

The background of the entire page is a dense, textured pattern of green leaves, likely from a plant like ivy or a similar leafy species. The leaves are in various shades of green, from light lime to a darker forest green, and are arranged in a way that creates a sense of depth and natural growth. The text is overlaid on this background.

AMMATTI- KASVATUKSEN AIKAKAUS- KIRJA

3/2005

AJANKOHTAISIA TEEMOJA
AMMATIKASVATUKSESTA

Ammattikasvatuksen aikakauskirja



3/2005

Päätoimittaja

Pekka Ruohotie, Tampereen yliopisto
puh. (03) 614 5600, 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 Sänntti, 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—4/2005 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 2005 neljä numeroa

ISSN 1456-7989



Sisältö

Pääkirjoitus

- Pekka Ruohotie
Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen 4

Artikkelit

- Kari Korpelainen
Kasvun pelivara 19

- Hanna-Leena Merenti-Välimäki & Petri Nokelainen & Kirsi Tirri
Teknisen ammattikorkeakoulun opiskelijan matemaattinen lahjakkuus itsearvioinnin ja vanhempien vaikutuksen valossa 32

- Kari Kiviniemi
Hiljainen tieto ja kontekstuaalinen osaaminen kansainvälisissä ammattitaitokilpailuissa 47

- Sissi Huhtala
”...ei glamouria ja kokkisotaa...”
– opettajan kokemuksia työelämäjaksolta 57

- Pekka Antila
Näkökulmia työpaikkaohjaajien täydennyskoulutukseen 67

- Hannele Salminen & Tapio Huttula
Korkeakoulutuksen laadunarviointi ja laadunvarmistus – ajankohtainen kysymys Suomessa ja muualla Euroopassa 77

- Juhani Nieminen
Etiikka ja erityispedagogiikka 95

- Jouko Paljakka
Kilpailut kunniaan – mestareilla arvostusta ammatilliselle koulutukselle 101

Katsauksia

- Ammattitaidon MM-kisat Helsingissä onnistuivat 103
Markku Tasala

Uutinen

- Jouko Paljakasta ammattikasvatusneuvos 114

Ajankohtaista

- Ammattikasvatuksen tutkijatapaaminen 9. – 10.2.2006 Hämeenlinnassa 115
Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja 116

Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen

Pekka Ruohotie

Ammattikasvatuksen professori
Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus
pekka.ruohotie@uta.fi

Ammatillinen kompetenssi viittaa suorituspotentiaaliin tai kykyyn suoriutua ammattiin kuuluvista ja työorganisaation arvostamista työtehtävistä (vrt. Heckhausen 2005; Kanfer & Ackerman 2005). Kyseinen kompetenssi on riippuvainen paitsi työntekijän valmiuksista myös työhön kohdistuvista roolivaatimuksista. Ammatillinen kompetenssi ei ole sama asia kuin työsuoritus. Työntekijä voi epäonnistua

työssään muun muassa siksi, että hänen taidoissaan on puutteita tai hän on kadottanut motivaationsa tai ympäristö jollakin tavoin rajoittaa hänen toimintamahdollisuuksiaan.

Maksimaalinen suoritus viittaa ihmisen kykyihin. Se osoittaa, mitä yksilö pystyy tekemään, kun kaikki sisäiset ja ulkoiset edellytykset ovat optimaalisia ja hän saa keskittyä käsillä olevaan tehtävään. Kun tavoitteena on ammatillisen kompetenssin määrittely, viittaamme yksilön maksimaaliseen – mieluummin

kuin tyypilliseen – suoritukseen, koska olemme kiinnostuneita siitä, mitä hän todella osaa tehdä, eikä niinkään siitä, mitä hän tekee tai haluaa tehdä.

Kanfer ja Ackerman (2005) pitävät ammatillisen kompetenssin keskeisinä osatekijöinä kykyjä, tietoja ja taitoja, motivaatiota, persoonallisuutta ja minäkäsitystä (sisältäen itseluottamuksen ja tehokkuususkomukset). Tässä artikkelissa tarkastelen kyseisiä tekijöitä ja jäsenen ne kahteen ryhmään: kognitiivisiin kykyihin (kyvyt, tiedot ja taidot) sekä affektisiin ja konatiivisiin valmiuksiin (motivaatio, persoonallisuuden piirteet ja minäkäsitys). Erityisesti keskityn itse-säätelyvalmiuksien kuvaamiseen: ne ovat välttämättömiä ammatillisen kompetenssin jatkuvan ylläpitämisen ja kehittämisen kannalta.

Kognitiiviset kyvyt

Älykkyyden rakenteen ja toiminnan tutkimus on jakautunut kahteen pääleiriin. Spearman painotti yhtä älyllistä tekijää (g tekijä) kognitiivisten erojen selittäjänä (ks. Jensen 1998). Thorndike ja hänen seuraajansa (Thorndike ym. 1927; Thurstone 1938) puolestaan keskittyivät erillisiin älyllisiin kykyihin, kuten spatiaaliseen, verbaaliseen ja numeraaliseen älykkyyteen. Viimeisen 50 vuoden aikana on päästy yhteisymmärrykseen siitä, että inhimilliset kyvyt muodostavat hierarkian, jossa alemman tason kyvyt korreloivat keskenään. Yleinen älykkyyden selittää noin 50 % kykyjen vaihtelusta (Carroll 1993; Vernon 1950). Hebb (1942) ja myöhemmin Cattell (1943) tunnistivat älykkyyden kaksi pääkomponenttia. Yleinen ”oivaltava älykkyyden” Gf on yhteydessä abstraktiin päättelyyn, muistiin ja

älyllisiin prosesseihin, joita tarvitaan uusien ratkaisujen löytämiseen ongelmatilanteissa. Kyseisillä kyvyillä on vahva biologinen ja geneettinen perusta. Oivaltava älykkyyden on parhaimmillaan aikuisiän kynnyksellä ja varhaisina aikuisvuosina. Toinen älykkyyden tutkimuksen pääsuunnista tutkii niin kutsuttua ”yleistä kristallisoitunutta älykkyyttä” (Gc). Se on koulutuksen ja kokemuksen kautta hankittujen tietojen ja taitojen kumuloitumisen tulos. Gc pysyy korkeana yli keski-ikä ja voi jatkaa kehitystään myöhäiseen aikuisuuteen saakka.

Monissa aikuisen älykkyyden tutkimuksissa Gf:n ja Gc:n on todettu korreloivan keskenään, mutta pohjimmiltaan kyse on erilaisista kykyrakenteista (Horn 1989; Ackerman 2000). Yleinen ”oivaltava älykkyyden” (Gf) ennustaa oppimista ja akateemista menestystä nuoruudessa ja varhaisaikuisuudessa. Gf indikoi siis ”potentiaalisen” kompetenssin kehitystä sekä selviytymistä älyllisesti haastavista ja luovuutta vaativista työtehtävistä. Yksilön tietojen ja taitojen ohjelmisto Gc on tärkeä osa ammatillista kompetenssia. Siitä riippuu, onko yksilöllä työtehtävistä suoriutumiseen tarvittavaa deklaratiivista tietämystä ja proseduraalista taitotietoa. Useimmille ihmisille on helpompaa ja tehokkaampaa ratkaista ongelmia, joihin on jo opittu ratkaisumallit, kuin luoda tilanteeseen soveltuvia uusia ratkaisumalleja. Yksilöiden väliset erot ”kristalloituneessa älykkyydessä” johtuvat Cattellin (1987) mukaan kognitiivisen toiminnan suunnasta ja intensiteetistä. Simonton (1988) ja Ericsson, Krampe ja Tesch-Römer (1993) ovat sitä mieltä, että asiantuntijuuden kehittymisen vaatii monella alalla noin 10 vuotta määrätietoista ponnistelua.

Affektiset ja konatiiviset valmiudet

Työkäyttäytymisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta keskeisiä affektisen ja konatiivisen alueen käsitteitä ovat persoonallisuuden piirteet, motivationaaliset ominaisuudet ja volitionaaliset prosessit. Konaatio viittaa niihin mentaaliin prosesseihin, jotka auttavat oppijaa kehittymään – siis motivationaaliin ja tahdonalaisiin prosesseihin (ks. Ruohotie 2002a).

Persoonallisuuden piirteiden ja työn vaatimusten yhteensovittaminen on kiinnostanut tutkijoita 1900-luvun alkupuolelta lähtien. Kahden viime vuosikymmenen aikana persoonallisuuden ja suorituksen välisen yhteyden tutkimiseen on käytetty viiden persoonallisuustekijän mallia (Five-factor model, FFM). Kyseiset persoonallisuuden piirteet ovat: neuroottisuus, ekstraversio, avoimuus kokemuksille, miellyttävyyys ja tunnollisuus. Vuodesta 1991 alkaen tehdyt meta-analyysit osoittavat joitakin merkittäviä yhteyksiä persoonallisuuden ja työsuorituksen välillä (Kanfer & Kantrowitz 2002; Kanfer & Ackerman 2005).

Tunnollisuus näyttää ennustavan parhaiten työsuoritusta. Myös ekstraversio ja emotionaalinen tasapaino (vastakohtana neuroottisuudelle) ennakoivat työssä menestymistä. Avoimuus kokemuksille on sen sijaan vaikutuksiltaan hieman ristiriitainen. Yleinen vaikutelma on, että persoonallisuuden piirteet ennustavat työsuoritusta heikomminkin kuin kognitiiviset kyvyt.

Ammatillisen kompetenssin *motivaationaalisilla ominaisuuksilla* tarkoitetaan mielenkiinnon kohdetta ja yleisiä moti-

vationaalisia taipumuksia. Mielenkiinnon kohde viittaa toiminnan orientaatioon. Ammatillista mielenkiintoa on hyödynnetty kahdella tavalla. Ensinnäkin on pyritty löytämään ammatteja, joissa työn vaatimukset ja tutkittavan asenteet ja mieltymykset sopivat yhteen. Toisessa lähestymistavassa (Guilford ym. 1954; Holland 1959; Roe 1956) työt ja ammatit on luokiteltu erilaisten orientaatioiden mukaan (kuten Hollandin heksagonin mukaan realistiseen, tutkivaan, taiteelliseen, sosiaaliseen, konventionaaliseen ja yrittäjyysorientaatioon).

Ammattiluokittelut ovat yleisesti melko tehokkaita intressien suunnan tunnistamisessa, mutta ne eivät yleensä ota huomioon intressin intensiteettiä (Holland 1973). Intressiteorioiden rinnalle tarvitaankin yleisten motivationaalisten piirteiden teorioita. Ehkäpä parhaiten tunnettu ja laajimmin tutkittu motivationaalinen piirre, joka suoraan osoittaa intensiteettiä, on suoritustarve (n Ach). Sillä tarkoitetaan yksilön sisäistä halua tarttua vaikeisiin haasteisiin, hallita hankalaksi koettuja tehtäviä/asioita sekä voittaa toimintaa rajoittavia esteitä. Murray luonnehtii korkeaa suoritustymotivaatiota osoittavia toimintoja:

Ponnistella lujasti ja sitkeästi jonkun vaikean tehtävän parissa; työskennellä määrätietoisesti vaativan ja etäisen tavoitteen saavuttamiseksi; omata päämäärätietoista voitontahtoa; pyrkiä kaikessa huipputulokseen; kokea toisten läsnäolo kannustuksena huippusuoritukseen; nauttia kilpailemisesta; taistella ikävystymistä ja väsymystä vastaan. (Murray ym. 1938, 164.)

Edellä esitetty kuvaus suoritustymotivaatiosta tarkoittaa Kanferin ja Acker-

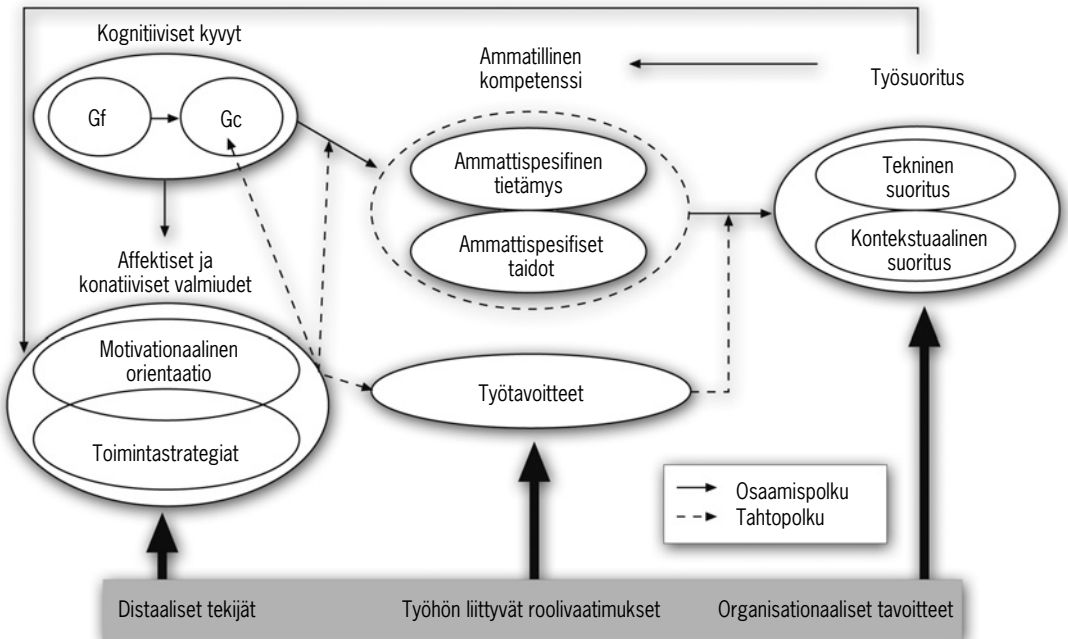
manin (2005) mukaan samaa kuin lähes-
tymisorientoitunut motivationaalinen in-
tensiiteetti.

Minäkäsitys viittaa tavallisesti yksilön
arvioon omasta kyvykkyydestään tai kom-
petenssistaan (esimerkiksi käsitys omasta
akateemisesta kyvykkyydestä, fyysisistä
taidoista, ulkoisesta viehättävyydestä ja
ihmissuhdetaidoista). Minäkäsitys on
suhteellisen pysyvä, kun taas *itseluottamus*
saattaa vaihdella huomattavasti ympäris-
töolosuhteiden tai muiden ulkoisten teki-
jöiden vaikutuksesta. *Tehokkuususkomuk-
set* on käsitteenä kapeampi kuin itseluot-
tamus, koska se tarkoittaa yksilön luotta-
musta omaan kyvyynsä suoriutua spesifi-
sistä tehtävistä tiettyinä ajankohtana
(Kanfer & Ackerman 2005).

Isetunto, itseluottamus ja tehokkuus-
uskomukset määräävät sen, sitoutuuko
työntekijä tehtävään vai ei. Alhaiset te-
hokkuususkomukset voivat johtaa tehtä-
västä luopumisen. Jos itseluottamus on
korkea, sitoutuminen tehtävään on to-
dennäköistä.

Onnistuminen työtehtävässä kohottaa
itseluottamusta ja vahvistaa orientaatiota
kyseisen alan tehtäviin. Seurauksena on
positiivinen kierre: suoritus paranee ja it-
seluottamus ja mielenkiinto kyseistä työtä
kohtaan lisääntyvät entisestään. Epäon-
nistuminen työtehtävissä saa vastaavasti
aikaan itseluottamusta alentavan kierteen
ja mielenkiinnon vähenemisen. Epäon-
nistumisen tai onnistumisen kierre johtaa
mielenkiinnon ja itseluottamuksen suun-
tautumiseen tietyille aloille lapsuus- ja
nuoruusvuosien aikana.

Kuvio 1 havainnollistaa ammatillista
kompetenssia ja sen taustalla olevia kyky-
jä/valmiuksia työsuorituksen selittäjinä.
Ammatillinen kompetenssi nähdään siinä
yksilön kapasiteettina, todellisena päte-
vyytenä. Sen rakennusaineiksia ovat am-
mattispesifinen tietämys ja ammattispesi-
fiset taidot. Ammatillisen kompetenssin
taustalla ovat ennen kaikkea kyvyt ja ai-
emman elämänhistorian (muun muassa
koulutuksen ja kokemuksen) aikana ku-
muloitunut osaaminen (tiedot ja taidot).



Kuvio 1. Ammatillisen kompetenssin malli: muunnelma Kanferin ja Ackermanin (2005) esittämästä mallista.

Älykkyys ja kompetenssit ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa. Muun muassa Sternberg (2005) on rinnastanut älykkyiden ja siihen liittyvät kyvyt kompetensseihin; nämä ovat puolestaan ratkaisuvia asiantuntijuuden kehittämisessä. Sternbergin mukaan älykkyystestit mitaavat kehittyviä kompetensseja. Kompetenssien kehittyminen on jatkuva prosessi: siinä yksilö omaksuu ja vahvistaa taitojaan yltääkseen yhä parempiin suorituksiin yhdellä tai useammalla elämän alueella. Kyvyt, kompetenssit ja osaamisen kehittyminen muodostavat ”ketjun”, jota kuviossa luonnehditaan *osaamispoluksi*.

Yksilölliset ominaisuudet – kuten älykkyys ja kyvyt – ovat perimän ja ympäristön vuorovaikutuksen tulosta. Geenit selittävät yksilöllisiä eroja kompetenssien ja eksperttiin kehittämisessä; niiden vaikutusta älykkyYTEEN on kuitenkin mahdotonta mitata. Esimerkkinä perimän ja ympäristön yhteisvaikutuksista mainittakoon ajattelun taidot, kuten ongelmien tunnistaminen ja määrittäminen, strategioiden luominen ongelmien ratkaisemiseksi, informaation representaatio, resurssien allokointi sekä ongelmanratkaisujen tarkkailu ja arviointi. Sternberg (2005) toteaa, että ”jos kutsumme noita ajattelun metakomponentteja älykkyudeksi, meidän on joka tapauksessa tunnustettava, että älykkyys on kehittyvien kompetenssien ”muoto”, joka määrää eksperttiin kehitystä”.

Affektiset ja konatiiviset valmiudet ovat välttämättömiä yhtäältä ammattitaidon hyödyntämisen kannalta, toisaalta ammattitaidon jatkuvan ylläpitämisen ja uusintamisen kannalta. Affektis-konatiivisten tekijöiden vaikutusta osaamispolkuun valotetaan käsitteellä *tahtopolku*. Ammatillisen kasvun ja kehitty-

sen kannalta keskeisiä valmiuksia ovat muun muassa suoritusmotivaatio, tehokkuususkomukset, sisäinen tavoiteorientaatio sekä ajattelun ja itsesäätelyn taidot (ks. Ruohotie 2002a ja 2002b). Zimmermann ja Kitsantas (2005) kiinnittävät huomiota volitionaalisiin prosesseihin: he puhuvat persoonallisen kompetenssin näkymättömästä (hidden) dimensiosta, jolla he tarkoittavat yksilön taitoa säädellä omaa oppimistaan ja toimintaansa. Distaaliset tekijät (aiempi elämänhistoria), työhön liittyvät roolivaatimukset ja organisaationaaliset tavoitteet luovat kontekstuaalisen kehyksen, joka osaltaan määrittää valmiuksia sekä kompetenssien ja suorituksen muotoutumista ja kehittymistä.

Työsuoritus on jaettu tekniseen ja kontekstuaaliseen suoritukseen. Tekninen suoritus on suhteutettavissa työtavoitteisiin. Kontekstuaalinen suoritus edistää sosiaalisen ja organisatorisen verkoston toimivuutta ja psykologista ilmapiiriä ja tukee siten tavoitteiden toteuttamista.

Itsesäätelyn rooli ammattitaiton kehittämisessä

*I*tsesäätely viittaa ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin, jotka ovat suunnitelmallisia ja syklisesti sidoksissa henkilökohtaisen tavoitteiden saavuttamiseen (Zimmermann 2000). Metakognitiolla on tärkeä rooli oppimisessa. Lisäksi itsesäätelyyn vaikuttavat minäuskomukset ja affektiset reaktiot kuten suoritustilanteeseen mahdollisesti liittyvät epäilyt (uskon puute) ja pelot. Minäuskomuksiin kuuluva tehokkuususkomus (self-efficacy) – oppijan oma tulkinta siitä, miten kykenevä hän on organisoimaan ja toteuttamaan toimia, jotka ovat välttämättömiä spesi-

fisestä tehtävästä suoriutumiselle – selittää yksilön motivaatiota säädellä omaa suoritustaan (Bandura 1997).

Itsesäätelyä harjoittava oppija on siis aktiivisesti mukana omassa oppimisprosessissaan; hän säätelee ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintojaan oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Hän hankkii myös palautetta oppimisprosessin aikana tarkkailemalla opiskelumenetelmien tai oppimisstrategioiden toimivuutta sekä reagoimalla tuohon palautteeseen. Zimmermann (2001) toteaa, että ”oppiminen ei ole jotakin, joka tapahtuu oppijalle; se on jotakin, joka tapahtuu oppijan ansiosta”.

Sosiokognitiivisen teorian mukaan itsesäätely on tilannesidonnainen. Itsesäätelytaito ei siis ole jokin yleinen piire/valmius tai saavutettu kehitystaso. Oppijat eivät myöskään säätele toimintaansa samalla tavoin kaikissa oppiaineissa tai erilaisia oppisisältöjä opiskellessaan (Schunk 2001). Vaikka tiettyjä itsesäätelyprosesseja (esim. tavoitteenasettelua) voidaan soveltaa monissa eri tilanteissa, oppijan on ymmärrettävä, miten noita prosesseja ohjataan tehokkaasti eri oppiaineiden ja -sisältöjen opiskelussa.

Itsesäätelyteoriat olettavat, että oppijat ovat tietoisia itsesäätelyprosessien vaikutuksista oppimistuloksiin. Eri teoriasuuntaukset eroavat kuitenkin yksityiskohtien osalta toisistaan. Zimmermann (2001) vertaa keskenään erilaisia teoreettisia näkökulmia oppimisen itsesäätelyyn ja luonnehtii kutakin teoriaa sen mukaan, miten se ratkaisee seuraavat kysymykset:

1. Mikä motivoi oppijoita itsesäätelyyn?

2. Minkälaiden prosessien kautta oppijoiden itseymmärrys kehittyy?

3. Minkälaisia avainprosesseja oppijat soveltavat pyrkiessään oppimistavoitteisiin?

4. Miten sosiaalinen ja fyysinen ympäristö vaikuttaa oppijan itsesäätelyyn?

5. Miten oppija kehittää itsesäätelytaitojaan?

Vastaukset noihin kysymyksiin on tiivistetty taulukkoon 1. Kiinnitän tässä huomiota vain muutamiin itsesäätelyä valottaviin näkökohtiin.

- Oppiminen on syklinen prosessi, jonka aikana oppijat tarkkailevat oppimisstrategioiden tehokkuutta ja reagoivat itsetarkkailun tuloksena saavaan palautteeseen. Kyseinen palaute voi olla näkymätön muutos minää koskevissa tulkinnoissa tai näkyvä, toiminnassa ilmenevä muutos kuten oppimisstrategian korvaaminen uudella. Fenomenologinen näkökulma painottaa tulkintatason muutoksia minäarvostuksessa, minäkäsityksissä ja itsensä toteuttamisessa. Operantin ehdollistamisen näkemys kiinnittää puolestaan huomioita näkyviin seikkoihin kuten muistitekniikoiden käyttöön, toiminnan kontrollointiin ja itsensä palkitsemiseen tai vahvistamiseen.

- Itsesäätelyteoriat avaavat näkökulmia siihen, miten ja miksi opiskelijat päätyvät tiettyyn itsesäätelyprosessiin, -strategiaan tai -reaktioon. Operantin ehdollistamisteorian mukaan itsesäätelyssä on viime kädessä kysymys ulkoisten palkkio- tai rangaistuskontingenssien kontrollista. Fenomenologisen käsityksen mukaan oppijaa motivoi minäarvostus tai minäkäsitys. Näiden ääripäiden väliin

mahtuu teorioita, joissa korostuvat onnistumisen kokemukset, tavoitteen saavuttaminen, tehokkuususkomukset ja käsiteassimilaatiot.

- Eri itsesäätelyteoriat vastaavat eri tavoin kysymykseen, miksi oppijat onnistuvat tai epäonnistuvat oppimisen itsesäätelyssä. Esimerkiksi konstruktivistinen näkemys korostaa metakognitiivisten valmiuksien kehittyneisyyttä, ja kognitiivisissa teorioissa painotetaan oppijan tulkintaa erilaisten strategioiden hyödyllisyydestä ja tuon tulkinnan määrittämää halua soveltaa tiettyä strategiaa. Sosiokognitiivinen teoria kiinnittää erityistä huomiota tehokkuususkomusten, tulosodotusten ja tavoitteiden rooliin oppimisessa.

- Itsesäätelytaitojen kehittäminen vaatii harjoittelua. Ellei oppija koe kyseisten taitojen omaksumista tarpeelliseksi, hän ei myöskään motivoiudu itsesäätelyyn. Eri teoriat eroavat sen suhteen, millaisia tuotoksia ne korostavat. Operantissa ehdollistamisessa korostuvat ulkoiset tuotokset, kun taas muissa teorioissa painotetaan sisäisiä tuotoksia kuten menestymisen tai hallinnan kokemuksia. Fenomenologiset teoriat samoin kuin konstruktivistinen teoria pitävät tärkeänä opiskelijaidentiteetin kehittymistä ja sen merkitystä oppimismotivaation parantamiselle.

Teoreettinen näkökulma	Motivaatio	Itseymmärrys
Operantti ehdollistaminen	Vahvistava ärsyke	Ei kiinnitä huomiota itsereaktiota lukuunottamatta
Fenomenologinen	Itsensä toteuttaminen	Minäkäsityksen rooli
Informaation prosessointi	Emotionaalisesti sävyttynyt informaatio	Kognitiivinen itsetarkkailu
Sosiokognitiivinen	Tehokkuuskokemukset, tulosodotukset ja tavoitteet	Itsehavainnointi ja mieleenpainaminen
Volitionaalinen	Odotukset/arvot (tahdonalaisen toiminnan edellytys)	Toiminnan kontrolli (ei niinkään psyykkisen tilan kontrolli)
Konstruktivistinen	Kognitiivisen ristiriidan ratkaiseminen, uteliaisuus	Metakognitiivinen tarkkailu

Itsesäätelyn malli

Itsesäätelyyn perustuva oppiminen nähdään syklisenä prosessina, jossa erottuu kolme vaihetta: 1) esivalmistelu, suunnittelu ja aktivointi, 2) tarkkailu ja kontrolli sekä 3) reaktiot ja reflektio. Pintrich (2000) jäsentää itsesäätelyn alueet vielä sen mukaan, onko kysymys kognition, motivaation/affektin, käyttäytymisen vai kontekstin piiriin kuuluvasta säätelystä (ks. myös Ruohotie 2000a ja 2000b; Ruohotie & Koironen 2000). Oheinen taulukko antaa käsityksen itsesäätelyn monimuotoisuudesta.

*Itsesäätely-
taitojen
kehittäminen
vaatii
harjoittelua.*

Taulukko 1. Itsesäätelyssä korostuvat prosessit erilaisista teoreettisista näkökulmista tarkasteltuna (muokattu Zimmermanin artikkelin pohjalta).

Avainprosessit	Sosiaalinen ja fyysinen ympäristö	Itsesäätelykyvyn/-taidon kehittyminen
Itsetarkkailu, itseohjaus ja itsearviointi	Mallioppiminen ja vahvistaminen	Käyttäytymisen muokkaaminen ja epäoleellisten ärsykkeiden häivyttäminen
Itsearvostus ja minäidentiteetti	Subjektiiiset havainnot ympäristöstä	Minä rakenteiden kehittäminen
Informaation muokkaaminen ja varastointi	Vaikutukset informaation prosessointiin	Informaation muokkaamisessa tarvittavien valmiuksien kehittäminen
Itsehavainnointi, itsearviot ja itsereaktiot	Mallioppiminen ja hallintakokemuksiin perustuvat näytöt	Kehittyvät sosiaalisen oppimisen tuloksena
Kognition, motivaation ja emootioiden kontrollistrategiat	Ympäristöhäiriöiden kontrolli	Tahdonalaisten strategioiden soveltamisessa tarvittavien valmiuksien kehittyminen
Skeemojen, strategioiden ja yksilöllisten teorioiden konstruointi	Sosiaalisten konfliktien ratkaiseminen ja keksivä oppiminen	Kehitysvaiheen asettamat rajoitukset itsesäätelyprosessien soveltamisella

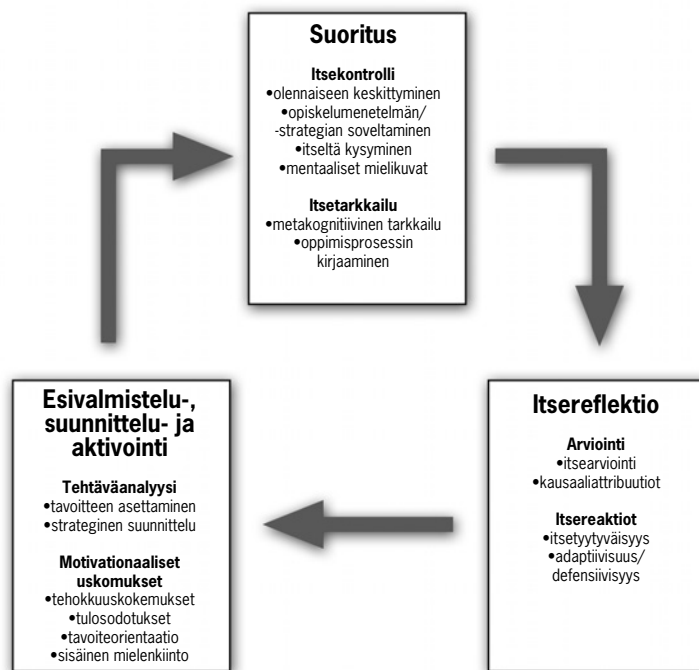
Taulukko 2. Itseohjatun oppimisen vaiheet ja itsesäätelyn alueet (Pintrich 2000).

Vaihe	Kognitio	Motivaatio/ affekti	Käyttäytyminen	Konteksti
Esivalmistelu, suunnittelu ja aktivointi	Tavoitteen asettaminen Aiemmin opitun aktivointi Metakognitiivisen tiedon aktivointi	Tavoiteorientaatio Tehokkuususkomukset Mielikuva opittavan asian helppoudesta/vaikeudesta Opittavan asian mielekkyys/merkitys Mielenkiinnon virittäminen	Ponnistelujen ja ajankäytön suunnittelu Toiminnan itsehävainnoinnin suunnittelu	Tehtävien havainnointi Kontekstin havainnointi
Tarkkailu ja kontrolli	Metakognitiivinen tietoisuus ja tarkkailu Oppimisen ja ajattelun säätelyyn tarvittavan kognitiivisen strategian valinta ja soveltaminen	Motivaation ja tunnetilan tarkkailu Motivaation ja tunnetilan hallintaan tarvittavan strategian valinta ja soveltaminen	Ponnistelun, ajankäytön ja avuntarpeen tarkkailu Oppimisprosessin tarkkailu Ponnistelujen lisääminen/vähentäminen Periksiantamattomuus, luovuttaminen Avun etsiminen	Tehtävien ja sisällön tarkkailu Tehtävän muuttaminen tai selventäminen Kontekstin muuttaminen tai tilanteesta perääntyminen
Reaktiot ja reflektio	Kognitiiviset arviot Attribuutiotulkinat	Affektiiviset reaktiot Attribuutiotulkinat	Toiminnallisten vaihtoehtojen punnitseminen	Tehtävän arviointi Kontekstin arviointi

Esivalmistelu-, suunnittelu- ja aktivoitivaiheen osalta voidaan erottaa oppimistehtävän analyysi ja itsemotivointiin liittyvät uskomukset. Hyvät itsesäätelijät tutustuvat opiskeltavaan asiaan, asettavat tavoitteita ja suunnittelevat, millaista strategiaa heidän on mielekästä käyttää opiskelussaan. Motivationaalisia uskomuksia ovat tehokkuususkomukset,

tulosodotukset, tavoiteorientaatio ja sisäinen mielenkiinto (Ruohotie 2002a; Zimmerman & Kitsantas 2005).

Oppijan tehokkuususkomukset edistävät hänen motivaatiotaan sitoutua itsesäätelyyn ja suorittaa itsetarkkailua, itsearviointia ja tavoitteen määrittelyä. Tulosodotukset (uskomukset saavutetta-



Kuvio 2. Itsesäätelyprosessin vaiheet (Zimmerman & Campillo 2003, 239).

vissa olevista tuotoksista) motivoivat itsesäätelyyn, jos ne ovat positiivisia; negatiiviset tai epävarmat tulosodotukset sen sijaan ehkäisevät itsesäätelyä. Oppijat, joiden tavoiteorientaatio korostaa kompetenssin kehittämistä (oppimistavoitteet), menestyvät paremmin kuin ne, jotka kilpailevat saavutuksilla tai arvosanoilla (suoritusavoitteet). Sisäinen mielenkiinto auttaa ylläpitämään oppimisponnisteluja silloinkin, kun näköpiirissä ei ole ulkopuolista tukea ja kannustusta.

Suoritusvaihe voidaan jäsentää itsekontrolliin ja itsetarkkailuun. Toiminnan kontrollistrategiat auttavat oppijaa keskittymään tehtävään ja optimoimaan suorituksen. *Tarkkaavaisuutta suuntaamalla* ja keskittämällä oppija suojaa oppimisintentioniaan erilaisilta häiriöiltä ja kilpailevilta intentioneilta. Olennaiseen keskittyminen suojaa ympäristön häi-

riöiltä (Corno 1993). Aiempien virheidен liiallinen mietiskely puolestaan haittaa opiskelua (Kuhl 1985). Oppija päättää *opiskelumenetelmästä ja strategian soveltamisesta*. Hän voi ”tentata” osaamistaan tekemällä itselleen kysymyksiä tai hän voi hyödyntää mentaalisiä mielikuvia. Taitavat oppijat osaavat hyödyntää opiskelussaan itseohjausta, mentaalisiä mielikuvia, ajankäyttöä, ympäristön järjestelyjä ja toisten apuun turvautumista. Strategisten prosessien tehokkuus riippuu itsetarkkailusta: oppijoiden on tarkkailtava paitsi omaa toimintaansa myös ympäröiviä olosuhteita ja niiden vaikutuksia.

Itsetarkkailun kautta yksilö saa tietoa etenemisestään. Oman toiminnan tarkkailu voi toki myös hajottaa keskittymistä ja oppimisprosessi voi kärsiä. Toisaalta vakiintunut taito vaatii yhä vähemmän intentionaalista tarkkailua, jolloin

Ihmiset sitoutuvat mielellään sellaiseen opiskeluun, joka johtaa myönteisiin tunne- kokemuksiin.

taitoa alkaa leimata rutiinimaisuus tai automaattisuus. Seurauksena on itsetarkkailun suuntautuminen yleisemmälle tasolle kuten oppimisympäristöön ja toiminnan tuotoksiin.

Opiskelutaidoiltaan heikot opiskelijat eivät kykene mukauttamaan tavoitetasoaan, minkä vuoksi informaation ylikuormitus rajoittaa (tai estää) heidän metakognitiivista säätelyään. Keskeinen itsetarkkailun muoto on myös muistiinpanojen tekeminen ja ongelmien kirjaaminen. Zimmermanin ja Kitsantasin (1996) mukaan ongelmanratkaisuun liittyvien vaiheiden kirjaaminen voi huomattavasti lisätä palautteen tehoa ja tarkkuutta.

Itsereflektiovaihe jäsenyytensä itsearviointiin ja itsereaktioihin. *Itsearviointissa* yksilö vertaa itsetarkkailun kautta saamaansa informaatiota ulkoisiin standardeihin tai tavoitteisiin. Hän haluaa saada nopeaa ja tarkkaa palautetta siitä, miten hän on suoriutunut suhteessa mui-

hin opiskelijoihin. Itsearviointiin liittyvät *attribuutiotulkinnat*; oppija tekee tulkintoja onnistumisensa tai epäonnistumisensa syistä. Esimerkiksi epäonnistumisestaan hän voi syyttää kyvyttömyyttään tai vähäistä yrittämistä.

Attribuutiotulkinnat voivat johtaa positiivisiin *itsereaktioihin* (self-reactions). Oppija voi tulkita epäonnistumisensa johtuvan vähäisestä ponnistelusta ja lisätä siten ponnisteluja entisestään. Mutta jos hän syyttää epäonnistumisesta omaa kyvyttömyyttään, reaktiot ovat negatiivisia. Attribuutiotulkinnat paljastavat myös sen, mistä oppimisvirheet mahdollisesti johtuvat (Zimmerman 1998; Zimmerman & Kitsantas 1997). Myönteiset reaktiot vahvistavat positiivista tulkintaa itsestä oppijana, kuten uskoa omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin, oppimisorientaatiota ja sisäistä mielenkiintoa tehtävää kohtaan. Samalla vahvistuu myös toimintaan sitoutuminen.

Tyytyväisyyden kokeminen on tärkeä itsereaktioon liittyvä prosessi, koska ihmiset sitoutuvat mielellään sellaiseen opiskeluun, joka johtaa myönteisiin tunnekokemuksiin. Toisaalta he pyrkivät välttämään negatiivisia tunnekokemuksia kuten epäonnistumisen pelkoa (Bandura 1991). Toinen itsereaktion muoto on adaptiivinen tai defensiivinen toimintamalli. Hyvät itsesäätelijät mukauttavat toimintamallinsa tilanteen ehtoihin (Butler 1998; Winne 1997). Huonot itsesäätelijät pyrkivät puolestaan puolustelemaan itseään ja suojautumaan pettymyksiltä. Defensiivisiä reaktioita ovat muun muassa avuttomuus, viivyttely, tehtävän välttely, kognitiivinen sitoutumattomuus ja apatia (Boekaerts & Niemivirta 2000; Garcia & Pintrich 1994).

Itsereflektion vaihe voi johtaa toimintatapojen uudistamiseen, jolloin ensiset toimintatavat kyseenalaistetaan ja korvataan uusilla, paremmin tilanteeseen soveltuvilla toimintatavoilla.

Itsesääätelytaitojen kehittäminen

Sosioekonomiset, poliittiset ja teknologiset muutokset vaikuttavat työn luonteeseen, osaamisen kehittämiseen ja työhön sitoutumiseen. Huntin (1995) mukaan nykyiset työmahdollisuudet jakautuvat kolmelle pääalueelle: 1) työt, jotka vaativat korkeamman asteen ongelmanratkaisu- ja päättelytaitoja, 2) työt, jotka painottavat ihmissuhdetaitoja ja tunteiden säätelyä sekä 3) työt, jotka vaativat toiminnan luotettavuutta.

Organisatorinen globalisaatio on lisännyt työvoiman kirjavuutta ja tiimien käyttöä työnteossa. Työntekijän on pidettävä työtaitonsa ajan tasalla, sillä jatkuva uusien taitojen oppiminen on työn säilymisen ja työllistymisen edellytys (Hall & Moss 1998). Uusi urakäsitys, niin sanottu monimuotoinen ura, kuvaa jatkuvalla oppimisella rakentuvaa ammattissa kehittymistä. Yhä useammille ura on osaamisen kasvua, mikä ilmenee taitojen ja asiantuntemuksen lisääntymisenä ja vuorovaikutusverkoston kehittymisenä (Ruohotie 2000b, 209–210). Työpaikan muutokset ovat aiheuttaneet muutoksia myös niissä motiiveissa, jotka ovat ammatillisen kompetenssin osoittamisen taustalla. Siitä huolimatta taloudelliset ja suoritusmotiivit ovat yhä keskeisiä työkäyttäytymisen selittäjiä.

Monet yksilölliset ominaisuudet muuttuvat ikääntymisen myötä. Osa ominaisuuksista puolestaan säilyy vakaina läpi elämän. Oivaltava älykkyys, joka on yhteydessä abstraktiin päättelyyn,

muistiin ja älyllisiin prosesseihin, on huijussaan jo varhaisina aikuisvuosina; sen sijaan kristallisoituneet kyvyt ja erityislahjakkuuden eri alueet voivat kehittyä vielä aikuisiässä ja säilyä korkeina yli keski-ikäen (Ackerman, Beier & Bowen 2002). Ammatillinen mielenkiinto ja monet persoonallisuuden piirteet pysyvät niin ikään vakaina läpi työuran. Sama koskee monia motivationaalisia tekijöitä kuten itsearvostusta ja itseluottamusta. Poikkeuksen muodostaa suoritusmotivaatio: keski-ikässä kilpailuhenkinen orientaatio näyttää heikkenevän (Kanfer & Ackerman 2000). Persoonallisuusrakenteen alimmilla piirretasoilla tapahtuu vähäisiä ikääntymisestä johtuvia muutoksia (Jones & Meredith 1996; Warr, Miles & Platts 2001).

Ammatillisen kompetenssin säilyttäminen läpi työelämän voi tulla ongelmaksi silloin, kun työ vaatii muistia, keskittymiskykyä ja abstraktia päättelyä tai fyysistä voimaa. Iän tuomia muutoksia kognitiivisissa kyvyissä ja fyysisissä resursseissa voidaan jonkin aikaa kompensoida ponnisteluja lisäämällä. Jos nuoruudessa kukoistavat kyvyt ovat korvaamattomia, työntekijöillä on ennen pitkää edessään siirtyminen toisiin tehtäviin, esimerkiksi ”eteneminen” hallinnollisiin tai esimiestehtäviin (vrt. valinta–optimointi–kompensaatio-malli; Baltes & Baltes 1990).

Tietoalan ammattilaisilla on usein muita valoisimmat tulevaisuuden näkymät hankitun kompetenssin säilyttämisen ja kehittämisen osalta: korkea ammattispesifisen osaamisen taso ja oppimisen taito mahdollistavat osaamisen jatkuvan kehittämisen ja uusintamisen. Jos tietojen ja taitojen (esimerkiksi uuden teknologian vaatimien taitojen) ylläpitämistä laiminlyödään, uuden oppiminen voi ennen pitkää tulla työlääksi.

Kompetenssin ylläpitäminen koko työuran ajan vaatii jatkuvaa oppimista tukevaa ja ammatilliseen kasvuun kannustavaa työympäristöä (Ruohotie 2000b, 50–52). Jos ympäristön tuki puuttuu, kompetenssin ylläpitäminen rajoittuu vain niihin yksilöihin, joilla on vahvat ammatissa kehittymisen edellyttämät kognitiiviset, affektiset ja konatiiviset valmiudet.

Lähteet

Ackerman, P. L. 2000. Domain-specific knowledge as the "dark matter" of adult intelligence: Gf/gc, personality and interest correlates. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences* 55B (2), 69-84.

Ackerman, P. L., Beier, M. B., & Bowen, K. R. 2002. What we really know about our abilities and our knowledge. *Personality and Individual Differences* 34, 587-605.

Baltes, P. B., & Baltes, M. M. 1990. Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. Teoksessa P. B. Baltes & M. M. Baltes (toim.), *Successful Aging: Perspectives From the Behavioral Sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1-34.

Bandura, A. 1991. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. Teoksessa R. A. Dienstbier (toim.) *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation Vol. 38*. Lincoln: University of Nebraska Press, 69-164.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. 2000. Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (toim.) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, 417-451.

Butler, D. L. 1998. A strategic content learning approach to promotion self-regulated learning by students with learning disabilities. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press, 160-183.

Carroll, J. B. 1993. *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-analytic Studies*. New York: Cambridge University Press.

Cattell, R. B. 1943. The measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin* 40, 153-193.

Cattell, R. B. 1987. *Abilities: Their structure, growth and action*. Amsterdam: North Holland.

Corno, L. 1993. The best-laid plans. *Modern conceptions of volition and educational research*. *Educational Researcher* 2, 14-22.

Ericsson, K. A., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100, 363-406.

Garcia, T., & Pintrich, P. R. 1994. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 127-153.

Guilford, J. P., Christensen, P. R., Bond, N. A. & Sutton, M. A. 1954. A factor analysis study of human interests. *Psychological Monographs* 68 (4), 1-38.

Hall, D. T., & Moss, J. E. 1998. The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics* 26, 22-36.

Hebb, D. O. 1942. The effect of early and late brain injury upon test scores, and the nature of normal adult intelligence. *Proceedings of the American Philosophical Society* 85, 275-292.

Heckhausen, J. 2005. Competence and motivation in adulthood and old age: Making the most of changing capacities and resources. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 240-256.

Holland, J. L. 1959. A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology* 6 (1), 35-45.

Holland, J. L. 1973. *Making vocational choices: A Theory of Careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Horn, J. L. 1989. Cognitive diversity: A framework of learning. Teoksessa P. L. Ackerman, R.

- J. Sternberg, & R. Glaser (toim.) Learning and Individual Differences: Advances in Theory and Research. New York: Freeman, 61-116.
- Hunt, E. 1995. Will we be smart enough? A cognitive analysis of the coming workforce. New York: Russell. Sage Foundation.
- Jensen, A. R. 1998. The g factor: The Science of Mental Ability. Westport, CT: Praeger.
- Jones, C. J., & Meredith, W. 1996. Patterns of personality change across the life span. *Psychology and Aging* 11, 57-65.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (2000). Individual differences in work motivation: Further explorations of a trait framework. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 469-481.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. 2005. Work competence: A person-oriented perspective. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 336-353.
- Kanfer, R., & Kantrowitz, T. M. 2002. Ability and non-ability predictors of job performance. Teoksessa S. Sonnentag (toim.) *Psychological Management of Individual Performance*. New York: Wiley, 27-50.
- Kuhl, J. 1985. Volitional mediators of cognitive behaviour consistency: Self-Regulatory processes and action versus state orientation. Teoksessa J. Kuhl & J. Beckman (toim.) *Action Control*. New York: Springer, 101-128.
- Murray, H. A., Barrett, W. G., Langer, W. C., Morgan, C. D., Homburger, E., McKeel, H. S., et al. 1938. Explorations in Personality: A Clinical and Experimental Study of Fifty Men of College Age. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, 451-502.
- Roe, A. 1956. *The Psychology of Occupations*. New York: Wiley.
- Ruohotie, P. 2000a. Conative constructs in learning. Teoksessa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative Constructs and Self-Regulated Learning*. Research Centre for Vocational Education. University of Tampere.
- Ruohotie, P. 2000b. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002a. Motivation and self-regulation in learning. Teoksessa H. Niemi & P. Ruohotie (toim.) *Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University*. Research Centre for Vocational Education: University of Tampere.
- Ruohotie, P. 2002b. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2/02.
- Ruohotie, P., & Koiranen, M. 2000. In the pursuit of conative constructs into entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education* 3, 9-22.
- Schunk, D. H. 2001. Social cognitive theory and self-regulated learning. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simonton, D. K. 1988. *Scientific genius: A Psychology of Science*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. 2005. Intelligence, competence, and expertise. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 15-30.
- Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Cobb, M. V., & Woodyard, E. 1927. *The Measurement of Intelligence*. New York: Teachers College Press.
- Thurstone, L. L. 1938. *Primary Mental Abilities*. *Psychometric Monographs* 1, ix-121.
- Vernon, P. E. 1950. *The Structure of Human Abilities*. New York: Wiley.
- Warr, P., Miles, A., & Platts, C. 2001. Age and personality in the British population between 16 and 64 years. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 74, 165-199.
- Winne, P. H. 1997. Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology* 89, 397-410.
- Zimmerman, B. J. 1998. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Teoksessa D. H. Shunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-Re-*

gulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice. New York: The Guilford Press.

Zimmerman, B. J. 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.) Handbook of Self-Regulation. San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. 2001. Theories of self-regulated learning and academic achievement: A overview and analysis. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., & Campillo, M. 2003. Motivating self-regulated problem solvers. Teoksessa J. E. Davidson & R. J. Sternberg (toim.) The Nature of Problem Solving. New York: Cambridge University Press, 233-262.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. 1996. Self-regulated learning of motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. Journal of Applied Sport Psychology 8, 69-84.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. 1997. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. Journal of Educational Psychology 89, 29-36.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. 2005. The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. Teoksessa A. J. Elliot & C.S. Dweck (toim.) Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press, 509-526.



Kasvun pelivara

Kari Korpelainen

Toimitusjohtaja, FT

2 K Consulting Oy

kari.korpelainen@2kconsulting.inet.fi

Innovatiivisuus, motivaatio ja jaksaminen markkinointiviestintäyrityksissä

Innovaatiot ja korkea-asteinen osaaminen ovat lähes kaikkien viimeaikaisten selvitysten mukaan kansallisen kilpailukykyimme avaintekijöitä (ks. esim. Allén 2003). Innovaatioiden tuonti markkinoille on kallista ja riskialtista; siksi on syytä korostaa markkinoinnin merkitystä. Markkinointiviestintä on yrityksille tärkeää, koska potentiaaliset asiakkaat muodostavat sen kautta kuvan uudesta tuotteesta tai palvelusta. Monet yritykset pyrkivät paitsi synnyttämään innovaatioita myös luomaan itselleen innovatiivisen yrityksen maineen, mikä sekin korostaa markkinointiviestinnän tarpeellisuutta.

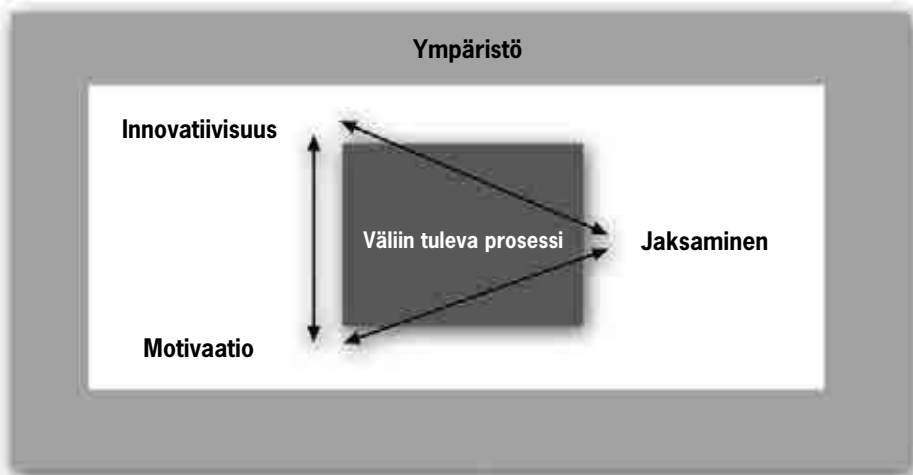
Yritykset käyttävät usein markkinointiviestinnän suunnitteluun ja toteuttamiseen *mainostoimiston* palvelua, koska mainostoimistolla on kokemusta ja erikoisammattitaitoa, jota asiakasyrityksillä ei itsellään useinkaan ole. O'Guinn, Allen ja Semenik (2000) määrittelevät mainostoimiston *ammattilaisten organisaatioksi, joka tuottaa mainonnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja sijoittamiseen liittyviä luovia palveluja ja liiketoimintapalveluja asiakkaille*. Mainostoimistot suunnittelevat ja toteuttavat muitakin viestintätehtäviä kuin perinteistä mainontaa – ja tämä on yksi syy, miksi alan suomalainen toimialaliitto on muuttanut nimensä entisestä Mainostoimistojen Liitosta Markki-

nointiviestinnän Toimistojen Liitto
MTL:ksi.

Tutkimuksen lähtökohta ja luonne

Huomattava osa mainostoimistoista on pieniä. Suurimmat niistä ovat joko osittain tai kokonaan kansainvälisten mainostoimistoketjujen omistamia. Turun Kauppakorkeakoulun mediaryhmä on selvittänyt osana laajempaa tutkimusta mainostoimistoalan ammattinimikkeitä (Hansén 2000). Niitä on lähes 200. Suurimmat tehtävälalat ovat visuaalinen suunnittelu ja toteutus sekä projektinhallinta ja tuotannosuunnittelu. Perinteinen luovan suunnittelun ydin muodostuu *art directorista* ja *copywriterista*. Art director (AD) vastaa visuaalisen ilmeen osalta mainonnan suunnittelusta ja toteuttamisesta. Copywriterit suunnittelevat mainontaa yhdessä art directorien kanssa ja vastaavat mainostuotteen tulevasta tekstimateriaalista. Projektinhallinnan ammattilaisia ovat *yhteyspäällikkö*, *yhteysohjaaja*, *projektipäällikkö* ja *projektiohjaaja*: he vastaavat asiakkasuhteista ja välittävät suunnittelu tiimille asiakkaan toimeksiannon.

Mainostoimistoalaa pidetään stressaavana ja uuvuttavana. Matthews (2002) pitää mainosalaa englantilaisen tutkimuksen perusteella jopa kaikista liiketoiminnan aloista stressaavimpaina. Syinä tähän ovat matalasuorituksen aikana asiakkaiden alenevat mainosbudjetit, toimistojen pienempi henkilöstömäärä ja työskentely viikonloppuisin. Tässä referoidussa tutkimuksessa (Korpelainen 2005) innovatiivisuuden ja motivaation oletetaan vaikuttavan (tietyn prosessin kautta) positiivisesti jaksamiseen, joka taas vaikuttaa motivaatioon ja innovatiivisuuteen. Kaikkien kolmen muuttujan - motivaation, innovatiivisuuden ja jaksamisen - keskinäisten yhteyksien nähdään olevan resiprookkisia. Tutkimus on poikkitieteellinen. Se sisältää aineksia kasvatustieteestä ja muista käytäytymistieteistä sekä kontekstin osalta myös taloustieteistä.



Kuvio 1. Tutkimuksen lähtökohta-asetelma.

Viitekehys ja tutkimusasetelma

Viitekehys sitoo yhteen monia erilaisia käsitteitä ja näkökulmia. Siinä esitetään useita eri teorioita ja pyritään luomaan selitys monitahoiselle ilmiölle. Tutkimuksen teorit on ryhmitelty avainkäsitteiden mukaan: a) innovatiivisuuden teorioihin, b) motivaatioteorioihin ja c) jaksamisen teorioihin. Eri teorioita on käsitelty ottaen esiin tämän tutkimuksen kannalta olennaisia asioita ja viime kädessä sen, kuinka käsitellyt teorit liittyvät ammatillisen kasvun edellytyksiin. Samalla on perusteltu, mitkä asiat kustakin teoriasta soveltuvat tämän tutkimuksen tavoitteisiin ja mitkä niiden yhteydet ovat muihin tutkimuksessa esitettyihin teorioihin.

Mikään valituista teorioista ei yksinään riitä selittämään tutkittavaa ilmiötä. Osa esitellyistä teorioista auttaa ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, ja vain joitakin niistä on pidettävä tutkimuksen pääteorioina. Esiymmärryksen synteessinä esitetään avainkäsitteitä sitova teoreettinen malli, jonka taustateorioina ovat Amabilen luovuusteoria (1982; 1983a; 1983b; 1996; 1998), Banduran sosiaaliskognitiivinen teoria (1986; 1997), McCluskyn pelivarateoria (1963; 1970) ja Ruohotien kasvuorientoituneen ilmapiirin malli (1999; 2000).

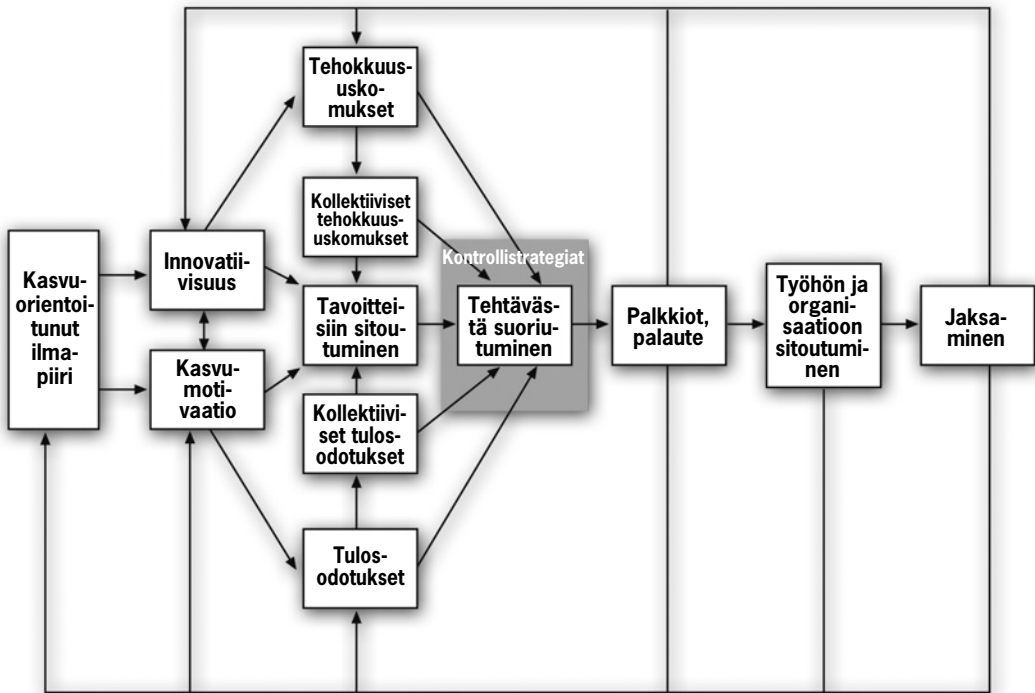
Amabilen teoria kuvaa nimenomaan ammatillisen luovuuden olemusta ja edellytyksiä. Luovuus nähdään alapidonnaisena, ja se on yhdistettävissä myös tutkittuun alaan. Teoria yhdistää pitkälle kehitetyn ammatitaidon ja motivaation luovuuteen sekä viittaa luovan ajattelun taitoihin,

metakognitioon ja oppimiseen. Banduran teoria korostaa yksilön toimijuutta avulla voidaan tarkastella innovatiivisuuden, kasvumotivaation ja jaksamisen taustalla vaikuttavia konatiivisia prosesseja. McCluskyn pelivarateoria osoittaa eri yksilöiden erilaisia jaksamisen edellytyksiä. Sen avulla jaksamisen voidaan nähdä suhteellisena, so. voimavarojen ja velvollisuuksien suhteena, ja muuttuvana yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen seurauksena. Pelivara on lisäksi yhteydessä innovatiivisuuteen ja kasvuun. Sen perusteella on mahdollista analysoida myös keskeisten käsitteiden yhteyksiä. Ruohotien kasvuorientoitunut ilmapiiri kytkee yhteen ammatillisen kasvun kannalta olennaiset organisationaaliset prosessit ja muodostaa kontekstin, jossa innovatiivisuuden, motivaation ja jaksamisen yhteyttä tarkastellaan.

Tutkimuksessa luotua teoreettista mallia kutsutaan nimellä IGM. Kirjainten alkuperä juontuu seuraavien sanojen englanninkielisten vastineiden alkukirjaimista: innovatiivisuus (Innovativeness), kasvumotivaatio (Growth motivation) ja jaksaminen (pelivara, Margin). Kuvio 2 esittää IGM-mallia. Nuolet havainnollistavat tarkastelun suuntaa ja eri käsitteiden keskinäistä yhteyttä.

Tutkimusasetelma voidaan esittää pelkistetyksi innovatiivisuuden, kasvumotivaation ja jaksamisen resiprookkisena yhteytenä, jonka kontekstin muodostaa kasvuorientoitunut ilmapiiri. Tutkimustehtävää valotetaan viiden tutkimusongelman avulla:

1. Millaiset ovat henkilöstön jäsenten ammatilliset minäkäsitykset markkinointiviestintäryityksissä?
2. Millaiset ovat ammatillisen kas-



Kuvio 2. IGM-malli.

vun edellytykset markkinointiviestintäyritysten henkilöstön arvioimina?

3. Mikä on työyhteisön luomien kasvuedellytysten yhteys yksilöiden innovatiivisuuteen, kasvumotiivaatioon ja jaksamiseen?

4. Miten innovatiivisuus, kasvumotiivaatio ja jaksaminen ovat yhteydessä toisiinsa?

5. Kuinka markkinointiviestintäyritysten henkilöstön työssä jaksamista ja ammatillista kasvua voidaan edistää?

Kysymyksiin 1–4 on etsitty vastaus-ta pääosin kyselyn vastauksia analysoimalla. Saatua kuvaa vielä on vielä täydennetty teemahaastattelujen avulla. Kysymykseen 5 on haettu vastausta lä-

hinnä teemahaastattelujen ja ryhmäideoinnin avulla.

Aineisto on koottu mainostoimistoalalta, Markkinointiviestinnän Toimistojen Liitto ry:n jäsenoimistoista. Kyselytutkimuksen mittaväline perustuu valtaosaltaan Ruohotien Kasvuorientoituneen ilmapiirin mittavälineeseen, jota on osin muokattu ja siihen on lisätty teoreettisen tarkastelun edellyttämiä osioita. Mittari jakaantuu seuraaviin osa-alueisiin: johtaminen, työ/työtehtävät, työryhmän toiminta, työn aiheuttama stressi, ammatillinen minäkuva ja jaksaminen. Kasvuorientoituneen ilmapiirin mittavälineen osioiden lisäksi on laadittu ammatillista minäkuva ja jaksamista mittaavat dimensiot. Vastaajia oli 350.

Kyselyn lisäksi tehtiin teemahaastatteluja. Haastatellut edustavat mainostoimistojen ylintä johtoa, projekti-johtoa ja luovia suunnittelijoita. Teemahaastattelujen jälkeen tehtiin vieläideoiva ryhmähaastattelu yhdessä työyhteisössä.

Tutkimuksen tuloksia

Kyselytutkimuksen aineistoa analysoitiin monin eri menetelmin. Aineiston pohjalta muodostet-

tiin 19 faktorimuuttujaa, jotka kuvaavat johtamista, työprosessia tiimin toimintaa, työn aiheuttamaa stressiä ja työmotivaatiota. Faktorimuuttujien reliabiliteetin estimaatteina on käytetty Cronbachin alfa-kertoimia. Kaikkien muuttujien luotettavuuskertoimet nousivat varsin korkeiksi: kaikki reliabiliteettikertoimet ovat yli .75.

Taulukko 1. Faktorimuuttujien reliabiliteettien estimaatit (Cronbachin alfa-kertoimet).

Johtaminen (neljä faktoria)

J1. STRATEGINEN JOHTAMINEN	.89
J2. KANNUSTAVA JOHTAMINEN	.90
J3. OSAAMISEN KEHITTÄMINEN	.88
J4. OSAAMISEN PALKITSEMINEN	.85

Työprosessi (kolme faktoria)

W1. TYÖN KANNUSTEARVO	.92
W2. TYÖN ARVOSTUS	.90
W3. TEHTÄVIEN JA TOIMINNAN SELKEYS	.85

Tiimin toiminta (kolme faktoria)

T1. TIIMIHENKI	.88
T2. TIIMIN TOIMIVUUS	.85
T3. ASIAKASSUHTEET	.77

Työn aiheuttama stressi (kaksi faktoria)

S1. TYÖN AIHEUTTAMA PSYKKINEN RASITUS	.83
S2. TYÖN VAATIMUSTEN LISÄÄNTYMINEN	.76

Minäkäsitykset (viisi faktoria)

I 1. KASVUMOTIVAATIO	.81
I 2. INNOVATIIVISUUS	.86
I 3. SUORITUSMOTIVAATIO	.76
I 4. TEHOKKUUSUSKOMUKSET	.75
I 5. YHTEISTYÖKYKY	.77

Työmotivaatio (kaksi faktoria)

M1. TYÖHÖN JA ORGANISAATIOON SITOUTUMINEN	.84
M2. EMOOTIOIDEN HALLINTA	.77

Keskiarvotarkastelun mukaan markkinointiviestintäyritysten henkilöstön minäkäsitykset ovat vahvat. Siitä huolimatta eri henkilöstöryhmien välillä ilmenee joitakin merkitseviä eroja. Projektijohdon, art directorien ja copywriterien ryhmissä korostuvat innovatiivisuus ja tehokkuususkomukset. Projektijohdon ja AD-ryhmän osalta suorituskomotiivisuus on vahvempaa kuin copywriterilla ($p < .001$). Sukupuolten välillä on joitakin merkitseviä eroja. Miesten minäkäsitykset eroavat naisten minäkäsityksistä kahden faktorin kohdalla: miesten arviot innovatiivisuudesta ($p < .001$) ovat korkeampia ja heidän tehokkuususkomuksensa ($p < .001$) vahvempia kuin naisten.

Kasvun edellytyksillä tarkoitetaan ammatillisen kasvun ulkoisia tai organisatorisia edellytyksiä, kasvuorientoitunutta ilmapiiriä, jota määrittävät johtamisprosessi, työprosessi, tiimiprosessi ja työn aiheuttama stressi. Vastaajat ovat johtamisprosessin faktorimuuttujista tyytyväisimpiä kannustavaan johtamiseen, kun taas osaamisen kehittäminen ja etenkin sen palkitseminen koettiin melko epätydyttäväksi. Työn kannustearvo arvioitiin varsin korkeaksi, mutta työn arvostus ja varsinkin tehtävien ja toiminnan selkeys huomattavasti heikommiksi. Tiimiprosessia koskevat arviot olivat varsin korkeita, niistä korkeimmalle arvioitiin tiimihenki. Työn aiheuttama psyykinen rasitus koettiin alhaiseksi, mutta työn vaatimusten katsottiin kuitenkin selvästi lisääntyneen. Stressin alhaisuus voi johtua osin itsearvioinnista. Csikszentmihalyin (1991) mukaan ihmiset ovat taipuvaisia vastaamaan liian optimistisesti työtyytyväisyyttä koskeviin kyselyihin. Ilmeisesti myös stressitutkimuksissa vastaukset ovat usein liian optimistisia,

koska kysymyksessä on intiimi alue. Teorian mukaisesti haasteellinen ja sisäisesti motivoitu työ auttaa kuitenkin kestämään stressiä. Lisäksi alalle valikoituu vahvoja yksilöitä, mikä tuli ilmi myös teemahaastatteluissa:

Alalla on vahvoja egoja, erityisesti luovat. Usein he toipuvat seuraavaksi aamuksi vastoinkäymisistä. Kukaan ei lähde yleensä alalta, ellei patterit mene tyhjiksi. Tiedossani ei ole kuitenkaan yhtään todellista burnout-tapausta.

Tehtäväryhmittäin tarkasteltaessa kasvuedellytyksissä koettiin olevan eroja. Luovan suunnittelun kannalta mielenkiintoista on se, että projektijohto ja art directorit kokevat työn vaatimusten lisääntymisen suurempana kuin copywriterit. Työn kannustearvon osalta on myös tehtäväryhmittäisiä eroja: johto kokee kannustearvon selvästi korkeimmaksi, luovia suunnittelijoitaakin korkeammaksi, ja junior AD -ryhmä alhaisimmaksi.

Työn kannustearvon ja palvelusajan välillä on positiivinen korrelaatio: mitä pitempään palvelleesta ryhmästä on kysymys, sitä tyytyväisempi se on työhönsä. Työsuhteen laadun mukaan muodostettujen ryhmien välillä on merkitseviä eroja strategisessa johtamisessa, osaamisen kehittämisessä, osaamisen palkitsemisessa, työn arvostuksessa ja emootioiden hallinnassa. Strategisessa johtamisessa ja emootioiden hallinnassa johtaja- ym. sopimuksella työskentelevien arviot ovat huomattavasti muita ryhmiä korkeampia. Osaamisen kehittämisen, osaamisen palkitsemisen ja työn kannustearvon kohdalla voidaan havaita määräaikaisuuden arvioita heikentävä vaikutus.

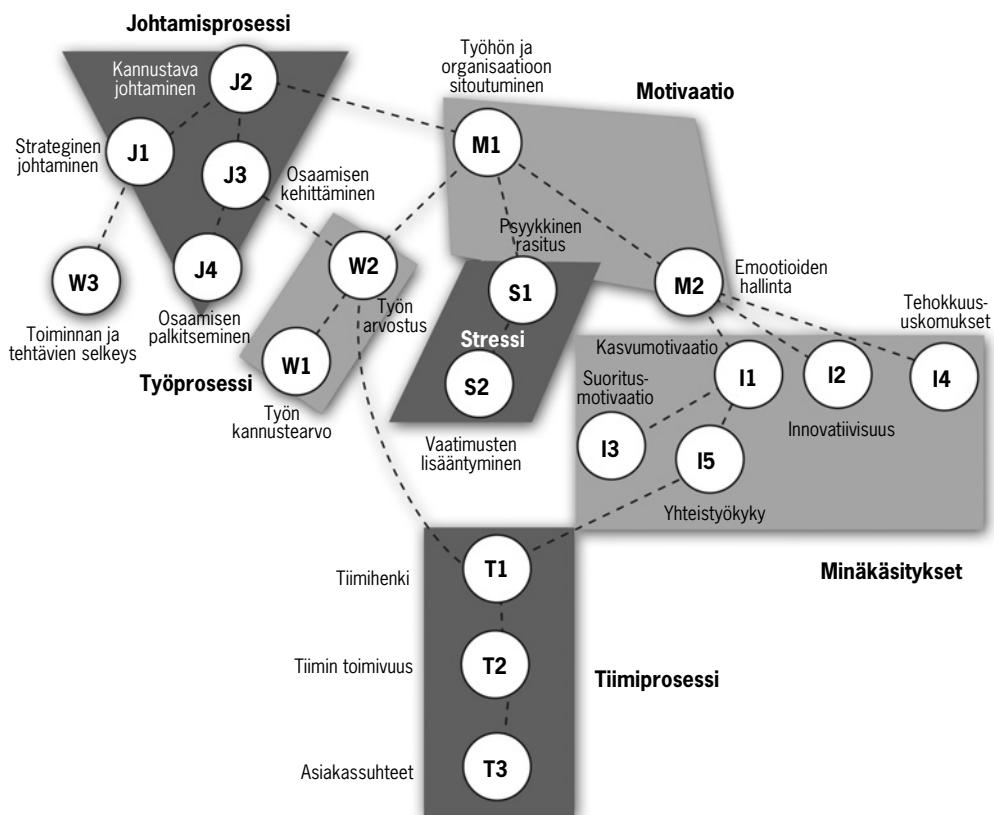
Ulkomainen omistus koetaan ilmeisesti etäiseksi, mikä näkyy (pääosin ulkomaisessa omistuksessa olevien yritysten) vastaajien keskimääräistä negatiivisempina arvioina sellaisissa tekijöissä kuin strateginen johtaminen, kannustava johtaminen, työn arvostus, tehtävien ja toiminnan selkeys ja työn aiheuttama psyykinen rasitus. Eri työyhteisöt poikkeavat toisistaan paljon johtamis-, työ- ja tiimiprosessiltaan. Sen sijaan eroja ei ole henkilöstön kokemassa stressissä, minäkäsityksissä, työhön ja organisaatioon sitoutumisessa ja jaksamisessa.

Minäkäsitysten yhteyttä jaksamiseen selitetään regressiomallin avulla. Lisäksi rakennettiin polkumalli, joka osoittaa ilmapiirimuuttujien – johta-

misen, työn piirteiden, tiimitekkijöiden ja stressin – yhteyttä työhön ja organisaatioon sitoutumiseen. Ensimmäisen asteen selittäjiksi työhön ja organisaatioon sitoutumiselle tulivat kannustava johtaminen (selittää 19 % työhön ja organisaatioon sitoutumisen vaihtelusta aineistossa), tiimin toimivuus (11 %), työn kannustearvo (14 %) ja työn aiheuttama stressi (18 %). Mallin ensimmäisen asteen selittävät muuttujat edustavat monipuolisesti kasvuorientuneen ilmapiirin eri osa-alueita.

Kannustavan johtamisen malli

Työyhteisön luomien kasvuedellytysten yhteyttä yksilöiden innovatiivisuuteen, kasvumoti-



Kuvio 3. Kannustavan johtamisen malli.

vaatioon ja jaksamiseen tarkasteltiin epälineaaristen Bayes-mallien (B-Course) avulla. B-Course laskee suurilukuisen määrän vaihtoehtoisia malleja ja hakee selitysmallia, jonka avulla tutkija voi tehdä luovia tulkintoja kohteesta. Ylimmäksi sijoittuvan faktori muuttujan perusteella nimetty “Kannustavan johtamisen malli” on esitetty kuviossa 2. Malli tuo uuden johtamisesta avautuvan tarkastelukulman tutkittuun ilmiöön. Se jakautuu selkeisiin tutkittavaa ilmiötä kuvaaviin kokonaisuuksiin. Prosesseja ovat stressi, työprosessi, johtamisprosessi, tiimiprosessi, minäkäsitykset ja motivaatio. Mallin jakautumista kyseisiin kokonaisuuksiin tai prosesseihin on havainnollistettu erilaisia prosesseja ympäröivillä tummennuksilla. B-Course -mallin ominaisuuksiin kuuluu se, että se etenee muuttujasta toiseen, “silmukoita” ei piirretä, vaikka niillä olisikin keskinäinen korrelaatio (lineaarinen riippuvuus).

Kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijät ovat kerääntyneet mallissa työhön ja organisaatioon sitoutumisen (M1) ja minäkäsitykset emootioiden hallinnan (jaksaminen, M2) ympärille. Työhön ja organisaatioon sitoutuminen (M1) ja emootioiden hallinta (M2) ovat yhteydessä keskenään. Minäkäsitykset ovat yhteydessä ilmapiiritekijöihin myös tiimiprosessin välityksellä. Yhteys tiimiprosessin ja työprosessin välillä kuvaa tiimin olennaista merkitystä mainostoimistotyössä. Tiimiprosessin yhteys minäkäsityksiin osoittaa, että vastaajat kokevat ammatillisen kasvun ja innovatiivisuuden olevan läheisessä yhteydessä tiimitoimintaan.

Organisaation kasvuedellytykset

ovat yhteydessä yksilön innovatiivisuuteen työhön ja organisaatioon sitoutumisen ja jaksamisen välityksellä sekä toisaalta tiimiprosessin kautta. Yritysten kasvuedellytysten yhteys kasvumotivaatioon on mallissa lähes samanlainen kuin kasvuedellytysten yhteys innovatiivisuuteen; edellytykset ovat yhteydessä kasvumotivaatioon työhön ja organisaatioon sitoutumisen ja jaksamisen välityksellä tai vaihtoehtoisesti tiimiprosessin kautta yhteistyökyyvyn, kasvumotivaation ja jaksamisen välityksellä. Yrityksissä vallitsevat kasvuedellytykset ovat yhteydessä jaksamiseen joko työhön ja organisaatioon sitoutumisen kautta tai vaihtoehtoisesti tiimiprosessin, yhteistyökyyvyn ja kasvumotivaation kautta.

Sekä yksilön kasvumotivaatio että innovatiivisuus ovat esitellyssä mallissa yhteydessä jaksamiseen. Kasvumotivaatio ja innovatiivisuus ovat vielä läheisemmässä yhteydessä jaksamiseen kuin toisiinsa. Myös mallilla tehdyt simuloinnit tukevat teoreettista ymmärrystä yksilön innovatiivisuuden, kasvumotivaation ja jaksamisen resiprookkisista suhteista. Käsitteiden yhteydet toisiinsa eivät kuitenkaan välttämättä ole symmetrisiä. Koska yhteys on ilmeisesti resiprookkinen; jaksamista voidaan edistää ainakin jossain määrin samoin keinoin, joilla on mahdollista edistää innovatiivisuutta ja kasvumotivaatiota (sisäistä motivaatiota). Kysymykseen tulevat Amabilen (1998) osoittamat sisäistä motivaatiota ja innovatiivista käyttäytymistä edistävät johdon keinot (työtehtävien haasteellisuus, valinnan vapaus, resurssit, työryhmän piirteet, esimiesten kannustava toiminta ja organisaation tuki). Esimiehet voivat vaikuttaa jaksamiseen luonnollisesti myös säätelämällä työ-

kuormitusta. Niin innovatiivisuus kuin kasvumotivaatio ja jaksaminen määntyvät osin persoonallisuudesta, mikä ei sulje tyystin pois ympäristön mahdollista vaikutusta. Vaikka siis toiset yksilöt kestävät stressiä ja jaksavat paremmin kuin toiset, myönteinen ilmapiiiri auttaa yksilöä jaksamaan paremmin ja esimerkiksi tiimin jäsenten antama sosiaalinen tuki voi auttaa kestämaan suurtakin työkuormitusta. Samalla tavalla organisaation tarjoamat kasvuedellytykset voivat lisätä tai vähentää kasvutarpeen voimaa.

Teemahaastattelujen ja ryhmäideoinnin perusteella löytyi useita ideoita jaksamisen ja kasvun edistämiseksi mainostoimistoissa.

Markkinointiviestintäalan paradokseja

Ihmisten luova toiminta on usein yllätyksellistä ja paradoksaalista. Organisaatioissa jo luovan toiminnan ja organisationaalisen tehokkuuden vaatimusten yhteensovittamisessa voi nähdä paradoksin. Goodman (1995) pitää luovuutta ihmisten residuaalivoimana; jonkin verran luovuutta vapautuu organisaatioissakin kaikkina aikoina. Raskas hierarkkinen organisaatio tekee kuitenkin kaikkensa painaakseen residuaalin mahdollisimman alhaiselle tasolle. Morganin (1997) mukaan miltei tahansa itseorganisointiin kykenevällä systeemillä pitää olla redundanssia, ylimäärää, joka voi luoda tilaa innovaatiolle ja kehitykselle. Erityisesti informaation ja taitojen ylimäärä on tärkeä, sillä ilman tätä ylimäärää systeemi on suljettu ja staattinen, siis vaila innovointikykyä. Redundanssi on tärkeää myös yksilön ja organisaation oppimisen kannalta. Morganin mu-

Organisaation kasvuedellytykset ovat yhteydessä yksilön innovatiivisuuteen.

kaan mekanistinen organisaatio voi tulla valepuvussa: liiallinen saneeraus tai virtaviivaistaminen (reengineering) voi muuttaa organisaatiota mekanistisempaan suuntaan ja samalla vaarantaa innovointikyvyn ja oppimisen. Innovatiivisuuden edellyttämien resurssien turvaaminen voi olla markkinointiviestinnässä joskus ongelmallista alituisten muutosten, suhdannevaihtelujen ja jatkuvien tulospainneiden johdosta.

Luovan henkilön pitää sosiaalistua organisaatioon, mutta jos hän sosiaalistuu liikaa, hänen luovuutensa kärsii (luovuuden paradoksi; ks. Csikszentmihalyi 1997). Teemahaastatteluihin nousi esille seuraava asia: Vahva markkinointiviestintän organisaatio pyrkii mukauttamaan luovat yksilöt omiin tapoihinsa, vaikka se samalla vakuuttaa edistävänsä luovuutta. Johdon tehtävänä on sosiaalistaa myös luovat yksilöt riittävästi organisaatioon, koska vi-

sioiden ja tavoitteiden jakaminen sitä vaatii. Liian pitkälle menevä sosiaalis- tuminen on kuitenkin haitallista. In- novatiivisessa organisaatiossa pitäisi suosia erilaisuutta, poikkeavia ajatuk- sia ja erilaisia ihmisiä.

Käsillä olevan tutkimuksen tulokset antavat aihetta pohtia joitakin mark- kinointiviestintäalalle ominaisia para- dokseja. Esimerkiksi paradoksaalista on se, että suuri osa asiakkaista etsii koko ajan uusia toimistoja, vaikka partners- hip-ajattelu, brändin vaaliminen ja vuorovaikutuksessa oppiminen edellyt- tävät pitkäaikaista yhteistyötä. Ulko- mainen omistus antaa yritykselle uusia mahdollisuuksia, mutta tuo samalla uusia haasteita yrityksen johtamiselle ja empowermentin toteutumiselle. Vahva organisaatio pyrkii luomaan ul- koista sitoutumista, vaikka luova toi- minta edellyttää sisäistä sitoutumista. Alan yritykset haluavat henkilöstöltä vahvaa sitoutumista, mutta sitoutuvat itse entistä vähemmän omaan henki- löstöönsä.

Markkinointiviestintäyritys oppimisympäristönä

Markkinointiviestintäala on toimintaympäristönä vaativa. Tilanteet muuttuvat alin- omaa ja yritysten ja niiden henkilöstön on kyettävä toimimaan muuttuvissa olosuhteissa. Alan tehtävissä tarvitaan vahvoja ihmisiä. Heidän tulee pystyä työskentelemään kireiden aikataulujen mukaisesti, jatkuvan arvioinnin koh- teena ja kovan paineen alla. "Virtaava vesi, valpas mieli" -tutkimuksen mu- kaan mainostoimistojen työntekijöiltä odotetaan muutosvalmiuden, luovuuden, innovatiivisuuden ja stressinsieto- kyvyn ohella kykyä ja halua oppia

uutta. Kiireistä ja paineista huolimatta oppiminen on työntekijöille myös mer- kittävä motivaatiotekijä, josta kertoo kaikkien henkilöstöryhmien korkea kasvumotivaatio.

Mutta millainen oppimisympäristö markkinointiviestintäyritys on?

Markkinointiviestinnän yritykset ovat riippuvaisia kyvystä uusiutua ja muuttua. Niiden on haettava jatkuvasti tietoa markkinoista menestyäkseen. Niillä on useita eri alojen asiakkaita, joten niillä on myös mahdollisuus oppia erilaisista markkinoista. Ne toi- mivat verkostomaisesti, ja verkoissa tapahtuva vuorovaikutus lisää oppimisen mahdollisuuksia. Monilla asiakasaloilla nopeasti muuttuviin olosuhteisiin vas- tataan innovaatioin. Ne ovat mainos- toimiston kannalta uusia, kompleksisia tehtäviä, joista on mahdollisuus oppia eniten. Mitä innovatiivisempia asiak- kaita mainostoimistolla on, sitä toden- näköisemmin henkilöstön jäsenillä on myös oppimismahdollisuuksia.

Tässä referoidun tutkimuksen teo- reettinen tarkastelu ja tutkimuksen tu- lokset korostavat yhteisöllisyyden, tiimiluovuuden ja tiimissä oppimisen merkitystä. Myös uudet näkemykset motivaatiosta korostavat yhteistoimin- ta, ryhmän motivaatiota, kollektiivi- sia arvoja ja kollektiivisiä tehokkuus- uskomuksia. Oppiminen tapahtuu markkinointiviestintäyrityksessä pää- osin tiimeissä ja vuorovaikutuksessa asiakkaiden kanssa. Oppimista voidaan luonnehtia konstruktivistisellä oppi- misnäkemysellä: konstruktivismin mukaan tieto rakentuu yksilöiden osal- listuessa yhteisten ongelmien ratkai- suun ja yksilöiden keskustellessa ongel- mista (Ruohotie 2002). Avoimuus ko-

kemuksille on tunnusomaista luovalle käyttäytymiselle (ks. esim. George & Zhou 2001) – ja edellä olevan perusteella myös oppimiselle luovassa organisaatiossa.

Oppimisen kannalta välttämätön reflektointi on liike-elämässä usein vähäistä. Synnä voi olla kiire ja se, että reflektointia ei pidetä tärkeänä. Erityisesti epäonnistumisten reflektointi voi olla sosiaalisesti epämiellyttävää, koska se helposti johtaa syyllisten etsintään ja rankaisemiseen. Epäonnistumisen ja virheiden sietäminen on kuitenkin oppimisen ja innovatiivisuuden edellytys. Hirschhorn (1990) kiteyttää pyrkimyksen kehitysmuotoisen kulttuurin aikaansaamiseen seuraavasti: “Voimme arvostaa oppimista ja voimme antaa anteeksi virheitä. Nämä ovat kehittyvän kulttuurin tunnusmerkit.”

Etenkin luovien suunnittelijoiden keskuudessa on vahva ranking-järjestelmä, joka on syntynyt kilpailuvoit-

*Tunnetuimmat
luovat
suunnittelijat
ovat
”tähtiä”.*

jen ja mediajulkisuuden seurauksena. Tunnetuimmat luovat suunnittelijat ovat “tähtiä”. He ovat ammatillisia malleja, joiden työtapoja ja käyttäytymistä jäljitellään. Päteviin malleihin vetoaminen on sosiaaliskognitiivisen teorian mukaan yksi tapa lujittaa tehokkuususkomuksia, jotka auttavat suoriutumaan tehtävistä ja oppimaan uutta (Bandura 1986; 1997). Rankingilla on positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Samalla se luo kuitenkin arvostelukulttuuria, jolla saattaa olla oppimista heikentävä vaikutus. Muitakin rankingin negatiivisia vaikutuksia voi esiintyä. Haasteellisimmat työt voivat myös kasaantua nimekkäimmille tekijöille, mikä estää muiden kehittymistä. Parhaat suunnittelijat voivat liiallisten töiden seurauksena ylikuormittua, mikä voi alentaa heidän sisäistä motivaatiotaan ja luovuuttaan, nostaa burnout-riskiä ja lisätä työpaikan vaihtamisen halukkuutta.

Ammatillisen kasvun näkökulmasta mainostoimistojen toiminnassa voidaan nähdä ongelmia: ne eivät välttämättä pysty tarjoamaan yksilöille niiden haluamia kasvumahdollisuuksia. Toimistot poikkeavat kuitenkin tarjoamiensa kasvuedellytysten osalta huomattavasti toisistaan.

Argyriksen (1972) mukaan organisaatiot eivät keskimäärin tarjoa riittävästi haasteita ja vastuuta yksilöille, jotta nämä voisivat käyttää monimuotoista tarverakennetta hyväkseen, pystyisivät lisäämään omanarvontuntoa ja sitä kautta voimistamaan henkistä kasvua. Argyris ei pyri ratkaisemaan tätä ambivalenttia näkemystä yksilön ja organisaation suhteesta. Hän toteaa kyllä yksilöiden sopeutuvan tilanteeseen ja ylläpitävän tällä tavoin toisaalta itse-

kunnioitusta ja toisaalta organisaation kiinteyttä. Tämä voi kuitenkin johtaa liialliseen sopeutumiseen, jolloin yksilöiden innovatiivisuus kärsii. Kasvumahdollisuuksien puute voi siis muodostua mainostoimistolle tuhoisaksi. Organisaation tulee luoda edellytykset sille, että ihmiset oppivat hallitsemaan epävarmuutta ja jatkuvaa muutosta sekä pystyvät kehittymään yhdessä (Ruohotie 1990). Menestyäkseen sekä yritysten että niissä työskentelevien yksilöiden on sitouduttava ammatillisen kasvun edistämiseen. Etenkin asiantuntijaorganisaatioiden pitää kaikin tavoin tukea henkilöstönsä osaamisen kehittymistä. Samalla ne varmistavat parhaimpien työntekijöiden sä pysymistä palveluksessaan. Henkilöstön työllistymiskyvystä huolehtiminen (moraalinen työsopimus; ks. Ghoshal & Bartlett 1999; Ruohotie 2000) on haaste myös markkinointiviestinnän yrityksille.

Lähteet

- Allén, T. 2003. Suomi 2015 -ohjelman tavoitteet ja sisältö. Teoksessa T. Allén *Askelmerkit tulevaisuuteen. Suomi 2015 -ohjelman loppuraportti*. Sitran raportteja 34. Helsinki: Sitra.
- Amabile, T. M. 1982. Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology* 43, 997–1013.
- Amabile, T. M. 1983a. The social psychology of creativity. New York: Springer.
- Amabile, T. M. 1983b. Social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology* 45, 357–377.
- Amabile, T. M. 1996. *Creativity in Context*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Amabile, T. M. 1998. How to Kill Creativity. *Harvard Business Review* 76 (5), 76–87.
- Argyris, C. 1972. *The applicability of organizational society*. London: Cambridge University Press.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow: The Psychology of the Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Creativity and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- George, J. M. & Zhou, J. 2001. When Openness to Experience and Conscientiousness Are Related to Creative Behavior: An Interactional Approach. *Journal of Applied Psychology* 86 (3), 513–524.

- Ghoshal, S. & Bartlett, C. A. 1999. *The Individualized Corporation*. New York: A Harper-Business Book.
- Hall, D. T. 1990. Career Development Theory in Organizations. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.) *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 422–454.
- Hansén, A.-M. 2000. Tulevaisuuden tekijät: Viestintäalan kehitystrendit, ammatit, osaamisvaateet ja työvoimantarve 2000-luvun kynnyksellä. Turun kauppakorkeakoulun yritystoiminnan tutkimus- ja koulutuskeskus, mediaryhmä, Graafisen teollisuuden Liitto, Viestintäalan ammattiliitto, Suomen Journalistiliitto, Mediaunioni ja Suomen Teollisuustoimihenkilöiden liitto.
- Hirschhorn, L. 1990. *The Workplace Within. Psychodynamics of Organisational Life*. Cambridge: The MIT Press.
- Järvinen, A. 1999. Virtaava vesi, valpas mieli. Paino- ja mainosalan ammatillisen koulutuksen vastaavuus työelämän tarpeisiin. Helsinki: Työministeriö, *Adapt/Employment-julkaisut* 12.
- Korpelainen, K. 2005. Kasvun pelivara: Innovatiivisuus, motivaatio ja jaksaminen markkinointiviestintäyrityksissä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1092. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education.
- Matthews, V. 2002. The most stressful industry of all. *Marketing Magazine* 4. Proquest.
- McClusky, H. Y. 1963. The Course of Adult Life Span. In W. C. Hallenback (Ed.) *Psychology of Adults*. Washington D.C.: Adult Education Association.
- McClusky, H. Y. 1970. An Approach to Differential Psychology of the Adult Potential. In S. M. Grabowski (Ed.) *Adult Learning & Instruction*. New York: ERIC Clearinghouse on Adult Education and Adult Education Association of the USA., 80–93.
- Morgan, G. 1997. *Images of Organization*. California, USA: Sage Publications.
- O'Guinn, T. C., Allen, C. T. & Semenik, R. J. 2001. *Advertising. USA: Southwestern College Publishing*.
- Ruohotie, P. 1990. *Kannustava johtaminen. Ammattikasvatussarja 2*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1999. Growth Prerequisites in Organizations. Teoksessa P. Ruohotie, H. Tirri, P. Nokelainen, & T. Silander *Modern Modeling of Professional Growth*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, University of Tampere, 5–36.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen tavoitteena. Näkökulmia eräisiin keskeisiin teorioihin. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo – retorikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ja OKKA-säätiö, 153–169.
- Through the Loop Consulting, The O Partnership & Bellwether Leadership Research 2002. *Defining the High Ground for Marketing Partnership*. International Survey. London–Paris–Detroit.

Teknisen ammattikorkea- koulun opiskelijan matemaattinen lahjakkuus itse- arvioinnin ja vanhempien vai- kutuksen valossa

Hanna-Leena Merenti-Välimäki

Yliopettaja, FT

EVTEK-ammattikorkeakoulu, tekniikan koulutusala

hanna-leena.merenti-valimaki@evtek.fi

Petri Nokelainen

Tutkija, KL

Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

petri.nokelainen@uta.fi

Kirsi Tirri

Professori, KT, TM

Helsingin yliopisto, Käytännöllisen teologian laitos

kirsi.tirri@helsinki.fi

Tässä artikkelissa esitämme teknillisen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden itseluottamuksen ja matemaattisen koulumenestyksen taustatekijöitä sekä heidän itsensä että myös heidän vanhempiensa arvioinnin valossa.

Vertaamme näitä AMK-opiskelijoita kahteen muuhun matemaattisesti suuntautuneeseen ryhmään. Tutkimuksemme kohdejoukkoina olivat paitsi (1) ammattikorkeakoulun insinööriopiskelijat, (2) peruskoulun ja lukion matematiikkakilpailuihin osallistuneet sekä (3) kansainvälisiin matematiikan olympialaisiin osallistuneet. Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 1998 - 2002 'Self-confidence attitude Scales' (SaaS) ulottuvuuksia mittaavalla opiskelijoiden itsearviointikyselylomakkeella. Kyselyssä käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa, joka kattaa mielipiteet "olen voimakkaasti samaa mieltä" - "olen voimakkaasti eri mieltä". Opiskelijat ($N = 203$) vastasivat kahdeksaantoista kysymykseen, jotka mittasivat vastaajan käsityksiä lahjakkuuden ja yrittämisen suhteesta onnistumiseen ja epäonnistumiseen (Weiner 1974). Vanhemmat ($N = 188$) täyttivät viisiportaaisen Inventory of Parental Influence (IPI) kyselylomakkeen (Campbell 1996a). Kysely sisälsi 39 väittämää, joiden avulla pyrimme kartoittamaan vanhempien vaikuttamisen viittä ulottuvuutta: painostaminen, psykologinen tuki, avustaminen, kannustaminen itsensä kehittämiseen ja ajan käytön seuraaminen.

Tutkimuksemme paljasti, että yleisesti kaikissa kolmessa ryhmässä opiskelijat pitivät yrittämistä lahjakkuutta

tärkeämpänä menestymiseen vaikuttavana tekijänä. AMK-opiskelijat korostivat eniten kovan työn merkitystä matemaattisen menestyksen taustatekijänä. Nuoremmat opiskelijat (15-28 -vuotiaat) uskoivat enemmän lahjakkuuteensa kuin vanhemmat opiskelijat (29-55 -vuotiaat). Olympisti-ryhmässä miehet uskoivat naisia enemmän onnistumiseen lahjakkuuden tähden. Tätä sukupuolten välistä eroa ei havaittu ammattikorkeakoulun insinööriopiskelijoilla eikä matematiikkakilpailuun osallistuneilla.

Vanhemmista eniten odotuksia ja painostustakin asettivat AMK-opiskelijoiden vanhemmat, mutta toisaalta psykologinen tuki osoittautui vähäisemmäksi kuin muissa ryhmissä. Kansainvälisiin matematiikan olympialaisiin sekä peruskoulun ja lukion matematiikkakilpailuihin osallistuneiden opiskelijoiden vanhemmat auttoivat opiskelussa harvemmin lapsiaan kuin mitä AMK-opiskelijoiden vanhemmat tekivät.

Aikaisemmista tämän tyyppisistä tutkimuksista voidaan todeta, että eri ryhmien välisiä eroja on hyvin vähän tutkittu lukuun ottamatta sukupuolten ja eri kulttuurien välisiä eroja. Lähes tutkimatta on myös miten vanhemmat voivat vaikuttaa siihen kuinka hyvin lapsi pystyy hyödyntämään lahjakkuuttaan.

Taustaa

Motivaation merkitystä opiskelussa menestymiseen on tutkittu sekä Suomessa (esim. Helander 2000; Järvelä & Niemivirta 1997; Ruohotie 2002; Ruohotie, Nokelainen, Silander & Tirri 2000) että

kansainvälisesti (esim. Ramsden & Entwistle 1981; Marsh & O'Neill 1984; Biggs 1985).

Minäkäsityksellä (self-concept) tarkoitetaan sitä millaisena ihminen itsensä näkee. Minäkäsityksen keskeinen osa-alue on itsetunto (self-esteem). Minäkäsitys voidaan Streinin (1995) mukaan määritellä joko yleisellä tasolla henkilöä kuvaavaksi luonteenpiirteeksi, jolloin ollaan lähellä itsetunnon käsitettä, tai vaihtoehtoisesti erilaisiin kompetensseihin liittyväksi, ns. alakohtaiseksi minäkäsitykseksi. Esimerkkinä ensin mainitusta on Rosenbergin 'Self-Esteem Scale' (1965) ja jälkimmäisestä Marshin ja O'Neillin (1984) kehittämät eri ikäisille vastaajille tarkoitettut monitahoisen minäkäsityksen kartoitukseen soveltuvat kyselylomakkeet. Streinin mukaan tutkimustulokset tukevat vahvasti minäkäsityksen monitahoista määrittelyä. Tässä tutkimuksessa lähestymme käsitettä monitahoisen määrittelyn kannalta, sillä tällöin voidaan puhua minäkäsityksestä koskien matemaattisia valmiuksia.

Attribuutioilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa vastaajien antamia selityksiä itsensä tai ympäristönsä käyttäytymisen syistä. Henkilö voi omaa onnistumistaan tai epäonnistumistaan selittäessään arvioida (1) lahjakkuutensa tasoa, (2) yrittämisensä määrää, (3) työn vaikeutta ja (4) omaa kokemustaan onnistumisestaan (Weiner 1974; 1980; 1994). Vaikka syitä voidaan Weinerin mukaan arvioida edellä mainituilla neljällä ulottuvuudella, niin lukuisten kansainväliseen olympistitutkimukseen liittyvien kokeellisten tutkimusten tilastolliset analyysit puoltavat vain kahden muuttujan, lahjak-

kuuden ja yrittämisen, käyttöä (Campbell 1996a; 1996b; Feng, Campbell & Verna 2001; Heller & Lengfelder 2000; Tirri 2001). Herbert Marshin mukaan (1983) hyvän akateemisen minäkäsityksen ja parhaimmat akateemiset saavutukset omaavat ne henkilöt, jotka uskovat akateemiseen menestykseen lahjakkuuden tähden ja jotka eivät pidä epäonnistumista lahjakkuuden puutteena.

Kerr (1994) ja Reis (1998) ovat osoittaneet lahjakkaiden naisten kokevan merkittäviä esteitä ja vähättelyä vanhempien, koulun ja yleensä ympäristön suunnalta. Tästä aiheutui tytöille epävarmuutta, itsekritiikkiä ja alisuoriutumista. Sieglen ja Reisin mukaan (1998) tästä seurasi se, että lahjakkaat tytöt vähättelivät kykyjään mm. matematiikassa, sosiaalisessa kanssakäymisessä kuten tieteissäkin.

Lahjakkuuden ja yrittämisen itsearviointia matemaattisen menestymisen selittäjinä on runsaasti tutkittu matematiikan olympisteja koskevista tutkimuksista (Campbell 1994; Campbell 1996b; Heller & Lengfelder 2000; Tirri 2001; Tirri & Campbell 2002). Olympistien kansainväliseen vertailuun kehitetty 'Self-confidence Attitude Attribute Scales' eli SaaS-mittausinstrumentti (Campbell 1996a) on osoitettu toimivan riittävän erottelevasti myös olympisteja laajemmissa suomalaisissa aineistoissa kuten esimerkiksi teknillisen AMK- opiskelijoiden joukossa (Tirri, Nokelainen & Merenti-Välimäki 2002).

Kansainvälisissä vertailututkimuksissa on osoitettu, että olympistit pitävät yrittämistä tärkeämpänä menestykselleen kuin lahjakkuutta (Tirri &

*Parhaimmat
akateemiset
saavutukset
omaavat ne
henkilöt, jotka
uskovat
menestykseen
lahjakkuuden
tähdien.*

Campbell 2002). Chan (1996) on verrannut Campbellin olympisteja koskevia tuloksia lahjakkaisiin nuoriin opiskelijoihin. Hänen tutkimuksessaan nuoret opiskelijat selittivät epäonnistumistaan mieluummin vähäisellä yrittämisellä kuin varsinaisella kyvyttömyydellään. Amerikkalaiset, suomalaiset ja taiwanilaisetkin olympistit ovat liittäneet onnistumisen, ja vastaavasti epäonnistumisen, enemmän yrittämiseen kuin lahjakkuuteen (Feng, Campbell & Verna 2001; Tirri & Campbell 2002; Wu & Chen 2001). Saksassa Heller ja Lengfelder (2000) tutkivat 135 matematiikan, fysiikan ja kemian olympialaisten alkueräkilpailijaa ja 100 loppueräkilpailijaa. Toisin kuin Campbellin amerikkalaisissa tuloksissa, nämä molemmat saksalaiset ryhmät painottivat lahjakkuutta merkitsevästi enem-

män kuin yrittämistä akateemisen menestymisensä selittäjänä. Verna & Campbell (1999) löysivät lahjakkuuden arvostuksessa niukasti merkitsevän eron amerikkalaisten kemian mies- ja naisolympistien välillä. Kemian olympistinaiset pitivät lahjakkuutta tärkeämpänä tekijänä menestykselleen kuin kemian olympistimiehet. Yrittämiseen liittyen ei vastaavaa eroa löytynyt.

Campbellin mukaan (1996a) vanhempien vaikutus on jaettavissa kahteen osa-alueeseen. Ensimmäinen muodostuu perheen sisäisestä vaikutuksesta kuten (1) painostaminen ja (2) psykologinen tuki. Toinen muodostuu perheen käytännöistä kuten (3) vanhemmilta saatava apu, (4) kannustaminen itsensä kehittämiseen ja (5) ajankäytön seuraaminen.

Tutkimusaineisto ja -menetelmä

Ammattikorkeakoulun opiskelija-aineisto edustaa Espoon-Vantaan teknillisen ammattikorkeakoulun tieto- ja viestintätekniikan koulutusohjelmien matematiikkakursseilla keväällä 2001 opiskelleita nuoria. Tutkimuksemme osallistui yhteensä 74 AMK-opiskelijaa (40 miesopiskelijaa ja 34 naisopiskelijaa, iän mediaani oli 24 vuotta ja vaihteluväli 20-34 vuotta) sekä 44 heidän vanhempansa. Toinen ryhmä sisälsi 52 peruskoulun matematiikkakilpailuun osallistunutta (ns. "preolympistit") sekä 78 heidän vanhempansa. Nämä opiskelijat edustavat tutkimuksemme nuorinta ikäryhmää ($N = 52$, iän mediaani oli 17 vuotta ja vaihteluväli 15-20 vuotta). Kolmas ryhmä sisälsi 77 matematiikan olympiakisoihin osallistunutta (ns. "olympistit") ja 66

heidän vanhempansa. Aineisto kattaa melko hyvin suomalaiset matematiikan olympistit, joita tutkimushetken mennessä oli kertynyt 70 miestä ja 14 naista ($N = 84$, iän mediaani oli 37 vuotta ja vaihteluväli 20-55 vuotta).

Aineistossamme on siis mukana ammattikorkeakoulun insinööriopiskelijoiden lisäksi kaksi muuta matemaattisesti suuntautunutta ryhmää. Nämä ryhmät edustavat eri oppilaitosten lisäksi kolmea eri ikäluokkaa. Miehiä on selkeä enemmistö lukuun ottamatta insinööriopiskelijoiden ryhmää. Olemme tehneet vertailua monipuolisen suomalaisen aineiston eri ryhmien välillä ja vertailua myös Campbellin aikaisempiin amerikkalaisia olympisteja koskeviin tuloksiin.

Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 1998 - 2002 SaaS-ulottuvuuksia mittaavalla itsearviointikyselylomakkeella. Kaikki tutkittavat opiskelijat täyttivät itseluottamus-arvointilomakkeen (Self-confidence attitude attribute Scales, SaaS). Lomake (Campbell 1996a) perustuu Weinerin itsearvointiteoriaan (Self-attribution theory 1974). Tutkimukseen osallistuneet vastasivat kahdeksantoista kysymykseen, jotka mittasivat vastaajan käsityksiä lahjakkuuden ja yrittämisen suhteesta onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Lisäksi tutkittiin vastaajien iän ja sukupuolen vaikutusta mielipiteisiin. Kynnällä täytettävä paperikysely on viisiportainen ja sen vaihtoehdot kattavat välin (1) "olen voimakkaasti eri mieltä" - (5) "olen voimakkaasti samaa mieltä". Attribuutiövääntämien lisäksi kysyimme vastaajilta taustamuuttujina iän, sukupuolen, osattujen ohjelmointikielten lukumäärän sekä matematiikan, fysiikan ja kemian kouluarvosano-

jen keskiarvon. Muodostimme uuden, lahjakkuuden tasoa kuvaavan muuttujan yhdistämällä normitettuna kunkin vastaajan osaamien ohjelmointikielten lukumäärän ja matematiikan kouluarvosanojen keskiarvon.

Vanhemmat ($N = 188$) täyttivät viisiportaisen Inventory of Parental Influence (IPI) kyselykaavakkeen (Campbell 1996a). Kysely sisälsi 39 kohtaa, joiden avulla pyrimme kartoittamaan vanhempien vaikuttamisen viittä ulottuvuutta: painostaminen, psykologinen tuki, vanhemmilta saatava apu, kannustaminen itsensä kehittämiseen ja ajankäytön seuraaminen. *Vanhempien painostaminen* määritellään lapsen kokeman pelon perusteella. *Psykologinen tuki* määritellään vanhempien antamana henkisenä tukena. *Vanhemmilta saatava apu* määritellään vanhemmilta saadun opiskelun ja kotitehtävien auttamisen tiheytenä. *Kannustaminen itsensä kehittämiseen* määritellään sinä tiheytenä kuinka usein vanhemmat tähdensivät kirjojen, lukemisen ja kasvatuksellisten TV-ohjelmien merkitystä. *Ajankäytön seuraaminen* määritellään sinä tiheytenä kuinka usein vanhemmat pyrkivät vaikuttamaan lapsensa ajankäyttöön liittyen kotitehtäviin, opiskeluun ja TV:n katsomiseen (Campbell 1996a, 489-490).

Tilastollinen analyysi ja tulokset

Tutkimusaineiston tilastollinen analyysi suoritettiin kahdessa osassa: ensin analysoitiin opiskelijoiden tiedot ja sitten vanhempien. Ensimmäinen osa koostuu viidestä vaiheesta: (1) muuttujien kartoitus, (2) varianssianalyysi (ANOVA ja MANOVA), (3) pääkomponenttianalyysi

(PCA), (4) eksploratiivinen faktori-analyysi (explorative factor analysis, EFA) sekä (5) Bayesiläinen luokitteluanalyysi (Bayesian classification modelling). Suoritimme vaiheiden 1-4 analyysin SPSS-ohjelmistolla ja vaiheen 5 analyysin B-Course -ohjelmistolla (Myllymäki, Silander, Tirri & Uronen 2002). Toinen osa sisälsi edellä mainituista vaiheet (1) ja (4). Jatkossa viittaamme näihin osiin ja vaiheisiin. Esitämme tässä keskeisimmät tulokset, laajempi tutkimusraportti on julkaistu muualla (Nokelainen, Tirri & Merenti-Välimäki 2004).

Analyysin ensimmäisessä osassa tutkimme kahdeksantoista SaaS-asteikon muuttujan tilastollisen soveltuvuuden monimuuttuja-analyysiin (vaiheet 2, 3 ja 4). Ensimmäisen vaiheen perusteella karsimme vaiheiden 2 - 4 analyyseistä seuraavat väitteet: “4. Työskentelin kovemmin mikäli pidin opettajasta” ja “7. Useimmissa asioissa menestymiseen tarvitaan niissä edellytetyt taidot”. Muuttujien soveltuvuutta Bayes-mallinnukseen (vaihe 5) ei tarvitse erikseen tutkia, koska tämä analyysimenetelmä on rajoituksiltaan olennaisesti perinteisiä tilasto-analyysejä väljempi (Nokelainen, Ruohotie & Tirri 1999, 113).

Seuraavaksi suoritimme yksisuuntaisen varianssianalyysin (toinen vaihe). Taulukkoon 1 (s.38–39) on koottu ryhmien välisten erojen tilastollisesti merkitsevät keskeiset löydökset.

Ammattikorkeakoulun insinööriopiskelijat kokivat joutuneensa työskentelemään kovasti kouluarvosanojensa eteen toisin kuin preolympistit ja olympistit (väittäjä “12. Jouduin työskentelemään kovasti saadakseni hyviä

arvosanoja.”). Ammattikorkeakouluopiskelijat ja preolympistit uskoivat kovan yrittämisen johtavan sekä hyviin kouluarvosanoihin (“8. Suoritukseni olisivat olleet parempia mikäli olisin työskennellyt kovemmin.” ja “16. Olisin menestynyt paremmin koulussa jos olisin työskennellyt kovemmin.”), että hyviin tuloksiin yleisellä tasolla (“2. Voit saavuttaa mitä vain jos työskentelet kovasti haluamasi asian eteen.”). Olympisteillä, ehkä suuremmasta elämäkokemuksesta ja vaativista eteen tulleista työtehtävistä johtuen, ei ollut samanlaista käsitystä kovan yrittämisen merkityksestä hyvän lopputuloksen aiheuttajana. Preolympistit (nuorin vastaajaryhmä), toisin kuin olympistit ja AMK-opiskelijat, olivat sitä mieltä, että älykkyyden suoraan suhteessa yrittämisen määrään (“10. Älykkäät lapset/opiskelijat yrittävät eniten.”).

Analyysin kolmannessa vaiheessa tutkimme pääkomponenttianalyysin avulla lahjakkuutta ja yrittämistä mitattavien muuttujien yksiselitteisyyttä. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa hylätyt väittämät 4 ja 7 osoittautuivat myös tässä tarkastelussa ongelmallisiksi. Edellisten lisäksi jatkoanalyysiin sovimattomiksi osoittautuivat seuraavat väittämät: “3. On joitakin asioita, joita et voi tehdä, vaikka yrittäisit kuinka paljon.”, “10. Älykkäät lapset yrittävät eniten.” sekä “14. Miksi pitäisi työskennellä alueella, jossa ei ole kykyjä?”

Analyysin neljännessä vaiheessa tutkimme eksploratiivisen faktorianalyysin avulla onko aineistosta löydettävissä kaikki SaaS -mittarin neljä ulottuvuutta: menestyminen lahjakkuuden tähden, epäonnistuminen lahjakkuuden puuttumisen tähden, menestymi-

Taulukko 1. Ryhmien attribuutioerot.

	Olympistit (n = 77)		AMK ins.opisk. (n = 74)		Preolympistit (n = 52)		F	p
	k.a	k.h	k.a.	k.h.	k.a.	k h.		
Yrittäminen (12 väittämää)								
1. Menestyin huonosti vain silloin, kun en työskennellyt riittävästi.	3.79	.97	3.46	1.15	3.56	1.15	1.81	.166
2. Voit saavuttaa mitä vain jos työskentelet kovasti haluamasi asian eteen.	3.27	1.23	3.99	.85	3.78	1.03	9.15	.000*
6. Jos sain alhaisen pistemäärän kokeesta, niin se johtui siitä, etten työskennellyt tarpeeksi.	3.92	.79	3.53	.95	3.63	.97	3.68	.027
8. Suoritukseni olisivat olleet parempia mikäli olisin työskennellyt kovemmin.	3.29	1.25	4.09	.69	3.83	.96	12.51	.000*
9. Itsekuri on koulumenestymisen salaisuus.	3.27	.91	3.41	1.06	3.47	.92	.75	.474
10. Älykkäät lapset yrittävät eniten.	2.43	.93	2.22	.93	2.81	.95	6.15	.003*
11. Huonot opiskelutottumukset ovat suurin syy alhaisiin arvosanoihin	3.32	.91	3.54	1.04	3.44	.98	1.00	.370
12. Jouduin työskentelemään kovasti saadakseni hyviä arvosanoja.	2.11	.95	2.74	1.03	2.08	.98	10.32	.000*
15. Mikäli en ymmärtänyt jotain asiaa se johtui siitä, etten uhrannut siihen riittävästi aikaani.	3.69	.87	3.51	.94	3.58	1.07	.68	.507
16. Olisin menestynyt paremmin koulussa jos olisin työskennellyt kovemmin.	3.11	1.17	4.01	.85	3.81	1.05	15.46	.000*
17. Kova työ oli hyvien arvosanojen salaisuus.	2.83	1.05	3.00	.89	2.77	1.13	.93	.397
18. Toiset pettyvät, kun en työskentele tarpeeksi kovasti.	2.64	1.05	2.45	1.09	2.62	1.14	.65	.524

	Olympistit (n = 77)		AMK ins.opisk. (n = 74)		Preolympistit (n = 52)		F	p
	k.a	k.h	k.a.	k.h.	k.a.	k h.		
Lahjakuus (6 väittämää)								
3. On joitakin asioita, joita et voi tehdä, vaikka yrittäisit kuinka paljon.	3.68	1.19	2.97	1.19	3.29	1.17	6.64	.002*
4. Työskentelin ahkerammin mikäli pidin opettajasta	3.16	1.22	3.77	.99	3.57	1.24	5.53	.005*
5. Älykkyys on tärkeämpää kuin ahkera työskentely.	2.99	1.03	2.64	1.03	3.23	.92	5.64	.004*
7. Useimmissa asioissa menestymiseen tarvitaan niissä edellytetyjä taitoja.	3.92	.73	3.86	.75	3.90	.69	.11	.899
13. Mikäli en menestynyt koulussa se johtui siitä, ettei minulla ollut siihen tarvittavaa kykyä.	2.46	1.04	2.09	.80	2.37	.98	3.02	.051
14. Miksi pitäisi työskennellä alueella, jossa ei ole kykyjä?	2.81	1.03	2.58	1.16	2.75	1.23	.80	.451

* = Keskiarvojen erotus on merkitsevä .05 riskitasolla.

nen yrittämisen tähden sekä epäonnistuminen yrittämisen puutteen tähden. Tarkastelun onnistuminen edellytti kuudentoista muuttujan säilyttämistä analyysissä huolimatta yllä esitetystä viiden muuttujan heikkouksista. Taulukossa 2 on esitetty ryhmä- ja sukupuolikohtaiset tulokset Post Hoc testeistä.

Analyysin viidennessä vaiheessa suoritimme Bayesiläisen luokitteluanalyysin (Silander & Tirri 1999; Tirri, Tallent-Runnels, Adams, Yuen & Lau 2003). Luokkamuuttujina toimivat ryhmä, sukupuoli sekä matematiikan kouluarvosana. Selittävinä muuttujakandidaatteina toimivat kaikki ensimmäisessä taulukossa esitetyt kahdeksantoista SaaS-muuttujaa. Tuloksista

ilmeni, että luokiteltaessa ryhmäjäsenyyden ja sukupuolen mukaan, selittävillä muuttujilla on selkeä tärkeysjärjestys. Näiden kahden luokittelumuuttujan tärkein yhteinen muuttuja on "12. Jouduin työskentelemään kovasti saadakseni hyviä arvosanoja".

Tutkiessamme matematiikan kouluarvosanaa luokkamuuttujana teimme luokittelun kolmeen luokkaan: huippu-, keski- ja matalatasoinen. Matemaattiseen osaamiseen olivat suhteessa vain kaksi väittämää: "12. Jouduin työskentelemään kovasti saadakseni hyviä arvosanoja" sekä "5. Älykkyys on tärkeämpää kuin ahkera työskentely". Tämä on tulos, jossa hyvä matemaattinen osaaminen on suhteessa "menestymisen lahjakkuuden tähden" -aja-

Taulukko 2. Ryhmä- ja sukupuolivertailu lahjakkuustasosta ja itsearvioinneista.

	Lahjakkuuden taso		Lahjakkuus		Yrittäminen		Omnistuminen lahjakkuuden vuoksi		Epäomnistuminen lahjakkuuden puutteesta vuoksi		Omnistuminen yrittämisen vuoksi		Epäomnistuminen yrittämisen puutteesta vuoksi	
	K.a.	K.h.	K.a.	K.h.	K.a.	K.h.	K.a.	K.h.	K.a.	K.h.	K.a.	K.h.	K.a.	K.h.
Olympistit	4.54* ¹	.43	3.06* ¹	.47	3.20* ³	.45	3.10 ²	.53	3.01* ³	.73	2.92*	.53	3.39	.59
Naiset (N = 9)	4.16*	.27	3.20	.43	3.32	.34	3.41	.49	2.98	.63	3.18	.56	3.43	.45
Miehet (N = 67)	4.59*	.43	3.05	.48	3.18	.46	3.06	.53	3.02	.75	2.89	.52	3.39	.60
AMK ins.opisk	2.64* ¹	.95	2.73* ¹	.42	3.46* ³	.44	2.91* ²	.53	2.55* ³	.64	3.38*	.47	3.51	.55
Naiset (N = 34)	2.59	1.00	2.70	.47	3.42	.38	2.81	.54	2.58	.66	3.39	.48	3.45	.50
Miehet (N = 40)	2.68	.91	2.75	.38	3.49	.48	2.98	.51	2.52	.64	3.38	.46	3.57	.60
Preolympistit	4.31* ¹	.44	3.06* ¹	.52	3.34 ³	.52	3.31* ²	.51	2.81 ³	.75	3.13*	.60	3.49	.61
Naiset (N = 9)	4.17	.33	2.98	.45	3.17	.60	3.15	.50	2.83	.75	3.02	.74	3.28	.57
Miehet (N = 43)	4.34	.45	3.08	.53	3.38	.50	3.35	.51	2.80	.76	3.15	.57	3.53	.61

* = Keskiarvojen erotus on tilastollisesti merkitsevä .05 riskitasolla.

1 = Olympistit ja preolympistit vs. insinööriopiskelijat.

2 = Preolympistit vs. olympistit ja insinööriopiskelijat.

3 = Olympistit vs. insinööriopiskelijat. vs. preolympistit.

tukseen ja se on yhdensuuntainen Marshin (1983) aiemmin esittämien tulosten kanssa. Epäonnistuminen lahjakkuuden puuttumisen tähden oli ainoa ulottuvuus joka oli yhteydessä vastaajan ikään nuorimpien tutkitta-

vien (15-28 vuotta) uskoessa enemmän lahjakkuuteensa kuin vanhempien (29-41 vuotta ja 42-55 vuotta).

Taulukko 3. Muuttujien tärkeysjärjestys Bayes-luokittelumallin pohjalta.

Luokkamuuttuja	Selittäjä	Selitysarvon putoaminen (%) ^a
Ryhmä	10. Älykkäät lapset yrittävät eniten.	14.36
	16. Olisin menestynyt paremmin koulussa jos olisin työskennellyt kovemmin.	7.92
	12. Jouduin työskentelemään kovasti saadakseni hyviä arvosanoja.	6.93
	5. Älykkyys on tärkeämpää kuin ahkera työskentely.	4.95
	3. On joitakin asioita, joita et voi tehdä, vaikka yrittäisit kuinka paljon.	3.96
	4. Työskentelin ahkerammin mikäli pidin opettajasta	2.48
	8. Suoritukseni olisivat olleet parempia, mikäli olisin työskennellyt kovemmin.	1.98
	Sukupuoli	12. Jouduin työskentelemään kovasti saadakseni hyviä arvosanoja.
8. Suoritukseni olisivat olleet parempia, mikäli olisin työskennellyt kovemmin.		6.44
2. Voit saavuttaa mitä vain jos työskentelet kovasti haluamasi asian eteen.		3.96
1. Menestyin huonosti vain silloin, kun en työskennellyt riittävästi.		3.47
14. Miksi pitäisi työskennellä alueella, jossa ei ole kykyjä?		2.97
5. Älykkyys on tärkeämpää kuin ahkera työskentely.		1.98
Lahjakkuustaso		3. On joitakin asioita, joita et voi tehdä, vaikka yrittäisit kuinka paljon.
	10. Älykkäät lapset yrittävät eniten.	1.98
	12. Jouduin työskentelemään kovasti saadakseni hyviä arvosanoja	1.49

^a Luokittelumallin selitysarvon putoaminen mikäli muuttuja jätetään pois

Vanhempien täyttämän IPI-kaavakkeen 39:n kohteen frekvenssianalyysi osoitti koko asteikon yhdestä viiteen olleen käytössä neljää väittämää lukuunottamatta. Moodin (yleisin arvo) jakauma oli: (1) $n = 17$; (2) $n = 6$; (3) $n = 3$; (4) $n = 10$; (5) $n = 2$. Tilastollinen analyysi antoi vastauksen kysymykseemme ”Kuinka vanhempien vaikutus eroaa kolmessa eri ryhmäsämme?” Tulokset paljastivat merkittäviä tasoeroja eri ryhmien keskiarvojen välillä 26:ssa väittämässä, joista alla on lueteltu tärkeimmät:

Vanhempien painostaminen -asteikolla kaikissa ryhmissä tärkeimmäksi muodostui ”3. Mielestäni lapseni olisi voinut pärjätä paremmin koulussa”. Tässä samassa väittämässä saatiin myös suurimmat keskiarvoerot esiin siten, että AMK-opiskelijoiden vanhempien keskiarvo oli 2.89 kun vastaavasti olympistien vanhempien oli 1.98 ja preolympistien vanhempien oli 1.61.

Psykologinen tuki -asteikolla AMK-opiskelijoiden vanhemmat olivat vähemmän samaa mieltä kuin vertailuryhmien vanhemmat kohdista ”5. Lapseni jäi pois koulusta vain pakkotilanteessa” (keskiarvot olivat 3.93; 4.36; 4.36; järjestys on sama kuin yllä), ”12. Minulla oli paljon kärsivällisyyttä lapseni koulunkäynnissä” (k.a. = 3.27; 3.37; 3.46), ”17. Halusin lapseni menevän hyvään korkeakouluun/yliopistoon” (k.a. = 3.35; 4.17; 3.99) ja ”24. Oletin lapseni jatkavan opintoja korkeakoulussa/yliopistossa” (k.a. = 3.31; 4.61; 4.16). ”21. Tulin hyvin toimeen lapseni kanssa” väittämässä huomattavan hyvän yhteisymmärryksen kirjasiivat preolympistien ja olympistien vanhemmat (k.a. = 4.45; 4.42). Hyvin tulivat toimeen lastensa kanssa myös kyselymme vastanneet AMK-opiskeli-

joiden vanhemmat (k.a. = 4.09). Seuraavista väitteistä olivat AMK-opiskelijoiden vanhemmat enemmän samaa mieltä kuin olympistien ja preolympistien vanhemmat (sulkeissa keskiarvot tässä järjestyksessä) : ”4. Lapseni menestyi koulussa paljolti siksi että autoin häntä” (k.a. = 1.77; 1.55; 1.58), ”23. Uskoin lapseni tarvitsevan vanhempien ohjausta koulutyössä” (k.a. = 2.89; 1.95; 2.58) ja ”26. Olen ylpeä lapsestani” (k.a. = 4.77; 4.52; 4.78). Psykologiseen tukeen liittyen vielä kaksi havaintoa: ”9. Olin tyytyväinen jos tiesin lapseni yrittävän parastaan” ansaitsi laajalti yksimielisyyden (k.a. = 4,23; 4,23; 4,40) mutta ”19. Kiinnitin paljon huomiota lapseni koulutyöhön” viittasi keskiarvoltaan kaikissa ryhmissä lähelle keskimmäistä viidestä valinnaiskohdasta eli epävarmaan.

Vanhemmilta saatava apu -asteikon keskiarvot jäivät yleisesti melko alhaisiksi: vain muutama keskiarvo nousi yli kolmen (yksi= ei koskaan, kaksi= harvoin, kolme= joskus, neljä= tavallisesti, viisi= aina). Seuraavissa kohdissa olivat myös AMK-opiskelijoiden vanhempien arviot matalia (ei yksimielisyyttä väitteen kanssa) mutta silti muihin ryhmiin verrattuna korkeimmat: ”30. Autoin lastani matematiikan läksyissä” (k.a. = 2.14; 1.38; 1.91), ”33. Autoin lastani koulutehtävissä silloin kun hän ei ymmärtänyt niitä” (k.a. = 3.30; 2.62; 3.27), ”35. Tarkistin lapseni kotitehtävät” (k.a. = 2.14; 1.71; 2.14). Kaikissa muissa kohdissa preolympistien vanhempien keskiarvo oli suurin ja olympistien vanhempien pienin. Tulosta voitaneen selittää preolympistien nuoruudella ja vanhempien mahdollisuudella auttaa ja vastaavasti olympistien ongelmatehtävien vaativuudella.

Kannustaminen itsensä kehittämiseen -asteikolla ainut kohta jossa AMK-opiskelijoiden vanhempien keskiarvo nousi korkeimmaksi oli ”28. Rohkaisin lastani lukemaan ennen nukkumaanmenoa” (k.a= 2.72; 2.05; 2.63). Olympistien kohdalla ”49. Ostin kirjoja lahjoiksi” oli keskiarvoltaan korkein 3,83 (AMK= 3.25; preol.= 3.68). Muissa viidessä kohdassa preolympistit saivat eniten kannustusta vanhemmiltaan itsensä kehittämiseen.

Ajankäytön seuraaminen-asteikolla keskiarvot yleisesti asettuivat alhaisiksi. Mainittakoon tässä ne kaksi kohtaa joissa AMK-opiskelijoiden vanhemmat olivat muita ryhmiä aktiivisempia: ”42. Palkkasin apuopettajan lapselleni hänen tarvittaessaan apua” (k.a= 1,57; 1,08; 1,06) ja ”46. Vaadin lastani varaamaan tietyn ajan lukemiselle” (k.a. = 1.84; 1.22; 1.65).

Lopuksi

Tässä artikkelissa olemme esittäneet kolmen eri ryhmän ($N = 203$) arviointeja omasta matemaattisesta yrittämisestään ja lahjakkuudestaan. Kaikki tutkimukseen osallistujat täyttivät 'Self-confidence attitude attribute Scales' -kyselyn (SaaS, Campbell 1996a). He vastasivat kahdeksantoista kysymykseen, jotka mittasivat vastaajan käsityksiä lahjakkuuden ja yrittämisen suhteesta onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Kyselyssä käytettiin viisi-portaista Likert-asteikkoa, joka kattaa mielipiteet “olen voimakkaasti samaa mieltä” - “olen voimakkaasti eri mieltä”. Lisäksi tutkittiin iän, sukupuolen ja muodostamamme lahjakkuustasomuuttujan vaikutusta mielipiteisiin.

”Älykkyys on tärkeämpää kuin ahkera työskentely”.

Tutkimuksessamme tuli esiin useita tilastollisesti merkitseviä ryhmien välisiä eroja kuten, että hyvien arvosanojen saamiseksi AMK:n insinööriopiskelijat uskoivat enemmän kovaan työhön kuin olympistit ja preolympistit. Edelleen osoittautui, että kaikissa kolmessa ryhmässä yrittäminen oli tärkeämpi onnistumisen faktori kuin lahjakkuus mutta siis eniten yrittämistä, lahjakkuuteen verrattuna, painotti insinööriopiskelijoiden ryhmä.

Bayesiläisen luokitteluanalyysin mukaan insinööriopiskelijoiden ryhmä ja myös kaikkien kolmen ryhmän naisosallistujat kokivat, että “jouduin työskentelemään kovasti saadakseni hyviä arvosanoja”. Kun matematiikan kouluarvosanojen keskiarvosta muodostettiin luokkamuuttuja ja kahdeksantoista SaaS-muuttujaa otettiin selittäjäkandidaateiksi, vain kaksi selittäjämuuttujaa voitiin hyväksyä: “12. Jouduin työskentelemään kovasti saadakseni hyviä arvosanoja.” ja “5. Älykkyys on tärkeämpää kuin ahkera työskentely”. Edellä mainitun kanssa yhdenmukainen tulos on aiempi “onnistuminen lahjakkuuden vuoksi”. Ainoa, jossa

osallistujan ikä toimi selittäjänä, oli "epäonnistuminen lahjakkuuden puutteen vuoksi". Osallistujien nuorin ikäluokka (15-28 vuotta) uskoi enemmän lahjakkuuteensa kuin vanhemmat ikäluokat (29-41 ja 42-55 vuotta).

Tutkiessamme vanhempien arvioita selvisi, että AMK-opiskelijoiden vanhemmat painostivat lapsiaan enemmän ja olivat useimmin tarjoamassa apuopettajan palkkaamista lapsen tarvitessa apua koulutyössä kuin mitä vertailuryhmissä tapahtui. Toisaalta he eivät kuitenkaan odottaneet yhtä paljon lastensa jatkavan "hyvässä" yliopistossa kuin vertailuryhmissä odotettiin. Sekä AMK-opiskelijoiden että prefinaalistien vanhemmat kokivat lastensa tarvitsevan koulutyössä enemmän apua, olivat innokkaampia näkemään lastensa koepaperit ja useammin neuvoivat lapsiaan käyttämään aikaa lukemiseen kuin mitä olympistien vanhemmat. Nämä puolestaan suosivat lahjakirjojen hankintaa muiden ryhmien vanhempia useammin; tällä näemme olevan merkitystä lapsen kehityksen suuntaajana.

Vanhempien antamien tietojen pohjalta osoittautui, että ammattikorkeakouluopiskelijoihin kohdistui enemmän painostusta mutta vähemmän psykologista tukea kuin kahden muun mukana olleen ryhmän opiskelijoihin. Nämä asiat saattavat olla yhteydessä opiskelijoiden vanhempien koulutustasoon: vain 19.5 prosentilla AMK-opiskelijoiden isistä ja 33.4 prosentilla äideistä oli akateeminen koulutus kun vastaavat luvut prefinaalistien ja olympistien isillä olivat 68.8 prosenttia ja 61.5 prosenttia ja äideillä 64.6 prosenttia ja 65.7 prosenttia.

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ja prefinaalistien vanhemmat olivat siis kiinnostuneempia lapsensa koulu-suorituksista ja –menestyksestä kuin olympistien vanhemmat. Tämän havainnon selittää ainakin jossain määrin Campbell (1995) esittäessään, että vanhemmat voivat madaltaa tai korottaa lastensa akateemista suoriutuvuutta 20-30 prosenttia. Ilmeisestikään olympistien vanhemmilla ei tässä mielessä ollut tarvetta pyrkiä vaikuttamaan lapseensa. IPI-vastausten perusteella saimme vanhemmista "profiilin" joka osoittaa, että kun lapsen matemaattinen lahjakkuus oli jo ilmennyt (esim. olympistit), kohdentavat vanhemmat huomionsa henkisen kehittymisen ohjaukseen (Tulin hyvin toimeen lapseni kanssa) ja psykologisen tuen antamiseen (Ostin kirjoja lahjoiksi). Vanhemmat siis luottavat, että koulu ja matematiikka sujuvat ja heidän osuudekseen jää vain tukeminen ja positiivisen palautteen antaminen. Toisaalta ajattelempa, että AMK-insinööriopiskelijoiden ja prefinaalistien vanhemmat eivät vielä voi olla varmoja lastensa selviytymisestä ja tästä syystä eivät ikään kuin ole päässeet vielä seuraavalle vanhempien vaikuttamisen tasolle missä olympistien vanhemmat jo ovat.

Lähteet

Biggs, J. 1985. The Role of Metalearning in Study Processes. *British Journal of Educational Psychology* 55, 185-212.

Campbell, J. 1994. Developing cross-cultural/cross-national methods and procedures. *International Journal of Educational Research* 21 (7), 675-684.

Campbell, J. 1996a. Developing cross-national instruments: Using cross-national methods and procedures. *International Journal of Educational Research* 25 (6), 485-496.

- Campbell, J. 1996b. Early identification of mathematics talent has long-term positive consequences for career contributions. *International Journal of Educational Research* 25 (6), 497-522.
- Chan, L. 1996. Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly* 40, 184-193.
- Feng, A., Campbell, J. & Verna, M. 2001. The Talent Development of American Physics Olympians. *Gifted and Talented International* 16 (2), 108-114.
- Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. *Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 169.
- Heller, K. & Lengfelder, A. 2000. German Olympiad study on math, physics and chemistry. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, April 24-28, New Orleans, USA.
- Järvelä, S. & Niemivirta, M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. *Kasvatus* 28 (3), 221-233.
- Kerr, B. 1994. *Smart girls: A new psychology of girls, women and giftedness*. Second edition. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Marsh, H. 1983. Relationships among Dimensions of Self-Attribution, Dimensions of Self-Concept and Academic Achievements. ERIC Document Reproduction Service No ED, 243 914.
- Marsh, H. & O'Neill, R. 1984. Self Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement* 21, 153-174.
- Myllymäki, P., Silander, T., Tirri, H. & Uronen, P. 2002. B-Course: A Web-based Tool for Bayesian and Causal Data Analysis. *International Journal on Artificial Intelligence Tools* 11 (3), 369-387.
- Nokelainen, P., Tirri, K., & Merenti-Välimäki, H.-L. 2004. Factors Contributing to the Development of Mathematical Talent. In H. W. Marsh, J. Baumert, G. E. Richards, & U. Trautwein (eds.) *Proceedings of the 3rd International Self-Concept Research Conference*. University of Western Sydney, Self Research Centre, 690-700.
- Nokelainen, P., Ruohotie, P. & Tirri, H. 1999. Professional Growth Determinants - Comparing Bayesian and Linear Approaches to Classification. In P. Ruohotie, H. Tirri, P. Nokelainen & T. Silander (eds.) *Modern Modeling of Professional Growth*. Saarijärvi: Research Centre for Vocational Education, University of Tampere, 85-120.
- Ramsden, P. & Entwistle, N. 1981. Effects of Academic Departments on Students' Approaches to Studying. *British Journal of Educational Psychology* 51, 368-383.
- Reis, S. 1998. *Work left undone*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rosenberg, M. 1965. *Society and adolescent selfimage*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruohotie, P., Nokelainen, P., Tirri, H. & Silander, T. 2000. New Perspectives to Study of Student Motivation and Self-Regulated Learning with Bayesian Network Modeling. ERIC Document Reproduction Service No ED 457 238.
- Ruohotie, P. 2002. Motivation and Self-Regulation in Learning. In H. Niemi & P. Ruohotie (eds.) *Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University*. Saarijärvi: Research Centre for Vocational Education, University of Tampere, 37-72.
- Siegle, D., & Reis, S. 1998. Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly* 42 (1), 39-47.
- Silander, T. & Tirri, H. 1999. Bayesian classification. In P. Ruohotie, H. Tirri, P. Nokelainen & T. Silander (eds.) *Modern Modeling of Professional Growth*. Saarijärvi: Research Centre for Vocational Education, University of Tampere, 61-84.

- Strein, W. 1995. Assessment of Selfconcept. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services Greensboro NC ED389962.
- Tirri, K. 2001. Finland Olympiad Studies: What factors contribute to the development of academic talent in Finland? *Educating Able Children* 5 (2), 56-66.
- Tirri, K. & Cambell, J. 2002. Actualizing Mathematical Giftedness in Adulthood, *Educating Able Children* 6 (1), 14-20
- Tirri, K., Nokelainen, P. & Merenti-Välimäki, H.-L. 2002. Self-Attributions of Mathematically Gifted. In the proceedings of 2nd International Self-Concept Research Conference. Sydney: Self-Research Centre, University of Western Sydney.
- Tirri, K., Tallent-Runnels, M., Adams, A., Yuen, M. & Lau, P. 2003. Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education: Finland, Hong Kong and USA. *Journal for the Education of the Gifted* 26 (2), 112-131.
- Verna, M. & Campbell, J. 2000. Career orientations for American Chemistry Olympians. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. April 24-28. New Orleans, USA.
- Weiner, B. 1974. Achievement motivation and attribution theory. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. 1980. The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher* 9, 4-11.
- Weiner, B. 1994. Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research* 64, 557-573.
- Wu, W. & Chen, J. 2001. A follow-up study of Taiwan physics and chemistry Olympians: The role of environmental influences in talent development. *Gifted and Talented International* 16 (1), 16-26.



Hiljainen tieto ja kontekstuaalinen osaaminen kansain- välisessä ammatti- taitokilpailussa

Kari Kiviniemi

Yliopettaja, KT

Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

kari.kiviniemi@oamk.fi

Helsingin kansainvälisiä World Skills -ammattitaitokilpailuja edeltäneet kilpailut pidettiin Sveitsin St.Gallenissa 19.–22.6. 2003. Artikkelini perustuu laajempaan St.Gallenin kilpailujen yhteydessä toteutettuun tutkimukseen (Kiviniemi 2005). Artikkelissa tarkastellaan kilpailijoiden toimintaa tehtävien ja kontekstin hallintaan liittyvien taitojen näkökulmasta, jolloin toisaalta tarkastelun kohteeksi tulee erilaisten ammatillisten rutiinien ja automatisoituneiden toimintamallien merkitys kilpailussa, toisaalta tehtävien ja tilanteen hallintaan liittyvät kontekstuaaliset taidot.

Pääasiallisen kohdejoukon tarkastelussa muodostavat eri kilpailulajeihin osallistuneet 43 suomalaista nuorta. Artikkelissa hyödynnetään sekä Suomen ammattitaitomaajoukkueen jäseniltä kilpailujen jälkeen kerättyä kyselyaineistoa (n=33) että St. Gallenin ammattitaitokilpailujen yhteydessä kerättyä havainnointiaineistoa.

Ammatilliset rutiinit, hiljainen tieto ja toimintareflektio toiminnan perustana

Ammatilliseen osaamiseen liittyy kyky muuttaa toimintaa tehtävän tai toimintakontekstin vaateiden mukaisesti. Asiantunti-

juuteen liittyvä tieto, ajattelu ja toiminta voidaan nähdä siten tilannesidonnaisena. Toisaalta on nähty, että kaikki tieto ei ole tilanteisiin sidottua, vaan tilanteiden välillä voi olla yhdenmukaisuutta. Tämä mahdollistaa tiedon tai osaamisen siirtymisen tilanteesta tai yhteisöstä toiseen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 138). Samalla ammatillisten rutiinien ja automatisoituneiden toimintamallien merkitys osaamisen perustana korostuu.

Polanyi (1962; 1966) on tarkastellut ammatillisten rutiinien merkitystä hiljaisen tiedon käsitteen avulla. Hänen mukaansa asiantuntijoiden rutiininomaiset toimintamallit automatisoituvat vähitellen ja muuttuvat hiljaiseksi tiedoksi. Välttämättä asiantuntija ei osaa pukea oman työskentelynsä toimintamalleja edes sanoiksi (Polanyi 1966, 4). Vastaavalla tavoin Schön (1983, 60) on luonnehtinut asiantuntijan oppivan työuransa kuluessa vähitellen, mitä erilaisissa työtilanteissa on odotettavissa ja valitsee toimintakäytäntönsä tämän mukaisesti. Samalla toimintaan liittyvä tietämys muuttuu spontaanimmaksi ja automaattisemmaksi.

Ammatillisten rutiinien ohella asiantuntijuuteen liittyy kontekstuaalista osaamista ja tilanneherkkyyttä, kuten Rantalaiho (1997) on asiaa kuvannut. Ruohotie ja Honka (Ruohotie 2003; Ruohotie & Honka 2003, 68-69) ovat puhuneet ammatillista kehittymistä tukevista itsesäätelyvalmiuksista. Ammatillisten itsesäätelyvalmiuksien käsitteen avulla pyritään tarkastelemaan juuri sitä, miten yksilö kykenee tahdonalaisesti hallitsemaan itseään ja tehtävän tekemistä työskentelyn aika-

na. Tällöin keskeiseksi nousee oppijan kyky reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa työskentelyään ja tehdä tältä pohjalta tarkoituksenmukaisia ratkaisuja.

Ammatillisten rutiinien on katsottu tarjoavan erään perustan tilanteen ja kontekstin vaateiden arvioimiseen. Esimerkiksi Schön on korostanut, että professionaaliseen toimintaan liittyy oleellisesti työsuorituksen aikana tapahtuva reflektio (reflection in action), jonka avulla analysoidaan niitä toimintamalleja, joiden perusteella tehtävää suoritetaan ongelmatilanteissa. Reflektointiprosessin myötä työn sisällöllinen ja teoreettinen hallinta laajenee ja yksilö kykenee toimimaan tarkoituksenmukaisemmin myös uusissa ja yllätyksellisissä tilanteissa (ks. Schön 1983, 4969; Schön 1987, 2529).

Ammattitaitokilpailujen yhteydessä tarkasteltavaksi tulee edellä kuvatun viitekehyksen myötä toisaalta ammatillisten rutiinien ja toisaalta tilannearvioinnin ja ammatillisten itsesäätelyvalmiuksien merkitys kilpailutilanteessa. Siten tarkasteltavaksi tulee esimerkiksi, missä määrin kilpailijat voivat työskennellä kilpailutilanteessa ammatillisten rutiinien varassa ja millä tavoin heidän puolestaan tulee pyrkiä joustavasti säätelemään omaa toimintaansa kilpailutilanteen aikana.

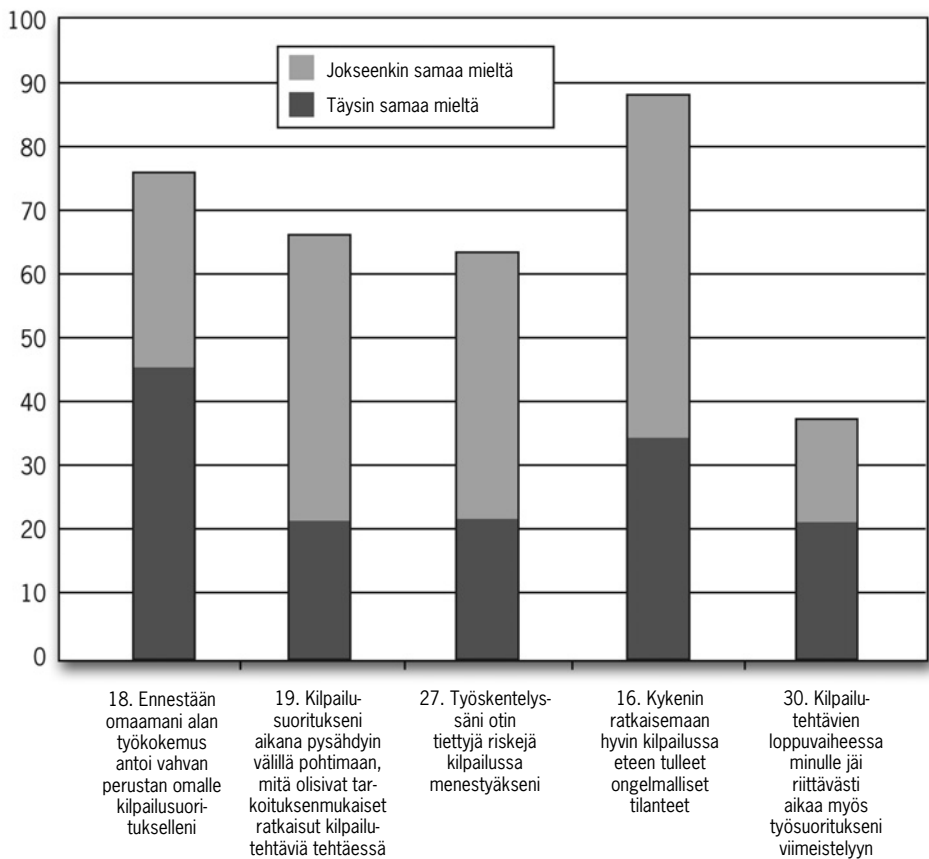
Tehtävien ja kontekstin hallintaan liittyvät taidot kilpailutilanteessa

Kansainväliset ammattitaitokilpailut pidettiin nelipäiväisenä kilpailuna St. Gallenin Olma Centerissä 19. – 22.6.2003. Ammatti-

taitokilpailuissa kilpailtiin kaikkiaan 38 virallisessa kilpailulajissa ja neljässä näytöslajissa. Lajikohtaisten tehtävien kesto oli kaikkiaan 22 tuntia.

Ammattitaitokilpailujen jälkeen suomalaiskilpailijoilta tiedusteltiin heidän näkemyksiään kilpailujen aikaisesta työskentelystä ja heidän kilpailusuorituksiin liittyvistä kokemuksistaan. Kilpailijoiden ammatillista rutinoitumista sivuten kilpailijoilta tiedusteltiin, missä määrin he kokivat aiemman työkokemuksen antaneen perustaa omille kilpailusuorituksille. Myös ajankäytön hallintaa koskeneen kysymyksen voi katsoa heijastavan kilpailijoiden suoritusvarmuutta ja työs-

kentelyn tehokkuutta. Kaikkiaan noin 76% vastanneista katsoi alan työkokemuksen antaneen vahvaa perustaa omiin kilpailusuorituksiin (kuvio 1). Tältä osin kilpailijoiden ammatillisesta osaamistasosta piirtyy kohtuullisen vahva kuva, vaikka muuttujan keskihajonta onkin suhteellisen suuri (kh.1,0). Tarkasteltaessa, miten suomalaiskilpailijat kokivat hallinneensa ajankäytön kilpailutilanteessa, olivat kyselyyn vastanneet sen sijaan kohtuullisen varovaisia arvioissaan. Kilpailijoista vähemmistö (36,4%) arvioi kilpailutehtävien viimeistelyyn jääneen riittävästi aikaa. Myös tämän muuttujan osalta keskihajonta oli kohtuullisen suuri (kh. 1,2).



Kuvio 1. Kilpailijoiden kokemukset kilpailutilanteen hallinnasta.

Kilpailijoiden tilannekohtaista toimintaa arvioitiin kyselyssä muun muassa kilpailusuoritusten harkintaan, ongelmanratkaisuun sekä riskien ottamiseen liittyvien kysymysten avulla. Kilpailijoista useimmat (n. 88 %) kokivat kyenneensä ratkaisemaan kilpailutilanteessa eteen tulleet ongelmatilanteet. Kilpailijat katsoivat myös harkitsevuuden liittyvän kohtuudella omaan toimintaansa kilpailutilanteen kulussa (n. 67 % vastanneista). Vastaavasti kilpailijat katsoivat, että kohtuudella tietty riskin ottaminen kuuluu kilpailun luonteeseen (63 % vastanneista). Viimeksi mainittu seikka kertonee osaltaan kilpailutehtävien vaativuudesta ja siitä, että välttämättä ammatilliset perusrutiinit eivät yksinomaan riitä kilpailussa menestymiseen.

Kisamenestyksen mukaan kilpailijoiden keskinäisiä eroja testattiin edel-

lä mainittujen muuttujien osalta Kruskall-Wallis-varienssianalyysin ja ristiintaulukoinnin avulla. Ristiintaulukoinnin tulokset antavat viitteitä kilpailussa menestymättömien vähäisemmästä työelämäkokemuksesta ja samalla kilpailussa tarvittavien ammatillisten rutiinien puutteesta. Kilpailuissa heikoiten menestyneistä eli alle 500 pisteeseen jääneistä 13 kilpailijasta seitsemän kilpailijaa ei katsonut omaa työkokemuksen olleen etua kilpailusuorituksensa kannalta. Lopuista vähintään diplomitasoon saavuttaneesta 20 kilpailijasta ainoastaan yksi katsoi, että hänen työkokemuksestaan ei ollut etua kilpailussa (Taulukko 1).

Kruskall-Wallis-varienssianalyysin perusteella kilpailuissa parhaiten menestyneiden, diplomitasoon ylittäneiden ja heikoiten kilpailuissa menestyneiden ryhmien välillä oli havaittavista

Taulukko 1. Kilpailijoiden näkemys alan työkokemuksen merkityksestä heidän kilpailumenestykseensä suhteutettuna.

		Kilpailumenestys			Yhteensä
		alle 500 pistettä	diplomitaso	Kilpailijoiden parhaimmisto	
18. Ennestään omaamani alan työkokemus antoi vahvan perustan omalle kilpailusuoritukselleni	Täysin samaa mieltä	4 30,8%	6 54,5%	5 55,6%	15 45,5%
	Jokseenkin samaa mieltä	2 15,4%	4 36,4%	4 44,4%	10 30,3%
	Jokseenkin eri mieltä	3 23,1%	1 9,1%	0 0,0%	4 12,1%
	Täysin eri mieltä	4 30,8%	0 0,0%	0 0,0%	4 12,1%
	Yhteensä	13 100%	11 100%	9 100%	33 100%

Taulukko 2. Eri tavoin menestyneiden kokemukset ajankäytön hallinnasta työsuoritusten viimeistelyvaiheessa.

		Kilpailumenestys			Yhteensä
		alle 500 pistettä	diplomitaso	Kilpailijoiden parhaimmisto	
30. Kilpailutehtävien loppuvaiheessa minulle jäi riittävästi aikaa myös työsuoritusteni viimeistelyyn	Täysin samaa mieltä	3 23,1%	0 0,0%	4 44,4%	7 21,2%
	Jokseenkin samaa mieltä	2 15,4%	2 18,2%	1 11,1%	5 15,2%
	Jokseenkin eri mieltä	0 0,0%	2 18,2%	4 44,4%	6 18,2%
	Täysin eri mieltä	8 61,6%	7 63,6%	0 0,0%	15 45,5%
	Yhteensä	13 100%	11 100%	9 100%	33 100%

sa tilastollisesti melkein merkitsevä ero ($p=0.016$ *) muuttujan 30 osalta. Eri tavoin menestyneiden ryhmien välillä näyttää olevan siten eroja siinä, miten he kokivat jääneen aikaa työsuoritusten viimeistelyyn. Kuvattaessa kilpailijoiden näkemyksiä ristiintaulukoinnin avulla, voidaan havaita että kilpailijoiden parhaimmistosta enemmistö näki itsellään jääneen aikaa kilpailusuoritustensa viimeistelyyn kun taas alle 500 pistettä tai diplomitasoa saavuttaneista yli 60 % oli täysin eri mieltä kyseisen väittämän kanssa. Kun Pintrich (2000) on eräänä käyttäytymiseen liittyvän itsesäätelyn osa-alueena ottanut esille ajankäytön hallinnan, antavat tulokset siten viitteitä siitä, että kilpailussa menestyneet ovat kyenneet muita paremmin säätämään ajankäyttöään. Toisaalta kyse saattaa olla rutinoitumisen aikaansaamasta toiminnan tehokkuudesta, jolloin työskentelyyn varattu

aika on riittänyt tiukassa kilpailutilanteessa muita paremmin.

Kilpailuissa menestyneillä jäi aikaa työsuoritustensa viimeistelyyn

Tutkimuksessa kerätyn laadullisen aineiston valossa kilpailijoiden omaamat tehtävien hallintaan liittyvät automatisoituneet rutinit näyttivät nousevan kilpailutilanteessa arvoonsa. Kilpailijoiden kesken näytti ilmenevän eroavuuksia esimerkiksi perustyövälineiden käytössä ja hallinnassa. Siinä kuin toisilla kilpailijoilla työvälineiden hallinta tehtävän aikana oli selkeän automatisoitunutta, näytti toisilla puolestaan kiireisen kilpailutilanteen aikana menevän energiaa perustyökalujen etsintään.

Laadullisen aineisto tukee näkemystä siitä, miten kilpailijoiden vankka ammattitaito luo edellytykset kilpailutehtävien ajalliseen hallintaan. Esimerkiksi mekatroniikassa kilpailuissa menestyneiden joukkueiden työskentely näytti perustehtävien osalta tapahtuvan automatisoituneiden toimintakäytäntöjen varassa, mikä samalla heijastui työskentelyn tehokkuuteen.

Mekatroniikassa kilpailutehtäviä työstetään kahden hengen joukkueissa. Eri mailla näyttää olevan erilaisia strategioita sen suhteen, missä määrin asennus- ja ohjelmointitehtäviä ratkotaan yhdessä ja missä määrin joukkueissa on omat eriytyneet ohjelmoijansa ja asentajansa. Suomalaisille näyttääkin olevan tyypillistä yhdessä työskentely. Asioista keskustellaan yhdessä ja eri työvaiheita ja asennustöitäkin näytetään tehtävän usein yhdessä. Myös Saksan ja Etelä-Korean joukkueet toimivat Suomen joukkueen tapaan yhteistyöorientoituneesti.

Sekä Singaporen että Japanin joukkueilla työskentely perustuu työnjakoon. Joukkueilla on selkeästi oma asentajansa ja toisaalta oma ohjelmioijansa. Japanilaisjoukkueen kilpailijat työskentelevät hieman toisistaan erillään. Ohjelmoijan työskennellessä tietokoneen äärellä työskentelee laitteiden asentamisesta vastaava japanilaiskilpailija pääsääntöisesti rakenteilla olevan robotin tai laitteen kimpussa. Käsissään tällä asentajalla on muiden maiden kilpailijoista poiketen ohuet vaaleat työskentelysormikkaat.

Ensimmäisen tehtävän yhteydessä havainnointikierrosta tehdessäni

huomaan, että Japanin joukkuetta ei työpisteensä äärellä enää näy. Joukkue on saanut työnsä päätökseen ja ensimmäisen kilpailutehtävänsä suoritettua. Tulevien kilpailupäivien aikana tämä asetelma toistuu useita kertoja. Japanin joukkue on useimpiin muihin maihin nähden selvästi nopeampi, samoin Brasilian joukkue näyttää olevan usein valmis ennen eri tehtävien määräaika. Monilla muilla joukkueilla puolestaan näyttää olevan vaikeuksia saada tehtävät valmiiksi määräajassa. (*Yhteistyötä ja työnjakoa. Kuvauksessa mainittujen maiden loppusijoitukset Suomea lukuun ottamatta; Saksa 11., Etelä-Korea 10., Singapore 1., Japani 2., Brasilia 5/25. Havainnointipäiväkirjaan 19.6. - 22.6.2003 perustuva kuvaus.*)

Mekatroniikassa menestyneille joukkueille tyypillinen ohjelmoijien ja asentajien selkeä työnjako näytti merkitsevän paitsi ammatillisen osaamisen eriytymistä kilpailijoiden kesken, myös ammatillisen osaamisen rutiinimomaista hallintaa. Varsinaisen perustyöskentelyn aikana joukkueen jäsenten keskinäinen yhteistyö oli vähäistä, mutta eri työvaiheita suunniteltaessa tai törmätessä haasteellisiin ongelmanratkaisutilanteisiin näissäkin joukkueissa yhteistyötä harjoitettiin. Ammatillisten toimintakäytäntöjen rutinoitumista ilmensi muun muassa se, että muista joukkueista poiketen kilpailussa menestyneet joukkueet saivat eri työtehtävät usein valmiiksi huomattavasti ennen määräajan umpeutumista.

Kansainvälisissä ammattitaitokilpailuissa kilpailutehtävät ovat vaativat ja edellyttävät kilpailijoilta ajankäytön hallintaa. Eri kilpailulajeja ja -suori-

tuksia havainnoitaessa oli havaittavissa merkkejä kilpailijoiden pyrkimyksistä nopeuttaa työskentelyään. Usein kilpailusuoritusten aikana ilmennyt työsuoritusten kiirehtiminen lienee ollut merkki kilpailijoiden kokemasta epävarmuudesta sen suhteen, ehtisivätkö he saada kilpailusuorituksensa valmiiksi aikataulun puitteissa. Kilpailun jälkeen tehdyssä kyselyssä ilmeni, että panostaminen työskentelynopeuteen oli useammankin suomalaiskilpailijan osalta tiedostettua. Tämä saattoi heidän oman arvionsa mukaan samalla merkitä tinkimistä työn laadusta. Kilpailijat olivat kilpailun alussa tai kilpailun kuluessa tehneet arvioin tehtävän laajuudesta ja tästä johtuen pyrkineet nopeaan työskentelyyn saadakseen tehtävän valmiiksi ajoissa. Näin kilpailijoiden mukaan pistemenetyksiä ei arviointivaiheessa tullut ainakaan suorituksen keskeneräisyyden vuoksi.

38. Millaiseksi koit kilpailutilanteen ja oman kilpailusuorituksesi? Arvioi siis omia kilpailukokemuksiasi! (Kysely kilpailijoille elo-syyskuussa 2003)

Heti kilpailutyön saatuani tiesin ajan kanssa tulevan tiukkaa, mutta pysyin lähes koko ajan suunnittelemassani aikataulussa. *(Kilpailijan sijoitus: diplomi)*

Kilpailu meni hyvin viimeiseen päivään asti, jolloin tulivat ensimmäiset virheet ja ajanpuutteen takia en kerennyt korjaamaan niitä kunnonla. Oli vai laskettava työn laatua, jotta saisi vain työn valmiiksi ja siten valmiusasteesta täydet pisteet. *(Kilpailijan sijoitus: diplomi)*

Aineiston perusteella osa kilpailijoista teki ajankäyttöön liittyviä strategisia valintoja kilpailutilanteen kulus-

sa. Välttämättä pyrkimys ajankäytön hallintaan ei ole taannut huippumestystä kilpailussa. Tämänkaltainen suhtautuminen kertoo kuitenkin selkeästi pyrkimyksestä työtehtävien ja toiminnan itsesääteelyyn kilpailutilanteen aikana.

Vaikka edellä on painotettu ammatillisten rutiinien ja automatisoituneiden toimintamallien merkitystä kilpailumenestykselle, kaikissa kilpailutehtävissä työskentely ei tapahtua kuitenkaan ammattirutiinien varassa. Moniin kilpailutehtäviin liittyi esimerkiksi erilaisia ongelmanratkaisu- ja vianhaku-tehtäviä, joiden voi osin katsoa edellyttävän työskentelyä myös yllättävissä ja ongelmallisissa tilanteissa. Työskentelytehtävien yhteydessä on tällöin kyettävä tekemään myös tilannekohtaisia arvioita työtä suoritettaessa ja ongelmia ratkottaessa. Tämänkaltaiset piirteet tulivat esille esimerkiksi tietokoneet ja verkot -kilpailulajissa menestyneen suomalaiskilpailijan työskentelyssä. Perustehtävät suomalaiskilpailija teki ripeästi ja rutiininomaisesti. Vaativimpien ongelmanratkaisutehtävien yhteydessä kilpailija puolestaan vaikutti muita harkitsevammalta. Kilpailija näytti säätelevän omaa työskentelytapaansa kilpailutehtävien luonteen mukaisesti.

Tietokoneet ja verkot -kilpailulajissa kilpailijoiden tuli työskentelyn alkuvaiheessa koota mikrotietokone, asentaa koneeseen käyttöjärjestelmä ja sovellusohjelmat sekä asentaa kone lähiverkkoon. Työskentelyn edetessä työskentelyyn kuului myös vianetsintää.

Tullessani ensimmäistä kertaa seuraamaan lajia suomalaiskilpailija

on kokoamassa erittäin tehokkaasti ja nopeasti omaa PC:tään. Vierellä oleviin kilpailijoihin nähden hän poikkeaa työskentelynopeudessa selkeästi edukseen. Kilpailun edessä suomalaiskilpailija puolestaan poikkeaa kansakilpailijoistaan enemmänkin rauhallisuutensa ja levollisuutensa kuin nopeutensa puolesta. Suomalaiskilpailija vaikuttaa välillä erittäin keskittyneeltä ja ehkäpä verkkaiseltakin tarkastellessaan käsissään olevaa tehtäväpaperia. Lieneekö kyse siitä, että kilpailutehtäviin liittyvät perusasiat kilpailija voi hoitaa rutiininomaisesti ja samalla nopeasti. Vaativammissa vianetsintätehtävissä puolestaan edellytetään ongelmanratkaisukykyä ja harkintaa, jolloin kiirehtimisestä ei välttämättä ole myöskään etua? (*Havainnointipäiväkirjaan 19.6. 2003 perustuva kuvaus*)

Esimerkki kertoneekin siitä, miten ammattitaitokilpailuissa eri kilpailutehtävät ovat luonteeltaan ja vaatimustasoltaan erilaisia ja osa kilpailijoista kykenee tekemään myös muutoksia työskentelytapoihinsa tehtävän luonteen mukaisesti. Samalla kilpailutilanteessa näyttää kilpailutehtävien vaativuuden myötä tulevan korostuneesti esiin, miten automatisoituneet toimintamallit vapauttavat kognitiivista energiaa vaativampaan käyttöön, kuten Luoma (2002) on rutiinien merkitystä luonnehtinut.

Pohdinta

Kansainvälisten ammattitaitokilpailujen kaltaisessa kilpailutilanteessa automatisoituneiden toimintamallien merkitys kilpailutehtävien hallinnassa näyttää korostuvan.

Kilpailussa heikoiden menestyneet eivät suomalaiskilpailijoille suunnatussa kyselyssä kokeneet omaavansa samassa määrin työkokemusta kilpailutehtävien kaltaisista työtehtävistä kuin muut ammattitaitomaajoukkueen jäsenet. Kilpailuissa menestyneet hoitavat työskentelyyn liittyvät perustehtävät ammattirutiiniensa varassa. Kilpailuissa menestyneille heidän omaamistaan rutiinointeista toimintamalleista ja työkäytännöistä näyttää kehittyneen Polanyin (1962; 1966) kuvaamaa hiljais-tietoa, joka toimii työskentelyn apuvälineenä. Luovuus ja ongelmanratkaisukyky joutuvat koetukselle vasta vaativampien tehtävien äärellä. Mainitun kaltaiset seikat kertonevat omalta osaltaan erilaisten automatisoituneiden toiminta- ja ratkaisumallien merkityksestä kilpailumenestyksen kannalta.

Automatisoituneet toimintamallit näyttävät tarjoavan myös vahvan perustan ajankäytön hallintaan kilpailutilanteissa. Tutkimusaineisto antaa selviä viitteitä siitä, miten kilpailuissa menestyneiden kilpailusuorituksessa oli muita enemmän ajallista väljyyttä, jolloin kilpailijoilla jäi aikaa myös työtehtävien viimeistelyyn. Toiset suomalaiskilpailijat puolestaan olivat saattaneet joutua tinkimään työsuoritustensa laadusta, niin että kilpailutehtävät olisi saatu ajoissa valmiiksi.

Kun Pintrich (2000) on oppimisen itsesäätelyn yhteydessä nostanut esille muun muassa ajankäytön suunnittelun merkityksen osana itsesäätelyä, näyttää tämänkaltaiset vaateet kohdistuvan ammattitaitokilpailuissa erityisesti henkilöihin, joiden ammatillinen rutiinitaso ei kilpailutehtäviin nähden ole riittävä. Mikäli henkilö omaa vahvat ammatilliset toimintakäytännöt

ajanhallinta ei välttämättä edes nouse sen kaltaiseksi ongelmaksi, joka kilpailijan tulisi kilpailun kuluessa erityisesti tiedostaa. Ammatillisilla huippuosajilla näyttää kilpailutilanteessa olevan siten yksi elementti vähemmän huolehdittavanaan, ajankäytöstä kun ei tarvitse huolehtia samassa määrin kuin kanssakilpailijoiden.

Useissa asiantuntijahaastatteluissa tuotiin St. Gallenin ammattitaitokilpailujen yhteydessä esille, miten eräissä maissa ammattitaitokilpailuihin valmistautuminen voi olla useiden vuosien työn tulosta. Valmennukseen panostaminen ennakoiti myös maiden kilpailumenestystä. Mikäli Suomessa halutaan saavuttaa kansainvälisissä ammattitaitokilpailuissa menestystä nykyistä enemmän, on tähän periaatteessa yksinkertainen ratkaisu: enemmän ja tehokkaampaa lajivalmennusta kansainvälisiin ammattitaitokilpailuihin valituille, enemmän panostusta henkiseen valmennukseen sekä kilpailijoiden totuttaminen työskentelyyn paineiden alaisena ja suurien yleisöjoukkojen äärellä. Tehovalmennuksella kilpailumenestyksen edellyttämää rutiinointumista olisi mahdollista saada siis aikaan.

Suomalaisessa kilpailu- ja koulutusjärjestelmässä tällaisen valmennuksen tarkoituksenmukaisuus voidaan kuitenkin kyseenalaistaa. Voidaan nimittäin kysyä, onko kilpailumenestys mainitun panostuksen arvoista. Onko kilpailijoiden ammatillisen kehittymisen tai työelämän tarpeiden kannalta merkityksellistä panostaa lisäresursseja kilpailutoimintaan tähtäävään tehostettuun maajoukkuevalmennukseen? Nähdäkseni suomalaisessa kilpailutoi-

minnassa tulee edelleenkin painottaa kilpailujen ja kilpailuvalmennuksen koulutuksellista merkitystä. Siten ammattitaitokilpailujen tulee ensi sijassa palvella kilpailuihin osallistuvien ammatillista kehittymistä.

Nykyisinkin kilpailuvalmennus on usein osa ammattitutkintoon tai erikoisammattitutkintoon tähtäävää koulutusta. Samalla kilpailijat voivat olla myös oppisopimussuhteessa valmennusyrikykseensä. Siten kilpailuilla ja siihen liittyvällä valmennuksella on yhteys myös näyttötutkintojärjestelmään. Kokotti (2003) on arvioinut, että tulevaisuudessa Suomessa on tavoitteena kytkeä entistä tiiviimmin ammattitaitokilpailuihin liittyvä toiminta osaksi ammatillista koulutusjärjestelmää. Valmennuksen näkökulmasta kyse on tällöin siitä, miten valmennusta on mahdollista tehostaa oppisopimuskoulutuksen ja näyttötutkintojärjestelmän puitteissa. Kilpailutoiminta ja siihen liittyvä valmennus voi siten olla selkeässä yhteydessä näyttötutkintojärjestelmään, jolloin kilpailuvalmennus ei valmenna nuoria pelkästään kilpailuja vaan myös työelämää varten.

Lähteet

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2005. Kansainväliset ammattitaitokilpailut yleisten työelämävalmiuksien kehittäjänä. Hämeen ammattikorkeakoulu. Skills-julkaisuja 2/2005.
- Kokotti, H. 2003. Ammattitaitovalmennuksen kehittyminen tulevaisuudessa. Teoksessa H. Kokotti & P. Ruppenon (toim.) Valmennuksella kohti huippuammattitaitoa. Hämeen am-

mattikorkeakoulu. Skills-julkaisu 1/2003, 169-173.

Luoma, M. 2002. Miten organisaation oppimista opetetaan? – Oppivan organisaation metakognitiot. Teoksessa J. Honka, M. Lehtinen & U. Honka (toim.) Ammattikasvatus katsoo tulevaisuuteen. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK & AKTK –julkaisuja 5, 52-61.

Pintrich, P. R. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.) Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press, 451-502.

Polanyi, M. 1962. Personal knowledge – Toward a post-critical philosophy. Korjattu laitos. Alkuperäisjulk. v. 1958. Chicago: The University of Chicago Press.

Polanyi, M. 1966. The tacit dimension. New York: Doubleday & Co.

Rantalaiho, K. 1997. Osaamisen luonteesta. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 246-252.

Ruohotie, P. 2003. Self-regulatory abilities for professional learning. Teoksessa B. Bairisto, M. Klein & P. Ruohotie (toim.) Professional learning and leadership. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training, 251-281.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Skills-julkaisu 2/2003.

Schön, D. A. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.

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



”...ei glamouria ja
kokkisotaa...”

–opettajan kokemuksia työelämäjaksolta

Sissi Huhtala

Projektipäällikkö, KT
Koulutuskeskus Salpaus
sissi.huhtala@salpaus.fi

Johdanto

”Se oli ihan kovaa työtä eikä mitään lyyristä ja luovaa pikkunäpertelyä. Jospa nyt muistaisi opiskelijoiden joskus valittaessa väsymystä sen voivan olla ihan todellista.”

(opettajan loppuraportti, TOP-OPE –projekti)

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajien työelämäjaksoja ovat mahdollistaneet viime vuosina useat ESR-rahoitteiset projektit. Ammattiin opettavien opettajien tulee itsekin hallita opettamansa työ, ja tästä syystä opettajan motiivi työelämäjaksolle lähtemisessä on ensisijaisesti halu päivittää ja kehittää omaa ammatillista osaamistaan (Filander & Jokinen 2004). Kyse voi olla esimerkiksi alakohtaisesta ammattitaidon päivittämi-

sestä, opetuksen kehittämisestä tai työelämäyhteistyön lujittamisesta (Vakkilainen-Pulkkinen 2002). Työelämäjaksot tarjoavat siis opettajalle vastauksia kysymyksiin “mitä” (opetussisällöt) ja “miten” (opetusmenetelmät). Työelämäjaksojen oppiminen on “sosiaalista osallistumista” työyhteisössä (Elmholdt 2003) sekä tekemällä oppimista.

”Tässä iässä ja yli kaksikymmentä vuotta aktiivisesta sähköasentajan töistä poissa olleena työhön tarttuminen oli oikeastaan suuri kynnys. Kyllä sitä ”näpertelee” jotain pientä, mutta vas-

tuun ottaminen jostakin suuremmasta kokonaisuudesta, siihen ei ole rohkeutta. Siksi on hyvä, että opettajille mahdollistetaan työelämäorientoituminen.” (opettajan loppuraportti, OPE -projekti)

Kuvaan artikkelissa kahta tällaista ESR-projektia. OPE-projekti on toteutettu vuosina 2000–2004. Siinä tuotettujen opettajien työelämäjaksojen loppuraporttien analysoinnin pohjalta on kartoitettu sitä, millaisia ja mihin asioihin liittyviä kokemuksia työelämäjakso opettajille tuottaa. OPE-projekti on toiminut uuden, syksyllä 2004 käynnistyneen TOP-OPE -projektin lähtökohtana. Esittelen artikkelissa suunnitelmia TOP-OPE:n toteuttamisesta, kehittämisideoista ja ensimmäisten projektissa toteutuneiden opettajien työelämäjaksojen kokemuksia. Toimin itse TOP-OPE:n projektipäällikkönä.

OPE-projekti

Koulutuskeskus Salpauksessa, Lahdessa ja Salpauksen yhdeksässä eri oppilaitoksessa toteutettiin vuosina 2000–2004 opettajien työelämäjaksoja mahdollistanut OPE-projekti. Tässä ESR -rahoitteisessa projektissa 117 opettajaa oli eri pituisilla työelämäjaksoilla (kahdesta viikosta kahteen kuukauteen), muutamat opettajat myös ulkomailla. OPE-projektiin osallistuneiden 48:n opettajan loppuraportit on analysoitu uuden, syksyllä 2004 aloittaneen TOP-OPE -projektin käynnistys- ja suunnitteluvaiheessa. Raporteista on selvitetty mm. opettajien motivaatiota työelämäjaksolle. Seuraava kuvio (kuvio 1) on raporttien pohjalta kooste siitä, mitä opettajat odottavat omalta työelämäjaksoltaan,

millä sanoilla he kuvaavat odotuksiaan ja motiivejaan. Odotukset ovat enimmäkseen hyvin konkreettisia, ja omaan opettajuuteen ja osaamisen hallintaan liittyviä. Opettaja ensisijaisesti haluaa hallita ammatin, johon opiskelijoita kouluttaa. Toiseksi opettajan motiivi on erilaisen työelämäyhteistyön kehittäminen. Yleistäen näiden raporttien pohjalta voidaan sanoa, että opettaja haluaa mennä tekemään sitä työtä, johon opiskelijoita opettaa, ja ajantasaistamaan tietoaan ja taitojaan tähän työhön liittyen - muu työelämäjakson tuottama kokemus on enemmän tai vähemmän lisääntiä.

Miksi työelämäjaksolle?

...päivittää tietoja, taitoja, käsityksiä

...tutustua

...oppia

...luoda suhteita, yhteistyöverkkoja

...selvittää

...perehtyä

...saada käsitys

...oppia käyttämään

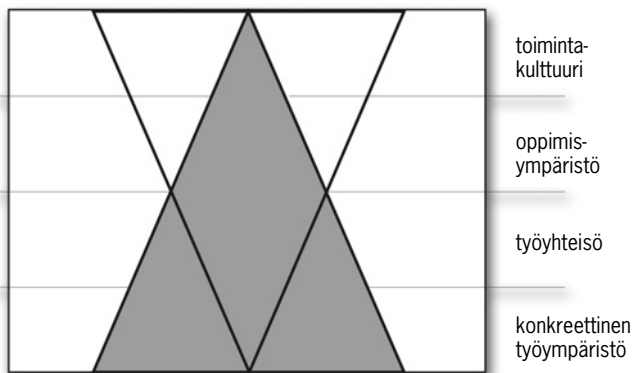
...saada uutta tietoa

...ajantasaistaa

...tehdä työtä

Kuvio 1. Opettajien odotukset työelämäjaksolta.

”Mitä” ja ”miten”-tiedon lisäksi työelämäjaksot tuottavat lisäksi paljon ”miksi”-tietoa (millaiseen työelämään koulutetaan, millaisia työntekijöitä tarvitaan, mitkä ovat tulevaisuuden työelämän, tai opettajuuden ja koulutuksen tarpeet, haasteet jne.). Tätä koulutuksen laadullista ennakointitietoa, opettajille kertyvää arvokasta ’hiljaista tietoa’ (vrt. No Doubt Research 2001) tulisi jatkossa ensinnäkin kerätä mahdollisimman hyvin ja lisäksi hyödyntää entistä paremmin (ks. Kolu 2002).



Kuvio 2. Työelämäjaksosten painopiste konkreettista tulevaisuuden ennakointiin.

Kuvio 2 kertoo siitä, mistä muualla toteutetuissa vastaavanlaisissa projekteissa opettajat työelämäjaksoistaan puhuvat (Filander & Jokinen 2004); mistä opettajat kertovat ja mitkä asiat he nostavat esiin työelämäjaksosensa perusteella. Kuvion mukaisesti he useimmiten kuvaavat konkreettista työympäristöä ja sitä työtä, jota he olivat tekemässä (vrt. ”korjasin Volvon

pakotuksen”). Työyhteisön tai työympäristön kuvausta opiskelijan näkökulmasta oppimisympäristönä esiintyy tätä konkreettista työn kuvausta vähemmän. Kaikkein vähiten on pohdintaa ennakoinnin ja tulevaisuuden näkökulmasta; siitä, millaiseen työhön tulevaisuudessa koulutetaan, mitä ja millaista koulutusta tai osaamista tarvitaan jne.

OPE-projektin opettajien työelämäjaksosten loppuraporteissa oli nähtävissä sama suuntaus; eniten esiintyi kuvausta konkreettisista työtehtävistä. Kuvioon 3 on koottu kaikki eri osa-alueet, joista opettajat raporteissaan kirjoittivat.

Esimerkkejä eri osa-alueiden sisällöistä:

Vain harvoissa loppuraporteissa opettaja kirjoitti omista henkilökohtaisista tunteistaan, mutta näissä sitäkin mielenkiintoisemmin (kuvio 4). Otsikoin osa-alueen nimellä *Opettaja ”itse”*. Opettajat kuvasivat sitä, miten motivaatiostaan huolimatta opettaja

toisaalta kokee epävar-



Kuvio 3. Työelämäjaksosten loppuraporttien osa-alueet (OPE-projekti).

muutta mennessään työelämäjaksolle. Hän ajattelee, että häneltä odotetaan oman alansa osaamista; sellaista käytännön osaamista, jota hänellä ei pitkään opettajan työssä toimineena voi olla. Näille opettajille heidän alun epävarmuudestaan huolimatta työelämäjaksot tarjoavat positiivisia, osaamisen ja onnistumisen kokemuksia ja vahvistavat tätä kautta myös opettajuutta. Opettajat kuvasivat tunteitaan, työelämäjakson positiivista vaikutusta työsäjäksämiseen ja työnteosta nauttimista.

Opettaja "itse"

"...minuun luotettiin ja annettiin vastuuta. Sain myös kokea itseni tarpeelliseksi."

"Olen tavallaan 'ylpeä' itsestäni, että uskaltauduin lähes tuntemattomalle työmatkalle."

"He halusivat pitää minua pitempään mitä alunperin oli sovittu ja se tuntui myös hyvälle."

"...sain itseluottamusta..."

Kuvio 4. Työelämäjaksojen tunnekokemukset.

Opettajien työelämäjaksojen tunnekokemukset ovat vastaavanlaisia kuin opiskelijoiden työssäoppimisen kokemuksetkin. Tällaiset myönteiset kokemukset työyhteisössä, luottamus ja se, että opiskelijoita kohdellaan

kuten muitakin työntekijöitä, selittävät myös opiskelijan menestymistä työssäoppimisjaksolla opiskelijaan itseensä liittyvien tekijöiden lisäksi (Virtanen, Tynjälä & Valkonen 2005, 82-83).

Työelämäyhteistyö oli raporteissa toiseksi eniten kuvattu osa-alue alakohdittaisen osaamisen (ja siihen sisältyvän konkreettisen työn) osa-alueen jälkeen. Työelämäyhteistyön kehittäminen koettiin erityisen tärkeänä, koska oppilaitosten ja yritysten yhteistyö rajoittuu useimmiten työssäoppimisen tuomiin yhteyksiin; monipuoliset ja tiiviit opettajien ja opiskelijoiden työelämäsuhteet ovat poikkeus (vrt. Metsä-Tokila, Tulkki & Sahonen 1999, 68). Työelämäyhteistyötä oli kuvattu monipuolisesti, mm. tulevien ammattiosaamisen näyttöjen näkökulmasta, työssäoppimisen näkökulmasta ja yleisemminkin opiskelijanäkökulmasta. Koettiin myös, että työelämäjaksojen kautta opettajat pystyivät viemään ajankohtaista tietoa (mm. ammattiosaamisen näytöistä) ammatillisesta koulutuksesta työelämään ja näin osaltaan osallistumaan työpaikkaohjaajien koulutukseen. Useammassa raportissa pohdittiin työpaikkaohjaajien koulutusta, pidettiin sitä tärkeänä, ja koettiin, että opettajankin oli helpompaa mennä sellaiseen työpaikkaan, jossa oli useita koulutettuja työpaikkaohjaajia.

Työelämän odotuksia opettajat kuvasivat alakohtaisesti kertoen erilaisen tietojen ja kädentaitojen osaamisesta. Opettajat itse päivittivät omia tietojaan ja kädentaitojaan sekä oppivat uusia työelämäjaksollaan. *Alakohdittaisen osaamistarpeiden* lisäksi raporteista nousivat esiin alasta riippumattomat tulevaisuuden osaamistarpeet.

Tällaisina osaamistarpeina opettajat pitivät mm. sosiaalisia taitoja, asiakaspalvelutaitoja, tiimityötaitoja tai tietoteknisiä taitoja (vrt. Saikkonen, Mäkelä & Komu 2003, 61; Suvinen & Saarinen 2004, 61-62).

”... siirrän opetukseni painopistettä enemmän ammatilliselta puolelta ihmissuhdetaitoihin, tiedonhankintaan, erilaisten viestintätapojen harjoitteluun sekä teknisiin valmiuksiin...”
(opettajan loppuraportti, OPE-projekti)

Opettaja joutuu työelämässä ollessaan pohtimaan myös niitä vaatimuksia, joita hän on itse opiskelijalle asettanut. Opiskelijalta vaaditaan omaaloitteisuutta, totta kai. Mutta mitä se omaaloitteisuus työelämässä oikeastaan on?

”Opiskelijoita arvioitaessa, vaikkapa työssäoppimisen ohjauksessa, yksi arviointikriteereistä on omaaloitteisuus. Kun tulee täysin uuteen ympäristöön ja työkuultuuriin on aika vaikeaa omaaloitteisesti tehdä paljon mitään. Ja jos erehtyy jotain omaaloitteisesti tekemään, se menee luultavasti pieleen. Tai ainakin vähän eri tavalla kuin juuri tässä työpaikassa on totuttu. Sitten joku vanhoista työntekijöistä saa ylimääräisenä työnään käydä korjaamassa jäljet – esimerkiksi siirtämässä porkkanapussia 20 senttiä vasemmalle. Äännettömän, syyttävän katseen saa palakseen omaaloitteinen siittä. Omaaloitteisuus ehkä kaipaasi lisämäärityksiä.”
(opettajan loppuraportti, TOP-OPE -projekti)

Onko omaaloitteisuus sitä, että itse tekee jotain, jota ei ole pyydetty tai

käsketty, vai riittääkö, että on asioissa kiinnostuneesti mukana? Jopa opettajat joutuivat tämän kysymyksen työelämäjaksollaan kohtaamaan.

”Välillä itseäni turhautti kovasti, kun olisin halunnut olla keittiössä avuksi, mutta en oikein tiennyt mitä tehdä. Jatkuva kyselykin alkaa tuntua jossain vaiheessa työpaikka-ahdistelulta – jää työntekijöiltä omat työt tekemättä kun pitää yhtenä olla sanomassa harkkarille, että ota vaikka tuolta nuo ja tee niille näin ja vie sitten tuonne. Ja viiden minuutin kuluttua ollaan taas tyrkyllä että mitäs sit?”
(opettajan loppuraportti, TOP-OPE -projekti)

Omaaloitteisuus ja siinä onnistuminen on kuitenkin juuri yksi niistä asioista, joka opiskelijalle tuottaa onnistumisen elämyksiä työssäoppimäjaksolla. Työssäoppimajakson aikana opiskelijat arvioivat oppivansa kaikkein eniten itsenäisyyteen liittyviä asioita eli aloitteellisuutta, itseluottamusta ja itsenäistä työskentelyä. Seuraavaksi eniten opiskelijat mainitsivat oppimistuloksina ammatillisia taitoja sekä oppimistaitoja (Virtanen, Tynjälä & Valkonen 2005, 82).

Opettajuuden kehittymisen tai päivittymisen mainitsivat jotkut opettajat. He kertoivat ottavansa käyttöön uudenlaisia opetusmenetelmiä ja saaneensa paljon uutta materiaalia opetukseen sekä varmuutta sellaisten asioiden opettamiseen, joista heillä aiemmin on ollut vain teoreettista tietoa.

Osa-alue, jota työelämäjaksolle läheneet opettajat eivät tavoitteissaan ennen jaksoa välttämättä olleet ajatel-

leet, on *opiskelijänäkökulma* (kuvio 5). Vasta jakson aikana tulee oman kokemuksen kautta mieleen, että tällaista on opiskelijallakin työssäoppimisjaksolla. On uudessa, oudossa työpaikassa, johon tulisi päästä sisälle ja sen lisäksi lyhyessä ajassa oppia jakson tavoitteiden mukaisesti paljon eri asioita. Kuten opettajat mainitsevat, opettajana on välillä hyvä asettua myös opiskelijan asemaan. Opiskelija on työssäoppimisjaksollaan aluksi hyvin yksin ja eksyksissä ja kaipaa ohjausta ja perehdytystä, aivan samoin kuin ison hotellin käytävillä harhaileva työelämäjaksolla oleva opettajakin.

"Harhailtuani ensimmäisenä työaamuna (ja vielä joskus myöhempinäkin) sokkeloisia kellarikerroksen käytäviä matkallani pukuhuoneelta keittiöön, tuli taas konkreettisesti huomattua perehdytyksen merkitys."
(opettajan loppuraportti, TOP-OPE -projekti)

Opiskelijänäkökulma

"Opettavaista eläytyä opiskelijan rooliin. Todella hyvin ymmärrän nyt opiskelijoita..."

"...konkretisoitui omana kokemukseksi opiskelijan rooli työssäoppimisjaksolla."

"Myös opiskelijan rooli omakohtaisesti tuli koettua jälleen ja sen roolin tiedostaminen työelämäjaksolla on hyvin tärkeä."



"Oppimisen kannalta antoisinta oli asettuminen opiskelijan tilanteeseen. Kokemus auttoi ymmärtämään, että opiskelijan rooli tiukkoine tavoitteineen ei ole kovin helppo. Opettajana helposti asettaa liian laajoja ja monisäikeisiä tavoitteita lyhyelle ajanjaksolle."

Kuvio 5. Työelämäkokemukset opiskelijänäkökulmasta.

Työelämäjaksokokemukset ovat hyvin monipuolisia, työpaikasta riippuen erilaisia, ja kokemuksia voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Mikäli opettajien työelämäjaksot nähdään ennakoititiedon tuottajana ja koulutuksen kehittämisen välineenä, tulee opettajien kokemukset saada paremmin ensinnäkin kuvattua ja dokumentoitua. Toiseksi kokemukset tulee saada analysoitua, ja tieto levitettyä ja jaettua. Ennen kaikkea on oleellista saada opettajat tiedostamaan, että heidän tietonsa ja kokemuksensa ovat tärkeitä, ja että niillä on merkitystä omakohtaista kokemista laajemminkin koko koulutuksen kehittämiseksi. Uudessa TOP-OPE -projektissa pyritään työelämäkokemusten mahdollisimman monipuoliseen hyödyntämiseen.

TOP-OPE -projekti

TOP-OPE on Koulutuskeskus Salpauksen ESR-rahoitteinen opettajien työelämäjaksosja mahdollistava uusi projekti (1.8.2004 - 31.12.2006), jatkoa OPE -projektille. Projektin tavoitteena on saada opettajien työelämäkokemukset palvelemaan opetussuunnitelmatyötä ja koulutuk-

sen laadullista ennakointia. Projektissa kiinnitetään huomiota koulutuksen avulla opettajien valmiuksiin havainnoida ja reflektoida työelämän toimintakulttuureihin liittyviä laajempia kysymyksiä. Opettajat osallistuvat koulutukseen ennen työelämäjaksoa, ohjaukseen työelämäjakson aikana, raportoivat työelämäjaksostaan ja osallistuvat kehittämistyöhön työelämäjakson jälkeen. Projektin etenemistä seurataan tutkimuksen avulla. Kuviossa 6 on kuvattu projektin toteuttamisprosessia. Sykli toteutetaan puolivuositain ja toteutus varmasti kehittyy matkan varrella.

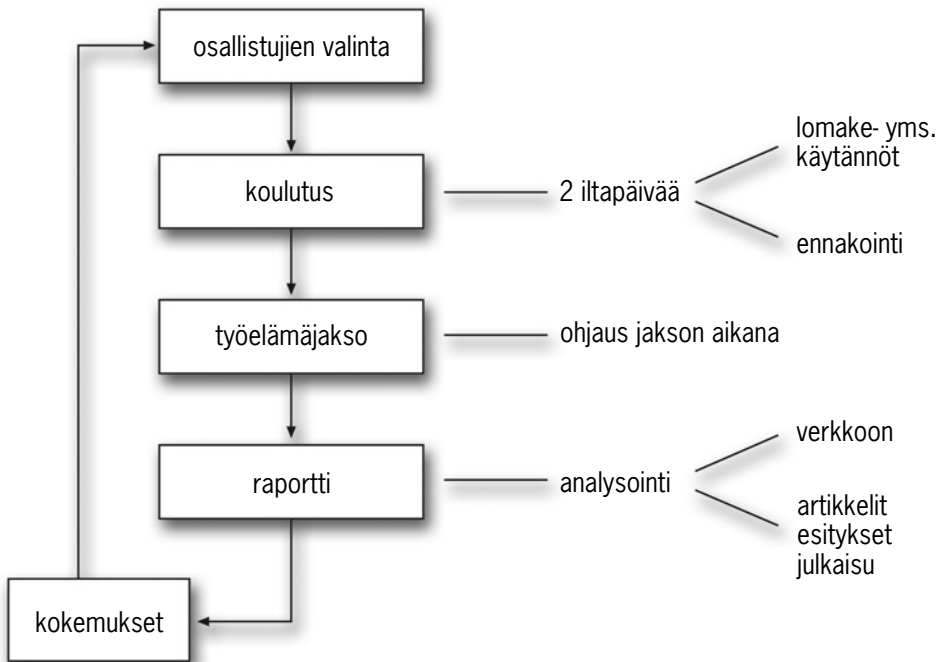
Ennakointitiedon hyödyntäminen

”Ennakointi on järjestelmällinen, osallistava prosessi, jossa kerätään tietoa ja laaditaan visioita keskipitkän ja pitkän aikavälin tulevaisuudesta ja jolla pyritään parantamaan nykyisten päätösten tietopohjaa ja käynnistämään yhteisiä toimia” (Toivonen & Nieminen 2002, 9).

Tulevaisuudelle ei ole vain yhtä vaihtoehtoa. Tulevaisuus ei määräydy jossakin ihmisten ulkopuolella vaan se tehdään. Osittain tulevaisuus on vaikeasti ennakoitavaa

TOP-OPE – opettajasta työssäoppimisen ennakoijaksi ja kehittäjäksi

ESR-rahoitteinen projekti (1.8.2004–31.12.2006)
Koulutuskeskus Salpaus



Kuvio 6. TOP-OPE -projektin toteuttaminen.

tai haltuun otettavaa. Tulevaisuuden haltuunottoon kuuluu tiedon hankintaa, käsittelyä, muokkausta, analyysia ja johtopäätösten tekoa sekä raportointia (Turtiainen 1999).

TOP-OPE -projektissa nähdään opettajien työelämäjaksoiltaan tuoma tieto koulutuksen kehittämisen laadullisena ennakoititietona. Työelämäjaksoille lähtevien opettajien valmennuskoulutuksessa opettajille on kerrottu, että heidän loppuraporttinsa tulaaan analysoidaan ja niistä saatu tieto siirtämään opetussuunnitelmien työstämiseen tarkoitettuun Opsessori-työkaluun (kuvio 7). Opsessorissa tieto on koko Koulutuskeskus Salpauksen opetushenkilöstön luettavissa ja kommentoitavissa, sekä palvelemissa opetussuunnitelmatyötä. Valmennuskoulutukseen on sisältynyt osio ennakoititietona, jossa opettajat ovat saaneet yleiskuvan siitä, mitä ennakoitinta on, miten sitä tehdään, ja ketkä kaikki sitä tekevät. Opettajia on valmennettu sekä työelämäjaksollaan havainnoimaan eri asioita että tuottamaan raportteja, joista saadaan koottua ennakoititietoa koulutuksen kehittämiseksi työelämä-näkökulmasta.

**TOP-OPE:n tavoite:
opettajasta työssäoppimisen
ennakoijaksi ja kehittäjäksi**

Opettajan on tänä päivänä osallistuttava itsensä ja oppilaitoksenssa kehittämiseen enemmän kuin aiemmin pysyäkseen opettajana, joka tietää, mistä puhuu ja mitä yritykset tarvitsevat. Opettajan toimenkuvaan voidaan katsoa kuuluvan tänä päivänä entistä enemmän myös oman osaamisensa ylläpitämistä ja kehittä-

**Koulutuskeskus Salpaus
OPSESSORI-työkalu**

Päivitetty 28.2.2005

Tämä työkalu on tarkoitettu sähköiseen työskentelyyn ja työn tulosten julkaisuun verkossa.

Tällä hetkellä työn alla ovat seuraavat kokonaisuudet:

• **Opetussuunnitelman yhteinen osa**

Koulutuksen järjestäjätasoinen OPS, jossa linjataan tutkintokohtaisten opetussuunnitelmien yhteiset lähtökohdat.

Hyväksytty Koulutuskeskus Salpauksen johtokunnassa 18.12.2002/§82 muilat osin paitsi kohdat 10, 11 ja 12.

• **Ammattiosaamisen näytöt**

Suunnitelma ammatillisen osaamisen todentamista ammattiosaamisen näyttöjen kautta.

• **Näyttötutkintostrategia**

Näyttöjen järjestämisen ja toteuttamisen strategisen tason suunnitelma.

• **Ennakoititietoa työelämästä**

Opettajien työelämäjaksoilta ja työelämästä muutenkin koottua ajantasaista tietoa mm. koulutustarpeista ja miten työelämän tarpeet tulisi huomioida opetussuunnitelmatyössä.

Kuio 7. Työelämäjaksoiden tuottama tieto opetussuunnitelmien kehittämisen välineenä.

mistä. Yksi keino ylläpitää omaa ammatillista osaamista on olla entistä enemmän yhteydessä ympärillä olevaan elinkeinoelämään (Vihiniemi 2003, 62).

Keväällä 2005 oli TOP-OPE -projektissa kuusitoista Koulutuskeskus Salpauksen eri oppilaitosten opettajaa työelämäjaksoilla. Yksi opettajista perehtyi matkailu- ja ravitsemusalaan Tallinnassa, toinen pieneläinten hoitoon Hollannissa. Opettajat olivat osallistuneet valmennuskoulutukseen ja heidän työelämäjaksojensa aikana kävin tapaamassa heitä ja keskustelemassa heidän kokemuksistaan. Koulutuksen ja yhteydenpidon ansiosta opettajien loppuraportit sisälsivät enemmän ennakkointitietoa kuin edellisessä OPE-projektissa. Opettajat olivat työelämäjaksonsa aikana pohtineet oman alansa tulevaisuuden suuntaa ja esittivät erilaisia ehdotuksia opetussuunnitelmatyöhön tai huomioimiaan koulutustarpeita (kuvio 8).

Ensimmäisten loppuraporttien ennakkointitietoa, ja muita opettajien työelämäkokemuksia on tällä hetkellä luettavissa Opsessorissa ja seuraavat kuusitoista opettajaa ovat osallistuneet valmennuskoulutukseen ja suunnittelevat syksyn 2005 työelämäjaksojaan. Ensimmäisessä vaiheessa toteutettu valmennuskoulutus on osallistunut hyväksi ratkaisuksi; koulutuksen määrää voitaisiin jopa ajatella lisättävän. Ainakin sen sisältöä tulee pohtia ja kehittää edelleen. Samoin työelämäjaksojen aikainen yhteydenpito opettajiin on tärkeää ja sen määrää tulisi mahdollisuuksien mukaan lisätä.

TOP-OPEen kohdistuu erilaisia odotuksia ja toiveita. Tällä hetkellä,

Tulevaisuusnäkökulma

”Työelämäjaksolla sain sen käsityksen, että esim. pienissä kouluissa ja päiväkodeissa saatetaan yhdistää ruokapalveluja ja puhtaanapitotoimintoja. Tämä merkitsee uudentyyppisten työntekijöiden tarvetta.”

”Opetussuunnitelmissa voitaisiin jatkossa huomioida se, että perinteisen puhelinasantajan työhön kuuluu nykyään yhä enemmän tietokoneasantajan ammattiin kuuluvia osia.”

”Excel-koulutusta räätälöidysti; tähän voisi panostaa enemmän siten, että käytäisiin työpaikalla katsomassa millaisia taulukoita sieltä löytyy ja miten niitä käytetään ja muodostettaisiin kurssin sisältö tämän mukaan.”

Kuio 8. TOP-OPE -projektin tuottamaa ennakkointitietoa.

projektin alkuvaiheessa, ei vielä voida tietää, mitä kaikkea projektin aikana vielä tehdään, kehitetään ja ennakoidaan. Projektia tullaan seuraamaan tutkimuksellisin keinoin ja raportoitmaan puolivuositin.

”Työ ravintolakeittiössä ei ole glamouria ja kokkisotaa. Oikean kuvan luominen opiskelijoille, heitä alalle innostaen on haaste.”

(opettajan loppuraportti, TOP-OPE -projekti)

Lähteet

- Filander, K. & Jokinen, E. 2004. Tekemällä oppimisen kokeita – ammattiopettajat työssäoppimisen kentillä. Toimintatutkimus Opekon kehittämishankkeista. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 70/2004 Working Papers.
- Kolu, M. 2002. Ammatillinen opettaja työelämäjaksolla. Verkostoitumalla työssäoppimiseen laatua ja vaikuttavuutta (VETOLAVA) –projektin raportti. Taloudellinen tiedotustoimisto.
- No Doubt Research. 2001. The ”water cooler” as metaphor: getting tacit knowledge flowing. www.nodoubt.co.nz/articles/watercooler_km.pdf
- Elmholdt, C. 2003. Metaphors for Learning: cognitive acquisition versus social participation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (2), 115-131.
- Metsä-Tokila, T., Tulkki, P. & Sahonen, P. 1999. Oppilaitoskeskeisyydestä työelämäpaineeseen ammatilliseen koulutukseen. *ESR-julkaisut* 48. Helsinki: Työministeriö.
- Saikkonen, S., Mäkelä, K. & Komu, T. 2003. Päijät-Hämeen työelämän kehitys ja koulutus-tarve-ennuste 2010. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 76.
- Suvinen, N. & Saarinen, A. 2004. Hämeen ammatillisen ja korkea-asteen koulutuksen ja osaamisen kehittämisstrategia-projektin loppuraportti. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 82.
- Toivonen, M. & Nieminen, J. (toim.) 2002. Alueellisen ennakkoinnin käytännön opas. Uudenmaan TE - keskus. http://www.ennakointi.fi/Adobe/Ennakoit-opas_luonnos1712.pdf
- Turtiainen, J. 1999. Ennakointi – käsitteellistä analyysiä. *Futura* 2/99, 25-31.
- Vakkilainen-Pulkkinen, L. 2002. Opettajien työelämäjaksot. VIRE-projektin loppuraportti. Espoon terveys- ja sosiaalialan oppilaitos. <http://www.etso.eskk.fi/projektit/vireloppuraportti.PDF>
- Vihiniemi, M. 2003. Avainasemassa osaaminen. Metall-, rakennus- ja sähköalojen osaamistarpeiden ennakkointiyhteistyö oppilaitoksissa. Turun ammatillinen aikuiskoulutuskeskus. http://www.tuakk.fi/chapter_images/342_avainasemassa_osaaminen_loppuraportti.pdf
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana Helsingin kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2005.



Näkökulmia työpaikkaohjaajien täydennys- koulutukseen

Pekka Antila

Projektsuunnittelija, KM

Educa-Instituutti Oy

pekka.antila@educa-instituutti.fi

Tässä artikkelissa esitetään työpaikkaohjaajien, työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksen toteuttajien ja työssäoppimisen eri osapuolten näkemyksiä ja niihin perustuvia pohdintoja työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksesta [1]. Pääaineistona ovat työpaikkaohjaajilta saadut tiedot, joita peilataan paikoin muiden esittämiin näkemyksiin.

**Johdanto:
työelämä tarvitsee osaajia
– ammatillinen koulutus tarvitsee
osaavia työpaikkaohjaajia**

Ammatillisiin perustukintoihin sisältyy ammatillisia opintoja tukevaa, työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä tapahtuvaa opiskelua, työssäoppimista. Työpaikoilla toimii työpaikkaohjaajia, joiden tehtävänä on ohjata opiskelijoiden työssäoppimista sekä jatkossa osallistua

myös ammatillisen peruskoulutuksen ammattiosaamisen näyttöjen toteutukseen ja arviointiin. Työpaikkaohjaajina toimivat työntekijät tarvitsevat tehtäviensä hoitamiseen sellaista opiskelijoiden ohjaamisen ja ammatillisen koulutuksen toimintatapojen osaamista, jonka kehittämiseksi erillinen työpaikkaohjaajien koulutusjärjestelmä on todettu tarpeelliseksi.

Työpaikkaohjaajien koulutus on maassamme erityislaatuinen, kansalliseen koulutusjärjestelmään sisäänrakennettu järjestelmä. Työpaikkaohjaajat toimivat ammatillisen koulutuksen ja työelämän rajapinnassa ja työpaikkaohjaajien koulutuksen järjestämisessä kohtaavat yksittäisten organisaatioiden ja yhteiskunnan koulutuspoliittiset intressit ja velvollisuudet. Voidakseen tehdä sopimuksen työssäoppimisen järjestämisestä työpaikalla, koulutuksen järjestäjän on varmistettava, että työpaikalla on ammattitaidoltaan, koulutukseltaan ja työkokemukseltaan pätevää henkilökuntaa, joka voidaan määrätä opiskelijan vastuulliseksi työpaikkaohjaajaksi (asetus ammatillisesta koulutuksesta, 6.11.1998/811). Koulutuksen järjestäjien on siis laadukkaan koulutuksen järjestämiseksi huolehdittava siitä, että työpaikoilla on osaavia työpaikkaohjaajia. Työpaikkojen on koettava työssäoppimispaikan tarjoaminen ja työpaikkaohjaajien kouluttaminen mielekkääksi ja kannattavaksi, jotta lain edellyttämä yhteistyö koulutuksen ja työelämän välillä toteutuu. Työpaikkaohjaajien koulutuksen kehittäminen kannattaa, koska uudet toimintatavat koulutuksen ja työelämän rajapinnassa voivat tuoda hyötyjä molemmille osapuolille.

Työpaikkaohjaajien koulutus on ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyötä, jonka tavoitteena on varmistaa työssäoppimisen ja näyttöjen laadukas toteutuminen. Työpaikkaohjaajille on järjestetty peruskoulutusta sekä kokeiluluonteisesti myös täydennyskoulutusta. Työpaikkaohjaajien peruskoulutukseksi on vakiintunut kahden opintoviikon / kolmen opintopisteen laajuinen, työpaikkaohjaajien koulutusohjelman perusteiden (Opetushallitus 2004) mukaisesti toteutettu koulutus. Työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksella tarkoitetaan työpaikkaohjaajien peruskoulutuksen suorittaneille työpaikkaohjaajille kohdennettua koulutusta ja tukea, jolla ei toistaiseksi ole laajemmalti vakiintuneita toteutustapoja. Artikkelissa tarkastellaan työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksen toteutustapoja, koska täydennyskoulutuksen kehittämisestä on keskusteltu toistaiseksi melko vähän. Työpaikkaohjaajien peruskoulutus on jätetty tässä käsittelemättä.

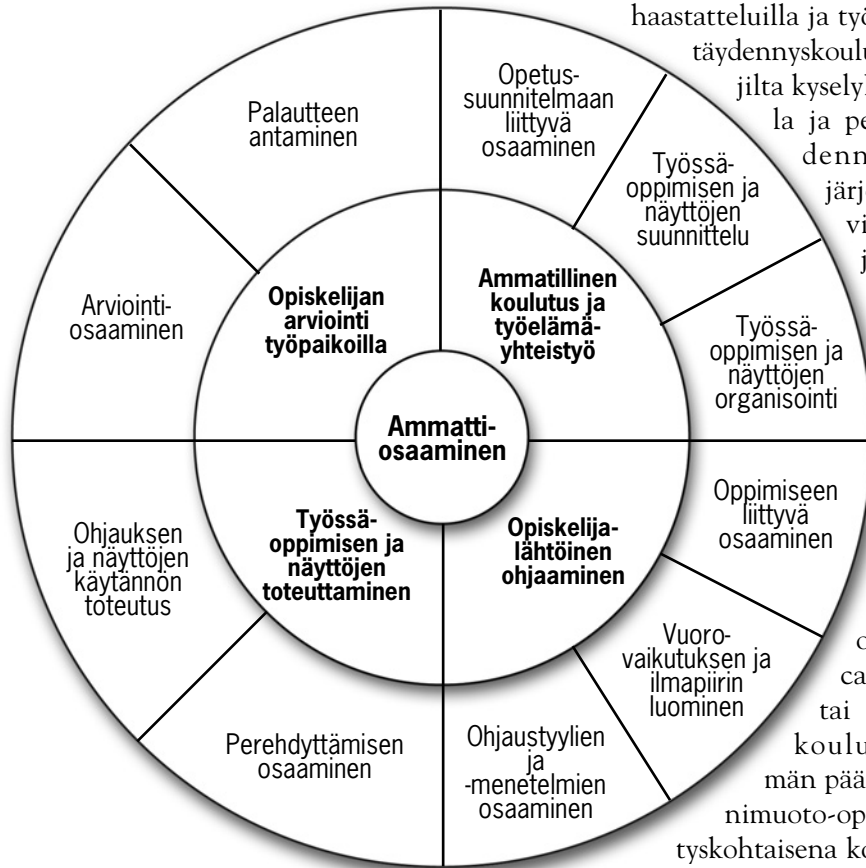
Työpaikkaohjaajien koulutuksen tavoitteena on vahvistaa työssäoppimisen ohjaamisen ja näyttöjen osaamista, joka muodostuu seuraavista neljästä pääosaamisalueesta (kuvio 1):

- ammatillinen koulutus ja työelämäyhteistyö
- opiskelijälähtöinen ohjaaminen työssäoppimisen ja näyttöjen toteuttaminen
- opiskelijan arviointi työpaikalla (Opetushallitus 2004).

Kukin pääosaamisalue jakautuu edelleen osaamisalueisiin. Ohjaustyön perustaksi työpaikkaohjaaja tarvitsee oman alansa ja tehtävänsä ammattiosaamista. Näiden lisäksi työpaikkaoh-

jaajat kaikilla aloilla tarvitsevat ydinosaamista (esimerkiksi oppimistaidot, ongelmanratkaisutaidot, yhteistyötaitot), jonka kehittyminen on myös ammatillisen koulutuksen tavoitteena.

jestöt, työpaikkaohjaajien kouluttajat) ja työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksen toteuttajien antamiin tietoihin, jotka on koottu syksyllä 2004. Työpaikkaohjaajilta tietoa kerättiin kyselyllä, työssäoppimisen eri osapuolilta haastatteluilla ja työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksen toteuttajilta kyselyllä, haastatteluilla ja perehtymällä täydennyskoulutuksen järjestämistä koskeviin suunnitelmiin ja raportteihin.



Kuvio 1. Työssäoppimisen ohjaamisen ja näyttöjen osaamisalueet (mukaillen Hätönen 2004).

Tiedonhankinta: tavoitteena tieto koulutuksen käytäntöjen kehittämiseksi

Artikkeli perustuu työpaikkaohjaajien, työssäoppimisen eri osapuolten (oppilaitokset, työpaikat, viranomaiset, työmarkkinajär-

Kyselylomake postitettiin 383 Etelä-Suomen läänin alueella työpaikkaohjaajana toimivalle henkilölle, jotka olivat osallistuneet Educa-Instituutti Oy:n tai Espoon seudun koulutuskuntayhtymän pääosin lähi- ja monimuoto-opetuksena tai yrityskohtaisena konsultointina toteuttamaan työpaikkaohjaajien peruskoulutukseen vuosina 2002–2004. Koulutukset oli toteutettu Työpaikkaohjaajien koulutuksen perusteiden (Opetushallitus 2000) mukaisesti. Kyselylomakkeen palautti 123 työpaikkaohjaajaa. Eniten vastauksia saatiin sosiaali- ja terveystieteiden sekä kaupan ja hallinnon alan työpaikkaohjaajilta (taulukko 1).

Työssäoppimisen eri osapuolten näkemyksiä työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksesta selvitettiin haastattelulla kymmentä henkilöä. Haasta-

Taulukko 1. Kyselyyn vastanneet työpaikkaohjaajat koulutusaloittain [2].

Ala	Lähetettyjen lomakkeiden määrä	Vastaa- jien määrä	Osuus vastaajista
Luonnonvara-ala	25	9	7%
Tekniikan ja liikenteen ala	25	11	9%
Kaup- an ja hallinnon ala	39	20	16%
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	61	13	11%
Sosiaali- ja terveysala	175	64	52%
Kulttuuriala	2	2	2%
Vapaa- aika- ja liikunta- ala	3	0	0%
Monialainen / alaa ei määritelty	53	4	3%
Yhteensä	383	123	100%

teltavat henkilöt valittiin siten, että heistä muodostui monipuolinen asian- tuntijapaneeli, jonka oletettiin tarkas- televan työpaikkaohjaajien täydennys- koulutusta kattavasti eri osapuolten näkökulmasta. Haastatteluprosessi toteutettiin delfi-tekniikkaa mukaillen. Selvityksessä lähestymistapaa sovellettiin niin, että henkilökohtaisten haas- tattelujen perusteella laadittiin yksi yhteinen tiivistelmä, joka toimitettiin kaikille haastatelluille henkilöille kommentoitavaksi. Vahvimmin haas- tatelluissa olivat edustettuina kaupan ja hallinnon ala, sosiaali- ja terveysala sekä tekniikan ja liikenteen ala.

Selvitykseen tietoa antaneet työ- paikkaohjaajien täydennyskoulutuksen toteuttajat ovat kehittäneet täyden- nyskoulutusta osana Euroopan sosiaali- rahaston osittain rahoittamia työssäop- pimisen kehittämisprojekteja. Julkisen

projektirahoituksen tarkoituksena on ollut kokeilla ja kehittää erilaisia työ- paikkaohjaajien täydennyskoulutuksen ratkaisuja.

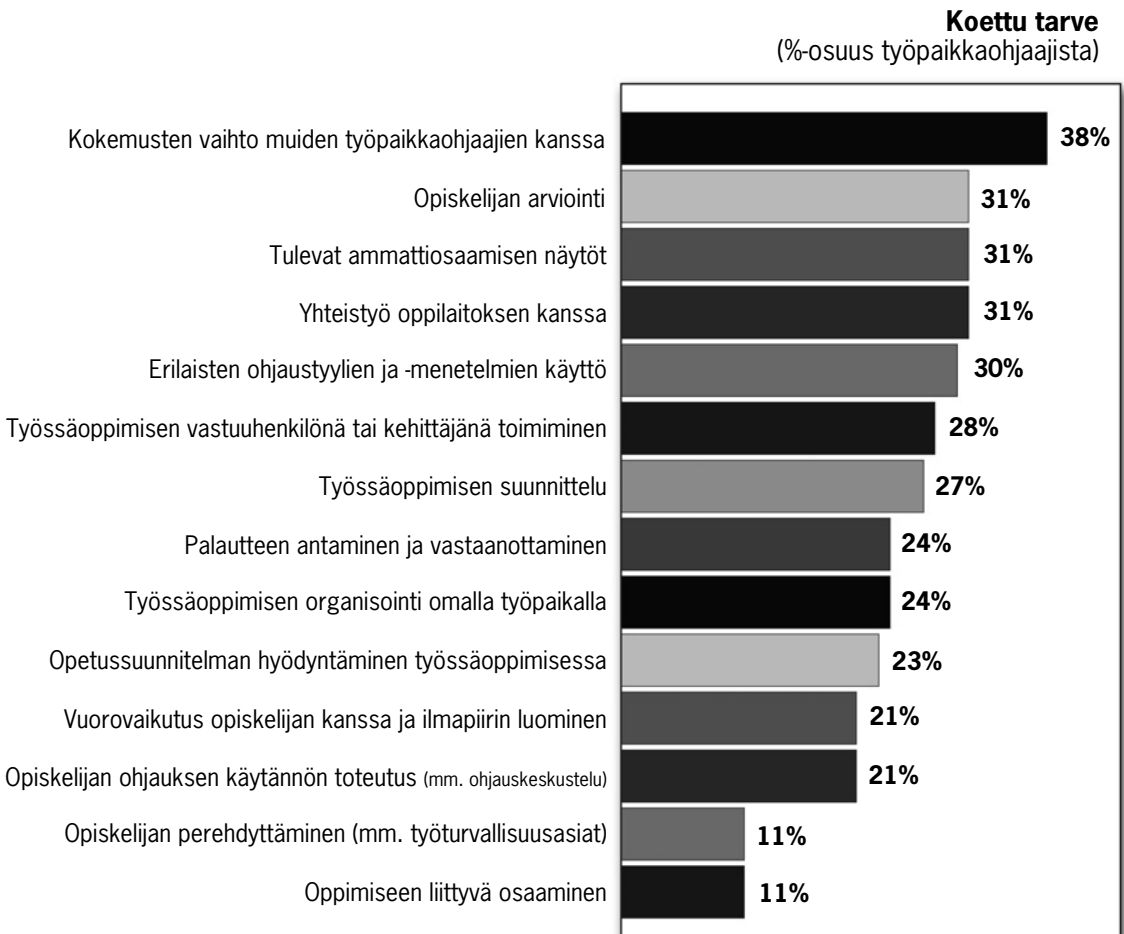
Tulokset: täydennyskoulutuksen sisältö ja toteutustavat

Työpaikkaohjaajien täydennys- koulutukselle on tarvetta. Vain 17 % kyselyyn vastanneista työ- paikkaohjaajista ei kokenut tarvetta työpaikkaohjaajan tehtävään liitty- vään täydennyskoulutukseen tai muu- hun tukeen. Työssäoppimisen eri osa- puolten edustajat pitivät yksimielisesti täydennyskoulutuksen järjestämistä tarpeellisena, vaikka totesivatkin, että koulutuksen rahoitukseen liittyy tois- taiseksi ratkaisemattomia kysymyksiä.

Kokemustenvaihtoa ja arviointiosaamista kaivataan

Täydennyskoulutuksen sisällöiksi työpaikkaohjaajat toivoivat eniten kokemusten vaihtoa muiden työpaikkaohjaajien kanssa, opiskelijan arviointia, tulevia ammattiosaamisen näyttöjä, yhteistyötä oppilaitoksen kanssa sekä erilaisia ohjaustyyliä ja -menetelmiä (kuvio 2). Ohjauskokemusten reflektointiin ja jakamiseen ei tunnu tulojen perusteella olevan riittävästi tilaa työn arjessa. Yllättävää ei ole, että

arviointiin liittyvään osaamiseen kaivataan vahvistusta. Ilmeiseksi tarpeen tekee varsinkin tulevat ammattiosaamisen näytöt, joiden käyttöönotto asettaa työpaikkaohjaajille uusia osaamisvaatimuksia. Mielenkiintoista on, että useampi kuin joka neljäs vastaajista oli kiinnostunut työssäoppimisen vastuuhenkilön tai kehittäjän tehtäviin valmentavasta koulutuksesta. Näiden tehtävien hoitamisesta ei työpaikoilla yleisesti makseta erillistä korvausta, joten tehtävät koetaan mitä ilmeisimmin sisäisesti motivoiviksi.

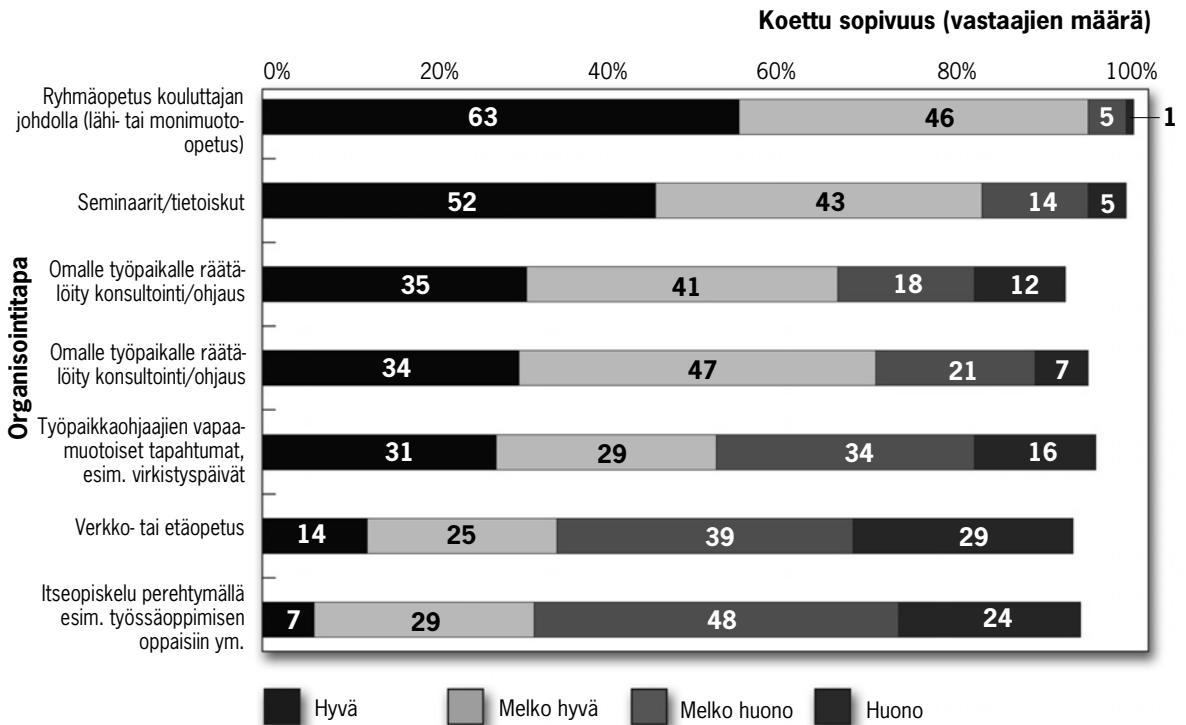


Kuvio 2. Työpaikkaohjaajien kokema täydennyskoulutustarve sisältöalueittain (n=123).

Organisointitapa ja osallistumisen esteet

Sopivimpana täydennyskoulutuksen organisointitapana työpaikkaohjaajat pitivät lähi- tai monimuoto-opetusta. Myös seminaareja ja tietoisukuja pidettiin mieluisina. (kuvio 3) Lähiopetuksessa on helppo vaihtaa kokemuksia muiden työpaikkaohjaajien kanssa, ja juuri tätä työpaikkaohjaajat pitivät täydennyskoulutuksen tärkeimpänä sisältönä. Työpaikkaohjaajat kertoivat, että aikapula, työkiireet ja työpaikan niukat henkilöstöresurssit (yhteensä 89 mainintaa, n = 123) ovat suurimpia työpaikkaohjaajien täydennyskoulutukseen osallistumisen esteitä. Lyhyet, tiedotusluonteiset koulutusti-

laisuudet, kuten tietoisikut ja seminaarit, ovat ilmeisesti toimiva ratkaisu osaamisen päivittämiseen kiireisen työn lomassa. Kun työstä on mahdollista irrottautua hieman pidempään koulutukseen, arvostetaan lähiopetuksen mahdollistamaa vuorovaikutusta muiden työpaikkaohjaajien kanssa. Tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava se, että vastaajat olivat suorittaneet työpaikkaohjaajan peruskoulutuksen pääosin monimuoto-opetuksena. He ovat siis jo aiemmin tehneet valinnan osallistua koulutukseen, johon sisältyy itsenäisen ja/tai työyhteisössä tapahtuvan työskentelyn rinnalla useampia lähiopetuspäiviä, eivätkä esim. verkko-opetukseen.



Kuvio 3. Koulutuksen organisointitapojen sopivuus työpaikkaohjaajien arvioimana (n = 123).

Koulutusryhmä vaikuttaa

Koulutuksen onnistumiseen vaikuttaa työpaikkaohjaajien näkemyksen mukaan eniten vuorovaikutus koulutusryhmän keskuudessa (54 mainintaa, n = 123). Useiden alojen työpaikkaohjaajia yhdistävät ryhmät ovat keskimäärin suositumpia kuin yhden alan työpaikkaohjaajista koostuvat. Mieltymykset alakohtaiseen tai monialaiseen vuorovaikutukseen oppimistilanteissa ovat tulosten perusteella enemmän yksilöllisiä kuin alakohtaisia ominaisuuksia. Osalle työpaikkaohjaajista on luontevaa kehittää ohjaustoimintaansa oman alan työpaikkaohjaajien kertomien kokemusten pohjalta. Osa kokee helpoksi ja antoisaksi muiden kertomien kokemusten ja toimintamallien siirtämisen eri alojen ja erilaisten työtehtävien viitekehyksestä omaan ohjaustyöhön.

Työpaikkaohjaajat arvostavat sitä, että myös opettajia osallistuu täydennyskoulutusryhmiin; enemmistö vastaajista toivoi opettajien osallistuvan koulutuksiin yhdessä työpaikkaohjaajien kanssa. Työpaikkaohjaajien mukaan opettajat muun muassa tuovat koulutustilanteisiin oppilaitoksen näkökulmaa sekä ajatuksia opettamisesta ja ohjauksesta. Työpaikkaohjaajat kuulevat koulutustilanteissa mielellään myös opettajien toiveita siitä, mitä työpaikoilla tulisi ottaa huomioon työssäoppimisen ohjauksessa. Myös muut työssäoppimisen osapuolet pitivät opettajien osallistumisesta koulutusryhmiin tärkeänä, koska se edistää verkostoitumista ja yhteistyön kehittymistä oppilaitosten ja työpaikkojen välillä.

Tuloksia ja pohdintaa: täydennyskoulutuksen merkityksiä ja mahdollisuuksia

Työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksella on oma tehtävänsä ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen vuorovaikutuksen areenana. Työpaikkaohjaaja voi saada täydennyskoulutuksessa syvällistä osaamista esimerkiksi ohjaamisen tai arvioinnin teemoista. Toisaalta työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksella on myös peruskoulutusta yleisempiä tavoitteita: peruskoulutuksessa työpaikkaohjaaja saa taidot työssäoppimisen käytäntöihin, kun taas täydennyskoulutus tarjoaa työpaikkaohjaajille mahdollisuuden ohjaukokemusten yhteiseen pohdintaan ja käsitteellistämiseen sekä vertaistukeen. Työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksessa työssäoppimista on mahdollista tarkastella myös laajempaa yhteiskunnallista taustaa vasten.

Työssäoppimisen ohjaamisen ja näyttöjen osaamisalueista tärkeimpinä työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksen sisältöinä pidetään tulosten perusteella arviointiosaamista, (työssäoppimisen ja) näyttöjen suunnitteluun, organisointiin ja käytännön toteutukseen liittyvää osaamista sekä ohjaustyylien ja menetelmien osaamista. Tulosten perusteella täydennyskoulutuksen toteutus on syytä suunnitella niin, että ohjaukokemusten vaihtamiseen muiden työpaikkaohjaajien kanssa on luontevia tilaisuuksia ja aikaa.

Koulutuksen monet merkitykset

Tulosten kiteytyksenä voidaan todeta, että työpaikkaohjaajien täydennyskoulutus

- tarjoaa areenan työpaikkaohjaajien keskinäiselle ja työelämän ja ammatillisen koulutuksen väliselle vuorovaikutukselle
- tuo työpaikkaohjaajien ulottuville ajankohtaisen tiedon työssäoppimisen toteuttamisesta
- tarjoaa syventävää osaamista työpaikkaohjaajien haastaviksi kokeisiin tehtäviin ja tilanteisiin
- on tilaisuus kehittää uusia työn- ja vastuunjaon malleja oppilaitosten ja työpaikkojen välillä
- voi olla väylä työpaikkaohjaajan ammatilliseen pätevytyymiseen (esimerkiksi erikoisammattitutkintoihin valmistavana koulutuksena) ja erityisesti horisontaaliseen urakehitykseen (esimerkiksi työpaikan kehittämistehtävien sisällyttäminen työpaikkaohjaajan toimenkuvaan)
- valmentaa työpaikalle toiminnan kehittämistä innostuneita työntekijöitä ja luo työpaikasta myönteistä mielikuvaa työnantajana.

Organisaatiot arvioivat yleensä koulutuksen hyödyllisyyttä ja vaikuttavuutta sen perusteella, miten koulutus vaikuttaa koko organisaation toimintaan. Työpaikkaohjaajien koulutuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla sekä koulutukseen osallistuneen henkilön toimintatapojen että koko työpaikan oppimis- ja ohjausprosessien kehittymistä. Työssäoppimisen eri osapuolten näkemysten perusteella työpaikkaohjaajien täydennyskoulutus kannattaakin toteuttaa siten, että tavoitteena on koko työssäoppimisen prosessin ja työyhteisön, ei vain yksittäisten työpaikkaohjaajien osaamisen kehittyminen. Myönteiset kokemukset työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksen vaikuttavuudesta kannustavat organisaatioita yhteistyöhön ammatil-

lisen koulutuksen kanssa.

Organisaatioiden toimintaympäristöjen nopea muuttuminen edellyttää työntekijöiltä kykyä oppia ja päivittää osaamistaan nopeassa tahdissa. Oppimisen ohjaamisen taitoja työpaikkaohjaajien koulutuksessa omaksuneet henkilöt ovat työpaikan arjen oppimistilanteissa arvokkaaksi avuksi. Monet työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksessa saamista valmiuksista ovat opiskelijoiden ohjaamisen lisäksi suoraan hyödynnettävissä työpaikan muissa ohjaus- sekä myös esimiestehtävissä.

Vaihtoehtoisia toteutustapoja

Työpaikkaohjaajien ja työssäoppimisen eri osapuolten näkemyksistä kävi ilmi, että täydennyskoulutuksen toteuttamiseen ei ole olemassa vain yhtä kaikkia eri osapuolia tyydyttävää ratkaisua. Toisaalta tuotiin esiin tarve säännöllisin väliajoin päivittää työpaikkaohjaajien osaamista ja toisaalta todettiin, että osalla työpaikkaohjaajista pitäisi olla syvällisempää ammatillisen koulutuksen osaamista ja parempia työssäoppimisen kehittämistaitoja. Lisäksi kävi ilmi, että laajojen työpaikkaohjaajajoukkojen tavoittamiseksi täydennyskoulutuksen avulla tarvitaan riittävän kevyitä ja joustavia mahdollisuuksia osaamisen päivittämiseen.

Työpaikkaohjaajien täydennyskoulutusta on syytä tarkastella kokonaisuutena, jossa on laajuudeltaan, sisällöltään ja toteutustavoiltaan erilaisia koulutautumismahdollisuuksia työpaikkaohjaajille. Työpaikkaohjaajien täydennyskoulutustarjontaa voisi muodostua esimerkiksi seuraavista koulutuskokonaisuuksista:

1. Kehittämispalaverit oppilaitoksissa ja työpaikkaohjaajien verkostotaapaamiset (laajuus esim. noin 2–4 tuntia).

2. Seminaarit ja tietoisikut eri aiheista (laajuus esim. 0,5–1 päivää).

3. Aiheenmukaiset syventävät koulutukset työpaikkaohjaajien peruskoulutuksen sisältöalueilta (laajuus esim. 1,5–3 opintopistettä, mahdollisuus yhdistää laajemmiksi koulutuskokonaisuuksiksi).

4. Työssäoppimistä vastaavien koulutus, jossa painotus työssäoppimisen toteuttamisessa (laajuus esim. 4–7 opintopistettä).

5. Työssäoppimisen kehittäjien koulutus, jossa painotus työssäoppimisen toimintatapojen kehittämisessä (laajuus esim. 4–7 opintopistettä).

Täydennyskoulutuksen laajuudeksi voi työpaikkaohjaajien näkemysten perusteella esittää keskimäärin 1,5–3 opintopistettä. Kehittämispalaverit ja verkostoitumistapaamiset lienevät luontevimmillaan muutaman tunnin kestäviä tilaisuuksia, joihin työpaikkaohjaajat voivat osallistua esimerkiksi vuosittain. Laajoja täydennyskoulutusohjelmia suunniteltaessa on syytä huomioida, että osaamisen kehittämistarpeet ja mahdollisuudet osallistua koulutukseen muuttuvat työpaikoilla. Pitkät koulutusohjelmat voidaan toteuttaa siten, että ne muodostuvat lyhyemmistä, itsenäisistä opintojaksoista, joita työpaikkaohjaajat voivat suorittaa jakson kerrallaan.

Täydennyskoulutuksen haasteita ja mahdollisuuksia

Vaikka työpaikkaohjaajien täydennyskoulutusta pidetään tarpeellisenä, koulutukseen osallistumiseen tai sen järjestämiseen liittyviä haasteita pidetään merkittävänä. Työssäoppimisen eri osapuolten edustajat korostivat muun muassa koulutuksen rahoitukseen liittyviä haasteita. Ratkaisuvaihtoehtoja ovat toimintatapojen sekä työn-, vastuun- ja kustannusten jaon kehittäminen ammatillisen koulutuksen ja työelämän kesken tai uudenlainen asennoituminen yhteistyöhön. Todennäköisesti näitä molempia tarvitaan. Oman organisaation työpaikkaohjaajien täydennyskoulutus voidaan nähdä yhteiskuntavastuun toteuttamisena. Yhteiskuntavastuu on paitsi eettinen näkökulma liiketoimintaan myös mahdollisuus luoda myönteistä mielikuvaa työnantajana ja toimijana yleensä. Ammatillisen koulutuksen järjestäjät voivat selvittää muutostarpeita omassa toiminnassaan ja resursoida työpaikkaohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämiseen.

Työpaikkaohjaajien täydennyskoulutus on oppilaitosten ja työpaikkojen yhteisenä hankkeena sekä verkostomaisen toimintatavan ilmentymä että mahdollisuus kehittää uusia yhteistoimintamalleja ammatillisen koulutuksen ja työelämän välille. Verkosto mahdollistaa periaatteessa tasa-arvoisen ja monensuuntaisen informaation vaihdon, mikä edistää spontaania kehittämistä (Numminen & Stenvall 2004). Yhteistyöverkostot ovat tutkimuksen (mm. Toiviainen 2003) ja kokemuksen mukaan hedelmällisiä, kokemusmaailmat yhdistäviä uuden oppimisen paikkoja.

Ennakointitutkimusten mukaan työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaaminen vuoteen 2015 mennessä edellyttää ammatillisen koulutuksen tehostamista (Hanhijoki ym. 2004). Hyvin hoidettu työssäoppiminen voi ratkaisevasti lisätä opiskelijoiden kokemaa mielekkyyttä ja siten vähentää koulutuksen keskeyttämiä. Työssäoppiminen voi myös osaltaan edistää opiskelijoiden nopeaa työllistymistä opintojen jälkeen. Työpaikkaohjaajat ovat avainasemassa vaikuttamassa työssäoppimisen onnistumiseen. Näiden välillisten vaikutusten kautta työpaikkaohjaajien osaamisesta ja motivaatiosta huolehtimisen merkitys myös työpaikkaohjaajien peruskoulutuksen suorittamisen jälkeen tulee ilmeiseksi.

Tulosten arviointia

Tulosten perusteella voitaneen tehdä melko edustavia päätelmiä ainakin Etelä-Suomessa toimivien työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksesta. Tulokset todennäköisesti antavat perustellun lähtökohdan työpaikkaohjaajien täydennyskoulutuksen suunnitteluun yleisemminkin. Artikkelissa viitatuista työpaikkaohjaajista hieman yli puolet toimi sosiaali- ja terveysalalla. Alakohdaisia eroja arvioitaessa on kuitenkin hyvä huomata, että tämän selvityksen perusteella erot vaikuttaisivat lopulta olevan suurempia yksilöiden kuin alojen välillä. Kullakin alalla on ainutlaatuinen erityisluonteensa, mutta ammatillisen koulutuksen järjestämistavat, työssäoppimisen ja opiskelijan arvioinnin käytännöt, ohjaustoiminta sekä organisaatioiden toimintatavat ovat oppimisen ja ohjaamisen näkökulmasta kuitenkin melko yhteneväisiä eri aloilla ja erilaisissa työpaikoissa. Alueellinen, monialainen yhteistyö työpaikkaohjaa-

jien täydennyskoulutuksen järjestämisessä on siis paitsi taloudellisesti myös koulutuksen sisältöjen näkökulmasta perusteltua.

Viitteet

Artikkeli perustuu Educa-Instituutti Oy:n toteuttamassa Etelä-Suomen lääninhallituksen ja Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa Kehikko-projektissa tehtyyn selvitykseen (Antila 2005).

Koulutusalat on luokiteltu vuonna 2004 voimassa olleen ryhmittelyn mukaisesti.

Lähteet

Antila, P. 2005. Näkökulmia työpaikkaohjaajien täydennyskoulutukseen. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta, 6.11.1998/811.

Hanhijoki, I., Kantola, S., Karikorpi, M., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja, H. 2004. Koulutus ja työvoiman kysyntä. Valtakunnallisia ja alueellisia laskelmia. Helsinki: Opetushallitus.

Hätönen, H. 2004. Työpaikkaohjaajan osaamiskartta. Menetelmä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.

Laki ammatillisesta koulutuksesta, 21.8.1998/630.

Numminen, U. & Stenvall, K. 2004. Seudulliseen yhteistyöhön! Opetustoimen seudullisia verkostoja. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2000. Työpaikkaohjaajien koulutus. Koulutusohjelman perusteet. Moniste 16/2000.

Opetushallitus. 2004. Työpaikkaohjaajien koulutusohjelman perusteet 2 ov. Moniste 2/2004.

Toiviainen, H. 2003. Learning Across Levels. Challenges of Collaboration in a Small-Firm Network. Academic Dissertation. University of Helsinki, Faculty of Education, Department of Education.

Korkeakoulutuksen laadunarviointi ja laadunvarmistus –ajankohtainen kysymys Suomessa ja muualla Euroopassa

Hannele Salminen

hannele.salminen@minedu.fi

Tapio Huttula

tapio.huttula@sttk.fi

FT Tapio Huttula on toimihenkilökeskusjärjestö STTK:n kehittämisspäällikkö, KT Hannele Salminen Keravan kaupungin koulutusjohtaja. Molemmat kirjoittajat ovat työskennelleet Korkeakoulujen arviointineuvostossa, Tapio Huttula KKA:n pääsihteerinä v. 2002–2004 ja sitä ennen ammattikorkeakoulusektorin arviointeja koordinoivana suunnittelijana. Hannele Salminen on toiminut viime mainitussa tehtävässä v. 2003-2005. Hän on Helsingin yliopiston koulutuspolitiikan ja koulutussuunnittelun dosentti.

Mitä laadulla tarkoitetaan?

Laadulle on olemassa lukuisia erilaisia määrittelyjä. Siitä käsitteen huolimatta täsmällinen määrittely on vaikeaa, on kuin laatu olisi elollinen olento, joka muuttaa muotoaan ja pakenee uuteen tasoon, kun määrittely on tehty. Laatua on lähestytty vastakohtien avulla: sanotaan, että laadun tunnistaa, kun sen kohtaa, ja että hyvä laatu näkyy; toisaalta asiaa voidaan kuvata myös niin,

että laadun huomaa parhaiten sen puuttumisena tai poissaolona, silloin kun laatu pettää. Etenkin taiteessa laatu on subjektiivinen ja arvosidon-nainen asia.

Laatu on myös sidottu aikaan: mikä oli parasta laatua kaksikymmentä tai kymmenen vuotta sitten, ei todennäköisesti ole - ainakaan juuri samanlaisena tuotteena tai ilmiönä - huippulaa-tua enää. Olisi houkuttelevaa määritellä laatu standardeina, ja pettävän yksinkertaista uskoa, että standardeja kiristettäessä laatu paranisi (Raivola

Laadulla on monta dimensiota.

2002, 17). Erilaiset standardit merkitsevät myös erilaista laatua. Kuitenkin standardit ovat neuvottelun tulos. Koulutusta koskevat laatutyön määrittelyt on usein lainattu liiketaloudellisista organisaatioista. Korkeakouluissa ja muissa koulutusorganisaatioissa ne tulisi muuttaa koulutukseen soveltuviksi määrittelyiksi. Tämän artikkelin eräs tarkoitus on myös herättää ajatusta tähän.

Määrittelyt ovat aina merkityksen muodostamista asioille ja ilmiöille. Tekstianalyysit paljastavat myös eroja korkeakoulupolitiikassa; vaikka sanat ovat eri yhteyksissä samoja (kuten laatu, quality), niiden merkitykset eroavat. Laadun ja sen arvioinnin tärkeydestä tunnutaan olevan melko yksimielisiä. Se on kaunis ja arvokas tavoite, josta on helppo olla samaa mieltä. Tarkemmin katsottuna laadun merkitys on kuitenkin moniselitteinen ja erilaisiin intresseihin sidottu (Saarinen 1995, 160; 2003). Arviointiin liitty-

vien käsitteiden määrittely on silti tärkeää, koska määrittelemättömät termit johtavat erilaisiin tulkintoihin, joilla puolestaan on negatiivinen vaikutus esimerkiksi informaation vertailtavuuteen (Hämäläinen, Hämäläinen & Jessen et al. 2003, 23). Tässä yhteydessä emme kuitenkaan ryhdy laajempaan kriittiseen diskurssianalyysiin tai retoriikan tutkimukseen, vaan valotamme lyhyesti eräitä monista mahdollisuuksista lähestyä laadun käsitettä.

Laadulla on monta dimensiota. Erään määritelmän mukaan laatuun liittyy tarve suoritustason jatkuvaan parantamiseen. Laatu on siten olennaisesti sidoksissa ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin. Koulutus on esim. määriteltä laadukkaaksi silloin, kun se saa aikaan tavoitteiden mukaista tai suuntaista oppimista. Laatu integroituu tulevaisuudessa yhä enemmän muuhun toimintaan; yksilötasolla tarvitaan monitaitoisuutta ja valtuudet ja vastuut lisääntyvät. Laatu sisältyy johtamiseen, strategiseen suunnitteluun ja organisaation kehittämiseen, mutta eräiden laadun määritelmien mukaan sisäisten toimintojen edelle menee esim. asiakaskeisyys. Laaturkorkeakouluksi kehittymisestä puhuessaan Takala (1995, 233) toteaa, että oppilaitoksen sisäinen toimintakulttuuri on eräs tärkeimmistä laatuun liittyvistä tekijöistä. Tämän pidemmällä hän ei laatua kuitenkaan em. yhteydessä määrittele. Laatu voidaan definioida relevanssina. Korkeasteen koulutuksen yhteydessä laatu voi myös merkitä tarkastelutavasta riippuen seuraavia näkökulmia: *poikkeuksellisuutta* (exceptional quality, ~ excellence), jolloin laatu on yhteydessä erinomaisuuden käsitteeseen; *täydellisyyttä* (perfect quality), jolloin laadulle on ominaista jatkuvuus ja virheettö-

myys; *tarkoituksenmukaisuutta* (fitness for purpose), jolloin laatu täyttää ylläpitäjien ja asianomistajien vaatimukset; *arvoa* (value), jolloin hallintoveranomainen, työnantaja tai muu elin havaitsee optimaalisen kustannus-hyöty-suhteen; *muutosta* (transformation), jolloin laatu välttämättä sisältää muutoksen nykyisestä ideaaliseen lopputilaan (Harvey 1997; KKA 2003a). Koulutuksessa laadun eräänä lopputavoitteena on läpinäkyvyys asiakkaille, toisin sanoen opiskelijoille ja työelämälle, työnantajille (Thune 2003). Jotta laadulla olisi merkitystä, sen täytyy olla toiminnan kokonaislaatua. Laatujohtamisen taustalla on näkemys siitä, että hyvä laatu syntyy johtamalla. Tässä kuvastuu myös esimerkiksi korkeakoulujen kokonaislaadun ajatus: korkeakoulu kokonaisuutena ja organisaationa on vastuussa tarjoamansa koulutuksen laadusta.

Koulutuksen yhteydessä voidaan kysyä, missä näkyy oppimisen laatu. Mitä on hyvä opetus? Laadukas opetus tuottaa jotain lisäarvoa opiskelijalle. Oulun yliopiston määrittelyn mukaan laadukas opetus auttaa oppijaa oppimaan asian helpommin, nopeammin tai syvällisemmin kuin se itse opiskelen olisi voinut olla mahdollista (Karjalainen 2003). Laatuun pääsemiseksi korkeakoulussa on määriteltävä, miten opetusta, menetelmiä ja arviointia kehitetään, niin että ne veisivät tähän suuntaan.

Laadulla voidaan tässä yhteydessä tarkoittaa myös esimerkiksi tavoiteltavaa osaamista, mikä tutkinnon suorittajan tulisi koulutuksessa saada. Koulutuksen laatuun liittyy myös sen määrittely, millä menettelyillä ja kriteereillä korkeakoulu päättää uusien koulutus-

ohjelmien tai pääaineiden hakemisesta (Huttula 2003). Tutkintojen tunnustettu ja määritelty laatu kansallisella tasolla takaa jatkossa myös kansainvälisen liikkuvuuden korkeakoulu- ja työmarkkinoilla.

Voidaan sanoa, että hyvä laatu merkitsee esimerkiksi virheettömiä tuotteita ja parantaa asiakastyytyväisyyttä; laadun seurauksena organisaation asema markkinoilla vahvistuu. Koulutuksessa tämä tarkoittaisi korkeatasoisia "koulutustuotteita": opintoja, tutkintoja, ja lopputulokseen tyytyväisiä opiskelijoita, työnantajia ja muuta yhteiskuntaa. Oppilaitoksen asema vahvistuisi: sinne pyrkisi runsaasti opiskelijoita, heidän välillään voitaisiin suorittaa valintaa ja toisaalta työnantajat rekrytoisivat mielellään kyseisestä laitoksesta valmistuneita opiskelijoita. Virheresursointi vähensi tai jopa poistuisi kokonaan, samoilla panoksilla saataisiin parempia tuloksia asetettujen tavoitteiden suunnassa.

Laadun erilaisia määrittelyjä analysoiden voi todeta, että määrittelyt vaihtelevat kohteiden tarkentumisen tai yleisyyden mukaan. Kuten edelläkin esitetyistä määrittelyistä on havaittavissa, laadun määrittelyä ohjaa se, mitä koulutuksen/ opetuksen aspektia tai tasoa määrittelyssä pyritään jäsentämään ja tarkastelemaan.

Miten laatua kehitetään ja miksi siitä keskustellaan juuri nyt?

Laadunvarmistuksella viitataan järjestelmiin, prosesseihin tai menettelytapoihin, joiden avulla pyritään turvaamaan ja kehittämään organisaation tai koulutusohjelman laatutasoa (KKA 2003 a). Laadun var-

mistuksen synonyyminä voimme yhtä hyvin puhua laadun kehittämisestä, *laadun kehittämisen arvioinnista ja laatu-työstä*. On syytä pitää mielessä, että kuten professori Harvey (1997,133) korostaa, laatu ei tule ilmaiseksi, *eikä laadun monitorointi sinällään* paranna laatua. Ulkopuoliseen laadun tarkkailuun ja arviointiin tarvitaan niin inhimillisiä kuin rahallisiakin resursseja, työtä, toimenpiteitä ja tekemistä.

Kansallisen laadunvarmistuksen mekanismit ja niiden kehittäminen ovat nousseet erityisesti vuoden 2003 jälkeen tärkeiksi korkeakoulutuspolitiikan keskustelunaiheiksi Euroopassa. Tähän ovat vaikuttaneet suuret kehitystrendit: koulutuksen kansainvälistyminen ja kaupallistuminen sekä työvoiman liikkuvuus, jotka ovat nostaneet koulutuksen laatuun liittyvät kysymykset aiempaa selvemmin esille. Kaupallisille koulutuksen tarjoajille koulutus on kauppatavaraa. Yleinen palvelujen kauppaa koskeva ns. GATS-sopimus (General Agreement on Trade in Services) on Maailman kauppajärjestön WTO:n alainen sopimus, joka tähtää asteittaiseen palvelujen kaupan "vapauttamiseen" maailmanlaajuisesti. Sopimus on sitova, jatkuva prosessi, jonka osapuolia ovat kaikki 145 WTO:n jäsenmaata. WTO:n palvelukauppasopimus kattaa kaiken kaupankäynnin, joka ei ensisijaisesti koske tavarakauppaa – parturi-käynnistä vedenjakeluun. Se pyrkii poistamaan kansainvälisen palvelukaupan rajoitteita luomalla säännösten, joka ohittaa kansallisen lainsäädännön. GATS-sopimuksesta ei voi irtisanoutua eroamatta koko WTO -järjestelmästä (anon. 2003).

GATS-neuvottelukierrosten kautta

on tarkoitus edetä kaiken kattavaan palvelusektorin vapauttamiseen, kattaahan sopimus käytännössä kaikki kuviteltavissa olevat palvelualat. Vaikka esimerkiksi koulutussektori ja muut hyvinvointivaltion peruspilarit kyettäisiin tällä neuvottelukierroksella säilyttämään liberalisointivelvoitteiden ulkopuolella, tulee paine niiden mukaan ottamiseksi mitä todennäköisimmin vahvistumaan tulevaisuudessa.

Julkisen palvelun on GATSin mukaan täytettävä kaksi ehtoa yhtä aikaa: toimia ei-kilpailuolosuhteissa ja tarjota palvelu ilmaiseksi. Hyvin harvat korkeakoulut pystyvät täyttämään näitä ehtoja. On myös pelättävissä, että esim. koulujen laadunvarmistusjärjestelmiä tai tutkintojen tunnustamismenetelmiä voitaisiin WTO:ssa pitää kaupan esteinä. Myös valtion tukia voidaan pitää ongelmallisina, koska kansallisen kohtelun mukaan teknisesti kaikille palvelun tarjoajille tulisi myöntää samat edut, tai ottaa ne kaikilta pois(anon. 2002).

Haug (2003) ennusti näkemyksenään, että koko eurooppalainen toimintatapa tulee nopeasti muuttumaan näiden seikkojen ja myös talouden kehityksen seurauksena: siirtyä näyttäisi vääjäämättä kulkevan määrällisestä kehittämisestä laadulliseen kehittämiseen. Myös OECD-maissa on lähes poikkeuksetta uudistettu, arvioitu tai muutettu korkeakoulutusjärjestelmiä viime aikoina. Muutosten taustalla ovat korkeakoulutuksen tavoitteiden merkittävät muutokset ja sen kohtaamat haasteet. Korkeakouluinstituutiot ja niiden asiakaskunta ovat muutoksen kourissa. Tällä hetkellä ymmärretään laajasti, että yliopistojen ja muiden korkeakoulujen on mukauduttava ai-

*WTO:n
palvelukauppa-
sopimus
kattaa kaiken
kaupankäynnin
parturikäynnistä
vedenjakeleluun.*

empaa monimutkaisempaan toimintaympäristöön, jossa korkeakoulutukselle asetetut odotukset ovat muuttuneet hyvin radikaalisti (OECD 2003, 6). Korkeakoulut toimivat uudessa ympäristössä, jossa laatutyö on osa korkeakoulun kokonaisstrategiaa, hallintoa ja opetusta. Laatutyö johtaa myös parempaan resurssien käyttöön.

Useimmissa OECD-maissa on keskitytty erityisesti korkeakoulutusjärjestelmän uudistamiseen. Muutoksilla on yleensä pyritty takaamaan laitoksille enemmän toimintavapauksia niin, että laitokset ovat entistä enemmän myös ulkoisesti vastuussa tuloksistaan. Euroopassa korkeakoulutuksen uudistaminen on saanut lisäpontta Bolognan julistuksesta, jonka tarkoituksena on luoda yhteiset vaatimukset korkeakoulututkinnoille. Monet maat ovatkin jo alkaneet muuttaa korkeakoulututkintovaatimuksiaan, esimerkiksi Tanska,

Saksa, Alankomaat ja Norja. Koulutussektorin organisaatiota ja hallintoa ollaan muuttamassa merkittäväällä tavalla useissa maissa. Trendinä on siirtymisen kohti laitosten suurempaa toiminnallista itsemääräämisoikeutta ja paikallisviranomaisten vastuun kasvua. Opetusministeriöt ja muut keskushallinnon koulutusosastot eivät enää osallistu niin suoraan koulutuksen suoraan tarjontaan, vaan keskittyvät enemmän strategiseen suunnitteluun ja tulosten arviointiin (OECD 2003).

Kaikkein konkreettisin vaikuttaja koulutuksen laatukseskustelun vauhdittumisessa on ollut kesäkuussa 1999 käynnistynyt Bologna-prosessi, josta on muodostunut tärkein eurooppalaisen korkeakoulutuksen muutosvoima. Sen taustalla ovat edellä kuvatut yhteiskunnan muutokset. Sorbonnen foorumin toukokuussa 1998 annettu julistus "Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System" (anon. 1998) oli pohjana kesäkuussa 1999 käydylle keskustelulle. Tuolloin 29 maan opetusministerit allekirjoittivat Bolognassa julistuksen yhtenäisen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen luomisesta vuoteen 2010 mennessä. Yhteiset korkeakoulumarkkinat tarkoittavat, ettei enää riitä, että tiedämme itse, mitä teemme, vaan kunkin maan koulutuksen on oltava ymmärrettävä ja uskottava myös muille. Tavoitteena olevan korkeakoulutusalueen takaamiseksi tarvitaan vertailukelpoinen laatujärjestelmä. Tämän toteuttaminen edellyttää kuitenkin kaikilta prosessiin sitoutuneilta mailta määrätietoisia uudistuksia.

Laadun varmentaminen ei ollut esillä vielä Bolognan julistuksessa. Sen

sijaan Sorbonnen julistuksessa vuotta myöhemmin tähdättiin kvalifikaatioiden "harmonisaatioon" (anon. 1998). Bolognan prosessin seuranta täytti tyhjiön kiinnittämällä merkittävästi huomiota laatuunäkökohtiin, alkaen arvioinnista ja laadun varmennuksesta.

Termi "akkreditaatio" löysi tiensä toimeenpanoprosessiin Salamancan kokouksessa maaliskuussa 2001. Sieltä se siirtyi Prahan kommunikeraan toukokuussa 2001 eräänä mahdollisena laadun varmennuksen mekanismina (anon 2001; Haug 2003). Korkeakoulujen oma vastuu toimintansa laadusta oli voimakkaasti esillä kesällä 2003 pidetyssä Grazin kokouksessa (ks. EUA 2003).

Syyskuussa 2003 Berliinissä pidetyssä, järjestyksessään toisessa Bolognan prosessin seurantakonferenssissa mukana oleviin maihin tuli mm. Venäjä. Seuraavien kahden vuoden keskeisiksi tavoitteiksi opetusministerit nimesivät kolme aluetta: koulutuksen laadunvarmistus, opiskelija-, opettaja- ja tutkijaliikkuvuuden edistäminen mm. yhteinäisellä opintojen mitoituksjärjestelmällä ja eurooppalaisten tutkintorakenteiden kehittäminen. Ministerit asettivat tavoitteeksi, että korkeakoulujen kaksiportaisen tutkintojärjestelmän valmistelu on aloitettu kaikissa prosessiin osallistuvissa maissa vuoteen 2005 mennessä. Kaksiportaisessa mallissa ensimmäisen syklin tutkinto on yleensä 3-4 -vuotinen alempi korkeakoulututkinto ja toisen syklin 1-2 -vuotinen ylempi korkeakoulututkinto.

Berliinin julkilausuman mukaan koulutuksen laatu ja riittävä laadunvarmistus on keskeistä niin kansallisesti kuin Euroopan tasollakin. Ministerit

*Koulutuksen
laatu on
keskeistä niin
kansallisesti
kuin Euroopan
tasollakin*

edellyttivät, että vuoteen 2005 mennessä kaikissa prosessiin osallistuvissa maissa oli oltava uskottava ja läpinäkyvä korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmä - joko akkreditointi- tai sertifiointijärjestelmä tai näihin verrattavissa olevat toiminnot. Laadunvarmistusjärjestelmille haluttiin myös luoda yhteiset eurooppalaiset kriteerit ja vertailukelpoiset menettelytavat ja määritellä kansallisten laadunvarmistusjärjestelmien toimijoiden vastuut (The European Higher Education Area 1999; anon. 2001 a). Opetusministeri Haatainen (2003, 3) näki Bolognan prosessin onnistumisen kannalta edellä mainitut vuoden 2005 välitavoitteet keskeisinä: jos näissä tavoitteissa ei saavutettaisi konkreettisia tuloksia, koko prosessia uhkasi lamaantuminen. Joustavuutta - ja toisaalta ongelmallisuutta

- on lisännyt, että opetusministerien yhteisesti sopimat tekstit antavat mahdollisuuksia monenlaisiin tulkintoihin eurooppalaisella, kansallisilla ja paikallisilla tasoilla.

Korkeakoulujen eurooppalaista arviointiyhteistyötä koordinoiva *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* sai Berliinin opetusministerikokoukselta tehtäväksi kehittää korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen eurooppalaiset periaatteet ja suositukset Bergenin toukuussa 2005 pidettävää opetusministerikokousta varten. Työryhmässä olivat mukana myös EUA:n (*European University Association*), EURASHE:n (*European Association of Institutions in Higher Education*) ja ESIB:n (*National Unions of Students in Europe*) edustajat. Työryhmän ehdotukset voidaan jakaa kolmeen osaan: (1) eurooppalaiset periaatteet ja suositukset korkeakoulun sisäiselle laadunvarmistukselle, (2) eurooppalaiset periaatteet ja suositukset korkeakoulujen ulkoiselle laadunvarmistusmenettelylle, sekä (3) eurooppalaiset periaatteet ja suositukset ulkoisesta laadunvarmistuksesta vastaavien kansallisten ja alueellisten arviointielinten toiminnalle, kuten Korkeakoulujen arviointineuvosto Suomessa (ENQA 2005).

Eurooppalaisten korkeakoulujen kirjosta, toimintojen, yhteiskuntien ja korkeakoulujärjestelmien erilaisuudesta ja uskotusta laadun vaihtelusta on noussut laadunvarmistuksen tarve. Kansainvälisen kanssakäymisen vuoksi meidän itse kunkin on omissa maisamme todennettava korkeakoulutuksemme laatu ulkopuolisille, jotka eivät järjestelmäämme ja koulutustamme tunne.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA):lla on keskeinen rooli yhteisten laadunvarmistuksen menetelmien ja ohjeistusten kehittämisessä samoin kuin laadunvarmistus- ja/tai akkreditointielinten (EQA) riittävän vertaisarviointijärjestelmän rakentamisessa. Bolognan prosessista on ollut seurauksena miltei akkreditaatioaalto. Useat Euroopan maat, mm. Saksa, ovat katsooneet Bolognan prosessin suoraan edellyttävän akkreditaatiota. Myös Hollannissa on liikuttu tähän suuntaan. Vuodesta 2002 alkaen vain akkreditoitu yksikkö voi siellä hakea valtiolta rahoitusta ja vain sen tutkinnot kuuluvat virallisesti tunnustetun tutkintojärjestelmän piiriin ja sen opiskelijat voivat saada opintotukea (Eurydice 2003). Professori Lee Harveyn mukaan (2003) Eurooppa on parhaillaan syöksymässä kohti akkreditointibuumia. Hänen mielestään lähestymistapa perustuu naiiveihin ja osin kritiikittömiin näkemyksiin akkreditoinnista.

Voidaan silti huomauttaa, että kun akkreditointi viime aikoina on otettu monissa maissa laadunvarmistusjärjestelmän peruselementiksi, akkreditointimenettelyyn on samalla usein lisätty kehittäviä elementtejä. Näin eri arviointimenetelmät ovat lähentyneet toisiaan. Akkreditoinnin ohella kehitetään myös muita menetelmiä. Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmiä varmentavia auditointeja on käytössä useissa maissa, kuten Ruotsissa, Norjassa, Australiassa, Uudessa Seelannissa, Hong Kongissa ja Isossa Britanniassa.

Nykyinen suomalainen korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmä

- korkeakoulupoliittisen ohjauksen suhteesta korkeakoulujen laadunvarmistukseen

Bolognan prosessin kysymykset ovat parin viime vuoden kuluessa nousseet Suomessa hyvin ajankohtaisiksi. Opetusministeriö asetti Korkeakoulujen arviointineuvoston aloitteesta vuoden 2003 elokuussa laaja-alaisen työryhmän selvittämään korkeakoulujen kansallista laadunvarmistusta. Sen tehtävänä oli analysoida suomalaisen korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen nykytila ja kehittämistarpeet ja tehdä kehittämissuhteita. Kirjoittajat kuuluivat työryhmän sihteeristöön.

Berliinin kommunikea edellyttää, että korkeakoulujen kansalliseen laadunvarmistukseen liittyy akkreditointi-, sertifiointi- tai muu vastaava järjestelmä. Suomalainen korkeakoulutuksen nykyinen laadunvarmistusjärjestelmä oli työryhmän näkemyksen mukaan sijoitettavissa lähinnä kohtaan "muu vastaava järjestelmä", vaikka meillä onkin ollut käytössä myös akkreditointimenettelyyn tai sitä muistuttavaan menettelyyn perustuvaa arviointia (erikoistumisopinnot akkreditointi, ammattikorkeakoulujen toimilupa-arvioinnit ja amk-jatkotutkintokokeilun esitysten arvioinnit).

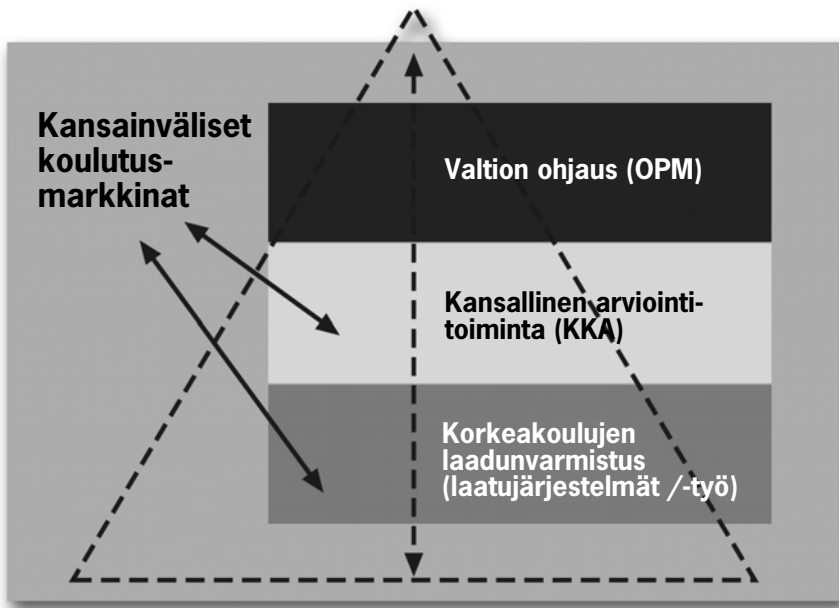
Suomalaista korkeakoulujärjestelmää on pidetty varsin korkeatasoisena ja tasalaatuisena, koulutuksessa ei ole suuria eroja sen perusteella, missä korkeakoulussa tai missä osassa maata sijaitsevassa opintoympäristössä henkilö on opintonsa ja tutkintonsa suorittanut.

Siksi lähdeittiinkin siitä, että laadunvarmistusjärjestelmiä kehitetään edellä mainituista kolmesta lähtökohdasta lähinnä ensimmäisen vaihtoehdon varaan, huolehtimalla arvioinnin kattavuudesta ja toimintojen läpinäkyvyydestä. Lisäksi arviointijärjestelmään päätettiin lisätä uusi elementti, korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi.

Suomalainen korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmä toimii kolmijakoisella opetusministeriö - korkeakoulut - Korkeakoulujen arviointineuvosto KKA (ks. kuvio 1). Sen lähtökohdaksi on sekä korkeakoulujen autonomia että valtion ohjaus: korkeakoulutuksen pohjana oleva lainsäädäntö ja siihen kytkeytyvä ohjausjärjestelmä. Valtion ohjaus perustuu korkeakoulutuksesta annettuun lainsäädäntöön, jonka keskeisen osan muodostavat yliopistolaki ja ammattikorkeakoululaki sekä niiden pohjalta säädetyt asetukset. Lainsäädäntö luo korkeakouluille ne raamit, joissa ne voivat toimia. Samalla se antaa opetusministeriölle valtuuden määrittää, kehittää ja ohjata kansallista korkeakoulupoliittikkaa.

Huomattakoon kuitenkin, että Suomessa koulutusjärjestelmän ylimmät ohjaustasot antavat yliopistoille enemmän omaa valtaa kuin esimerkiksi Saksan osavaltioissa, Norjassa, Isossa-Britanniassa, Alankomaissa tai Ruotsissa sovelletut ohjausmallit. Tämä koskee yliopistojen johtamisjärjestelmiä ja –menettelyjä sekä yliopistojohdon aseman järjestelyä (Temmes, Ahonen & Ojala 2002).

Varsinainen laadunvarmistus tapahtuu korkeakouluissa, joilla lainsäädännön mukaan on vastuu koulutuk-



Kuvio 1. Korkeakoulutuksen laadunvarmistus (Huttula 2003).

sensa kehittämisestä ja laadusta. Kansallisen laadunvarmistuksen päävastuu on siis korkeakoulutuksen järjestäjillä eli korkeakouluilla. Niillä on lain mukaan vastuu järjestämänsä koulutuksen kehittämisestä ja koulutuksen laadusta. Vaikka laki yleisellä tasolla velvoittaa korkeakoulut osallistumaan arviointiin, kehittävään arviointiin osallistuminen on sinänsä vapaaehtoista, samoin on erikoistumisopintojen akkreditointi. Korkeakoulut voivat itse esittää KKA:lle arviointia. Arviointien valintaperusteena on käytetty kriteerejä, joiden mukaan arvioinnit suunnataan koulutukseen ja teemoihin, jotka ovat koulutus- ja yhteiskuntapolitiittisesti tärkeitä, nopeasti kasvavia ja kehittyviä tai ongelmallisia.

Valtion ohjaus

Koulutuksen laadunvarmistuksen kannalta on olennaista, että kaikki suomalaiset korkeakoulut on perustettu valtion ohjauksessa:

yliopistot suoraan lailla ja ammattikorkeakoulut valtioneuvoston myöntämällä toimiluvilla. Toimiluvan saamiseksi ammattikorkeakouluhankkeiden tuli täyttää laissa asetetut kriteerit. Lakiin perustuen ammattikorkeakoulujen toimilupahakemukset arvioi Korkeakoulujen arviointineuvosto, KKA. Valtio on myös korkeakoulujen tärkein rahoittaja. Yliopistot ovat valtion laitoksia. Ammattikorkeakoulut ovat kuntien, kuntayhtymien sekä säätiöiden ylläpitämiä, mutta niidenkin ohjaus ja rahoitus pääosin, n. 56 %:sti, perustuvat valtion toimintaan.

Valtion ohjausta toteuttaa opetusministeriö. Se päättää uusista korkeakoulupoliittisista avauksista. Esimerkiksi yliopistojen uudet koulutusalat perustetaan ministeriön valmistelemalla asetuksella. Opetusministeriö tekee myös ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmapäätökset ja toimipisteiden toimiluvan muutokset. Tavoite- ja tulosopimusneuvottelujen perusteella

korkeakoulut ja opetusministeriö tekevät sopimuksen, jossa määritellään tulevien kolmen vuoden tärkeimmät tulostavoitteet. Sopimuksia tarkennetaan vuosittain. Lisäksi opetusministeriö käyttää rahoitus- ja informaatio-ohjausta. Sen toiminnassa laadulliset kysymykset ovat viime vuosina painottuneet entistä enemmän. Korkeakoulujen ohjausneuvotteluista on muodostunut entistä selvemmin koko vuoden pituinen prosessi, jossa painopiste on yhä enemmän laadullisilla ja strategisilla tekijöillä.

Kansallinen arviointitoiminta

Kolmas toimija Suomessa on korkeakoulutuksen kansallisesta arvioinnista vastaava Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA). Sen toiminta käynnistyi vuonna 1996. Ensimmäinen vuosi käytettiin toiminnan suunnitteluun, ja varsinaiset arvioinnit aloitettiin vuonna 1997. KKA koostuu neuvostosta ja sihteeristöstä. Neuvosto on luottamuselin, jonka opetusministeriö nimittää nelivuotiskaudeksi (1996-999, 2000-2003, 2004-2007). Neuvostoon kuuluu 12 jäsentä, jotka edustavat yliopistoja ja ammattikorkeakouluja, työelämää sekä opiskelijoita. Sihteeristö koordinoi ja organisoii arvioinnit ja hakee kuhunkin arviointiin sopivat asiantuntijat arviointiryhmän jäseniksi.

Alusta alkaen Korkeakoulujen arviointineuvosto valitsi toimintalinjakseen ns. kehittävän arvioinnin. Kehittävä arviointi perustuu KKA:lle asetuksella säädettyyn tehtävään avustaa opetusministeriötä ja korkeakouluja arviointiin liittyvissä kysymyksissä (A 1320/1995 ja A 465/1998). Kehittäväl-

lä arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että arvioinnit pyritään suunnittelemaan ja toteuttamaan sellaisella tavalla, että prosessi itsessään olisi kehittävä ja tulevaisuuteen suuntaava ja arvioinnista osaprosesseinseen (itsearviointi, ulkoisen arviointiryhmän käymät keskustelut, palauteraportti jne.) olisi mahdollisimman suuri hyöty korkeakouluille niiden kehittäessä koulutustaan ja muuta toimintaansa.

Korkeakoulujen arviointineuvostolla on vastuu korkeakoulujen ulkopuolisesta arviointitoiminnasta. Yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla on puolestaan velvoite osallistua ulkopuoliseen arviointitoimintaan, jota neuvosto järjestää. Tämä määrittelee selkeästi KKA:n aseman kansallisen laadunvarmistuksen toimijana. Korkeakoulujen autonomia puolestaan näkyy siinä, että sitä, mihin arviointeihin ja kuinka usein niiden tulisi osallistua, ei ole määritely. "Pakollisia" arviointeja ovat suomalaisten korkeakoulujen historiassa olleet ammattikorkeakoulujen perustamiseen liittyvät toimilupa-arvioinnit sekä ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeiluja koskevat arvioinnit.

Arviointineuvoston kokoonpano on opetusministeriön nimittämä ja toiminnan rahoitus tulee ministeriön budjetin kautta. Tästä huolimatta KKA on päätöksenteossaan riippumaton. Tämä tarkoittaa sitä, että neuvosto päättää itse, mitkä aiheet otetaan arvioinnin kohteeksi, millaisia tavoitteita arvioinneille asetetaan ja millaisilla menetelmillä ja aikatauluilla arvioinnit toteutetaan. Nämä määritellään yleisellä tasolla KKA:n toimintasuunnitelmassa. Varsinaisesta toteutuksesta keskustellaan ja sovitaan arvioitavan

Arvioinnissa keskeistä on inhimillisen pääoman käyttö.

korkeakoulun kanssa, joka on arviointia itselleen esittänyt. Neuvosto valitsee myös arvioinnin suunnittelusta vastaavat johtoryhmät sekä varsinaisen arvioinnin toteuttavat arviointiryhmät.

Myös korkeakoulujen järjestämien erikoistumisopintojen akkreditointi on niille vapaaehtoista ja Korkeakoulujen arviointineuvoston tehtävä. Tavoitteena näissäkin akkreditointi-arvioinnissa on korkeakoulujen erikoistumisopintojen laadunvarmistus ja laadun kehittäminen, ei valvonta ja kontrolli.

Korkeakoulujen arviointineuvosto on ainoa Suomessa toimiva virallistettu korkeakoulujen eli korkea-asteen koulutuksen ulkoinen laadun arviointielin, mutta korkeakoulut voivat järjestää myös muita itseään koskevia arviointeja. Monet korkeakoulut ovat osallistuneet niin kotimaisiin kuin ulkomaisiin voimin täydennettyihin toimintansa arviointeihin.

Yliopistojen *tieteen ja tutkimustyön arviointi* kuuluu Suomen Akatemialle, joka on myös tiederahoituksen asiantuntijaorganisaatio. Arviointitoiminta koostuu monenlaisista ja monentasoisista osista: asiantuntijalausunnoista (ns. vertaisarviointi), tutkimusohjelmien vaikutusten arvioinneista, tieteenala-arvioinneista sekä koko tutkimusjärjestelmää koskevista selvityksistä.

Vuonna 2003 Suomeen perustettiin uusi arviointielin, Koulutuksen arviointineuvosto. Sen arviointialue kohdistuu edellisten kahden ulkopuolelle, ts. muuhun kuin korkeakoulujen toiminnan arviointiin. Koulutuksen arviointineuvoston tehtävänä on mm. avustaa opetusministeriötä sekä tukea koulutuksen järjestäjiä arviointiasioissa, organisoida koulutuspolitiikkaan liittyviä ulkopuolisia arviointeja sekä tehdä ehdotuksia arvioinnin kehittämiseksi ja edistää arviointia koskevaa tutkimusta.

Ulkoisten laadun arviointielinten rooli, (external quality agencies, EQA:s)

Akkreditoinnissa ja arvioinnissa on keskeistä inhimillisen pääoman käyttö. Tämä taas on riippuvainen poliittisista ja taloudellisista rakenteista ja osallistumismahdollisuuksista eri maissa. Jo vuoden 1999 Bolognan konferenssissa todettiin, että korkeakoulujen ja niiden tuottamien tutkintojen tunnustamisen laadunvarmistus- ja akkreditaatioproseduurit vaihtelevat suuresti maasta toiseen. Kaikissa ao. maissa korkeakoulut olivat autonomisia, mutta valtion säätelyn ja kontrollin määrä korkeakouluihin ja niiden toimintoihin vaihteli. Tämä oli

myös yhteydessä siihen, olivatko maalla olemassa kansalliset standardit korkeakoulujen myöntämille erilaisille suorituksille ja tutkinnoille. Ääriesimerkkeinä olivat Iso-Britannia ja Flaami, joissa ei ollut lainkaan koulutusohjelmia koskevia kansallisia säädöksiä, toisaalta Espanja, jossa valtio määräsi noin kolmasosan jokaisen tutkintoon johtavan koulutusohjelman oppiaineista. (anon.1999, 36). Bolognan prosessiin syksyllä 2003 liittyneen Venäjän ja vuonna 2004 mukaan tulleiden maiden myötä diversiteetti on lisääntynyt entisestään.

Viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana korkeakoulutuksen laatua arvioitsevien ulkoisten arviointielimien (EQA) määrä on lisääntynyt huomattavasti. Useimmat näistä on perustettu maidensa hallitusten tuella. Syyt tämän toiminnan lisääntymiseen vaihtelevat maittain. Useimmiten mainitut syyt ovat julkisen rahoituksen lisääntyminen, korkea-asteen koulutuksen suhde kansallisiin tarpeisiin ja korkeakouluopiskelijoiden määrän kasvu (Woodhouse 2003, 133).

Ennen syksyä 2003 Bolognan prosessiin oli sitoutunut 33 maata. Näistä vain kuudessa ei maiden ministeriöiden *Trends 2003 survey*:hin antamien vastausten mukaan ollut laadun varmistuksesta ja /tai akkreditoinnista vastaavaa erityistä elintä: Belgiassa, Kreikassa, Kroatiassa, Islannissa, Italiassa ja Itävallassa. Viime mainitussa sellainen ollaan perustamassa yliopistojen toimintaa varten, ja Fachhochschulrat on olemassa yksityistä ja non-university -sektoria varten. Lisäksi em. maista monilla, kuten esim. Islannilla, on kuitenkin käytännössä olemassa ulkoinen akkreditointi/arviointi, vaikkei sitä suo-

rittavaa tahoa kutsuta arviointielimeksi/agencyksi. Belgian ranskalaisessa yhteisössä rehtorien neuvosto (Conseil des Recteurs) vastaa koulutusohjelmien arvioinneista, Italiassa kansallinen yliopistojärjestelmän komitea (Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario) panee toimeen ohjelma- ja korkeakoulukoh- taisia arviointeja sekä auditteja ja akkreditaatioita (Reichet & Tauch 2003, 75; ENQA 2003).

Laadun arviointia varten on arviointiorganisaatioita/agencyjä lukuisissa maissa Euroopan ulkopuolellakin. Esimerkiksi Etelä- Afrikassa korkeakoulutuksen arviointi koki uuden nousukauden vuodesta 2001 lähtien (ks. tarkemmin Smouth & Stephenson 2002). Toiminnoissa tulevat eri maissa väistämättä esille samat elementit ja pääpiirteissään samat ongelmat on kohdattava ja pohdittava kaikkialla. Huolimatta arviointien vaihtuvista tavoitteista ja lukuisasta joukosta arviointielimiä (agencyjä) monissa hyvin erilaisissa maissa, omaksutut menetit ovat yllättävän yhdenmukaisia (Leeuw 2002).

Laatua arvioitsevien ulkoisten arviointielimien (EQA) tehtävät eri puolilla maailmaa sisältävät yhden tai useampia seuraavista toiminnoista:

1. Avustaa korkeakouluja luomaan ja kehittämään oma sisäinen laatu- järjestelmänsä (institutional development or capacity building).
2. Avustaa korkeakouluja parantamaan toimintansa laatua (quality improvement).
3. Arvioida instituution tavoitteidensa saavuttamiseksi käyttämät järjestelmät tai standardit ja näiden

järjestelmien toimivuus (audit).

4. Arvioida korkeakoulun laatua tai standardeja jonkin ulkoisen tai sisäisen mittapuun mukaan (assessment).

5. Tuottaa yhtä tai useampaa korkeakoulua koskevaa vertailutietoa, joko kotimaassa tai kansainvälisesti (benchmarking).

6. Tuottaa instituutioiden ranking joidenkin, korkeakoulujen esiintymiseen suhteutettujen kriteerien mukaan (ranking).

7. Määritellä, voidaanko korkeakoululle antaa lupa tuottaa erityisiä ohjelmia, tai kelpuuttaa se jollain muulla perusteella (portinvartijan rooli, tavallisimmin nimitetään akkreditaatioksi).

8. Määritellä ja sertifioida kvalifikaatioita (qualifications authority).

9. Luoda ja ylläpitää laadun kehyksiä (framework).

10. Arvioida ja rekisteröidä oppimista, mukaan lukien kokemuksellinen oppiminen, jotta tehtäisiin mahdolliseksi menestyksellisten toimien kumuloituminen ja transfer (credit accumulation and transfer).

11. Ohjata korkeakouluja suunnitteluun, toimintaan tai metodeihin liittyvissä erityiskysymyksissä (steering or transformation; relates to fitness for purpose).

12. Tuottaa korkeakoulutusta koskevia raportteja (hallituksen) rahoituksen perustaksi (funding).

13. Tuottaa korkeakoulutusta koskevia raportteja, joista ilmenee, että ne ovat käyttäneet niille osoitetut rahat ja muut resurssit (puskurina tai välittäjänä toiminta: accountability).

14. Tarkkailla korkeakoulujen taloudellista elinkelpoisuutta (viability).

15. Tarkistaa, että instituutio noudattaa lakeja ja muita määräyksiä (compliance).

16. Tuottaa korkeakouluja koskevaa riippumatonta informaatiota eri tahoille (tuleville opiskelijoille, työnantajille jne) (information provision).

17. Raportoida korkeakoulusektorin laadusta ja tilasta kokonaisuudessaan (sector report).

18. Tutkia toiminnasta kerättyjä tietoja ja tuloksia muiden arviointiorganisaatioiden kanssa (co-ordination).

(AUQA 2002)

Jos luetteloa tarkastellaan suomalaisten korkeakoulujen arviointien ja Korkeakoulujen arviointineuvoston näkökulmasta, voidaan todeta variaatiota siinä, mitkä ja missä määrin luettelossa mainitut kohdat ovat Suomessa olleet arvioinnin lähtökohtina ja arvioinneissa käytössä.

Suomessa evaluoinnit ovat tähdänneet ennen kaikkea kehittävään arviointiin. Tällöin tehtävinä ovat olleet erityisesti kohdat 2, 16 ja 17, ja opetusministeriön tuloksellisuusrahoitukseen liittyvissä toimeksiantoarvioinneissa myös kohta 12. Tällaisia ovat mm. koulutuksen laatuyksikkötoiminnan ja aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköiden arvioinnit määrävuosin.

Korkeakoulujen keskinäisissä benchmarking- arvioinneissa on luonnollisesti 5 kohdan tehtävä mukana. Näistä esimerkkinä on avoimen yliopisto-opetuksen arviointi, joka toteutettiin vuosina 2000-2001.

Ensimmäinen, kolmas ja yhdeksäs

Laatutyön tärkeä piirre on toimien systematisointi.

kohta nousivat v. 2003-2005 Suomessa merkittävästi esille, kun kansallisesti mietittiin korkeakoulutuksen laadunvarmistukseen/laatutyöhön liittyviä asioita.

Erikoistumisopintojen akkreditoinnissa ja ammattikorkeakoulujen jatkokutkintohakemusten arvioinneissa on toteutettu kohtien 7 ja 8 tehtäviä, samoin kuin ammattikorkeakoulujen toimilupa-arvioinneissa. Viime mainituissa voidaan nähdä elementtinä myös kohdassa 4 mainittu tehtävä (assessment, laatu ulkoisen tai sisäisen mittapuun mukaan). Yksittäisten korkeakoulujen arvioinneissa ovat olleet mukana kohdat 10-11, ja kansainvälisessä yhteistyössä jossain määrin kohta 18.

Sen sijaan asioita, jotka suomalaisen arviointijärjestelmään eivät ole kuuluneet, ovat luettelon kohdat 6, (ranking) ja 13,14,15 (taloudellisuus ja lainkuuliaisuus). Korkeakoulujen taloudellisuusulottuvuus tosin on ollut

mukana usein muissa yhteyksissä, muun muassa opetusministeriön työryhmien tekemien tarkastelujen yhteydessä.

Koulutuksen muuhun arviointiin verrattuna on merkille pantava ero siinä, että korkeakoulutuksen arvioinnit - ainakaan Suomessa - eivät kohdistu yksilöön eivätkä opiskelijoiden opintosuorituksiin, vaan ovat strategiaan ja laajemmin koko korkeakoulun toimintaan tai sen osatoimintoihin liittyviä arviointeja (vrt. esim. Virta 1999). Ulkoisen laadunvarmistuksen ensisijaiseksi tehtäväksi arvioinneista vastaavat elimet Euroopan maissa näkevät laadun parantamisen, mitä varten arviointiprosessit on alunperin suunniteltukin (Reichert & Tauch 2003, 77).

Laatutyön arviointijärjestelmiä kehitetään Suomessa

Koulutuksen laatua voidaan evaluoida eri tyyppisillä arvioinneilla. Tavallisimmin näitä kutsutaan laatuauditoinneiksi. Myös akkreditointiin sisältyy keskeisesti laadun arviointi. Yksinkertaistaen evaluoinnin/arvioinnin ja akkreditoinnin välisen eron voisi tiivistää siten, että arviointi tähtää koulutuksen laadun kehittämiseen ja parantamiseen, akkreditointi laadun varmistamiseen. Akkreditoinnin yhteydessä puhutaan myös vähimmäistason varmistamisesta. Merkittävin ero on siinä, että arvioinnin ja akkreditoinnin lopputulema on erilainen: akkreditoinnissa joko saadaan lupa toimia tai sitten ei.

Hahmoteltaessa tulevaisuuden laadunvarmistusjärjestelmää Berliinin v. 2003 kommunikation edellyttämällä ta-

valla voidaan ajatella, että myös laatu-työ ja auditointi ovat eräänlaisia akkreditointeja, joista vastuu on korkeakouluilla itsellään, koska niille on lakisääteisesti määritelty koulutuksensa laadusta päävastuu. Suomessa toimintatapana omaksuttu kehittävän arvioinnin näkökulma voisi nykyistä aktiivisemmin olla mukana erityisesti tällä hetkellä myös eurooppalaisessa keskustelussa, tuomassa ulkomaisille kollegatoimijoille akkreditoinnille vaihtoehtoa tai lisänäkökulmaa siihen.

Lokakuun lopussa 2003 Helsingissä järjestetyssä laajassa korkeakoulutuksen laadunvarmistusta käsittelevässä seminaarissa saadun palautteen perusteella korkeakoulujen edustajat kokivat suomalaisen arviointijärjestelmän luotettavaksi, riippumattomaksi ja avoimeksi. Palautteissa painottui toive kehittävän arvioinnin jatkamisesta, eikä siirtymisestä akkreditaatioon, kun tähdätään eurooppalaiseen tarpeeseen vastaavaan, kattavaan laadunvarmistusjärjestelmään.

Laatutyön tärkeä piirre on toimien systematisointi: tiedetään, mitä tehdään, miksi tehdään ja millä tavalla tehdään, miten laatutyö otetaan käytännön työssä ja päätöksenteossa huomioon ja miten ulkopuolelta, yhteistyökumppaneilta tuleva palaute kytetään osaksi laatutyötä. Laatuauditoinnin tehtävänä on varmistaa, ovatko organisaation rakenteet sellaiset, että sen on mahdollista saavuttaa tavoitteensa, vai ovatko päämäärät vain teoreettista pr-toimintaa irrallisina organisaation todellisesta toimintojen toteutuksesta. Toisin sanoen, ovatko organisaation rakenne ja toiminnat sopivia sen tavoitteisiin (Woodhouse 2003, 133).

Laatujärjestelmät, laadun arviointi ja kehittäminen

Laatujärjestelmä muodostuu rakenteista ja toimintamalleista, jotka mahdollistavat jatkuvan laadun kehittämisen ja seuraamisen (KKA 2003 a). Laatujärjestelmä voidaan myös määritellä rakenteeksi, jonka avulla johdon tahtotila viedään systemaattisesti läpi koko organisaation. Se on toiminnan pelisäännöt sisältävä osa johtamisjärjestelmää. Molemmat tämän artikkelin kirjoittajat haluaisivat kuitenkin mieluummin puhua organisaation yhteisesti määritetystä tahtotilasta, eikä vain johdon tahdosta. Tällöin voidaan puhua yhteisöllisestä laadusta. Laadun kumuloituvuus, kollektiivisuus ja sosiaalinen luonne, sen kertyvyys yhteisesti useiden eri toimijoiden työn tuloksena, tulee silloin paremmin esiin.

Miten laatua voidaan kehittää ja miten parannukset tapahtuvat? Eräs ilmeinen keino Woodhousen mukaan (2003, 134) on, että ihmisillä on loistavia ideoita, luovia ajatuksia ja innovatiivisia ehdotuksia siitä, miten asioita voitaisiin muuttaa parempaan suuntaan, ja että organisaatio on avoin kuulemaan ne ja toimiminaan sen mukaan. Niinpä instituution, joka haluaa kehittyä, tulisi luoda kulttuuri, jossa uusien ideoiden esiin tuomista rohkaitaan ja uusia käytäntöjä otetaan toimintaan, jos ne havaitaan hyödyllisiksi. Mutta tällaisten satunnaisten, yksilölliseen inspiraatioon perustuvien kehittämisylykkeiden lisäksi voisi olla olemassa myös systemaattisempia kehittämistapoja, esimerkiksi Shewartin PDCA: suunnittele, tee, tarkista, toimi, tai Demingin ADRI: lähestymi-

nen, deployment, tulokset, parannus. Lähestymisellä tarkoitetaan sitä, mitä suunnitellaan tehtäväksi ja miten, kuinka nämä suunnitelmat saatetaan käytäntöön. Tulokset ovat näiden toimintojen seurauksia. Tässä vaiheessa tulokset voidaan hyväksyä ilman että tehtäisiin muutoksia lähestymiseen tai toimeenpääntöön. Tai mikäli tulokset eivät vastaa toivottuja tavoitteita, eri vaiheiden systemaattinen reflektio voi johtaa ratkaisuihin, joilla niitä voidaan parantaa (AQS, 2001). Puhdas toiminnan laadun arviointihan kuitenkin "katsoo taaksepäin", laadusta palkitaan menneen saavutuksen perusteella (Saarinen 1995, 159).

Korkeakoulujen koulutuksen laadun varmistukselle/laatu järjestelmälle tai laatutyölle ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa menettelyä. Kunkin yliopiston ja ammattikorkeakoulun on rakennettava omiin tarpeisiinsa sopiva laadun varmistus. Korkeakoulun omassa laadun varmistus- tai akkreditaatiojärjestelmissä on tärkeää se, miten tekniset ratkaisut tukevat laatua. Korkeakoulun laadunvarmistuksessa olennaisia osia ovat strategiatyö, oman toiminnan itsearviointi, seuranta- ja palautejärjestelmät, sisäiset ohjausmekanismit ja päätetyt vastuut ja vapaudet. On tietysti tärkeää, että korkeakoulu tietää itse, mitä se laadulla tarkoittaa, millaista toimintaa ja millaisia prosesseja ja millaisia tuloksia se toiminnallaan tavoittelee (Huttula 2003).

Laadunvarmistuksen elementtien tulisi olla yleisesti tiedossa ja käytössä kaikilla eri päätöksenteon tasoilla. Muutenkin toimivaan laadunvarmistukseen liittyvät selkeys ja systemaattisuus, vaikka erityisestä järjestelmästä ei tarvitsekaan olla kyse. Laadunvarmistuksen kannalta olennaisia kysymyksiä ovat,

mitä laadunvarmistuksen läpinäkyvyys ja kansainvälisen uskottavuuden parantaminen tarkoittavat ja millä keinoilla Suomessa näitä seikkoja pyritään tukemaan.

Vastauksena eurooppalaiseen kehitykseen Suomessa on päädytty korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien käyttöönottoon. Ensimmäiset pilottiauditoinnit tehtiin keväällä 2005. Pilottivaiheessa testattiin ja kehitettiin suunniteltua auditointimenetelyä. Raportit näistä ovat nähtävillä osoitteessa http://www.kka.fi/muut_julkaisut.lasso.

Auditointeja suunniteltiin laajassa asiantuntijaryhmässä syksyn 2004 - kevään 2005 aikana. Käynnistysvaiheeseen liittyi sekä arvioitsijoiden että auditointien korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmistä vastaavien henkilöiden koulutusta. Tarkoitus on toteuttaa 4-8 auditointihanketta vuosittain korkeakoulujen oman ilmoittautumisen perusteella.

Korkeakouluilla ja yksittäisillä henkilöillä on mahdollisuus ilmoittaa ehdokkaita auditointijäseniksi vuosien 2005-2007 auditointihankkeisiin. Auditointiryhmien jäseniltä edellytetään korkeakoulukentän hyvä tuntemusta, arviointija/tai auditointikokemusta, laadunvarmistusjärjestelmien tuntemusta sekä osallistumista KKA:n järjestämään auditointikoulutukseen. Auditointiryhmään nimetään pääsääntöisesti viisi jäsentä, joista kolme edustaa korkeakouluja, yksi opiskelijoita ja yksi korkeakoulujen ulkopuolista työelämää. Auditointiryhmät nimetään siten, että niissä ovat edustettuina molemmat korkeakoulusektorit ja korkeakoulujen eri henkilöstöryhmät (johtaminen ja hallinto, opetus- ja tut-

kimustyö sekä tukipalvelut).

Laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnin avulla on tarkoitus varmistaa, että korkeakoululla on toiminnan laadun jatkuvaa kehittämistä tukeva laadunvarmistusjärjestelmä ja, että järjestelmä toimii tavoitteidensa mukaisesti. Tavoitteena on siis ennen kaikkea tarkastella, onko korkeakoulussa olemassa rakenteet, jotka tekevät mahdolliseksi toiminnan laadulle ja sen kehittämiseksi asetettujen tavoitteiden saavuttamisen.

Lähteet

A 1320/1995. Asetus korkeakoulujen arviointineuvostosta A:24.11.1995, V: 1.1.1996.

A 465/1998. Asetus korkeakoulujen arviointineuvostosta annetun asetuksen muuttamisesta.

anon. 1998. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System, by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, Paris, Sorbonne. 25. toukokuuta 1998.

anon. 1999. Trends in Learning Structures in Higher Education. Project Report prepared for the Bologna Conference on 18-19 June 1999. Copenhagen: Notex- Tryk & Design.

anon. 2001 a. The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation.

anon. 2001 b. Shaping the European higher education area, Message from the Convention of European Higher Education Institutions. 31 March 2001; opetusministereiden Prahan komuniquea. 19. toukokuuta 2001.

anon. 2002. Julkinen GATS-kuuleminen 31.5.2002. Kuultavina olivat ulkoasiainministeriön kauppapoliittisen osaston linjanjohtaja Vesa Himanen sekä kansanedustaja, suuren valiokunnan WTO-jaoston puheenjohtaja Kimmo Kiljunen. Helsinki.

anon. 2003. Globalisaatio ja GATS. http://www.globalisaatio.net/wto/wto_gats.html. 5.4.2003.

AQC, Australian Quality Council. 2001. Australian Business Excellence Awards: 2001 Framework. Sydney.

AUQA, Australian Universities Quality Agency 2002. Staff Manual. Melbourne. Australian Universities Quality Agency.

ENQA 2003. Quality Procedures in European Higher Education. The Danish Evaluation Institute, ENQA Occasional Papers 5.

ENQA 2005. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: Multiprint.

EUA (European University Association) 2003. Graz Declaration. Forward from Berlin: the role of universities. www.uniqe.ch/eua.

Eurydice Alankomaat 2002. The Education System in the Netherlands – 2001. <http://www.eurydice.org>. Käytetty mm. 11.11.-3.12. 2003.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1981. Effective Evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass.

Haatainen, T. 2003. Eurooppalainen korkeakoulutusalue ja Suomi. Tieteessä tapahtuu, 3-4.

Harvey, L. 1997. Quality Is Not Free! Quality Monitoring Alone Will Not Improve Quality. Tertiary Education and Management 3 (1). The Journal of EAIR, a European Higher Education Society. Jessica Kingsley Publisher, 25-35.

Harvey, L. 2003. Accreditation models in higher education. Experiences and perspectives. ENQA workshop. Rooma 13.-15.11.2003.

Haug, G. 2003. Quality assurance/accreditation in the emerging European higher education area: a possible scenario for the future. European Journal of Education 3/2003. September 2003.

Huttula, T. 2003. Laadunvarmistus korkeakoulupoliittisena kysymyksenä. Teoksessa A. Kauppi & T. Huttula (toim.) Laatu ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Edita, 119-133.

Hämäläinen, K., Hämäläinen, K., Jessen, A., D., Kaartinen-Koutaniemi, M & Kristoffersen, D. 2003. Benchmarking in the Improvement of Higher Education. ENQA Workshop Reports 2. Helsinki: Monila.

- I.S.A. 2003. International Seminar on the Accreditation of Professional Higher Education /Seminaire International sur l'accréditation des formations supérieures professionnelles. 27.-29.8.2003 Rennes, Ranska.
- Ketonen, K. & Nyssölä, K. 1996. Palkitsemisen politiikka. Tuloksellisuusperiaate suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 39. Painosalama Oy.
- The European Higher Education Area 1999.
- Karjalainen, A. 2003. Puheenvuoro "Case Oulun yliopisto" Korkeakoulujen arviointineuvoston järjestämässä seminaarissa *Yliopistojen laadunvarmistus*. 25.11.2003 Helsinki.
- KKA 2003 a). Arvioitsijan opas. Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- KKA 2003 b). Korkeakoulujen arviointineuvosto 7/2003 Liite 7, 9 §, 20.10.2003, KKA:n sihteeristön itsearviointi.
- Leeuw, F.L. 2002. Reciprocity and Educational Evaluations by European Inspectorates: assumptions and reality checks. *Quality in Higher Education* Vol. 8. No 2. Carfax Publishing, 135-149.
- OECD 2003. Education Policy Analysis - 2003 Edition *Overview*. © OECD.
- Raivola, R. 2002. Tavoitetaanko laatu standardeihin yltämällä? Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Turku: Painosalama Oy, 15-30.
- Reichet, S. & Tauch, C. 2003. Trends 2003. no 1. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. European University Association EUA. European Commission.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 893. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Saarinen, T.1995. Nousukaudesta lamaan, määräästä laatuun. Korkeakouluarvioinnin käynnistyminen ja kokemukset laitoksilla. Research Unit for the Sociology of Education. Turun yliopisto. Painosalama Oy.
- Saarinen, T. 2003. Bologna ja Suomi - laadunvarmistaminen, akkreditointi ja kehittäminen? Esitelmä 29.10.2003 Helsingissä Opetusministeriön ja Korkeakoulujen arviointineuvoston järjestämässä seminaarissa Korkeakoulujen laadunvarmistuksen eurooppalainen ulottuvuus ja Suomi.
- Schleicher, A. 2003. Developing a long-term strategy for international assessments. Teoksessa D.S. Rychen & L. H. Salganik (toim.) *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber, 161-179.
- Smouth, M. & Stephenson, S. 2002. Quality Assurance in South African Higher Education: a new beginning. *Quality in Higher Education* Vol. 8. No 2. Carfax Publishing, 197-206.
- Takala, M. 1995. Ammattikorkeakoulun ohjausjärjestelmän uudistaminen. Teoksessa O. Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, 222-237.
- Temmes, M., Ahonen, P & Ojala, T. 2002. Suomen koulutusjärjestelmän hallinnon arviointi. Opetusministeriö, Helsinki. http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/koulhall_arv/koulhall_arv.pdf
- Thune, C. 2003. Esitelmä 29.10.2003 Helsingissä Opetusministeriön ja Korkeakoulujen arviointineuvoston järjestämässä seminaarissa Korkeakoulujen laadunvarmistuksen eurooppalainen ulottuvuus ja Suomi.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja B:65. Painosalama Oy.
- Woodhouse, D. 2002. Auditing for improvement. Keynote address to Australian Universities Quality Forum. Brisbane 27-28 September.
- Woodhouse, D. 2003. Quality Improvement through Quality Audit. *Quality in Higher Education* Vol. 9. No 2. July 2003.

Etiikka ja erityispedagogiikka

Juhani Nieminen

Lehtori, FT

Laurea-ammattikorkeakoulu

juhani.nieminen@aike.fi

Johdanto

Tarkastelen tässä artikkelissa etiikan käsitettä. Tarkastelun fokuksena on pohtia etiikkaa ennen muuta erityispedagogisen tutkimuksen ja koulutuksen kannalta. Selvitän ensin yleisesti, minkälaisia tulkintoja käsitteelle on annettu. Sitten pyrin pohtimaan näiden tulkintojen toimivuutta ja ongelmia erityispedagogisessa tutkimuksessa ja koulutuksessa – ja samalla tutkimuksessa ja ihmisten välisessä toiminnassa yleisemminkin.

Yksittäisessä artikkelissa voidaan näin laajaa kohdetta lähestyä vain muutamista näkökulmista. Tässä artikkelissa etiikan määrittelyyn ja määrittelyn pohjalta tapahtuvaan toimintaan liittyvä ongelmallisuus nousee varsin voimakkaasti esille. Tavoitteena ei kuitenkaan ole ongelmien korostaminen. Pyrkimyksenä on ennen muuta hahmottaa alalla vallalla olevaa selkeän normatiivista painotusta. Samalla yrityksenä on pohtia, miksi nykyinen trendi on niin voimakas ja mitä etuja jos kohta toisaalta ongelmiakin tämä saattaa aiheuttaa tutkimuksen, koulutuksen ja samalla erityispedagogiikan primäärikohderyhmän, eri tavoin va-

jaakuntoisten ihmisten kannalta. Kohderyhmän osalta tarkastelu on lähinnä implisiittistä.

Etiikan määritelmiä

Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen toteavat etiikan olevan ”moraalin tutkimusta tai moraalien teoriaa, joka pyrkii puolueettomaan yleispätevyyteen tarkastellessaan kysymystä hyvästä ja pahasta” (Hautamäki et al. 2000, 50). Heidän mukaansa etiikka on filosofian osaluokka, joka pohtii arvolauseita, mikä on moraalisesti hyvää ja oikeaa.

Hautamäen ym. lähestymistapa on varsin selkeästi erityispedagogisen tutkimuksen nykyisin vallalla olevan linjan mukainen. Painopiste on normatiivisessa etiikassa ja tarkastelu fokusoi tuu lähinnä siihen, mikä on hyvää ja minkä tekeminen on velvollisuus yleisen, vallalla olevan moraalikäsitteksen mukaan. Luonteenomaista on hyvin pragmaattinen ongelmiin ja niiden ratkaisuihin paneutuminen. Moraaliin liittyvien ilmiöiden ja etenkin metaeettisen ajattelun osuus jää taustalle. Myös esimerkiksi Vehmas (2002) lähestyy erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen etiikkaa paljolti normatiivisesta näkökulmasta. Hän pohtii samalla termiä soveltava etiikka ja siihen sisältyviä paradokseja filosofisten ja pragmaattisten vaatimusten suhteen.

Mitä sitten olisi metaeettinen tarkastelu? Etiikan eettisen perustan monesta näkökulmasta tapahtuvaa pohdintaa, voisi olla varsin sopiva kiteytys. Termin tämänkaltaisen määrittelyn sijasta olennaisempaa on kenties kuitenkin pyrkiä miettimään sitä sisältöläh-

tökohdista. Tällöin päädytään sängen syvällisiin filosofisiin ja kulttuurisidonnaisiin kysymyksiin, joihin palaan myöhemmin tässä artikkelissa. Sitä ennen kuitenkin hiukan lisää normatiivisesta näkökulmasta ja sen sisällöstä.

Ainakin länsimaaiset erityissanakirjamääritelmät etiikasta näyttävät painottavan pintatasoista normatiivista tulkintaa. Reber & Reber (2001, 251) toteavat termistä ethics, että se on ”A branch of philosophy concerned with that which is deemed acceptable in human behaviour, with what is good or bad, right or wrong in human conduct in pursuit of goals and aims.” He täydentävät määritelmäänsä jatkaen, että pyrkimystä liittää termiä teoreettisempiin viitekehyksiin on, mutta päätyvät metaetiikan esittelyyn ja määrittelyyn sijasta kuitenkin lähinnä moraalien käsitteiden normatiiviseen pohdintaan.

Yleisissä tietosanakirjoissa pragmaattinen, lähtökohdiltaan melko puhtaan normatiivinen tarkastelu näyttää olevan niin ikään vallalla. Etiikka nähdään ”tapaoppina tai velvollisuusoppina” (esim. Tiainen, toim. 1983, 275). Samanlainen painotus on myös yleisissä sanakirjoissa, joskin usein jossain määrin epätäsmällisemmin todettuna (Sorsa & Turtia 1996, 77; Aikio & Vornanen 1999, 195). Nurmi (2002, 130) antaa käsitteelle kaksi toisistaan erottuvaa määritelmää. Häneen mukaansa etiikka on yhtäältä ”ihmisen oikeaa käyttäytymistä tutkiva oppi” ja toisaalta ”käyttäytymissäännöt, jotka määrittelevät oikean ja väärän”. Samanlainen on myös Crowtherin (1995, 393) tarkastelutapa.

*Etiikka
nähdään
”tapaoppina
tai
velvollisuus-
oppina”.*

Käyttäytymistieteiden perusteoksissa tyydytään yleensä mainitsemaan metaetiikka. Sen jälkeen aiheen käsittely on puhtaasti normatiivista (Kalish 1981, 385 – 391). Esimerkiksi organisaatiopsykologiaa luotaavissa teoksissa etiikka jää hyvin vähälle huomiolle ja tulee lähinnä esitellyksi normatiivisesti, moraalin yhteydessä. Painotus on usein vahvasti utilitarismin suuntaista (esim. Buchanan & Huczynski 1997, 535; 679).

Filosofit ja filosofiseen lähestymistapaan taipuvaiset psykologit ovat pohtineet etiikkaa myös teoreettisemmista lähtökohdista. Esimerkiksi Ken Wilberin tarkastelussa etiikka ja moraalit saavat runsaasti metaeettisiä ulottuvuuksia, vaikka hänelläkin normatiivisuus säilyy osana tarkastelua. Wilber toteaa (2000, 70): “Morals refers to the ethical/normative realm, the intersubjective realm described in second-person or ‘we’ language.” Esimerkiksi Wilberin rakentamat teoreettiset mallit

ulottuvat myös metaetiikan ja sen kautta systeemiteorioiden alueelle, osin niistäkin syvemmälle ja kauemmas. Wilberin ohella Charles Tart, Abraham Maslow ja Harry Moody (esim. 1997) ovat joitakin tämän tutkimuksen tunnetuimpia nimiä. Myös Peter Sengen (esim. 1990) työssä metaetiikan alue on vähintään implisiitisti tarkastelun kohteena hänen pohdiskellessaan kokonaisuuksien ja systeemien ymmärtämisen merkitystä ongelmien ja niiden taustojen selvityksessä. Suomalaisista tutkijoista Pekka Ruohotie (1996; 1998 ja 2000) ja Leenamajja Ojala (2000) ovat korostaneet uudistumisen ja systeemisen ajattelun ja metataitojen yleensä olevan keskeisiä menestystekijöitä tämän päivän yhteiskunnassa. Mielenkiintoinen ulottuvuus metaetiikkaan saadaan myös kulttuurien tutkimuksen kautta. Geert Hofstede (esim. 1993) on muuan tämän alueen johtavia uudistajia.

**Normatiivisuus-
painottuneisuuden
etuja ja ongelmia**

Etiikan pragmaattinen, normatiivinen tarkastelu on monella tavoin erityispedagogiikan kaltaisen soveltavan, uuden tieteenalan osalta looginen ja hyvin perusteltavissa oleva ratkaisu. Erityiskasvatuksen lyhyehköä historiaa ajatellen käytännön tulokset ovat tärkeitä alan tutkimuksen ja yleisenkin jatkuvuuden varmistamiseksi. Tällöin on luontevaa ankuroida tutkimus ja muukin toiminta vallitseville, oikeiksi todetuille käsityksille. Niitä ei ainakaan ensimmäiseksi olla kyseenalaistamassa, vaikka ne usein selvästikin ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia ja niiden toimivuus muuttuvissa oloissa ei välttämättä ole

*Vallitsevat
uskomukset
muuttuvat
helposti
totuudeksi.*

itsestään selvää. Kulttuurisidonnaisuus voi olla kansallista, alueellista, etnistä, uskonnollista, kielellistä, mutta joskus myös sukupuoleen, sosiaaliseen luokkaan tai organisaatioon liittyvää (Hofstede 1993, 27 – 28). Se voi myös sisältää useita em. elementtejä, jotka sopivasti täydentävät toisiaan.

Kun normatiivinen perusta on pohdittu, päästään suoraan käytännön sovelluksiin. Vallitseva kulttuuri on tuottanut riittävän hyviksi todetut, enemmän tai vähemmän yhtenevällä tavalla ymmärretyt sisällöt käsitteille hyvä ja paha. Niiden ohessa on määritelty hyvän kansalaisen oikeudet ja ennen muuta velvollisuudet. Suomessakin tietyt ilman muuta oikeina pidetyt kansalaisvelvollisuudet perustuvat kansalliseen tarpeeseen ja sen pohjalta syntyneisiin tai synnytettyihin kulttuuriin sidonnaisiin normeihin. Ne määrittävät arvoperustan sille, mikä on oikein, mikä ei. Niiden ansiosta useimmat kansalaiset eivät koskaan pohdi tai

ainakaan kyseenalaista oppi-, ase- ja muita velvollisuuksia, jotka jossain muussa kulttuurissa voisivat lähinnä herättää ihmetystä.

Tällaisen enemmän tai vähemmän tarkoin määritellyn, normisidonnaisen koodiston varaan rakentuva erityispedagoginen tutkimus ja koulutus tähtää erityisryhmille toteutettujen kehittämisohjelmien operatiivisten primääritavoitteiden ohella aina myös ”suurempaan” maaliin: Yksilön sosiaalistamiseen tämän kapasiteetin rajoissa auttamalla tätä ainakin jollakin tavoin ymmärtämään ja hyväksymään ne normit ja arvot, jotka ovat vakiintuneet yhteisön toiminnan perustalla. Näkökulmasta, ajasta, yhteisöstä ja tapauksesta riippuen voidaan ehkä jopa ajatella tämän sosiaalistamisen olevan prosessin tärkein tuotos. Tässä suhteessa erityispedagogiikka toteuttaa tehtävänsä samoista eettisistä lähtökohdista ja samanlaisin tavoittein kuin koulutus yleensäkin on aina pyrkinyt tekemään.

Miksi sitten edes pohtia metaeettistä lähestymistapaa, jos kerran normatiivispragmaattinen linja tuottaa halutut tulokset? Yksi keskeinen syy on, että tieteen luonteeseen tulisi kuulua myös omien periaatteiden ja toimintatapojen kyseenalaistaminen, jatkuva uudistuminen ja kehittyminen. Tämä periaate ei suinkaan aina toteudu muillakaan aloilla kuin kasvatustieteissä.

Toinen tärkeä syy on ymmärryksen ja suvaitsevaisuuden lisääminen. Ihmilliselle toiminnalle on useimmiten ollut luonteenomaista omien arvojen ja moraalin tarkastelu ikään kuin ne olisivat ilman muuta muiden vastaavia parempia, jalompia ja oikeutetumpia.

Tieteen teko ja koulutus näistä kulttuurisidonnaisista lähtökohdista eivät välttämättä kuitenkaan ole aivan ongelmattomia asioita. Pahimmillaan vahvasta oman ympäristön kulttuuriin sitoutumisesta saattaa seurata eettisesti hyvinkin arveluttavaa toimintaa, josta ihmiskunnan historia tarjoaa enemmän kuin tarpeeksi esimerkkejä. Hautamäki ym. (2003, 50 – 51) siteeraavat Häyryn (1999) kolmijakoa teleologisiin, deontologisiin ja konsekventialistisiin teorioihin. Niiden kaikkien tavoitteena on toki hyvän tuottaminen. Silti niitäkin kaikkia voidaan käyttää ja on käytetty perustana myös pahalle ja etenkin yksilön oikeuksia hyvinkin jyrkästi loukkaaville toimille.

Ihmistieteissä kulttuurisen relativismin (esim. Hofstede 1993, 23) unohtaminen on paitsi tieteellisesti kyseenalaista, globaalien maailman aikana myös monella muulla tavalla riskialtista. Jos tiede ja sen rinnalla koulutus, erityispedagogiikka mukaan lukien, ovat liian tiukasti lyöneet lukkoon ne perusteet, joiden varaan toiminta rakentuu, on kysyttävä voiko tämä joissain tapauksissa jähmettää kehityksen ja sen myötä muuttua paitsi yksilöiden, myös koko yhteisön kannalta jopa haitalliseksi? Vallitsevat uskomukset muuttuvat helposti totuuksiksi, jos niitä riittävän usein ja arvovaltaisesti vahvistetaan. Esimerkiksi Yhdysvalloissa käytiin 1960-luvun lopulla väittelystä siitä, oliko mustien älykkyyden geneettisistä tekijöistä johtuen alhaisempaa kuin valkoisten. Aiheen suosio Amerikassa väheni jyrkästi, kun 1970-luvulla todettiin samoilla testeillä Amerikan aasialaisten olevan keskimäärin älykkäämpiä kuin valkoisten. Vastaavia esimerkkejä löytyy kaikkialta. Kulttuurisen relativismin rajallinen

ymmärrys voidaan jopa nähdä yhtenä keskeisenä syynä useimpiin maailmalla riehuviin konflikteihin. Tässä mielessä se on rinnakkainen tai sisäkkäinen ilmiö Sengen (1990) kuvaamalle systeemijattelun puutteelle.

Pohdinta

Kulttuurisidonnainen, normatiivislähtöinen perusta tarjoaa erityispedagogiselle tutkimukselle ja erityiskasvatukselle välttämättömät raamit. Tämä lähestymistapa ei parhaimmillaan välttämättä sulje pois metaeettiselle tasolle ulottuvan tutkimuksen mahdollisuuksia jatkuvasti uudistaa ja kehittää moraaliin ja normeihin kohdistuvaa ajattelua. Tilanne, jossa operatiivisen tason normatiiviselta, eettiseltä perustalta tapahtuva koulutus ja sitä tukeva tutkimus voisi samalla olla metaeettistä on kuitenkin sangen idealistinen. Myös tutkijat ovat ympäristönsä ja sen normiston tuotteita ja osin sen vankeja. Ympäristö taas on niin monen toisistaan riippuvan muuttujan summa, että normatiiviseen ajatteluun perustuva etiikka sisältää riskejä liian kapea-alaisista tulkinnoista ja niiden perusteella tehtävistä toimista. Ehkä suurin riski koko ihmiskunnan ja maapallon tulevaisuuden kannalta on normatiiviseen ajatteluun perustuvien, mustavalkoiseen oikein-väärin ja hyvä-paha –asetelmaan juuttuneiden kulttuurien yhteentörmäyksissä, joita eri puolilla maailmaa tapahtuu jatkuvasti.

Erityisryhmien tai erilaisten kohtelu ja erityiskasvatus ovat historian saatossa moneen otteeseen joutuneet normatiivisen etiikan sääntöjen jalkoihin. Erilaisten ja sairaiden lasten surmaaminen tai heitteille jättäminen kuului

monen ”primitiivisen” kansan eettisiin sääntöihin. Myös vanhukset, etenkin yksin jääneet naiset, suljettiin joissain tapauksissa yhteisön ulkopuolelle, mikä merkitsi kuolemaa. Käytännön syyt muovasivat etiikan yhteisön tarpeista lähteväksi, utilitaristiseksi. Yksilön oikeudet, etu ja tarpeet jäivät tässä tarkastelussa toissijaisiksi.

Hautamäki ym. (2003, 53 – 54) pohtivat myös erityiskasvatustiedettä koskevaa tieteen etiikkaa mm. saksalaisten tieteen nimissä tekemien hirttekojen ja toisaalta amerikkalaisten Manhattan-projektin kannalta. Nykyään esimerkiksi sikiöseulontaan, kloonaukseen ja DNA-tekniikkaan liittyvät kysymykset sivuavat erittäin olennaisesti erityispedagogiikan kohderyhmiä. Tämä johtaa yleisempään tieteen etiikan pohdintaan, joka vaatisi oman, laajemman tarkastelunsa. Onko kasvatustieteen ja erityispedagogian tehtävänä pyrkiä kohti normatiivisiin perusteisiin kriittisemmin suhtautuvaa, metaeettistä tarkastelua ja ymmärrystä, on eettinen kysymys, johon voidaan vastata kyllä ja ei. Länsimaisen, tieteellisen tradition kannalta kyllä lienee ainoa mahdollinen vastaus. Todellisuus ja ihmisten ja heidän yhteisöjensä käytännön valmiudet ja tarpeet voivat kuitenkin muuttaa oikean vastauksen muotoon ”ei ihan vielä” tai ”kyllä, mutta...”

Lähteet

Aikio, A. & Vornanen, R. (toim.) 1999. Uusi sivistyssanakirja. Keuruu: Otava.

Buchanan, D. & Huczynski, A. 1997. Organizational behaviour an introductory text. Prentice Hall. Milan: Rotolito Lombarda.

Crowther, J. 1995. Oxford Advanced Learner's

Dictionary. Oxford University Press. Bungay: Richard Clay Ltd.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2003. Erityispedagogiikan perusteet. Vantaa: WSOY.

Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Juva: WSOY.

Kalish, H. 1981. From Behavioral Science to Behaviour Modification. New York: McGraw-Hill Book Company.

Moody, H. 1997. The Five Stages of the Soul. Doubleday: Anchor Books.

Nurmi, T. 2002. Uusi suomen kielen sanakirja. Jyväskylä: Gummerus.

Otala, L. 2000. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.

Reber, A. & Reber, E. 2001. The Penguin Dictionary of Psychology. St Ives: Clays Ltd.

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

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Business Edita.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.

Sorsa, A. & Turtia, K. 1996. Nykysuomen käyttötieto. Keuruu: Otava.

Tiainen, O. (toim.) 1993. Tietojätti. Jyväskylä: Gummerus.

Vehmas, S. 2002. Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy.

Wilber, K. 2000. A Theory of Everything. Boston: Shambala.

Kilpailut kunniaan –mestareilla arvostusta ammattilliselle koulutukselle

Jouko Paljakka

Puheenjohtaja

Aikuis-kouluttajien liitto ry.

jouko.paljakka@akol.fi

Ammatillinen koulutus tarvitsee veto-voimaa ja uutta, näkyvämpää imagoa. Voisiko voittoa opiskelija ja mestariopettaja lisätä ammatillisen koulutuksen imua?

Nuorten ammatinvalintaa ohjaavat nykyisin enemmän televisio ja kaverit kuin järki tai omat kyvyt. Nuoret haaveilevat ammateista, jotka näkyvät mediassa: lääkärin, lakimiehen ja rikoslaborantit-kijain keikkuvat toivelistojen kärjessä. Mediaseksikkäitä ovat myös kokit, jotka televisiossa keskittyvät ruuanlaittamisen sijaan matkustamiseen ja vieraiden kanssa seurusteluun.

Ammatillinen koulutus ei ole pysynyt nostamaan kiinnostavuuttaan monista kampanjoista huolimatta. Medialukutaitoinen nuoriso tunnistaa aikuisten tekemän mainoksen, eikä opetushallituksen logolla ole nuorille suurtakaan merkitystä. Tarvitaan sisältäpäin tulevia kimmokkeita.

Nuoret kaipaavat ja tarvitsevat esikuvia. Yksi keino vetovoiman lisäämiseen on kilpailu – mestariluokan osajat tuovat arvostusta paitsi ammattialalle myös oppilaitokselle.

Kilpailu on kautta aikojen kuulunut ihmisten elämään. Kilpailuun sisältyy itsensä ja muiden voittamista, viihdetä, arvostusta. Kilpailuun osallistuneet huomataan ja muistetaan.

Oppilaitoksissa kilpailuja saatetaan kuitenkin jopa arastella - ehkä syynä on se, että yksilön osaamisen arvioinnissa yhdenvertaisuuden nimissä vertailu muihin oppilaisiin on kielletty. Mutta kilpailu pitäisi nähdä muunakin kuin arviointina; sen kasvattavaa merkitystä ei voida kiistää.

Kilpailut ovatkin aina olleet itsessään selvä osa muusikoiden ja taiteilijoiden ammatillista kasvua. Skills-kisat ovat tuoneet tervetulleen lisän muun ammatillisen koulutuksen näkyväksi tekemiseen. Valitettavasti mediaa ei ole hyödynnetty riittävästi; opettajien ammattilehdissä uutisointi ei lisää alojen näkyvyyttä. Myös oppilaitokset ovat olleet varsin vaitonaisia oppilaitensa menestyksestä, vaikka sen pitäisi olla mitä parhain markkinoinnin väline.

Jos oppilaat kilpailevat, eikö olisi loogista, että myös opettajat kilpailevat? Mestariopettaja, tai vaikka pistesijoille päässyt, olisi oppilaille esimerkki siitä, mihin ammatissa voi edetä. Kilpailu olisi myös esimerkki ammatillisesta kunnianhimmosta ja osaamisen jatkuvasta kasvusta; opettajakaan ei voi jäädä lepäämään laakereilleen.

Opettajuus on Suomessa ajettu alas. Opettajasta on tehty ohjaaja tai tutor,

näkymätön taustahahmo, jolla ei ole juuri merkitystä oppimiselle, kun oppija itse ottaa selvää asioista. Ei ihme, että työelämässä ei osata arvostaa kokemuksellista hiljaista tietoa.

Käytännössä opettajan merkitys on suuri: hyvä, karismaattinen opettaja saa ihmeitä aikaan. Hyvä opettaja voi tehdä koulutusalaan muita suositumman ja innostaa oppilaansa hyviin tuloksiin.

Ammatilliset oppilaitokset tarvitsevat keinoja, joilla nostaa omaa imagoa ja arvostusta. Muualla Euroopassa löytyy oppilaitosten seiniltä kunniakirjoja, pokaaleja ja valokuvia menestyneistä oppilaista ja opettajista. Kilpailuja käydään oppilaitoksen sisällä, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Oma häntä on nostettava, jos muut eivät sitä tee.

Kaikki opettajat tai oppilaat eivät voi olla huippuja, myös tavallisia puurtajia tarvitaan, sillä jokaisen ammatin arki on muuta kuin huumaavaa näyttöä. Huippuesimerkit voivat kuitenkin tuoda sellaista lisäarvoa, jonka avulla kaikki ymmärtävät ammatin ja ammatillisen osaamisen tärkeyden. Mestariosaajille on käyttöä.



Ammattitaidon MM-kisat Helsingissä onnistuivat



Hyvä yhteishenki kannusti Suomen maajoukkuetta ennätysmenestykseen

WorldSkills 2005 Helsinki – ammattitaidon MM-kilpailut 26.–29. toukokuuta onnistuivat erinomaisesti Helsingin Messukeskuksessa. Kilpailujärjestelyt sujuivat kansainvälistenkin arvioiden mukaan kiitettävästi.

– Suomen joukkueella oli hyvä yhteishenki. Tulemme varmasti tapaamaan toisiamme. Kun lähdettiin Helsingistä, oli ihan tyhjä olo, että nytkö se on sitten kaikki ohi, muistelee leipurikondiittori Aini Kaikko.

MM

-kisoissa vieraili yhteensä lähes 120 000 katsojaa. Suosituimmat kilpailupäivät olivat torstai ja perjantai. Molempina päivinä oli lähinnä nuorista koululaisista koostunutta yleisöä noin 40 000. Perjantaina 27.5. rikottiin Messukeskuksen kaikkien aikojen

yhden päivän kävijäennätys: 42 600 kävijää.

MM-kisoissa oli 34 virallista kilpailulajia, 5 demolajia ja 3 kansallista lajina näyttöstä. Kilpailijoita tapahtumaan osallistui 40 jäsenmaasta 696 ja kilpailutehtäviä arvioineita ekspertejä oli paikalla 636.

Järjestelyissä oli mukana henkilökuntaa ja vapaaehtoisia yhteensä 3 500. Mediaa edusti 504 henkilöä, joista ulkomaalaisia oli 248. Ulkomaisen median kiinnostus oli huomattavasti



Viherrakentajat Ville Koskinen ja Tiina Nurmio eivät menestyneet MM-kisoissa, mutta satumalta yhteiseen valmennukseen joutuneet opiskelijat löysivät toisensa ja menivät kihloihin. – Valmentautuminen on opettanut meille eniten viherrakentamisesta, sillä opetus on ollut todella yksilöllistä, kehuu kihlapari.

suurempaa kuin edellisissä kisoissa St. Gallenissa Sveitsissä vuonna 2003.

Suomen ammattitaitomaajoukkueeseen kuului 44 kilpailijaa. Suomi osallistui kotikisoissaan kaikkiin lajeihin ja saavutti kaikkien aikojen parhaimman menestyksen: 4 kultaa, 1 hopea, 3 pronssia ja 17 diplomia.

MM-kilpailujen parhaat maat olivat

Sveitsi
5 kultaa, 7 hopeaa, 6 pronssia
ja 10 diploma
Korea
3 + 8 + 5 + 15
Saksa
4 + 4 + 2 + 11
Suomi
4 + 1 + 3 + 17

Diplomi myönnetään kilpailijoille, jotka saavuttavat 500 pistettä 600 mahdollisesta.

Suomalaisia lappioita pidettiin ”hölmöinä”

Hämeen ammatti-instituutissa Lepaalla puutarhureiksi kaksi vuotta opiskelleet **Tiina Nurmio**, 20, ja **Ville Koskinen**, 19, lähtivät syksyllä 2003 valmentautumaan Taitaja-kilpailuihin Seinäjoella tammikuussa 2004. Seinäjoella parivaljakko voitti viherrakennuksen SM-kultaa, minkä jälkeen olivatkin vuorossa MM-kisakarsinnat saman vuoden kesällä Turussa puutarhatekniikkapäivien yhteydessä.

– Turun Taitaja-kisoissa tämän vuoden alussa olimme mukana näyttöluonteisesti. Sen jälkeen meillä alkoi-

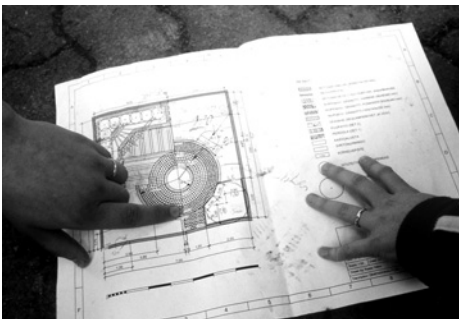
kin maajoukkueleiri, missä hankittiin eväitä Helsingin MM-kisoja varten, kertoo Nurmio.

Nurmion ja Koskisen mielestä Taitaja- ja MM-kisat poikkesivat heidän lajissaan toisistaan melkoisesti, vaikka kilpailutehtävät samanluonteisia olivatkin. MM-kisoissa käsiteltiin enemmän luonnonkiveä. Helsingissä työskentelytila oli myös paljon laajempi, 7 x 7 metriä, kun hiekkalaatikon mitat Seinäjoella olivat 4,5 x 4,5.

”Viheralueen” rakentamista varten oli MM-kisoissa varattu aikaa 22 tuntia jaettuna neljälle kilpailupäivälle, kun kilpailuaika Taitaja-kisassa oli 16 tuntia. Kilpailutehtävään kuulunut muovimuri oli kummallekin tuntematon elementti.

– Kaikki kilpailijat saivat käsiinsä kilpailutehtävän kolmea kuukautta aikaisemmin. Sillä haluttiin välttää suunnittelijamaan etulyöntiasema ja varmistaa kaikille samanlaiset mahdollisuudet harjoitteluun, Koskinen selvittää.

– Paikan päällä kisan alkaessa ekspertit muuttivat kilpailutehtävää 30 prosenttia. Piirustuksissa oli nurmikko- ja kasvillisuusalue vaihdettu keskenään.



Ensimmäisenä kilpailupäivänä kilpailijat saivat kokeilla työalueelle tuotuja erilaisia materiaaleja ja suunnitella tulevien päivien urakkaa. Samalla tarkistettiin kilpailijoiden tuomat omat työkalupakit. Suomalaisten vieressä kilpailleiden korealaisten työkaluista hylättiin ainakin betonia leikkaava rälläkkä ja jonkinlainen kompressor.

– Työvälineet olivat suurin piirtein samanlaisia. Paitsi että muut pitivät suomalaisten lapioita ihan hölmöinä, kun niissä oli kahvat. Heillä lapiot olivat suoravartisia, nauraa Nurmio.

Linjalanka viritettiin väärään paikkaan

Nurmion ja Koskisen mielestä viherrakennuksen kilpailutehtävän suorittamisessa ei pääsyt paljoakaan käyttämään omaa luovuuttaan, sillä piirustukset olivat hyvin selkeitä ja mittasuhteet oli ilmoitettu tarkasti. Kasvisommitelmat ja nurmi-alueiden korkeuserot tarjosivat jonkin verran liikkumavaraa. Menestyksen avaimet ovat Koskisen mukaan hyvässä ennakkosuunnittelussa.

– Sinun on osattava lukea karttaa oikein. Työjärjestys on aina suunniteltava yhdessä huolellisesti, jotta ajankäyttö olisi tehokasta eikä toinen joutuisi seisoskelemaan.

Suomalaisilla oli huonoa onnea. Tehdessään betonikivilaatoitusta he olivat viritäneet linjalangan virheellisen merkinnän takia etulaudan kohtaan, joka oli puoli metriä sivussa oikeasta pisteestä. He joutuivat virheen havaittuaan purkamaan koko rakennelman ja tekemään sen uudestaan.

– Kun sitä isoa virhettä korjattiin ja otettiin aikaa kiinni, muovimuuri jäi vinksalleen ja pergolakin oli vähän miten sattui. Näistä meitä varmaan rangaistiin, pohdiskelevat lajissaan viimeisiksi jääneet suomalaiset.

– Muut kilpararit olivat kaikki miehiä. Tiina oli lajin ainoa naisosallistuja. Viherrakennus on kuitenkin fyysinen laji. Betonikivet painoivat 20 kiloa kappale ja niitä piti kantaa kahta kerrallaan, toteaa Koskinen.

– Viisikymmenkiloiset puupatiot piti rakentaa muualla ja nostaa paikoilleen. Ne jaksoin vielä nostaa, mutta sitä sadan kilon muovilaatikkoa en. Voimat olivat kolmen rankan kilpailupäivän jälkeen lopussa. Kävimmekin pyytämässä kantoapua, Nurmio kertoo.

Muutamit ristiriitaisilta vaikuttaneet tulokset suoritusarvioinnissa jäivät suomalaisia kismittämään. Heillä oli tiedossa, että MM-kisoissa mitausten osuus annetuista pisteistä on pienempi kuin Taitaja-kisoissa, mutta siitä huolimatta niille annettu vähäinen merkitys hämmästytti.

– Se mahdollisti tuomaripelin. Kilpailun alussa korostettiin työturvallisuussäännösten noudattamisen tärkeyttä, mutta silti Sveitsin joukkueen sallittiin rikkoa niitä räikeästi. Toinen heistä oli juostessaan kaatunut ja melkein lyönyt päänsä kivipinoihin. Pergolan he nostivat kokonaisuutena ylös ja tukivat viuhkarakennelmaa päitään vasten nostamisen ajan.



Suklaakulttuurissa Suomi on jäljessä

Tampereen ammattiopistosta kaksi vuotta sitten leipurikon-diittoriksi valmistunut **Aini Kaikko**, 22, on ammattitaitokilpailijana jo konkari: hän on osallistunut Taitaja-kilpailuihin Lahdessa (2001), Imatralla (2002) ja Jyväskylässä (2003). St. Gallenin kisoihin hän ei onnistunut pääsemään, mutta Helsinkiin järjestyi maajoukkuepaikka karsintojen jälkeen.

Kaikko työskenteli valmistumisensa jälkeen vuoden ajan Wienissä sijaitsevassa Demelin maailmankuulussa konditoriossa, joka oli tullut hänelle tutuksi jo viimeisenä opiskeluvuotena.

– Wienissä ollessani alkoivat kotikisat kiinnostaa, koska iän puolesta minulla oli viimeinen mahdollisuus lähteä koettamaan. Haaveeni oli ollut jo pitkään päästä edustamaan Suomea kondiittori-lajissa.

– On monia hyviä ammattilaisia, jotka eivät eksperttien ja yleisön silmien alla pysty tekemään oikein mitään. Jollakin voi ruveta kädet heti tarisemaan.

– Minulla taas on hinku päästä kilpailemaan ja näyttämään taitojani. Kilpailutilanteessa onnistun paremmin kuin arjen työtilanteessa.

Kuinka hyvin kilpailutehtävät vastaavat ammattitaitovaatimuksia työelämässä?

AKVA eli Ammattitaidon kehittämisen valmennus- ja kilpailutoiminnalla -projekti käynnistyi vuonna 2000 ESR-rahoituksen turvin. Projekti liittyy tiiviisti ammattitaitokilpailuihin ja niitä tukeviin Skills Huippuosaamista -kehityshankkeisiin.

Keskeisenä toimintamuotona projektissa on ollut kilpailuasiantuntijakoulutus ja siihen liittyvä kilpailujärjestelmän kehittäminen. Projektin toteuttajana on Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu.

AKVA-projektissa on kehitetty yhteistyössä Skills Finland ry:n kanssa kilpailujärjestelmää ammatilliselle toiselle asteelle siten, että kilpailutoiminta on osa ammatillisella koulutuksella saavutetun ammattitaidon arviointia.

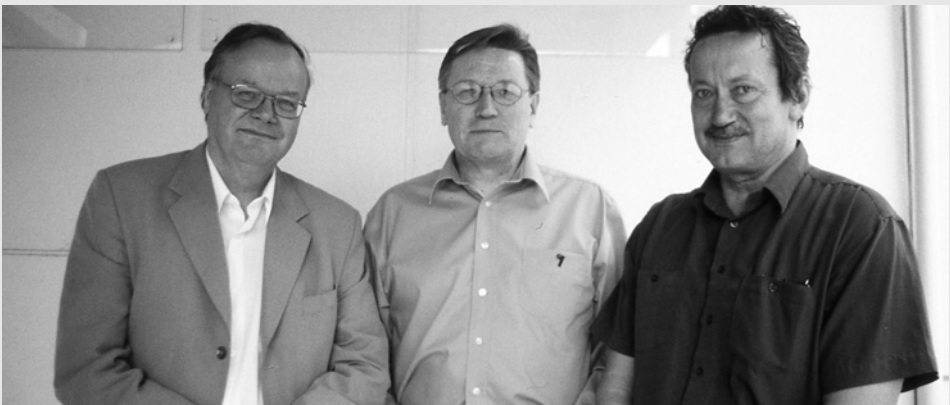
Kilpailuilla saadaan tietoa sekä oppilaitosten sisäiseen että ulkoiseen arviointiin. Niiden avulla voidaan projektipäällikkö **Heikki Saarisen** mukaan mitata ammatillisen koulutuksen tuottamaa ammatillista osaamista kansainväliseen tasoon.

– Projektin puitteissa olemme tutkineet, millä tavalla kilpailutoiminta valmentamisineen ja järjestelyineen vaikuttaa nuoriin, opettajiin, oppilaitoksiin, yrityksiin ja laajemminkin yhteiskuntaan.

Sosiaalinen kehys jää vähälle huomiolle

Yliopettaja, dosentti **Seppo Helakorpi** ja lehtori **Tauno Tertsunen** olivat projektitutkijoina mukana Helsingin kisoissa tekemässä havainnointitutkimusta, jossa pyritään selvittämään, kuinka hyvin kilpailutehtävät vastaavat työelämän ammattitaitovaatimuksia.

Seppo Helakorpi (vas.), Heikki Saarinen ja Tauno Tertsunen iloitsevat WorldSkills-tapahtuman luomasta ”kansainvälisestä perheestä”. Ammatillisessa koulutuksessa huolenaiheet ovat yhteisiä kaikkialla maailmassa: ikääntyvä väki eläköityy ja nuorten tekijöiden mielenkiinto suuntautuu usein muualle kuin teollisuus- tai palveluammatteihin.





– Olemme muodostaneet teoreettisesti useampiakin mittareita, joilla arvioimme erilaisten ammattitaidon alueiden esiintymistä kilpailutehtävissä. Joudumme pohtimaan sitä kuvaa, minkä tehtävät ammatista ja asiantuntijuudesta tarjoavat, Helakorpi selittää.

– Vääristäkö kilpailutilanne kenties jotakin? Painottuuko siinä vaikkapa nopeuden kaltainen tekijä, jota ei sellaisessa merkityksessä todellisessa ammatissa esiinny?

Projektitutkijoiden ennakkotuntuma havainnoistaan on se, että tilanne kilpailutehtävissä eri aloilla on hyvin kirjava. Helakorpi mainitsee esimerkkinä autoalan, missä tehtävät olivat pisteopetusmaisia.

– Kilpailutilanne ei muistuta enää arkista työtilannetta korjaamalla vaan se on aika lailla kompakti ja steriili. Siitä luonnollisesta työympäristöstä on putsattu paljon pois, jotta kyettäisiin luomaan helpommin ja yhtenäisemmin arvioitavissa oleva kilpailutilanne.

– Kun asiantuntija arvioi omaa ammattitaitoaan tai osaamisaluettaan, hän helposti unohtaa kontekstin ja katsoo kaipaasti sitä tekemistä, muistuttaa Helakorpi.

– Sosiaalinen kehys, toiminta työyhteisössä ja asiakkaiden kanssa ovat tänä päivänä yhä tärkeämpiä tekijöitä määriteltäessä ammattitaitoa. Ammattitaitokilpailuissa ne jäävät aika vähälle huomiolle. Ravintolapalvelu-lajissakin asiakkaat ovat lähinnä passiivisia vastaanottajia.

Tertsusen mielestä monet kilpailutehtävistä olivat todella onnistuneita, mutta niistä suoriutumiseen vaadittavat taso- ja osaamiskriteerit vaihtelivat suuresti kilpailulajeittain. Autopuolella rinnakkais-tehtävät saattoivat nousta vaikeudeltaan erikoisammattitutkinnon tasoisiksi.

– Elektroniikan puolella taas tehtäviä pidettiin helpohkoina ja perustutkintotasoina. Tietokoneverkoissa tehtävät olivat huippuluokkaa ja edellyttivät eksperttitason osaamista, Tertsunen vertailee.

– Mutta millä tavalla yleisön joukossa olleiden nuorten silmissä kohottaa hitauskeskuksen ammatillista arvostusta kilpailusuoritukselle varattu työtila, joka ei työympäristönä houkutelut ja oli rajattu jo työturvallisuudenkin kannalta epäilyttävästi muovien sisään?

Jaettu sijoja tuli runsaasti

Ammattitaidon mittaaminen ja paremmuuden seulominen esiin kilpailutilanteessa ei ole helppoa. Se havaittiin Helsingissäkin, sillä MM-kisoissa nähtiin taas paljon jaettu sijoja ja mitaleita. Ongelma on ollut ohjaamassa sellaisten kilpailutehtävien suosimiseen, joissa onnistuminen on helpommin mitattavissa.

– Tässä puhutaan objektiivisesta arvioinnista. Kun määritellään, miltä jokin suoritus tai tuotos näyttää, kysymys on subjektiivisesta arvioinnista ja ekspertin henkilökohtaisesta näkemyksestä, Saarienen toteaa.

– Näissä kisoissa ei ensimmäistä kertaa annettu väliaikatieotoja. Kilpailujohdon mukaan näin yritettiin estää tilanne, että ekspertit lähtisivät systemaattisesti auttamaan jäljessä olevia oman maan tai maanosan edustajia. Kaukoidän maita on syytetty tästä, mutta toki kotiin päin vetämistä löytyy eurooppalaisiltakin.

– Kyseisen tavoitteen takia kilpailutehtäviin on lisätty yhä enemmän moduuleita, jolloin suoritusta ei arvioida kokonaisuutena. Taitoluistelussakin arvostelu kohdistuu samalla periaatteella hyppyihin ja muihin suorituksen osiin.



Innokkaalla leipurikondiittorilla oli kuitenkin mennä jauhot suuhun, kun hän sai nähtäväkseen kilpailutehtävät kolme kuukautta aikaisemmin.

– Harmitti hirveästi, kun yleensä oli ollut sokerityö viimeisen päivän työnä. Nyt meillä olikin suklaatyö sen tilalla.

– Olen tehnyt paljon enemmän sokerista. Suomessa tehdään tosi vähän aidosta suklaasta. Suklaassa on kauhean tarkkoja nämä lämpötilat. Jos suklaa on puoli astetta liian lämmintä, niin se saattaa mennä jo aivan pilalle.

– Muualla maailmassa on alalla vanhempi kulttuuri ja sieltä löytyy suklaamestareita, jotka voivat opettaa kilpailijoille vaikka mitä. Suomessa ei ollut minulle opettajaa näihin töihin. Minun täytyi suunnitella kaikki itse.

– Kun tuli huonoja hetkiä, menin kylmiöön kiroilemaan, nauraa Kaikko.

Kondiittorikilpailijoilla oli kolmen päivän aikana kaksi esillelaittoa kunkin päivänä: marsipaanityöt ja leivokset (petit fours), konvehdit ja jälkiruoka sekä kakut ja suklaatyö. Kaikon mukaan huomiota kiinnitettiin erityisesti tuotteiden makuun ja ulkonäköön sekä kilpailijan työskentelyyn.



– *En leivo kauheasti kotona. Enemmänkin tuo taiteellinen puoli on kiehtonut tässä ammatissa. Tykkään tehdä hirveästi käsillä ja askartelen kotonakin kaikkea, toteaa leipurikondiittori Aini Kaikko, joka ensi keväänä suorittaa kondiittorin ammattitutkinnon.*

– Suklaatyöstä annettiin eniten pisteitä. Tein mielestäni tasaisen suoriituksen. Minut palkittiin diplomilla, mistä täytyy olla tosi ylpeä. Siihen ei tässä lajissa ole suomalainen aiemmin yltänyt. Se on kuin pistesija muissa urheilulajeissa.

Kaikko ihmetteli aasialaisten kilpailijoiden heikkoa menestystä kisoissa, koska aikaisemmin he ovat olleet aina hyviä ja kahmineet mitaleita. – Koreassa ja Japanissa kilpailijat ovat kansallissankareita ja harjoittelevat monta vuotta kilpailuihin.

– Jos he voittavat, heille lahjoitetaan omakotitaloja ja autoja. Miehet saavat armeijasta vapautuksen, päivittelee Kaikko.



Putkiasentaja Henri Koskisen kädenpuristus on kultainen, sillä hän voitti MM-kultaa Pyhäselän Suhmuraan. – Käden jälki tässä ammatissa on todella tärkeä. Hyvän työn tekijälle löytyy aina töitä.

Koskinen taivutteli pisteet Suhmuraan

Henri Koskinen, 19, on kotoisin Pyhäselästä. Hän valmistui Pohjois-Karjalan ammattiopistosta talotekniikan perustutkinnon suorittuaan putkiasentajaksi vuosi sitten. Hän pääsi heti valmistumisensa jälkeen vakinaiseen työsuhteeseen Joensuussa.

Koskisen valmentautuminen Helsingin MM-kisoihin alkoi lajivoitosta Taitaja-kilpailuista vuonna 2004 Seinäjoella. Nuori putkiasentaja Suhmuraasta kiitti valitsijoitaan luottamuksesta ja voitti runsaan vuoden kuluttua Messuhallissa MM-kultaa.

Arvioidessaan kisatulostaan Koskinen uskoo voiton perustuneen tarkkaan työhön ja onnistuneeseen ajankäyttöön. Hän onnistui parhaiten mittaavissa työkohteissa: hän keräsi sadasta mittauskohteesta lähes täydet pisteet.

– Kun piti tehdä kaksi taivutusta peräkkäin ja pysyä annetuissa mitoissa, ne menivät hyvin. Jos oli sanottu, että taivutuksen pitää olla 45 astetta,

siihen sallittiin ainoastaan 2 asteen toleranssi.

– Mittaamisissa noudatettiin sellaista periaatetta, että jos heitto oli alle 2 milliiä, niin sait täydet pisteet. Kun heitto oli 2–4 millin välillä, sait puolet pisteistä. Jos mitta heitti yli 4 milliiä, pisteet menivät nolville, selvittää Koskinen.

– Kuudessa mittauskohteessa työni heitti kolme milliiä, joten niistä sain vain puolet maksimipisteistä. Joissakin pysty- ja vaakasuoruuksissa, taivutuksien säteissä ja kulmissa sekä juotoksien ja hitsaussaumojen ulkonäössä menetin myös jonkin verran pisteitä.

Kiinalainen otti turvakengät pois

Koskisesta oli ollut hauskaa seurata kansainvälisten kilpakumppaneiden erilaisia työskentelytyylejä. Joku halusi kasata tehtäväksi annetun putkiston lattialla ja nostaa sen sitten ylös valmiina. Toinen kiinnitti putkiston kannattimilla kiinni telineeseen ja kasasi sen seinälle.

– Kiinalainen pisti jonkun levyn lattialle ja pingotti siihen paperin. Sitten hän piirsi työn ihan yksi yhteen paperille ja sen kuvan mukaan alkoi tehdä työtä. Se oli hirmuhidas tyyli.

– Kilpatehtävien suorittamisesta annettiin myös työturvallisuuspisteitä. Jos unohdit laittaa suojalasit päähäsi liikkeussasi työalueella, sait ensiksi huomautuksen. Toisella kerralla menetit puolet ja kolmannella kerralla kaikki työturvallisuuspisteesi.

– Sain itse yhden huomautuksen



Helakorven mielestä on problemaattista pyrkiä pelkästään objektiivisiin mittareihin, sillä sellainen asetelma on vieras työelämälle. Se vie katsetta yhä enemmän tuotteisiin, tuotokseen, ja kääntää selän suorituksen yhteisöllisille tai vuorovaikutuksellisille tekijöille.

– Subjekttiivisen arvioinnin osuutta on lisättävä, jos halutaan laajentaa sitä ammatin kuvaa ja syventää arviointikriteerejä.

Helakorpi kertoo ammattiyhpeydestä ja mittaamisen suhteellisuudesta hauskan suomalaisen jutun.

– Kun kirvesmies sahaa laudan poikki, niin se on sentin tarkkuudella oikein. Kun metallimies sorvaa kappaleen, niin se on kymmenesosamillin tarkkuudella ihan oikein. Kun muurari ottaa tiilen käteen ja katkaisee sen, niin se on justiin.

Taitaja ja WorldSkills:

Ammattitaidon SM- ja MM-kilpailut

Taitaja SM-kilpailut ovat kansalliset nuorten taitajien ammattitaitokilpailut. Kilpailut käydään kolmella eri tasolla: koulukohtaiset karsinnat, semifinaalit ja loppukilpailu. Skills Finland ry myöntää kilpailujen järjestämisoikeuden koulutuksen järjestäjälle hakemusten perusteella.

Pyrkimyksenä on, että kilpailut järjestetään vaihtelevasti eri puolilla Suomea, jolloin alueen ammatillinen koulutus ja sen erityispiirteet pääsevät esille. Taitaja-kilpailu järjestetään joka toinen vuosi ja se on tarkoitettu nuorille, jotka kilpailuvuonna täyttävät enintään 20 vuotta.

Taitaja-kilpailujen yhteyteen on kehitetty vielä 9-luokkalaisille tarkoitettu leikkimielinen kisa Taitaja 9, jonka ensisijainen tarkoitus on kannustaa ja rekrytoida nuoria ammatilliseen koulutukseen.

Taitaja-kilpailujen historia juontaa vuoteen 1948, kun Teollisuuden ammattikoulujen yhteistyöelin (TELAO) järjesti työtaitokilpailut Lohjalla. Kilpailuja järjestettiin aina 1960-luvun loppupuolelle saakka. Tauon jälkeen kilpailutoimintaan palattiin 1980-luvulla Lokomon konepajakoulun ja Kone Oy:n ammattioppilaitoksen järjestämissä kisoissa.

Ensimmäiset Taitaja-kilpailut näkivät päivänvalon Hämeenlinnassa 1988. Viimeisimmät kisat toteutettiin Turussa vuoden 2005 alussa. Vuosina 2006 ja 2007 kilpailupaikkakunnat ovat Tampere ja Joensuu.

Nuorten kansainväliset ammattitaito-olympialaiset järjestettiin ensimmäisen kerran Espanjan ja Portugalin välillä vuonna 1950. Suomi liittyi vuonna 1988 kansainväliseen ammatin- ja koulutusorganisaatioon (International Vocational Training Organisation IVTO) ja otti osaa vuonna 1989





MM-kisojen osanottajat saivat tuoda mukanaan omia työvälineitään, jotka tarkistettiin ennen kilpailun alkua. Korealainen kilpaili kylmäkoneasennuksessa.

suojalaseista. Kiinalainen hankki itselleen rangaistuksen, kun otti kesken kaiken turvakengät pois jalasta. Hän ei halunnut liata turvakengillä lattialle pingottamaansa paperia.

– Kilpailijoille ei annettu mitään väliaikatietoja päivän päätteeksi. Piti vain painaa minkä pystyi ja tehdä tarkasti. Siinä mielessä se oli hyvä, ettei ainakaan kerääntynyt turhia paineita.

Koskinen piti pahimpana vastustajanaan itävaltalaista kilpailijaa, joka teki näyttävää työtä nopeasti ja tarkasti. Jostakin syystä itävaltalaisen ote herpaantui viimeisellä sektorilla, mihin oli sijoitettu vesijohto-osuus. Kiiressä hän teki ”hirveitä mokia”, jotka pudottivat hänet lopullisesti mitalikyydistä.

Henri Koskinen suhtautui hieman yllättyneesti voittoonsa, mutta on MM-kultamitalista kuitenkin selvästi ylpeä. Hän on hyvillään siitä, että palkintojenjakotilaisuudessa olivat läsnä häntä valmentaneen opettajan lisäksi oppilaitoksen rehtori ja osastonjohtajat.

Kyllä maailmanmestarilla yksi unelma on. Putkihommiinhan se liittyy.

– Sellainen tavoite minulla on, että armeijan jälkeen viiden vuoden sisällä minulla olisi virallisesti ihan oma urakatyömaa. Joko uudisrakennus tai vanhan rakennuksen saneeraminen niin, että siihen tulisi kaikki uutta.

worldskills 
2005 HELSINKI

•••••

Englannin Birminghamissa järjestettyihin taito-olympialaisiin. Skills Finland -yhdistyksen perustamiskokous pidettiin Opetushallituksessa 1993.

WorldSkills MM-kisat järjestetään joka toinen vuosi alle 23-vuotiaille.

Tällä hetkellä mukana on 40 jäsenmaata. Virallisia kilpailulajeja tekniikan, teollisuuden ja palveluiden aloilta on 34. Vuonna 2007 MM-kilpailut järjestetään Shizuokassa Japanissa.

Suomen mitalistit MM-kisoissa 2005

- Putkiasennus/Plumbing
Henri Koskinen (Pyhäselkä): kultaa
- Yleinen sähköasennus/Electrical Installations
Markus Roni (Luumäki): pronssia
- Automaatioasennus/Industrial Control
Petri Hämäläinen (Anjalankoski): kultaa
- Maalaus ja tapetointi/Painting & Decoration
Karoliina Hytönen (Jyväskylä): hopeaa
- Floristiikka/Floristry
Birgitta Kulppi (Huittinen): kultaa



Saara Hyppänen

- Hiusmuotoilu/Ladies'/Men's Hairdressing
Saara Hyppänen (Luumäki): pronssia
- Tietokone ja verkot/IT PC/Network Support
Tomi Miettunen (Oulu): pronssia
- Kuljetustekniikka/Transport Technology
Pekka Anto (Uusikaupunki) ja **Jouni Ojanperä** (Kittilä): kultaa

Jouko Paljakasta ammattikasvatusneuvos

.....

Tasavallan Presidentti on myöntänyt ammattikasvatusneuvoksen nimen ja arvon AKOL:n puheenjohtajalle, savonlinnalaiselle opettaja Jouko Paljakalle.



Paljakka suoritti opettajatutkinnon vuonna 1975 Ammattikoulujen Hämeenlinnan Opettajaopistossa. Insinööriksi hän valmistui vuonna 1993. Hän on täydentänyt opintojaan lukuisilla kotimaisilla kursseilla ja ulkomaan opintomatkoilla.

Jouko Paljakalla on pitkä ura ammatillisen aikuiskoulutuksen parissa. Hän on työskennellyt alan opettajana vuodesta 1969. Opetustyön ohella hän toimi yrittäjänä vuosina 1980 – 2001. Ansioistaan opettaja Paljakka valittiin Vuoden kouluttajaksi 1997. Lisäksi hänelle on myönnetty lukuisia ansiomerkkejä.

Jouko Paljakalla on mittava ja moninainen luottamustoiminta alkaen Pohjois-Karjalan ammattikoulujen kuntaliiton liittovaltuuston jäsenyydestä vuonna 1960. Opetusalan luottamustehtävien lisäksi hän on ollut kehittämässä hitsausalan opetusta erilaisissa Suomen hitsausteknillisen yhdistyksen, OPH:n ja OPM:n toimikunnissa.

Paljakka on uransa aikana osallistunut lukuisiin, vaativiin luottamustoimiin eri järjestöissä, kuten AKAVA, AKAVA-JS/JUKO, OAJ, AOL, OAJ:n Ammatilliset Opettajat ja AKOL. AKOL:ssa hän on toiminut vuodesta 1980 alkaen ja yhdistyksen puheenjohtajana vuodesta 1998.

Jouko Paljakan ammattiuraa ovat sävyttäneet monet kansainväliset projektit ja moninainen harrastustoiminta.

Ihmisenä Jouko Paljakka on nopeaälyinen, sosiaalinen ja huumorintajuinen.

Kimmo Harra

Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen

9.-10.2.2006 Hämeenlinnassa

CALL FOR PAPERS

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran ry (ATS) joka toinen vuosi toteutettavan tapahtuman organisoii Hämeenlinnassa toimiva Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Aikuiskasvatuksen tutkijatapaamiseen ovat tervetulleita kasvatustieteen alan tutkijat, kouluttajat, ja opiskelijat, jotka ovat kiinnostuneita esittämään tutkimuksiaan ja keskustelemaan tutkimustuloksistaan muiden alan asiantuntijoiden kanssa. Aikuiskasvatuksen kentässä tapahtuvat muutokset, niiden seuraukset ja niihin liittyvät kehittämismahdollisuudet koskettavat meitä kaikkia.

Tervetuloa tutkijatapaamiseen esittäjänä, kuuntelijana tai vaikuttajana! Ilmoittautuminen osoitteeseen: anna.ripatti@uta.fi tai [www-sivustojen kautta: www.uta.fi/entrenet](http://www.uta.fi/entrenet).

Paikka:

Tampereen yliopisto

Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

Korkeakoulunkatu 6

15101 Hämeenlinna

*YLLÄTÄ ITSESI JA MUUT UUSILLA
TUTKIMUSTULOKSILLA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIJATAPAAMISESSA TAI NAUTI VAIN MUIDEN
ESITYKSISTÄ JA TUTTUJEN TAPAAMISESTA!*

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



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KIRJAT

Eeva Kallio

KASVATUS HAJOAVASSA AJASSA

Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet

2005. 65 s. 21 e. Tilauuskoodi D071

Päivi Tynjälä, Jussi Välimaa, Mari Murtonen (toim.)

KORKEAKOULUTUS, OPPIMINEN JA TYÖELÄMÄ

Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia

2004. 294 s. 34 e. Tilauuskoodi E013

Marjatta Lairio, Sauli Puukari (toim.)

OHJAUKSEN UUDET ORIENTAATIOT

2003. 206 s. 24 e. Tilauuskoodi D063

Juhani Kirjonen (toim.)

TIETOTYÖ JA AMMATTITAITO – KNOWLEDGE WORK AND OCCUPATIONAL COMPETENCE

Jyväskylässä 29.–31.1.2003 järjestetyn kansainvälisen Northern Lights -kongressin esitelmät. 2. täydennetty painos.

2003. 215 s. 27 e. Tilauuskoodi D061.

Helena Aittola (toim.)

EKG? EUROOPPA, KORKEAKOULU- TUS, GLOBALISAATIO?

Jyväskylässä v. 2002 järjestetyn VIII korkeakoulutuksen symposiumin esitelmät.

2003. 202 s. 26 e. Tilauuskoodi D060.

Raimo Vuorinen, Helena Kasurinen (toim.)

OHJAUS SUOMESSA 2002

Ohjauksen tulevaisuus 2002–2012? -seminaarin materiaali.

2002. 196 s. 25 e. Tilauuskoodi D055.

Sakari Ahola, Jussi Välimaa (toim.)

HEIMOJA, HENGENVILJELYÄ JA HALLINTOA

Korkeakoulututkimuksen seuran ensimmäinen vuosikirja 2002.

2002. 198 s. 25 e. Tilauuskoodi D053.

Jussi Välimaa (toim.)

FINNISH HIGHER EDUCATION IN TRANSITION

Perspectives on Massification and Globalisation

Kirja korkeakoululaitoksen 1990-luvulla alkaneesta suunnanmuutoksesta.

2001. 226 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D051.

Marjatta Lairio, Sauli Puukari (toim.)

MUUTOKSISTA MAHDOLLISUUKSIIN

Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä

Suuren suosion saavuttanut kirja opinto-ohjaajien työympäristön viime vuosien muutoksista ja niiden vaikutuksista ohjaajan työhön.

2001. 240 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D050.



SARJAJULKAISUT

Matti Vesa Volanen

OPISKELEVA POHJOINEN KESKI-SUOMI

Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen

2005. 56 s. 20 e. Tilauuskoodi 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. Tilauuskoodi G021

Ellen Piesanen

YLIOPISTO-OPISKELIJAKSI VAIHTO-EHTOISIN POLUIIN

Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä

2005. 133 s. 22 e. Tilauuskoodi G020

Matti Vesa Volanen

OPISKELEVA JYVÄSKYLÄN SEUTU

Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen

2004. 108 s. 22 e. Tilauuskoodi G019

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUUN VAI YLIOPISTOON?

Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot

2003. n. 140 s. 22 e. Tilauuskoodi G018.

Erkki Kangasniemi

MILLÄ TOLALLA ASIAT OVAT?

Mitä indikaattorit kertovat Suomen toisen asteen kouluista?

Julkaisu vertailee ammatillisten koulujen ja lukioiden olosuhteita, resursseja ja prosesseja.

2003. 214 s. 24 e. Tilauuskoodi G017.

Maarit Virolainen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUISTA JA YLIOPISTOISTA TYÖELÄMÄÄN

Eroavatko amk:jen ja yliopistojen työelämäsuhteet ja niiden antamat valmiudet? Entä millaisia ovat opiskelijoiden uraodotukset ja miten he muuttavat?

2002. 105 s. 17 e. Tilauuskoodi G016.

Paivi Vuorinen, Sakari Valkonen

OPINTOJEN KESKEYTTÄMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA OPPI-LAITOKSEN NÄKÖKULMASTA

Julkaisu kertoo opintojen katkeamisen syistä ja pohtii keinoja keskeyttämisen ehkäisemiseksi.

2001. 70 s. 14 e. Tilauuskoodi G014.

CD-ROM

Johanna Lasonen, Leena Lestinen (Eds.)

CONFERENCE PROCEEDINGS. UNESCO CONFERENCE ON INTERCULTURAL EDUCATION

Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace. 15–18 June 2003. Jyväskylä.

2003. 30 e. Tilauuskoodi CD002.

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/

ERIKOISTUMISOPINNOT 2006 - 2007

I. Ammatillisuus, työ ja oppiminen 32 op (20 ov)

1. Orientaatio 2 op (20. - 21.1.2006)
2. Työssäoppiminen ja ammatillinen kasvu 4 op (9. - 11.3. ja 4.5.2006)
3. Ammatillisen kehittymisen ja oppimisen ohjaaminen 4 op (25. - 26.8. ja 25.10.2006)
4. Ammatti kansallisena ja globaalina projektina 4 op (26. - 28.10.2006 ja 25.1.2007)
5. Työelämän kehittäminen 4 op (26. - 27.1. ja 20.4.2007)
6. Päätös 2 op (21.4.2007)
7. Valinnaiset opinnot 12-13 op

II. Heikosti työllistyvien nuorten ammatillisen kasvun tukeminen 25 op (15 ov)

1. Orientaatio 2 op (20. - 21.1. ja 8.4.2006)
2. Oppiminen ja opettaminen 3 op (10. - 11.3.2006)
3. Nuoren maailma 3 op (5. - 6.5.2006)
4. Opiskelijan polku ammatilliseen elämään 3 op (1. - 2.9.2006)
5. Vuorovaikutus 3 op (18.11.2006)
6. Päätös 1 op (12. - 13.1.2007)
7. Valinnaiset opinnot 10 op

Voit suorittaa myös yksittäisiä moduuleja. Hinta 3000 eur/ohjelma, 500 eur/moduuli.

Lisätietoja ja ilmoittautuminen (päättyy 31.10.2005):

- I. www.cec.jyu.fi/koulutusohjelmat/ammatti, kati.reponen@cec.jyu.fi, (014) 260 2523
- II. www.cec.jyu.fi/koulutusohjelmat/amkastu, ansallina.krogerus@cec.jyu.fi, (014) 260 1626

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Täydennyskoulutuskeskus





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: Perheooppera 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

Liput:

Lippupalvelu

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

Lippukaupat

www.lippupalvelu.fi

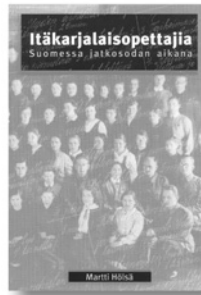
OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT



4 €

 kpl

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, Koironen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Runsas kuvitus.



10 €

 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


5 €
2nroa (99)

 kpl

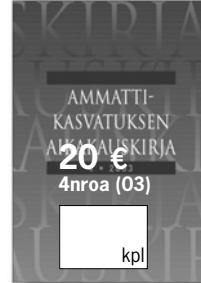

13 €
4nroa (00)

 kpl


17 €
4nroa (01)

 kpl


20 €
4nroa (02)

 kpl


20 €
4nroa (03)

 kpl

Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka uusi 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:

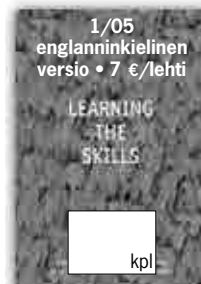
Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



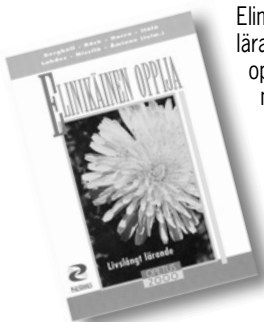
20 €
4nroa (04)

 kpl


20 €
4nroa (05)

 kpl


1/05
englanninkielinen
versio • 7 €/lehti

 kpl


4 €

 kpl

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



25 €

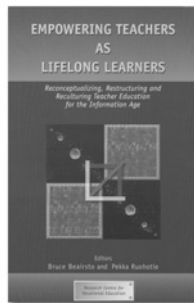
 kpl

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



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

8 € kpl



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors Bruce Bearsto 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 -analyysyjä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mikael 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 väkivallasta työyhteisöissä on maassamme keskusteltu julkisesti varsin lyhyen aikaa. Aihe nousi otsikoihin kouluksiastaamisesta käydyin polemiikin vanavedessä 1990-luvun alkupuolella. Voidaan sanoa, että kiusaamistarina etsii tänäkin päivänä itseään ja on koko ajan muotoutumassa. Vuoden 2003 alussa voimaan astunut uusi työturvallisuuslaki on tarjonnut työyhteisöille välineitä tarttua henkiseen väkivaltaan entistä lujemmalla otteella. Lakiin kirjatut kuitenkin runsaasti liikkumavaraa erilaisten ongelmatilanteiden tulkitsemista varten.



20 € kpl



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

7 €

kpl



Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning Paul R. Pintrich (Michiganin yliopisto) ja Pekka Ruohotie (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsia, 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 kehittämisprojektin 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. Runsas 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 kauppalassa toimineen valtionoppikoulun matemaattisten aineiden lehtorit perustivat sen vuonna 1934. Vuosikymmenien kuluessa se on varttunut alansa opettajien maakunnalliseksi ja osin myös valtakunnalliseksi yhteistyöelimeksi. Sotiemme jälkeen yhteiskunnallinen kehitys 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 ekaluokkalaisten mielestä iloa elämään? Millaista on opettaja-huumori kevätupuumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija



Antti Huovinen hakeutui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttyivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.

20 €

 kpl


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

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

20 €

 kpl

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



20 €

 kpl


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

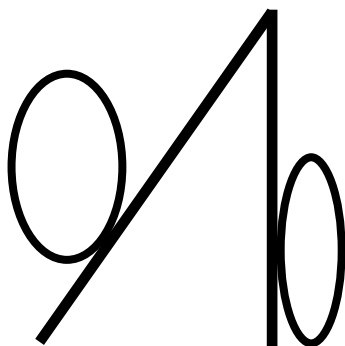
Voit tilata näitä teoksia suoraan OKKA-säätiöstä, puhelin 020 748 9521, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä: Rautatieäisenkatu 6, 00520 Helsinki.

Nimi _____

Osoite _____

Email _____

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

OHJEITA KIRJOITTAJILLE

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

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

2. Aikataulu

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

Vuoden 2005 teemat:

1. Taidon oppiminen (julkaistaan myös englanninkielinen painos 7 €/lehti)
2. Ammatillisen ja AMK-koulutuksen tutkimuspäivien satoa
3. Ajankohtaisia teemoja ammattikasvatuksesta
4. Koulutus ja työelämä

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset sekä niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää 4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua OKKA-säätiön levykkeellä sekä kahtena tulosteena, joista toisesta ei ilmene kirjoittajan nimi. Kuvien pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa. Tekstitiedostot ja kuvat tallennetaan eri tiedostoiksi. Ohjelmat, joilla teksti ja kuvat on tehty, tulee mainita. Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin, osoite) OKKA-säätiölle. Lyhyet tekstit on mahdollista lähettää word-ohjelmalla tehtyinä word- ja RTF-muotoisina (kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi).

4. Kirjoitusten pituus

Kirjoitusten pituus on korkeintaan 30000 merkkiä eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu 1,5-rivinvälillä, fonttikoon 12 ja ilman asetuksia. Muiden kuin artikkeleiden ja katsausten enimmäispituus on neljä liuskaa. On toivottavaa, että kirjoittajat kiinnittävät huomiota tekstinsä luettavuuteen niin, että se olisi laajemmaltikin koko lukijakunnan ymmärrettävissä.

5. Lähdeviitteet

Tekstissä lähdeviitteet merkitään sulkuihin seuraavasti: (Ruohotie 1996, 15-21), (Nikkanen & Lyytinen 1996), (Kananoja ym. 1999).

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

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

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

Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

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

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

6. Kuviot ja taulukot

Kuviot, kuvat ja taulukot numeroidaan juoksevasti ja niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). Niiden tulee olla painovalmiita. Kuviossa otsikko tulee alapuolelle ja taulukossa yläpuolelle.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

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

8. Ehdot

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



aikuiskasvatus

Ammatillisen kehittymisen tuoreita teemoja

- Työn kehittäminen 2/2005
- Korkeakoulutus – keille kaikille?, 1/2005
- Aikuiskasvatus ja tunteet 2/2004
- Kehittyvä organisaatio 4/2003

Tulossa mm.:

Aikuiskoulutuksen laatu ja arviointi, 3/2005

Alan ammattilaisen tukena neljä järeää tiedelehden numeroa vuodessa vain 26 eurolla.

Julkaisijat:

Aikuiskasvatuksen tutkimusseura ja Kansanvalistusseura

Tilaukset: info@kvs.fi tai 0207 511 503

Tutustu tarkemmin: www.kansanvalistusseura.fi/julkaisut/

Lehdet/Aikuiskasvatus

Lukija- ja tilaaja-
tutkimus 2002:
*Aikuiskasvatus-lehti
on oman alan tärkein
tietokanava.
Hopeaa saivat sanoma-
lehdet ja pronssia
alan uutuuskirjallisuus.*