



AMMATTI-
KASVATUKSEN
AIKAKAUS-
KIRJA
3/2004

LAADUN ARVIOINTI

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

.....

3/2004

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, koulutusalaohjaja
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 Kaisvu, yliopettaja
Timo Lankinen, hallitusneuvos
Seija Mahlamäki-Kultanen, rehtori
Risto Sääntti, projektinjohtaja
Marja-liisa Tenhunen, johtava rehtori
Taimi Tulva, professori
Sihteeri *Kimmo Harra*, säätiönjohtaja

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
www.ottu.fi
Puheenjohtaja *Eeva-Liisa Antikainen*
Laurea ammattikorkeakoulu
Lummetie 2 b 2, 01300 Vantaa
eeva-liisa.antikainen@laurea.fi

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. (09) 150 2441, fax (09) 150 2418
email: kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi
taina.lunden@oaj.fi

Tilaukset: toimituksen osoitteella

Tilaushinta

1—4/2004 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 2004 neljä numeroa

ISSN 1456-7989



Sisältö

Pääkirjoitus

- Arvioinnin monet kasvot 4
Antti Kauppi

Artikkelit

- Laadunvarmistus ja laadunhallinta eurooppalaisessa valinkauhassa 9
Seppo Saari
- Case Sakta – pieni on kaunista 18
Elise Anttalainen-Kulmala
- Om skol- och lärarkulturer inom yrkesutbildningen 24
Petri Salo
- Verkkolaatua paikantamassa – mistä laatu muodostuu
verkko-opiskelussa? 35
Jyri Manninen
- Oppimistehtävät, vastaaminen ja arvioiminen
oppimisen ohjaamisen välineinä 43
Pirjo Havukainen
- Itsenäistynyt nuori ja AD/HD 53
Teija Jalanne

Katsauksia

- Yrittäjäksi ei synnytä vaan kasvetaan 62
Paula Kyrön haastattelu
Markku Tasala

Uutinen

- Antti Kauppi valittu vuoden aikuiskouluttajaksi 65

Ajankohtaista

- Ammatillisen ja AMK-koulutuksen tutkimuspäivät 1. – 2.12.2004 66
- Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja 68

Arvioinnin monet kasvot

Antti Kauppi

Johtaja, KL
Helsingin yliopisto
Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia
antti.kauppi@helsinki.fi

Arviointi näyttää muodostuneen erääksi 2000-luvun koulutuksen megatrendeistä. Siirtyminen normiohjauksesta tulosohjaukseen on synnyttänyt ennen näkemättömän tarpeen koulutuksen arviointiin. Koulutuspoliittisen ohjauksen tueksi tarvitaan tietoa koulutuksen tuloksista. Tieto koulutuksen tuloksista saadaan arvioinnin avulla ja johtopäätöksiä voidaan tehdä vertaamalla tuloksia joko aiemmin saavutettuihin tai muiden saavuttamiin. Vertailut kansallisella ja kansainvälisellä tasolla ovatkin lisääntyneet huomattavasti.

Arviointi kytkeytyy läheisesti eurooppalaisen koulutusalueen rakentamiseen. Korkeakoulujen eurooppalaisen yhteyden rakentaminen ns. Bolognan prosessin pohjalta ja vastaavan ammatillisen koulutuksen yhteyden rakentaminen ns. Kööpenhaminan prosessin pohjalta ohjaavat kansallisia koulutusratkaisuja kohti jonkinasteista yhteismitallisuutta ja tutkintojen tunnistamista maiden rajojen yli. Tämä edellyttää koulutuksen laadun varmistamista riittävän luotettavasti, jotta voidaan luottaa eri maissa suoritettujen tutkintojen osoittavan samantasoista osaamista. Arvioinnille on osoitettu tässä merkittävä tehtävä.

Kansainväliset reunaehdot tuntuvat vaikuttavan paljonkin siihen, miten arviointia kansallisesti suunnataan. Seppo Saaren artikkeli kuvaa kansainvälisen ja kansallisen koulutuksen laadun arvioinnin linjauksia. Näyttää siltä, että laadunvarmistuksen käytännöt ovat vielä hakemassa muotoaan, vaikka poliittiset linjaukset on jo tehty. Suomessa on lähdetty siitä, että korkeakoulut ja oppilaitokset rakentavat omiin tarpeisiinsa parhaiten sopivan laadunvarmistusjärjestelmän. Tämä siirtää vastuuta arvioinnista korkeakouluille ja oppilaitoksille.

Korkeakoulujen ja oppilaitosten arviointiin rohkaisemiseksi onkin synnytetty laatuysikköarviointeja ja lautapalkintokilpailuja. Näitä löytyy ainakin korkeakouluista, toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta, oppisopimuskoulutuksesta ja aikuiskoulutuksesta. Korkeakoulujen arvioinnista vastaa Korkeakoulujen arviointineuvosto, oppisopimuskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen lautapalkintoarvioinneista Opetushallitus ja aikuiskoulutuksen lautapalkinnosta Aikuiskoulutusneuvosto. Kansallinen koulutuksen arviointijärjestelmä on kuitenkin muuttumassa, kun Koulutuksen arviointineuvosto on käynnistämässä toimintaansa.

Arvioinnista on tullut monissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa institutionalisoitunutta ja itseisarvoista toimintaa. Arviointitietoa kerätään ja raportteja tuotetaan, jotta täytetään lautajärjestelmien ja kansallisten arviointien vaatimukset. Arvioinnissa käytettyjen itsearviointien ongelmana on niiden epäluotettavuus. Itsearviointiraportit vaikuttavat osaltaan päätöksiin resurssien jakamisesta, leikkauksis-

ta ja toiminnan kehittämistä, joten kiusaus manipuloida arviointituloksia tai ainakin jättää jotakin kertomatta on suuri (ks. Williams 2001; Hämäläinen 2002).

Miten oppilaitokset ovat sitten otaneet laadun arvioinnin haasteen vastaan? Elise Anttalainen-Kulmala kertoo artikkelissaan lähemmin Salon kaupan ja terveyden ammattiopiston (SAKTA) laututyöstä, joka perustuu Euroopan lautapalkintomallille (EFQM). SAKTA oli yksi ammatillisen koulutuksen lautapalkinnon voittaneista organisaatioista vuonna 2003. Lautapalkintokilpailun arviointi tapahtui Euroopan lautapalkintomallin perustalta, jolloin keskeiset arvioinnin kohteet ovat johtajuus, toimintaperiaatteet ja strategia, henkilöstö, kumppanuudet ja resurssit, prosessit sekä asiakas-, henkilöstö-, yhteiskunnalliset ja suorituskykytulokset (Lautakeskus 2003).

Lautuysikköjen arvioinnin perusteella voi havaita useiden oppilaitosten ja korkeakoulujen panostaneen huomattavasti toimintansa ja tulostensa arviointiin. Lautajärjestelmä vaikuttaa toimivan usein oppilaitoksen tai korkeakoulun johtamisen apuvälineenä, jolloin sen avulla pyritään kontrolloimaan ja ohjaamaan oppilaitoksen ja korkeakoulun toimintaa. Käytetyt lautajärjestelmät on usein kopioitu yritysmaailmasta, jossa niitä on hyödynnetty tuotannollisten organisaatioiden johtamisessa.

Lautajärjestelmien soveltaminen oppilaitoksissa ja korkeakouluissa ei kuitenkaan ole ongelmatonta (ks. esim. Lämsä 2003). Vaikka niitä on sovitettu julkiseen hallintoon, ne eivät

ota kovinkaan hyvin huomioon oppilaitoksen toiminnan perusluonnetta. Niihin implisiittisesti sisään rakennettu oppimisenäkymä on ristiriidassa kehittyneiden pedagogisten ajattelu- ja toimintatapojen kanssa. Toisaalta laatujärjestelmät eivät ota juurikaan huomioon oppilaitoksen toiminnan historiallista perustamista pedagogiselle autonomialle tai oppilaitosten ja korkeakoulujen luonnetta asiantuntijaorganisaatioina. Petri Salon artikkeli jäsentää oppilaitoskulttuurin ominaispiirteitä, joita toivoisi arvioinnissa otettavan paremmin huomioon.

Laatujärjestelmissä korostuu helposti johdon laaturetoriikka, jonka suhdetta omaan toimintaansa opettajien ja opiskelijoiden on vaikea hahmottaa. Laatujärjestelmiin saatetaan tuottaa pakon edessä paljon tietoa, jonka vaikutuksia ei juurikaan havaita käytännössä. Arviointi näyttäytyy helposti 'ylimääräisenä' työnä, josta on oikeastaan opetuksen ja opiskelun ja niiden kehittämisen kannalta enemmän haittaa kuin hyötyä. Lisäksi laatujärjestelmien avulla arvioidut koulutuksen tulokset ovat myös useimmiten määrällisiä, vaikka kyse onkin laatujärjestelmästä.

Laadun arviointi voi kuitenkin johtaa myös hyviin tuloksiin oppilaitoksen tai korkeakoulun kehittämisessä kuten tuo SAKTA:n esimerkki osoittaa. Avainkysymyksenä on arvioinnin, johtamisen ja toiminnan yhteen kytkeminen mielekkäällä tavalla ja oppilaitoksen tai korkeakoulun koko henkilökunnan sitoutuminen yhteiseen kehittämistyöhön. Arvioinnin kannalta keskeiseksi muodostuukin toiminnan kohde ja tarkoitus sekä niiden muotoutuminen – mitä arvioidaan ja miksi?

*Kaikki,
mikä on teknisesti
mahdollista,
ei välttämättä ole
pedagogisesti
toivottavaa.*

Kun koulutusta arvioidaan, onkin tärkeää miettiä, mitä oikein arvioidaan. Perinteisen luokkahuoneopetuksen arviointi on luonteeltaan hyvin erilaista kuin vaikkapa verkossa tapahtuvan opetuksen arviointi. Jyri Manninen artikkelissaan tarkastelee nimenomaan verkko-opiskelun laadun arvioimista. Uudet oppimisympäristöt muuttavat pedagogisen toiminnan luonnetta ja edellyttävät myös uudenlaisia arvioinnin kohteita, kriteereitä ja välineitä.

Verkko-opiskelua arvioitaessa on tarpeen huomata, että kaikki, mikä on teknisesti mahdollista, ei välttämättä ole pedagogisesti toivottavaa. Esimerkiksi perinteisen kurssiarvioinnin siirtäminen verkossa toteutettavaksi saattaa vähentää arvioijan työtä, mutta ei välttämättä lainkaan lisää arvioinnin avulla saatavaa tietoa. Ainakin alkuvaiheessa saattaa käydä niin, että vastausprosentit pienenevät huomattavasti ja vastaajat edustavat vain teknisesti orientoituneita opiskelijoita. Lomak-

keella tehdyn kurssiarvioinnin hyödyntäminen opetuksen kehittämisessä on yleisestikin ottaen vaikeaa, eikä tätä vaikeutta lainkaan helpota, jos loma on verkossa.

Monet oppilaitokset ja korkeakoulut määrittelevät ydinprosessikseen oppimisprosessin, mutta tuntuvat harvemmin arvioivan oppimista osana laatujärjestelmäänsä. Oppimisen arviointi siirretään helposti opettajille ja näyttöjen vastaanottajille, jolloin oppimista arvioidaan suhteessa opetussuunnitelmien ja/tai tutkintojen perusteisiin. Oppimisen arviointi muodostuukin opiskelijan suorituksen arvioinniksi ilman, että siinä huomioitaisiin oppimisprosessin luonne ja siihen kytkeytyvät erilaiset oppimisympäristöt ja ohjauksen muodot. Oppimisen arvioinnista muodostuu arvostelua.

Pirjo Havukainen artikkelissaan jäljittää oppimisprosessia oppimistehtäviin vastaamisen kautta. Arvioimalla oppimistehtäviä ja niihin vastaamista on mahdollista syvemmin tarkastella sitä, miten opiskelija oppii ja miksi. Samalla on mahdollista arvioida oppimistehtävien oppimista ohjaavaa merkitystä. Oppimistehtävän tehtäväksiänto ohjaa opiskelijoita vastaamaan tehtävään tietyllä tavalla. Toisaalta opiskelijoiden oletukset siitä miten heitä arvioidaan, ohjaavat myös sitä, mitä ja miten he opiskelevat.

Oppimisen arvioinnissa itsearvioinnilla on merkittävä rooli. Oppimistehtäviä lukemalla opettajan on hyvin vaikea jäljittää sitä todellista oppimisen ja ohjaamisen prosessia, joka on vastauksen tuottamisen taustalla. Itsearvioinnin kautta oppimisen arviointi on mahdollista myös kytkeä erilaisten

oppimisympäristöjen ja ohjauksen muotojen arviointiin – siihen, miten ne ovat tukeneet ja ohjanneet oppimista. Mikäli oppimisprosessi on oppilaitoksen tai korkeakoulun ydinprosessi, silloin oppimisen arvioinnin tulee olla keskeisellä sijalla myös oppilaitoksen ja korkeakoulujen laatujärjestelmissä. Ammatillisessa koulutuksessa tarvitaan oppimisen ja opetuksen laadun parantamiseen tähtäävää arviointia (esim. Kauppi & Huttula 2003).

Itsearvioinnin merkitys on laajemman oppilaitoksen ja korkeakoulun arvioinnissa keskeisellä sijalla. Erityisesti organisaatiot, joiden toimintaympäristöt muuttuvat nopeasti, tarvitsevat jatkuvaa arviointitietoa paitsi omasta toiminnastaan myös asiakkaidensa tarpeista ja kilpailijoiden esittämistä haasteista. Kontrollloivasta arvioinnista voidaan siirtyä kehittävään ja uudistavaan arviointiin (Hämäläinen & Kauppi 2000). Parhaimmillaan arviointi tarjoaakin mahdollisuuden yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen tukemiseen, tiedon luomiseen ja pedagogiseen kehittämiseen.

Kokemukset osoittavat, että arvioinnin kehittäminen on pitkäkestoinen prosessi, joka saattaa edellyttää muutoksia myös organisaation toimintatavoissa ja kulttuurissa (esim. Kauppi et. al. 2003). Korostamalla itsearviointia ja tekemällä kriteerit ja tulokset läpinäkyviksi arvioinnin avulla on mahdollista oppia sekä itseltä että muilta (esim. Kallick 2000). Arviointi on lopulta aina arvon määrittämistä. Jotta voisi ymmärtää, mikä on arvokasta ja mikä ei, asiat pitää voida nostaa pöydälle ja niistä pitää voida avoimesti keskustella. Täytyy kuitenkin muistaa, että pelkkä keskustelu ei riitä. Ilman

dokumentoitua ja systemaattista arviointia oppilaitoksen tai korkeakoulun kehittäminen jää helposti sattumanvaraiseksi ja hetken mielijohteille perustuvaksi. ●

Lähteet:

Hämäläinen, K. 2002. Arvioinnin onnistumisen edellytyksiä. Teoksessa K. Hämäläinen & M. Kaartinen-Koutaniemi (toim.) Benchmarking korkeakoulujen kehittämismälineenä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13/2002. Helsinki: Edita, 7-9.

Hämäläinen, K. & Kauppi, A. 2000. Evaluation in today's education – From control to empowerment. Lifelong Learning in Europe V, 1, 68-75.

Kallick, B. 2000. Assessment as learning. Are we assessing what we need to know? In Senge, P. & ass. (Ed.) Schools that learn. New York: Doubleday.

Kauppi, A. & Huttula, T. (toim.) 2003. Laatua ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003.

Kauppi, A. & Hanski, K. & Nousiainen, R. & Lahtiranta, K. 2003. Arviointi pedagogisen kehittämisen välineenä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita.

Laatukeskus. 2003. EFQM Excellence Model. Suomenkielinen käännös.

Lämsä, A.-M. 2003. Työyhteisö laatua luomassa. Teoksessa Kauppi, A. & Huttula, T. (toim.) Laatua ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003.

Williams, P. 2001. Games people play. Unplanned consequences of quality evaluations in higher education. Lifelong Learning in Europe VI, 2, 113-115.

Laadunvarmistus ja laadunhallinta eurooppalaisessa valinkauhassa

Seppo Saari

Erikoistutkija, projektisuunnittelija, FT, dosentti
Korkeakoulujen arviointineuvosto
seppo.saari@minedu.fi

Johdanto

Suomen korkeakoululaitos on eittämättä mukana Euroopan unionin voimakkaassa eurooppalaistumiskehityksessä. Kansainvälistyminen on ollut yliopistojen agendassa aina, mutta tavoitteet Euroopan koulutusalueen kansainvälisesti näkyväksi nostamiseksi, on samalla tuonut paineita korkeakouluille ja niiden laadulle, laadunvarmistukselle, koulutuksen kansainvälistymiselle, liikkuvuuden edistämiseksi ja tutkintorakenteen kehittämiseksi. Niin sanottu Bolog-

na-prosessi ohjaa vahvasti eurooppalaista kehitystä. Bergenin opetusministerikokous toukokuussa 2005 täsmentää kehittämisen suuntaviivoja vuoteen 2010. Bergenin kokouksessa saatetaan tehdä myös uusia avauksia, joten korkeakoulujen on syytä olla kehityksessä mukana yksittäisten korkeakoulujen ja kansallisten intressien vuoksi.

Bologna-prosessi esittää koulutuksen laadun parantamiseen yhdeksi keinoksi kansallista laadunvarmistusjärjestelmää. Perimmäisenä päämääränä voidaan nähdä laatukulttuurin synnyttäminen instituutioihin. Sen tavoitteena on huomion kohdistaminen jatkuvaan laadun

parantamiseen. Useissa maissa korkea-
koulujen sisäinen ja ulkoinen laadunvar-
mistus sekä akkreditointi ovat kolme eril-
listä, mutta toisiinsa läheisesti kytkeyty-
vää menettelyä.

Bologna-prosessi laadunvarmistuksen ohjaajana

Vuonna 1999 Euroopan opetusmi-
nisterien käynnistämä Bologna-
prosessi pitää korkeakoulujen
laadunvarmistusta (QA) tärkeänä. Se on
synnyttänyt samalla korkeakouluissa
kriittisen keskustelun laadun käsitteestä,
standardeista, laatua arvioivista menetel-
mistä ja laadunvarmistuksen menettely-
tavoista. Bolognan kokous nosti kes-
keisiksi näkökohdiksi eurooppalaisen
koulutusalueen vahvistamisen ja laadun-
varmistukseen liittyvän yhteistyön sekä
vertailukelpoisten kriteerien ja metodien
kehittämisen.

Bologna-prosessin seurantakokoukset
Prahassa (2001) ja Berliinissä (2003)
ovat pysyneet samoilla linjoilla. Kokouk-
sissa korostettiin korkeakoulujen tutkin-
tojen vertailtavuuden helpottamista,
kaksiportaista tutkintojärjestelmää, yh-
teistä opintopistejärjestelmää, liikkuvu-
den edistämistä, laadunvarmistuksen yh-
teistyötä ja eurooppalaisen korkeakoulu-
alueen kehittämistä. Lisäksi Prahassa
tähdennettiin elinikäistä oppimista,
opiskelijoiden aktiivista osallistumista
korkeakoulujen kehittämiseen ja euroop-
palaisen korkeakoulualueen vetovoimai-
suuden lisäämistä. Samalla keskusteluun
ovat nousseet kaupalliset käsitteet kuten
tietomarkkinat, työmarkkinat, kilpailu ja
kuluttajan tarpeet. Berliinin opetusmi-
nisterikokouksessa keskeisiksi toimijoiksi
määriteltiin niin sanottu E4-ryhmä –
ENQA (*European Network for Quality
Assurance*) ja sen kanssa yhteistyöhön

valitut organisaatiot EUA (*European
University Association*), EURASHE (*Eur-
opean Association of Institutions in Higher
Education*) ja ESIB (*The National Unions
of Student in Europe*) (Thune 2003).

Eurooppalainen arviointimalli

Niin sanotun eurooppalaisen ar-
viointimallin vakiintumiseen on
vaikuttanut vuosina 1994–1995
toteutettu EU:n pilottiprojekti *the Euro-
pean Pilot Project for Evaluating Quality in
Higher Education*, jonka yhteydessä on
esitetty idea koulutuksen laadunarvioin-
timenetelmien kehittämisestä eurooppa-
laisella tasolla ja suosituksia arviointiyk-
siköiden hyvistä toimintatavoista. Kolme
vuotta myöhemmin, 1998 annettiin Eu-
roopan neuvoston suositus eurooppalai-
sen laadunarvioinnin kehittämisestä
(EYVL L 270; 98/561/EY), jonka pohjal-
ta vuonna 2000 perustettiin ENQA, *the
European Network for Quality Assurance
in Higher Education*. Sen tehtävänä on
tukea eurooppalaista yhteistyötä koulu-
tuksen laadunarvioinnissa ja -varmistuk-
sessa. ENQA:n jäsenyyskriteereissä hei-
jastuvat pilottiprojektin suositukset nel-
vaiheisesta arviointimallista: itsearviointi,
ulkoinen arviointi arviointivierailui-
neen sekä julkinen raportointi ja seuran-
ta-arviointi (Vroeijenstijn 2003, 121).

Westerheijden siteeraa Frederiksiä
mainitsemalla, että kaikissa Euroopan
maissa noudatetaan arvioinnin nelivai-
heista mallia 'four stage model'. Kuiten-
kin käytännön toteutukset ovat erilaisia
ja ovat yhteydessä arviointiprosesseihin
ja arvioinnin seurauksiin (Frederiks et al.
1994; Westerheijden 1999). Nelivaiheis-
ta mallia käytetään sekä koulutusohjel-
mia että koko korkeakouluja arvioitaessa
samalla tavalla niin sanotussa kehittä-

vässä arvioinnissa, laatu-auditoinneissa kuin akkreditoinnissakin. Yhä enemmän arviointiorganisaatiot ovat alkaneet esitellä arviointejaan kehittävän arvioinnin malleina, oli sitten kyse kokonaisarvioinnista tai akkreditoinnista. Voidaan osoittaa, että arvioinnin tarkoitus ei juuri vaikuta arviointimenetelmän valintaan, vaan arvioinnin perusmalli näyttää olevan kaikkialla melko samanlainen (Leeuw 2003, 21). Korkeakoulujen arviointineuvoston kartoitus sen käyttämisestä arviointimenetelmistä osoittaa samaa. Suomessa syynä on pitkälti se, että arviointimallit on suoraan otettu kansainvälisestä yhteydestä seuraamalla aktiivisesti kehitystä. Toisaalta, suomalaisessa kehittävän arvioinnin ja räätälöinnin mallin yksittäisissä ratkaisussa on hyvinkin paljon vaihtelevuutta (Moitus & Saari 2004).

Woodhouse toteaa, että uudet arviointiorganisaatiot noudattavat samaa mallia kuin muissa vastaavissa organisaatioissa on aiemmin toteutettu. Näin arviointimenetelmät ovat samoja arviointivierailuineen, raportteineen ja johtopäätöksineen. Ne toteuttavat myös samaa arviointipolitiikkaa joko akkreditoimalla tai audittoimalla ja suorittavat erilaisia ohjelma- ja kokonaisarviointeja (Woodhouse 1998, 257).

Auditointi kansallisena laadunvarmistuksen ratkaisuna

Eurooppalaisen korkeakoulutuksen korkea laatu todettiin Berliinin opetusministerikokouksessa Euroopan korkeakoulualan keskeiseksi elementiksi. Ministerit määrittelivät tavoitteet laadunarvioinnille vuoteen 2005 mennessä. Berliinin kommunikean mukaan ministerit sitoutuvat tukemaan laa-

dunvarmistuksen kehittämistä korkeakouluissa sekä kansallisella että Euroopan tasolla. He ovat tähdentäneet yhteisten laadunvarmistuksen kriteerien ja menetelmien kehittämisen tarvetta. Kommunikeassa korostetaan myös, että korkeakoulujen autonomian periaatteen mukaan päävastuu korkeakoulujen laadunvarmistuksesta kuuluu kullekin korkeakoululle itselleen, mikä luo pohjan akateemisen järjestelmän todelliselle vastuulle osana kansallista laatu järjestelmää. Berliinin kommunikean mukaan vuonna 2005 kansallisiin laadunvarmistusjärjestelmiin tulisi kuulua muun muassa akkreditointi-, sertifiointi- tai muu vastaava järjestelmä. Bergenin opetusministerikokoukselle toukokuussa 2005 on asetettu kolme välitavoitetta prosessin jouduttamiseksi: kaksiportaisen tutkintorakenteen ja laadunvarmistusjärjestelmien käyttöönotto sekä muualla suoritettujen opintojen ja tutkintojen tunnustamisen tehostaminen. Korkeakoulujen kokous Salamancassa (2001), Grazissa (2003) ja opiskelijajärjestöjen kokous Göteborgissa (2001) sekä Euroopan komission toimenpiteet ovat edistäneet edellä mainittuja tavoitteita ja Euroopan koulutusalueen näkyväksi tuleamista.

Useissa Euroopan maissa korkeakoulut haluavat vahvistaa akkreditoinnin asemaa. Suomalaista korkeakoulujen ase- tusperusteista asemaa voi pitää laadunvarmistuksena ja “muuna vastaavana järjestelmänä”. Onkin syytä tuoda esille, että se voisi suomalaisittain toimia riittävä- nä laadunvarmistuksen vaihtoehtona eurooppalaisessa yhteydessä. Opetusministeriön asettama työryhmä (OPM 2004:6, Koulutuksen laadunvarmistus) pyrkii vastaamaan koulutuspoliittiseen tilanteeseen ehdottamalla kansallista, korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointia “muuna vastaavana

järjestelmänä”. Auditoinnin lisäarvona voidaan nähdä korkeakoulujen laadunhallinnan kehittäminen.

Työryhmän (OPM 204:6) näkemykset auditoinnista ja sen kohteista ovat linjassa korkeakoulujen autonomian kanssa. Kansallisen arviointiorganisaation toteuttama ulkoinen auditointi on kansainvälisen uskottavuuden kannalta merkittävä. Korkeakoulujen luottamuksen saamiseksi auditointiprosessin on tuotettava lisäarvoa kehittämällä korkeakoulujen laatua. Yleinen trendi laadun kehittämisessä on löytää nykyistä enemmän yhteisymmärrystä siitä, minkälainen tiedonkeruu on laadun kehittämisen kannalta hyödyllistä. Koko laadunvarmistuksen tavoitteet on määriteltävä ja operationalisoitava ensisijaisesti korkeakoulujen lähtökohtien mukaan.

Laadulle on annettu työryhmän muistiossa (OPM 2004:6) useita erilaisia määrittelyjä. On syytä todeta, että yhtenäistä laatukäsitteistöä tai kulttuuria on nykyisessä kansainvälisessä kehityksessä vaikea nähdä tai jäsentää. Laatuun ja laadunvarmistukseen liittyvä kansainvälinen keskustelu tuottaa osaltaan koko ajan uusia määrittelyjä ja tulkintoja. Kun sitten puhutaan laadunvarmistusjärjestelmästä, tulkintojen määrä kasvaa. Työryhmän muistion mukaan laadunvarmistusjärjestelmällä tarkoitetaan laadunvarmistuksen menettelytavoista muodostuvaa kokonaisuutta (OPM 2004:6). Laatua konstituivat tekijät kuten laadunvarmistuskin tulee kunkin toimijan autonomian perusteella määrittellä itselleen sopiviksi. Ne eivät sinänsä osoita laatua, mutta auttavat kehittämään järjestelmät niin, että niistä kerättävä tieto, tunnus-tekijät ja tunnusluvut tukevat korkeakoulun toiminnan hyvää laatua. Useat korkeakoulut nimeävät oman laadunvar-

mistuksensa laadunhallinnaksi. Onkin syytä nähdä periaatteellinen ja käytännöllinen ero korkeakoulun oman laadunhallinnan ja kansallisen arviointiorganisaation toteuttaman laadunvarmistuksen välillä. Korkeakoulu autonomisena toimijana valitsee käsitteelliset, teoreettiset ja käytännölliset laadunkehittämiskeinot. Arviointiorganisaatio huolehtii kansallisen tason laadunvarmistuksesta ja operoi valitsemillaan käsitteillä, joiden tulee olla ymmärrettäviä ja uskottavia eurooppalaisessa ja kansainvälisessä yhteydessä.

Kansallinen keskustelu laadunvarmistuksesta

Korkeakoulujen ja muiden intressitahojen lausunnot toukokuussa 2004 opetusministeriön muistiossa (OPM 2004:6) tukevat varsin yksimielisesti muistion ehdotuksia. Näin muistion kommentoijat katsovat, että maamme korkeakoulujen on syytä vastata Euroopan opetusministerien yhdessä asettamiin haasteisiin. Korkeakoulut toteavat pääosin, että muistio on perinpohjaisesti laadittu ja käsittelee kattavasti korkeakoulujen ohjausta, laatujärjestelmien kehittymistä Euroopassa sekä korkeakoululaitoksille asetettuja kansainvälisiä kehittämishaasteita. Palautteen mukaan muistio perustelee ja avaa hyvin laatutyön toimintapolitiikkaa. Samoin palautteissa todetaan opetusministeriön ja korkeakoulujen vuorovaikutteisuus ja sille katsotaan annetun raportissa myös useita käytännön välineitä.

Korkeakoulujen palautteissa heijastuvat luonnollisesti korkeakoulun johdon ja keskushallinnon näkemykset. Korkeakoulujen sisällä yksittäisten koulutusten näkemykset vaihtelevat oletettavasti paljonkin. Yksiköiden näkemykset suhteu-

tuvat todennäköisesti niiden valmiuteen käsitellä toimintansa laadunvarmistukseen liittyviä kysymyksiä. Yksittäisten tiedekuntien tai laitosten kannanotot ja asioita “toisella tavalla” tarkastelevat näkemykset eivät ole välttämättä päätyneet ministeriölle annettuun palautteeseen. Osoituksena tästä saattavat olla lehdissä julkaistut erilliset kannanotot (esimerkiksi Uusikylä 2004; Simola & Rinne 2004; Simola 2004). Uusikylän laadunvarmistuksen ja luovuuden käänneistä suhdetta käsittelevää artikkelia Helsingin Sanomissa ovat kommentoineet Markkanen ja Mäkelä (Markkanen 2004, Mäkelä 2004). Helsingin yliopiston rehtori Niiniluoto vastasi Yliopistolainen -lehdessä (Niiniluoto 6/2004) Uusikylän näkemyksiin kääntämällä problematiikan toisinpäin ja toteamalla, että laadun ja luovuuden välillä on myönteinen kehä, jota hyvin toteutettu arviointi voi toisaalta pitää pyörimässä. Niiniluoto jatkaa, että tehokas ja määrätietoinen pyrkimys korkeaan laatuun kuuluu dynaamisen sivistysyliopiston peruspiirteisiin. Niiniluoto perustelee näkemystään vielä sillä, että Helsingin yliopiston strategiassa on selkeästi kirjattu tämä tavoite [jonka saavuttamisen keinona tulee taitavasti käyttää kilpailua ja arviointia]. Niiniluoto päättyy vastineessaan toteamaan, että laadunvarmistus on akateemista vapautta vaalivien tieteellisten instituutioiden velvollisuus, joka auttaa luovien työympäristöjen tunnistamista, ylläpitämistä ja parantamista.

On hyvä, että korkeakouluissa käydään näkemysten välistä vuoropuhelua näinkin merkittävässä asiassa. Korkeakoulun kannalta kyse on korkeakoulun tuloksellisen toiminnan yhdestä osoittamisen tavasta.

Woodhouse väittää, että audit-arvioinnit eivät ole neutraaleja. Audit-arvioinnit sekä määrittävät laatua että arvioivat sitä. Audit-arvioinnit myös ohjaavat instituutioita tiettyyn suuntaan. Audit-arvioinnit tuottavat arviointinäkökohtia uusia standardeja valitessaan. Kun audit-arvioinnit ovat arvioineet tiettyjä asioita, on niiden merkittävyys samalla noussut korkeakouluissa. Näin hyvän käytännön esittäminen saattaa toimia ohjausmekanismina, varsinkin jos ulkoinen arviointi esittää sellaisen suosituksen. (Woodhouse 1998, 257.) Suositettua hyvää käytäntöä harvoin kyseenalaistetaan, vaikka se saattaa johtaa samanlaistumiseen, tulla standardiksi ja estää uusia innovaatioita. Tällainen epäsuora ohjaus saattaa ohjata myös väärään suuntaan, koska ulkoinen arviointiryhmä ei välttämättä ole arvioitua organisaatioita pätevämpi arvioituissa asioissa.

Laadun parantaminen ja tulosvastuullisuus samassa arvioinnissa toteutettuna muodostuvat usein arviointien ongelmaksi (Vroeijenstijn 1995; Woodhouse & Middlehurst 1996; Woodhouse 1998, 266). Englannissa ongelma on ratkaistu sijoittamalla toisaalta kehittäminen ja toisaalta tulosvastuullisuus organisaation eri osille. Woodhousen mukaan voidaan olettaa, että kun instituutiot kehittävät omia sisäisiä audit-arviointeja, arvioinnin rahakytkentä myös heikkenee (Woodhouse 1998, 266).

Suomessa joudutaan varmasti myös jatkossa miettimään, ovatko korkeakoulujen asetusperusteinen asema ja Korkeakoulujen arviointineuvoston suunnitelma ja tulevaisuudessa toteuttama arviointi eurooppalaisesti riittävä “muu järjestelmä”, joka vakuuttaa ulkomaiset korkeakoulut ja opiskelijat suomalaisen korkeakoulun korkeasta tasosta.

Laatu laadunvarmistusjärjestelmän toimivuuden kannalta

Laadunvarmistus viittaa politiikkaan, systeemeihin, ja prosesseihin, jotka on suunniteltu ylläpitämään ja varmistamaan instituution laatua. Laatua ja laadunvarmistusta voidaan lähestyä myös rakenteellisesta tai funktionaalaisesta lähtökohdasta. Korkeakoulujen kuten auditoijienkin on yleisesti ottaen vaikea määritellä, mitkä tekijät laatu-järjestelmissä ovat yhteydessä keskenään tai vaikuttavat ohjelmien, palvelujen ja opiskelijoiden oppimisen parantamiseen.

Työryhmä (OPM 2004:6) tarkoittaa laadunvarmistuksella niitä menettelytapoja, prosesseja tai järjestelmiä, joiden avulla turvataan ja kehitetään korkeakoulun, sen järjestämän koulutuksen ja muun toiminnan laatua. Laadunvarmistuksen lähestymistavoista työryhmä on valinnut laajan tulkinnan, joka edellyttää laadunvarmistusjärjestelmän kattavan koko korkeakoulun toiminnan sen sijaan, että siihen kuuluisi vain arviointi- ja palautejärjestelmät tai että laadunvarmistus kattaisi vain korkeakoulun antaman koulutuksen.

Laadunvarmistusjärjestelmiä on syytä tarkastella ensisijaisesti niiden toimivuuden kautta. Koko korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän kokonaisuuteen kuuluu luonnollisena osana myös korkeakoulun hallinto – kuten myös opintoasioiden hallinto. Jos korkeakoulun hallinto ja toisaalta koulutus eriytetään omiksi laatu-järjestelmikseen, erotetaan samalla korkeakoulun keskeiset strategiset toiminnot toisistaan.

Korkeakouluilla on entuudestaan paljonkin laatua varmistavia tekijöitä, joita

ei ole nimetty laadunvarmistukseksi tai laadunvarmistusjärjestelmiksi. Olisikin hyödyllistä tehdä laadun osatekijöiden nykytilan analyysiä ennen laadunvarmistusjärjestelmien uusia strategisia linjauksia. Laatu-järjestelmät kuten TQM, EFQM, CAF ja ISO noudattavat melko yleisesti tuotantoelämän lähtökohtia. Tuotantoelämän tarpeista johdetut laatu-järjestelmät eivät ole ongelmattomia, koska tavaratuotannon filosofiset lähtökohdat eivät ole välttämättä korkeakoulutukseen soveltuvia tai koulutuksen arvojen ja tavoitteiden kannalta oikeita asioita kehitettäviä. Näin ollen on syytä olla erityisen kriittinen tuotantoelämän menetelmien soveltamisessa pääosin henkistä pääomaa tuottavaan toimintaan (joka tuottaa tosin sen myötä myös aineellista lisäarvoa). Tuotannollista tehokkuutta mittaavat näkökohdat konfrontoituvat usein laadun ja määrän suhteen pohdinnassa ja ratkaisuissa.

Arviointiteksteissä näyttää olevan selvä käyttöero laadun käsitteillä *tarkoitukseen sopivuus* 'fitness for purpose' ja *tarkoituksen sopivuus* 'fitness of purpose' (Scott 2003; Woodhouse 2003, 133; Woodhouse 1996; Vroeijenstijn 2003, 123; CHE 2004). Yleensä silloin kun laadunarviointi liittyy korkeakoulun omien tavoitteiden toteutumisen arviointiin, käytetään laatu-käsitteenä 'fitness for purpose'. Kun arvioidaan korkeakoulun toiminnan lähtökohtien laatua suhteessa korkeakoulun ulkopuolisiin kriteereihin, arvioidaan 'fitness of purposin' kannalta. Periaatteellinen ero arviointiorganisaation asemassa suhteessa korkeakouluihin on siinä, pidetäänkö arviointiorganisaatiota koulutusinstituution neuvonantajana vai tarkastajana. Woodhouse käyttää auditointien yhteydessä laadunmäärittämisestä 'fitness for purpose' -käsitettä eli laadun tarkoitukseen sopivuutta (tai tar-

koituksen mukaisuutta). Konkretisoitua-
kseen se edellyttää sitä, että määritel-
lään ”jokin” tarkoitus. Laadunvarmistus
voidaan määritellä systeemien, menette-
lytapojen, prosessien ja toimien tarkoi-
tuksen mukaisuudeksi. Näiden tavoitteen-
a on johtaa hyvän laadun saavuttami-
seen, ylläpitämiseen, arviointiin ja pa-
rantamiseen. Näin kyse on laaja-alaisesta
määrittelystä, joka pitää sisällään laa-
dun seurannan ja parantamisen.

Kun korkeakoulujen laatujärjestelmiä
kehitetään, on oleellista, että korkeakou-
lujen autonomia, erityisluonne, painopis-
teet, monialaisuus ja koko tulevat huo-
mioon otetuiksi. Nämä lähtökohdat to-
detaan laadunvarmistustyöryhmän
(OPM 2004:6) muistiossa, mutta käytän-
nössä auditoiden kyky arvioida moni-
muotoisia järjestelmiä niiden omista läh-
tökohdista saattaa muodostua varsin on-
gelmalliseksi. Yleensä laadunvarmistuk-
seen perehtyneet asiantuntijat edustavat
yhtä tiettyä järjestelmää tai koulukuntaa.

Laadunvarmistustyön jalkauttaminen korkeakoulussa

Koko korkeakoulun näkökulmasta
laadunvarmistuksen kehittämisen-
työ on saattanut jäädä pääosin
laatupäälliköiden vastuulle ja muodostua
käytännön työstä eriytyneeksi diskurssik-
si, joka ei tutkijan, opettajan tai opiske-
lijän näkökulmasta välttämättä kovin
konkreettisesti ja tunnistettavasti liity
korkeakoulun laadun parantamiseen tai
varmistamiseen. Laadunhallinnasta tai -
varmistuksesta vastaavan korkeakoulun
henkilöstön ongelmana on järjestelmän
toiminnan jalkauttaminen laitos- ja hen-
kilötasolle. Yliopistojen sisällä monipor-
taiset tulosneuvottelut nähdään osana
laadunvarmistusta, jossa laadulle ja mää-

rälle haetaan optimaalista keskinäistä
suhdetta. Koulutusjärjestelmän keskeisin
pitkäaikainen resurssi on henkilöstö.
Laadunvarmistusjärjestelmän auditoin-
nissa olisikin tunnistettava asiantuntija-
organisaation erityisluonne.

Koulutuksen laadun kannalta on tär-
keää, että korkeakouluissa määritellään
laadunvarmistuksen tai laadunhallinnan
tavoitteet, menettelytavat ja prosessit,
joilla tavoitteisiin pyritään sekä meka-
nismit, joilla laatua (vähintään) varmista-
taan. Tämä edellyttää keskustelua ja
yhteisen, koulutuksen laatua koskevan
ymmärryksen luomista.

Suomessa on lähdetty siitä, että kukin
yliopisto ja ammattikorkeakoulu raken-
taa omiin tarpeisiinsa parhaiten sopivan
laadunvarmistusjärjestelmän. Tällä pyri-
tään siihen, että laadunvarmistus ei jäisi
muusta toiminnasta irralliseksi, vaan
siinä käytettäisiin hyväksi jo olemassa
olevia rakenteita ja toimintoja. On tär-
keää, että laadunvarmistus kattaa kor-
keakoulun ydintoiminnat riippumatta
siitä, minkä osa-alueiden auditoinnista
kansallinen laadunvarmistus tulee muo-
dostumaan.

Lopuksi

Eurooppalaisen korkeakoulutuksen
tulevaisuutta luodaan usealla eri
forumilla. EU-maiden ministerit
luovat omaa koulutuspolitiikkaansa pitä-
mällä esillä kunkin maan lähtökohtia ja
etuja. Korkeakoulut järjestävät omia Eu-
roopan alueen seminaareja usein etujär-
jestöjensä kautta ja arvioinnista vastuus-
sa olevat organisaatiot pitävät omia se-
minaarejaan. Lisäksi tapahtuu monen-
laista uudelleenorganisointia, jota
ohjaavat usean osapuolen jossain määrin
yhteiset intressit. Näyttää siltä, että Eu-

roopan ministeritasolla laadunvarmistuksessa edellä mainittu E4 eli 'Quadripart' -yhteistyö on myös lähitulevaisuuden todellinen korkeakoulujen, opiskelijajärjestöjen ja arviointiorganisaatioiden vaikutuskanava.

Euroopassa on meneillään samanlaisesti ainakin kolme vahvaa korkeakoulujen toimintaan vaikuttavaa kehitystrendiä, jotka liittyvät läheisesti toisiinsa. Ensinnäkin korkeakoulujen omaehtoinen kehittäminen, joka on ollut aina niiden elinehtona. Siihen liittyy myös korkeakoulujen sisäisten rahanjakomallien muutokset, jotka vaikuttavat tiedekuntien/laitosten/yksiköiden toimintaedellytyksiin. Samalla on tarvetta löytää sisäisiä indikaattoreita ja välineitä, joilla ohjaus voisi toimia eri osapuolia tyydyttävällä tavalla. Toiseksi, kehittämistä ovat ohjaamassa myös ylikansalliset, yhtenäiseen kehitykseen ohjaavat tekijät, kuten Euroopan opetusministerikousten päätökset, joilla on merkittäviä vaikutuksia korkeakoulujen toimintaan. Kolmanneksi, arviointiorganisaatiot toteuttavat tehtävänsä ja tekevät päätöksiä, joissa nojaututaan kansainväliseen ja eurooppalaiseen kehitykseen, mutta ohjataan samalla välillisesti arviointien kautta korkeakoulujen toimintaa. Korkeakouluilla on oikeus olettaa, että niiden ulkopuolelta järjestetyillä arvioinneilla on aito kehittävä rooli, jossa arviointien tulisi kohdistua koulutuksen ydintoimintojen kannalta relevantteihin näkökohtiin. Opetusministeriöiden kansallinen ohjaus antaa puolestaan korkeakouluille toiminnan perusedellytykset. Kansallisen ohjauksen perusteiksi nousevat tulevaisuudessa todennäköisesti yhä enemmän eurooppalaisen kehityksen näkökohdat.

Lähteet

CHE 2004. COUNCIL ON HIGHER EDUCATION. Higher Education Quality Committee Institutional Audit Framework April 2004. South-Africa.

EYVL L 270, 7.10.1998. 98/561/EY. Euroopan neuvoston asiakirjoja.

Frederiks, M.M.H., Westerheijden, D.F. and Weusthof, P.J.M. 1994. 'Stakeholders in quality: Improvement or accountability in five quality assessment systems in higher education', in Goedegebuure, I.C.J. and Vught, F.A. van (eds.). Comparative Policy Studies in Higher Education. Utrecht: Lemma.

Leeuw, F.L. 2003. Trends, Topics and Theories, in Educational Evaluation around the World. An International Anthology. Copenhagen: The Danish Evaluation Institute, EVA.

Markkanen, M. 2004. Helsingin Sanomat mielipideosasto. 24.7.2004.

Moitus, S. & Saari, S. 2004. Tarkastelussa korkeakoulujen arviointineuvoston arviointimenetelmät. Käsikirjoitus.

Mäkelä, O. 2004. Laatu ei rajoita luovuutta. Helsingin Sanomat mielipideosasto. 28.7.2004.

Niiniluoto, I. 2004. Yliopistolainen 6:2004. Pääkirjoitus.

OPM 2004:6. koulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:6. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Scott, G. 2003. Productive Approach to Quality Management in Higher Education An Alternative perspective. Evaluation Seminar on Quality Units of Education, in Finnish Polytechnics.

Simola, H. & Rinne, R. 2004. Laatuvalankumus, arviointiteollisuus ja korkeakoulut. Kasvatus 35 (3), 325–336.

Simola, H. 2004. Tarvitaanko koulutuspolitiikan todentumisen tutkimusta vai riittääkö arviointitutkimus? Kasvatus 35 (3), 249–250.

Thune, C. 2003. Word from the Chair. ENQA Newsletter, 12 December 2003.

Uusikylä, K. 2004. Laadunvarmistus on luovuu-
den vihollinen. Helsingin Sanomat mielipide-
osasto. 18.7.2004.

Vroeijsstijn, A.I. 1995. Improvement and
Accountability. London, Jessica Kingsley.

Vroeijsstijn, A.I. 2003. The Netherlands - Hig-
her Education' in Educational Evaluation around
the World. An International Anthology. Den-
mark: EVA.

Westerheijden, D.F. 1999. Where are the quan-
tum jumps in quality assurance. Higher Educa-
tion, Vol. no. 38: 233–254.

Woodhouse, D. & Middlehurst, R. 1996. 'Cohe-
rent systems for external quality assurance', Qua-
lity in Higher Education, 1, 3, 257–68.

Woodhouse, D. 1996. Quality assurance: Inter-
national trends, preoccupations and features. As-
sessment & Evaluation in Higher Education;
Dec96, Vol. 21 Issue 4, 347–357.

Woodhouse, D. 1998. Quality Assurance in Hig-
her Education: the next 25 years. Quality in Hig-
her Education, Vol. 4, No. 3, 1998, 257–272.

Woodhouse, D. 2003. Improvement through
Quality Audit. Quality in Higher Education, Vol.
9, No. 2, July 2003.

Case Sakta

-pieni on kaunista

Elise Anttalainen-Kulmala

Laatuvastaava

Salon kaupan ja terveyden ammattiopisto

elise.kulmala@salo.fi

Oppilaitoksen yleiskuvaus

Salon kaupan ja terveyden ammattiopisto (Sakta) on kaupan ja hallinnon alan sekä sosiaali- ja terveysalan toisen asteen ammatillista koulutusta järjestävä oppilaitos, joka aloitti toimintansa vuonna 2001. Tällöin yhdistettiin vuonna 1956 perustettu Salon kauppaoppilaitos ja vuonna 1963 perustettu Salon terveydenhuolto-oppilaitos, jonka uusittuihin tiloihin yhdistetty oppilaitos sijoitettiin. Salon kaupungin omistama kiinteistö muodostuu vuosina 1965, 1976 ja

1991 rakennetuista osista. Viimeisin tilojen peruskorjaus saatiin päätökseen vuonna 2000. Kiinteistön bruttoala on 6070 m² ja huoneistoala on 5453 m². Oppilaitoksen tilat ja välineistö ovat ajan ja koulutusalojen vaatimuksien mukaiset.

Salon kaupan ja terveyden ammattiopistossa opiskelee vuosittain 210 merkonomi- ja datanomiopiskelijaa sekä 200 lähihoitajaopiskelijaa. Lisäksi oppilaitoksessa on sekä kaupan että terveyden täydennyskoulutus- ja palvelutoimintaa. Oppilaitos tekee yhteistyötä Salon alueen muiden toisen asteen ammatillisten oppilaitosten ja lukioiden kanssa.

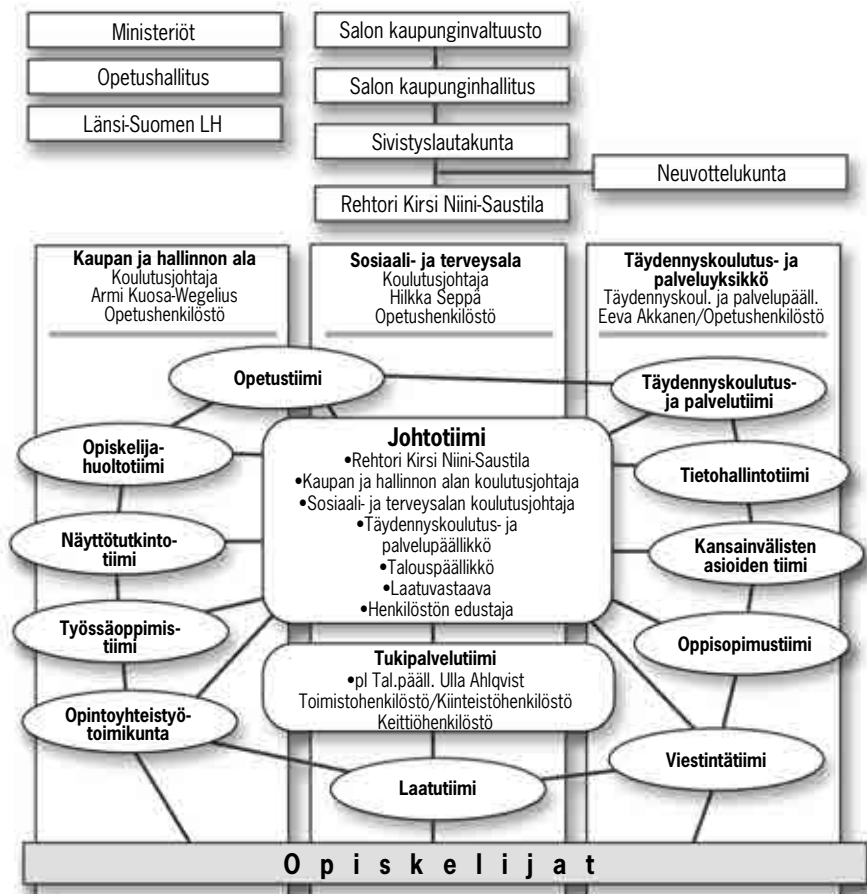
Pääasialliset työssäoppimisen paikat sijaitsevat Salossa ja sitä ympäröivissä kunnissa. Osittain opiskelijoiden työssäoppimista tapahtuu myös ulkomaisen opiskelijavaihdon yhteydessä ja oppilaitoksen Hoito- ja palvelukeskus Sofiassa, joka toimii Salon kaupungin keskustassa olevassa kiinteistössä. Sofian toiminta toteutuu yhteistyönä Turun ammattikorkeakoulun kanssa.

Tiimiorganisaatiolla tehoa toimintaan

Salon kaupan ja terveyden ammattiopisto kuuluu Salon kaupungille, joten ylintä päätäntävaltaa käyttävät kaupunginvaltuusto, -hallitus ja sivi-

tyslautakunta. Oppilaitoksen neuvonantajana ja yhteiskunnallisena vaikutuskanavana toimii neuvottelukunta, jossa edustajia on sekä kaupan- ja hallinnon- että sosiaali- ja terveysalalta.

Ammattiopiston toiminta perustuu tiimityöskentelyyn. Koko toiminnasta vastaa rehtori johtotiimin avustuksella. Muut tiimit on perustettu toiminnallisina perusteina. Tiiminä toimii esimerkiksi opetus, kansainvälisyys, viestintä, oppisopimus, laatu ja työssäoppiminen. Tiimit määrittelevät itse toimintaansa liittyvät tavoitteet ja vastaavat niiden toteutumisesta. Tiimien tavoitteet ovat linjassa Salon kaupungin ja ammattiopiston strategisten tavoitteiden kanssa.



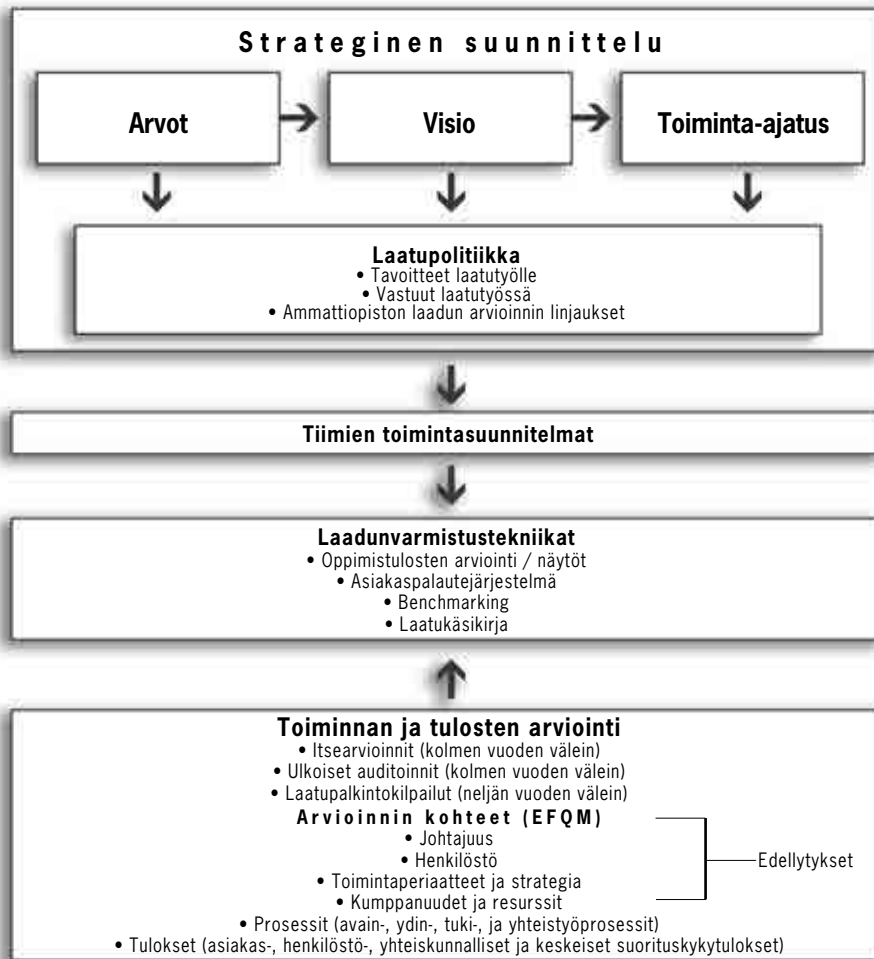
Kuvio 1. Saktan tiimiorganisaatio.

EFQM Saktan laatujärjestelmän ytimenä

Laadunhallinta on olennainen osa Salon kaupan ja terveyden ammattiopiston toimintaa. Se on kaikkien organisaatiossa toimivien työhön kuuluva osa. Laatutyötä oli tehty kaupan ja hallinnon alalla jo 1980-luvun lopulta. Sosiaali- ja terveysalallakin toiminta alkoi jo 1990-luvulla. Molemmilla oppilaitoksilla oli aiemmin omat laatujärjestelmät ja laatu-käsikirja, mutta fuusion jälkeen vuonna 2001 siirryttiin uuteen, yhteiseen järjestelmään - EFQM. Saktan laatu-politiikka määrittelee laatutyön tavoitteet, organi-

soinnin ja ammattiopiston laadun arvioinnin linjaukset.

Oppilaitoksen toimintaa ohjaavat arvot ovat asiakaslähtöisyys ja yhteistoiminnallisuus. Laatu merkitsee oppilaitoksessa organisaation kykyä vastata ulkoisten ja sisäisten asiakkaiden tarpeisiin. Laatu on toiminnan rakenteiden, prosessien, tulosten ja näiden keskinäisten suhteiden ominaisuus. Toiminnan edellytykset ovat selkeät toiminnan periaatteet ja strategia, sitoutunut ja motivoitunut johto ja henkilöstö, riittävät resurssit, hyvät kumppanuussuhteet ja määritellyt toiminnan keskeiset prosessit



Kuvio 2. Laatujärjestelmä.

(The EFQM Excellence Model 1999; Räsänen & Korpi 2002).

Oppilaitoksen toimintaa yhdenmu-
kaistetaan toimintaohjeiden avulla. Toi-
mintaohjeet säätelevät rakenteita, pro-
sesseja, tuloksien keräämistä ja seuran-
taa. Toiminnan kehittämistä koskevat
konkreettiset toimenpiteet esitetään ti-
mien toimintasuunnitelmissa. Ammatti-
opiston toiminnan laatua arvioidessa
tehdään johtopäätöksiä samanaikaisesti
rakenteista, prosesseista ja tuloksista.
EFQM- mallin mukainen itsearviointi ja
ulkoinen auditointi tehdään kolmen
vuoden välein ja laatupalkintokilpailuun
oppilaitos osallistuu neljän vuoden vä-
lein. Saadut tiedot hyödynnetään toi-
minnan kehittämiseen.

Oppilaitoksessa on laatuvaastaava ja
hänen työnsä tukena laatutiimi, johon
kuuluu ympäristövaastaava, tukipalvelu-
henkilöstön ja opiskelijoiden edustajat.
Laatuvaastaavan ja laatutiimin tehtävänä
on koordinoita oppilaitoksen laatutyötä,
kehittää ja ylläpitää laatuksikirjaa,
antaa henkilökunnalle toimeksiannot
toimintaohjeiden laadintaan ja korjauk-
seen, kehittää oppilaitoksen arviointi-
käytäntöjä, koota ja analysoida asiakas-
palautteet toimintaohjeen B280 mukai-
sesti, vastata ja valmistella oppilaitoksen
itsearvioinnit ja ulkoiset auditoinnit sekä
koordinoita kestävä kehityksen toteu-
tumista.

Selkeät prosessit tuottavat selkeän perustoiminnan

Saktan henkilöstö on yhdessä miet-
tynyt toimintaan liittyvät prosessit
ja niiden väliset suhteet. Prosessit
on kuvattu toimintaohjein, jotka ovat
kaikkien luettavissa oppilaitoksen www-

sivuilla (www.sakta.fi). Ammattiopiston
avainprosessi on oppiminen, joka jakau-
tuu neljään ydinprosessiin. Oppilaitok-
sen avainprosessia tukee yhteistyö- ja tu-
kiprosessit.

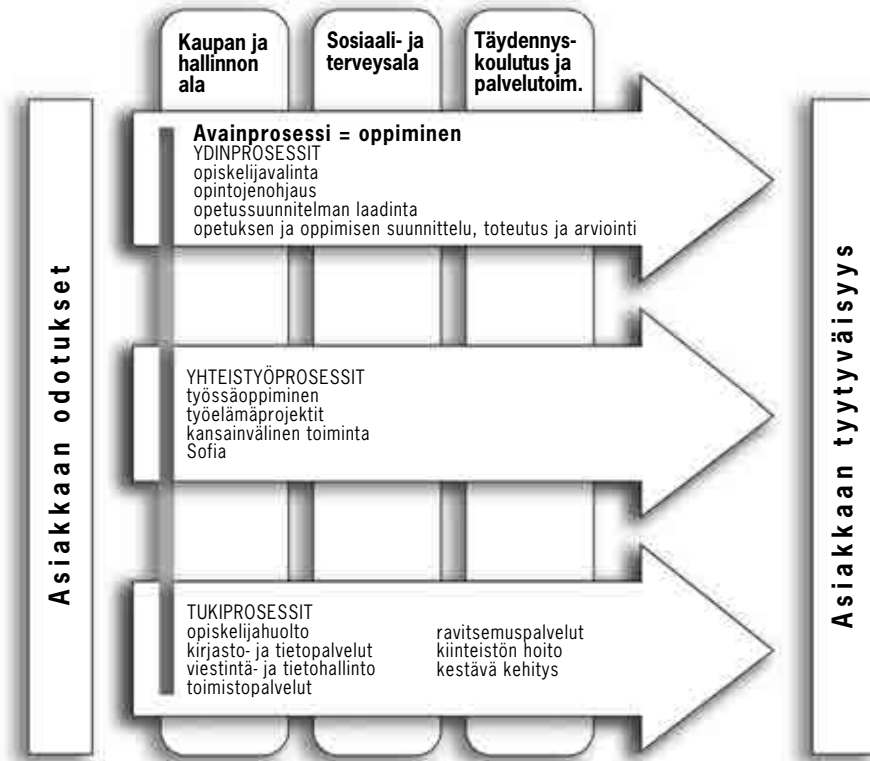
Saktan laatutyön tulokset

Opetusministeriö on palkinnut
Salon kaupan ja terveyden am-
mattiopiston sekä v. 2002 että v.
2003 tulosrahalla oman sarjansa eli pien-
ten ja keskusuurten monialaisten amma-
tillisten oppilaitosten parhaana oppilai-
toksena.

Tulosrahoituksen mittareina käytet-
tiin koulutuksen vaikuttavuutta (opiske-
lijoiden sijoittuminen työelämään ja
jatko-opintoihin), prosesseja (opintojen
keskeyttäminen, suoritettujen tutkinto-
jen määrä ja opiskelijoiden määrä kou-
lutuspaikkoihin nähden) ja henkilöstöä
(opetushenkilöstön muodollinen päte-
vyys ja ammatillisen osaamisen uudista-
minen). Erytisen hyvin Sakta menestyi
arvioitaessa koulutuksen vaikuttavuutta.
Valmistuvat merkonomit, datanomit ja
lähihoitajat työllistyivät hyvin sekä läh-
tivät usein jatko-opintoihin.

Tulosrahan saanti vuonna 2002 roh-
kasi Saktaa osallistumaan laatupalkinto-
kilpailuun viime vuonna. Vuoden 2003
laatupalkintokilpailun painopistealueet
olivat koulutuksen tarpeellisuus, koulu-
tuspalvelujen suunnittelu ja kehittämi-
nen, henkilöstövoimavarat, taloudelliset
ja muut aineelliset voimavarat, työelä-
mäyhteistyö, opetussuunnitelmat, opetus
ja oppimisympäristö, oppimisen tukipro-
sessit, oppimistulokset sekä erityisesti eri-
tyisopetus ja syrjäytymisen ehkäisy.

Kilpailuhakemusta varten oppilaitok-
sessa tehtiin keväällä 2003 itsearviointi,



Kuvio 3. Saktan prosessikaavio.

jossa kartoitettiin mm. yllä mainitut painopistealueet Euroopan laatupalkintomallin pohjalta. Itsearviointitilaisuuksiin osallistui opettajien lisäksi opiskelijoiden ja työelämän edustajat sekä koulutuksen järjestäjän eli Salon kaupungin edustaja. Keskustelujen pohjalta laadittiin laatupalkintohakemus, jolla pääsimme kilpailussa jatkoon. Opetusministeriön nimeämä palkintotoimikunta teki ulkoisen arvioinnin Saktassa heti lukukauden alussa elokuussa.

Vaasassa järjestettiin marraskuussa palkintojenjakotilaisuus, jossa opetusministeri Tuula Haatainen luovutti neljälle parhaalle oppilaitokselle laatupalkinnon. Sakta oli yksi palkituista. Saktan perusteluissa Haatainen totesi seuraavaa:

“Vuonna 2001 toimintansa aloittaneesta Salon kaupan ja terveyden ammattiopistosta on fuusion jälkeen lyhyessä ajassa muodostettu toimiva ja aktiivinen oppilaitos. Tämän on mahdollistanut oppilaitoksen johtamisjärjestelmän avoimuus ja yhteistoiminnallisuuteen kannustava ote. Oppilaitoksessa on haettu uusia toimintakäytäntöjä, mutta samalla on oltu avoimia erilaisille tavoille toimia. Henkilöstö on ollut aktiivisesti kehittämässä oppilaitosta, samoin kuin opiskelijat, jotka ovat erittäin tyytyväisiä oppilaitokseensa. Salon kaupan ja terveyden ammattiopisto tekee aktiivisesti yhteistyötä työelämän ja muiden sidosryhmien kanssa. Työelämän edustajat ovat tiiviisti kehittämässä oppilaitoksen koulutusta.”

Laatupalkinnon saanti on lisännyt medioiden ja muiden ulkopuolisten tahojen kiinnostusta oppilaitostamme kohtaan. Saktasta on kirjoitettu runsaasti lehtiin, olemme olleet TV:n paikalliskanavalla ja meitä on haastateltu radioon. Lisäksi Saktan toimintaa on esitelty erilaisissa tilaisuuksissa ja meillä on käynyt vieraita muista oppilaitoksista hakemassa itselleen uusia ideoita.

Katse tulevaisuuteen

Laadunhallinta on tärkeä osa Salon kaupan ja terveyden ammattiopiston toimintaa. Kahden erilaisen koulutusalan fuusio mahdollisti aikaisempien oppilaitosten vahvuuksien yhdistämisen. Kahden viimeisen vuoden aikana saadut tunnustukset ja palkinnot ovat olleet oppilaitoksemme henkilöstölle, opiskelijoille ja sidosryhmille arvokasta palautetta pitkäaikaisesta työstä laadun kehittämiseksi.

Hyvät tulokset on saavutettu koulutuksen ylläpitäjän, Salon kaupungin, kannustuksella ja taloudellisella panoksella oppilaitokseen sekä motivoituneen ja pätevän henkilöstön aktiivisella osallistumisella. Laadukas työ on kaikkien organisaatiossa toimivien tavoite nyt ja tulevaisuudessa.

Saadut palkinnot antavat taloudellisia mahdollisuuksia jatkaa työtä eteenpäin sekä saavutetun hyvän tason säilyttämiseksi että uusien kehittämishankkeiden toteuttamiseen. Sakta on onnistunut monessa asiassa, mutta paljon on vielä kehitettävää ja uusia haasteita on jo nyt tiedossa.

Lähteet

Räisänen, A., Korpi, A. 2002. Euroopan laatupalkintomallin sovellus ammatilliseen koulutukseen. Opas itsearviointiin ja ulkoiseen auditointiin. Arviointi 3/2002. Helsinki: Opetushallitus.

The EFQM Excellence Model. 1999. Helsinki: Laatukeskus.

Om skol- och lärarkulturer inom yrkes- utbildningen

Petri Salo

Pedagogie doktor, överassistent i vuxenpedagogik
Åbo Akademi i Vasa
psalo@abo.fi

De organisatoriska ramar-
na för yrkeslärararbetet
och lärarens yrkespeda-
gogiska gärning är inte
helt ovidkommande. I
Finland har den formel-
la strukturen för yrkesut-
bildande organisationer-
na varit föremål för omfattande reformer.
Vid sidan om strukturella förändringar,
som direkt påverkat organisationernas

struktur, har förändringssträvanden av
mera pedagogisk-didaktisk karaktär på
olika sätt påverkat yrkeslärares vardag.
Som följd av dessa ställs det i dag en del
förväntningar och krav t.ex. på ökad lä-
rarsamverkan. De formella organisations-
strukturerna kan i princip förändras
under en natt. Men hur är det med det
informella, det som ofta benämns organi-
sationskultur?

Begreppet kultur är allt annat än entydigt. De begrepp och teoretiska referensramar som använts för att studera organisationskultur i anslutning till skolorganisationer av olika slag har ofta hämtats direkt från allmän organisationsteoretisk forskning. Ytterligare kan man konstatera organisationskulturer har främst studerats och diskuterats i anslutning till skolorganisationer inom den allmänbildande utbildningen. De slutsatser man kommit fram till har då emellanåt överförts direkt till yrkesutbildningen. Det förekommer ett flertal kulturbegrepp inom den organisationsteoretiska forskningen om skolan. Jag skall inledningsvis försöka redogöra för några av dem.

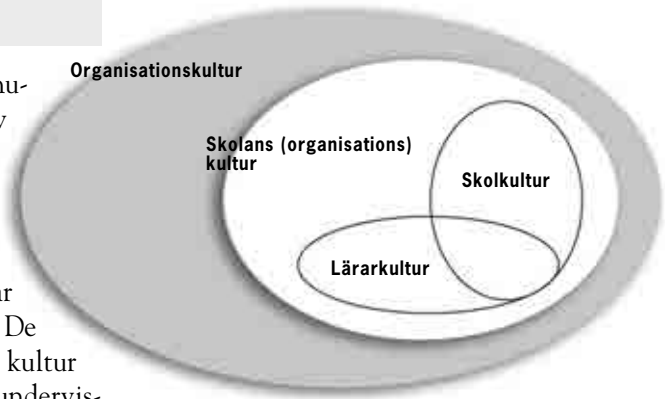
Med *skolans organisationskultur* avser jag den övergripande organisationskultur som kännetecknar de organisationer som definieras som skolor. *Skolans kultur* kan definieras som:

[...] de informella regler, vanor, normer, maktsystem, värderingar etc. som dels allmänt råder i skolsystemet och som dels i olika varianter återfinns inom enskilda skolor, bland de människor som arbetar i dem (Berg & Wallin 1982, 7).

Det som är intressant är huruvida man inom en viss typ av skolor, i detta fall skolor inom yrkesutbildningen, kan identifiera en gemensam och igenkännbar variant av skolans kultur. Skolans kultur påverkar och styr aktiviteterna i skolan. De två aktiviteter som skolans kultur främst sätter sin prägel på är undervisning och inläring (Syrjäläinen 1994, 33). Begreppet *skolkultur* har använts för att beskriva organisationskulturen vid en enskild skola. Skolkulturen uppstår i

skärningspunkten mellan den enskilda skolans informella struktur (anda, klimat, kollegialitet), tradition och historia (betraktat ur ett aktörsperspektiv), närmiljö och den lokala maktutövningen och det lokala regelsystemet (Berg 1981, 76).

Begreppet *lärarkultur* används som beteckning på de specifika kännetecknen för växelverkan lärare emellan. Lärarkulturen kan betraktas som en delkultur i skolkulturen (Sahlberg 1998, 128). Den är en väsentlig del av skolans verksamhet och den påverkar utformningen av skolkulturen eller –koden. Berg m.fl. (1987, 61-62) använder även begreppet (*generell*) *yrkeskod* som beteckning på den allmänna föreställningsram som råder bland lärarna och som är “liktydig med de rådande yrkes- och kollegialitetsnormerna”. Yrkeskoden består av kontextbundna och icke-kontextbundna inslag. De kontextbundna inslagen samverkar med skolkulturen medan de icke-kontextbundna är oberoende av denna. Relationen mellan olika kulturbegreppen illustreras i figur 1. Jag utvecklar den fråga som jag ställde ovan ytterligare: kan man tänka sig



Figur 1. Relationen mellan organisationskultur, skolans organisationskultur, skolkultur och lärarkultur.

att inom yrkesutbildningen identifiera särskilda aspekter av även skolkultur och lärarkultur?

Föreställningar om och studier av organisationskulturer i skolor

Edgar Scheins (1985, 9) definition på *organisationskultur* har kommit att bli den mest refererade i samband med studier av kulturer inom skolorganisationer. Han beskriver organisationskultur som:

[...] a pattern of basic assumptions - invented, discovered, or developed by a given group as it learns to cope with problems of external adaptation and internal integration - that has worked well enough to be considered valid, and therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think and feel in relations to those problems.

Denna definition representerar enligt Alvesson (1991, 186-187) en position där organisationskultur betraktas som ett diagnostiskt instrument och kan därigenom anknytas till ett funktionalistiskt perspektiv på organisationer.

I studier av organisationskulturer finner man ofta åtminstone tre olika perspektiv. *Integrationsperspektivet* understryker enhetligheten i de kulturella uttrycksformerna. Dessa anses stämma överens med de grundläggande värderingar, normer och antaganden som medlemmarna delar. Växelverkan organisationsmedlemmar emellan kännetecknas av logik, samförstånd och förnekande av motsättningar. Organisationen beskrivs som ledningsfokuserad. Inom *diversifikationsperspektivet* ifrågasätts möjligheten att

uppnå konsensus inom organisationen. Konflikter och motsättningar betraktas som ofta förekommande. Man fäster uppmärksamhet vid del- och subkulturer och den inkonsekvens som råder mellan värderingar och antaganden hos olika grupper i organisationen och likaväl mellan de kulturella uttrycksformerna. Innehållet i kulturen bestäms av andra aktörer än ledningen. Inom *fragmenteringsperspektivet* betraktas organisationskulturen och dess uttrycksformer som ytterst mångtydiga, dunkla och motsägelsefulla. Man finner ingen konsensus och inga allmänt accepterade värderingar eller antaganden, varken inom organisationen som helhet eller inom de olika subkulturerna. Organisationen uppfattas som ett löst nätverk med aktörer som interagerar med varandra på olika sätt beroende på ärendenas karaktär och den rådande situationen (Meyerson & Martin 1987). Mahlamäki-Kultanen (1998, 36) har sammanfattat den relativt knapphändiga forskningen om kulturer vid finländska yrkesläroanstalter på följande sätt. Hon konstaterar för det första att det som studierna ger vid handen är en stor variation beträffande värderingar, kunskapssyner, arbetslivskontakter och ledarstilar vid läroanstalterna. Ytterligare beskriver hon yrkesläroanstalterna som kunskapsförmedlande snarare än kunskapsproducerande organisationer. Det som yrkeslärarna utgående från sitt lärarperspektiv ofta tar fasta på är brister i de egna kunskaperna samt de begränsade möjligheterna att tillämpa dessa i praktiken.

Alvesson (1991, 188) noterar de olika föreställningarna om organisationskulturen. Han menar att svagheter med de olika föreställningarna är att de omfattar det mesta av organisationsmedlemmarnas beteende. Det blir det svårt att ge kulturbegreppet en klar, av-

gränsbar och distinkt, med andra ord ett analytiskt innebörd. Detta kommer till uttryck även i de sammanhang där man försökt klarlägga organisationskulturen vid skolor av olika slag. Man blir ofta tvungen att ta hjälp av, komplettera kulturbegreppet med andra begrepp, som t.ex. ideologi (Ellström, Davidsson och Rönnqvist 1990, 35-36) eller klimat (Hoyle 1986, 3-4). Detta gäller även finländsk forskning. Man har använt sig av begreppet organisationsklimat och noterat att det har en del gemensamt med kulturbegreppet eller att klimat kan betraktas som en uttrycksform för kulturen. Detta har gjorts såväl explicit (t.ex. Piirainen 1996, 45-50) som mera implicit (Mäki 2000).

I den finländska forskningen om yrkesutbildande organisationer har inte kulturperspektivet i nämnvärd utsträckning varit närvarande under senare tid. De yrkesutbildande organisationernas verksamhet och särskilt utveckling av den har främst studerats utgående från perspektiv, i vilka begrepp som strategi, ledarskap, organisatorisk utveckling (OD) och lärande organisation (t.ex. Valkama 1998, Lehtonen 2002) haft en framträdande position. Det är dock intressant att notera att i studier av skolorganisationer utanför yrkesutbildningen är kulturperspektivet fortfarande starkt närvarande (t.ex. Syrjäläinen 1994, Huusko 1999, Auranen 2004).

Om skolkultur och lärarkulturer i allmänhet

Organisationskulturen i skolor har studerats från ett flertal perspektiv, likaså har man gett fenomenet olika innebörder och benämningar. Det informella och osynliga regelsystemet har studerats utgående från organisa-

tionsteoretiska, professionsteoretiska och strukturella perspektiv. Fokusen har legat på individer, grupper eller organisationen som helhet. Kulturen har benämnts anda, ethos, och kod. Berg m.fl. (1987, 60-62) använder 'kultur' som samlingsbeteckning på informella styrkrafter och intar ett organisationsteoretiskt, närmare bestämt ett neorationalistiskt perspektiv. De utgår från professionssociologin och hävdar att skolans kultur främst kan avläsas i de dominerande yrkesnormerna bland de olika aktörsgrupperna i skolan. Skolans kultur består av både kontextbundna och icke-kontextbundna element. Dess kärna består av en icke-kontextbunden, generell yrkeskod, d.v.s. en föreställningsram som råder allmänt bland lärare och som kan likställas med de rådande yrkes- och kollegialitetsnormerna. Den generella yrkeskoden kan likställas med läraryrkets ethos, vilket enligt Lortie (1975) kan beskrivas med hjälp av begreppen konservatism, individualism och nuorientering. Den generella yrkeskoden får olika uttrycksformer i olika skolors verksamhet. Den kontextbundna aspekten av skolans kultur kan kallas skolkultur.

Skolkulturen markerar de inre gränserna för verksamheten och aktiviteterna inom en enskild skolorganisation. Den kan enligt Berg (1991, 1-4) beskrivas som en blandning av informella styrkrafter och osynliga regler med utgångspunkt i skolans tradition, de rådande normerna för olika yrkesgrupper samt olika typer miljö- och socialpsykologiska faktorer. Skolkulturen avspeglas i riter, symboler och talesätt. Den gestaltas genom aktörernas unika och delade erfarenheter. Den präglas av människorna, den fysiska miljön och arbetsorganisationen. Skolkulturen styr, begränsar och reglerar arbetsförhållandena och den vardagliga

verksamheten såväl medvetet som omedvetet. Trots att den är relativt stabil över tiden förändras och omformas den hela tiden i den dagliga verksamheten. De flesta förändringar sker på ytnivå och påverkar inte på kort sikt det mera bestående, informella regel- och normsystemet. Innebörden i begreppet 'skolkultur' är enligt Berg avhängig av det perspektiv man väljer och den kontext i vilken begreppet i ett givet fall förekommer. Fokuserar man de olika yrkesgruperna i skolan, kan kulturen beskrivas med hjälp av begrepp som *kollegialitet*, *yrkesetik* och *kåranda*. Ifall tyngdpunkten ligger på *socialpsykologiska relationer*, blir begrepp som *anda* och *atmosfär* samt *informella regler för belöning och bestraffning* av intresse. Om man däremot studerar skolan utgående från dess *närmiljö*, är det främst begreppet *skolkod* som fångar in det väsentliga av skolans kultur.

Skolkulturen är ett abstrakt, komplext och svårfångat begrepp. För att konkretisera och möjliggöra analyser av skolkulturer kan man utgående från Lorties (1975) studie ta fasta på tre varandra kompletterande dimensioner som bör beaktas vid analysen av en given skolkultur. Samverkansdimensionen består av polerna individualism/samarbete och är inriktad på undervisningsarbetets karaktär. Planeringsdimensionen består av polerna nuorientering/framförhållning och utgår från tidsperspektivet i planeringen, medan förändringsdimensionen, som består av polerna rigiditet/flexibilitet, lyfter fram det allmänna förhållningssättet till förändringar.

Hargreaves (1996, 176-177) använder begreppet (lärnarnas) yrkeskultur i stället för lärarkultur. I yrkeskulturen kan man åtskilja innehåll och form. Inne-

hållet består av de attityder, värderingar, vanor och antaganden som påverkar växelverkan lärarna emellan och som lärarna, ofta omedvetet, agerar utgående från. Innehållet varierar mellan olika lärargrupper. Med yrkeskulturens form avses växelverkansrelationer och samsambetsformer lärarna emellan.

Lärarkulturen beskrivs fortfarande genom att de tre aspekter som Lortie (1975, 207-213) i sin klassiska studie identifierade som kännetecknande för det som han valde att kalla lärarens ethos. Dessa tre aspekter är starkt kopplade till lärarens agerande i klassrummet. De är konservatism, nuorientering och individualism. *Konservatismen* uppstår genom lärarens ovilja att ifrågasätta och förändra de rutiner och tillvägagångssätt som han utvecklat för sitt agerande och som reducerar osäkerheten i undervisningsarbetet. *Nuorienteringen* är kopplad till den osäkerhet som i undervisningssammanhang råder mellan medel och mål. Lärarna undviker långsiktighet och koncentrerar sig på aktiviteter som på kort sikt ger en känsla av måluppfyllelse. Den mest omdiskuterade aspekten av lärarkulturen är ändå det som Lortie benämner *individualism*. Han kopplar individualismen till lärarnas tendens att betona den psykiska belöning som arbetet kan ge och till lärarens svårighet att entydigt kunna ta ställning till huruvida han arbetar effektivt och åstadkommer resultat. Individualismen går ut på att varje enskild lärare definierar sina egna personliga mål. Detta sker utgående från uppövd kapacitet, de personliga intressen och de egna kriterierna för effektivitet. Efter att läraren funnit en balans mellan resurser och måluppfyllelse, försvarar han den gentemot yttre krav på förändring genom att hävda sin autonomi. Lortie menar att individualismen

inte bör betraktas som uttryck för arrogans eller självtillräcklighet utan snarare som ett uttryck för försiktighet, tveksamhet och ängslighet. Vad gäller individualismen har man fokuserat dels de negativa (isolering, ensamhet och privatism), dels de positiva konnotationerna (autonomi, självständighet och frihet).

Isoleringen i lärararbetet är en följd av sättet att organisera arbetet (t.ex. ämnesindelning) och den cellulära "äggkartongsorganisationen" som "isolerar" läraren i sitt klassrum (Lortie 1975, 14-15). Isoleringen garanterar frihet och självständighet men lämnar läraren ensam med sina problem och hindrar möjligheten att få respons på sina prestationer av kollegerna. I värsta fall kan isoleringen leda till en fortlöpande osäkerhet om den egna kompetensen. Den tvingar läraren att utveckla och förändra sitt arbete på egen hand. Den isolerade läraren saknar avlastningsmöjligheter och möjligheter att identifiera framgångar och misslyckanden i sitt yrkesutövande (Fullan & Hargreaves 1992, 10-12). Isoleringen kan även ses som en strategi för att få arbetet gjort. Den skyddar lärarens sätt att disponera tiden och den energi som behövs för att klara av det dagliga arbetet. *Ensamhet* är en följd av isoleringen. Syrjäläinen (1994, 37) menar att ensamheten är en av de mest (er)kända aspekterna av både skol- och lärarkulturen. Med *privatism* syftar man dels på det ensamma arbetet i klassrummet, dels på att lärarna prioriterar individuellt arbete framom kollegialt samarbete. Det senare leder bl.a. till att de behåller idéer och tankar om undervisningen för sig själva (McTaggart 1989, 346-347). Privatismen skyddar läraren även för oönskad inblandning i det han gör och presterar i klassrummet. Undervisningen blir en privat angelägenhet bortom yttre inbland-

ning, styrning och utvärdering.

Hansén (1997, 121-122) använder *självständighet* som överordnat begrepp för lärarnas önskan "om att få bibehålla eller expandera utrymmet för frihet, individualism och självständigt agerande". Kravet på självständighet har ett instrumentellt värde som ger den enskilde läraren möjlighet att agera med rörelseutrymme och frihet. *Friheten* innebär både en frihet från inblandning och en på förtroende baserad frihet som möjliggör självständigt handlande (frihet till handling). Lärarens självständighet markeras både i förhållande till aktörer inom och utanför skolan.

Exempel på studier av lärarkultur och subkulturer inom yrkesutbildningen

Jag skall nedan sammanfatta några studier av lärarkultur och subkulturer i skolorganisationer inom yrkesutbildningen. Mäkisalo och Kinnunen (1999) behandlar (organisations)kulturen eller kanske snarast lärarkulturen i hälsovårdsläroanstalter. De tar fasta på lärarnas uppfattningar om sin egen och sina kollegers verksamhet. Fokuset ligger på kulturperspektivets omedvetna och informella karaktär. Mäkisalo och Kinnunen kom fram till att lärarna vid de sju hälsovårdsläroanstalterna som ingick i studien ansåg sig vara ansvariga för sin verksamhet i första till sina studerande. De lärare som var nöjda med sin insats och upplevde att de lyckats i sitt arbete var ofta desamma som sade sig få god och vägledande feedback av sina studerande. Otillfredsställelse i arbetet kopplades ofta till brådska eller för stor arbetsbelastning likaväl som till yttre hinder, såsom ständiga förändringar och ledningens agerande. En del lärare menade att en enskild

lärare inte i större utsträckning kan påverka organisationens verksamhet som helhet. Förhållandet mellan undervisningsarbetet och de övriga arbetsuppgifterna beskrevs som oklart. Lärarnas arbete är så mångsidigt att man aldrig kan klara av eller utveckla expertis för samtliga uppgifter. Det fanns lärare som menade att man i läroanstalterna inte tål och klarar av för långt utvecklad expertis. Lärare med specifika expertisområden blir förbisedda, kanske t.o.m. ensamma vargar som medvetet tänker och agerar på ett avvikande sätt. Lärarna i de sju skolorna beskrev sina kollegors verksamhet på ett mångskiftande sätt. Ett kännetecken för beskrivning av kollegers verksamhet var att man förhöll sig mera kritisk till sina kolleger än till sig själv. Mäki (2000, 269-271) tar i sin fallstudie inte explicit fasta på skolans kultur eller lärarkultur utan använder sig av det närliggande begreppet klimat. Hon sammanfattar yrkeshögskolelärarnas uppfattningar om klimatet i sina skolor på följande sätt. Lärarna upplevde och gav uttryck för klara brister beträffande feedback och belöning. De upplevde även att de blev uppmuntrade varken till att ta nya initiativ eller till att utveckla nya verksamhetsformer. Det som yrkeshögskolelärarna upplevde som sämst i sina skolorganisationer var möjligheten att lära sig genom växelverkan samt frigörandet av potentiella resurser hos personalen. Man gav ytterligare uttryck för brister gällande påverkansmöjligheterna och delaktighet. Även procedurerna för beslutsfattandet och ansvarsfördelningen upplevdes som problematiska.

En skolas kultur eller lärarkultur är sällan enhetlig. Inom den övergripande skol- eller lärarkulturen kan man identifiera ett antal subkulturer. Subkulturerna uppstår som följd av den formella organi-

sationsstrukturen och har sin utgångspunkt i indelning av skolans verksamhet i stadier, avdelningar, linjer eller ämnesgrupper och linjer eller förekomsten av olika lärarkategorier. Då man studerar subkulturer inom yrkesutbildande skolorganisationer är det nära tillhands att åtskilja två grupper av lärare; lärare i de gemensamma ämnen och lärare i yrkesämnen. Little (1993) har studerat relationerna mellan lärare i teoretiska ämnen och lärare i yrkesämnen (*academic/vocational subjects*) i amerikanska *comprehensive high schools*. De två grupperna av lärare är organisatoriskt åtskilda i olika avdelningar. Avdelningarna med yrkesämnen fungerar som utgångspunkt för den sociala och politiska organiseringen av skolans inre verksamhet. Avdelningarnas status - styrkor och svagheter - definieras ofta, utgående från de resurser de lyckas erhålla för sig själva. Ytterligare determinanter för upplevd och erhållen status är bl.a. studerandegrupperna (yngre/äldre och hög/lågpresterande) och undervisningsämnets karaktär (om ämnet är obligatoriskt eller valfritt, huruvida den förbereder eleverna för universitet eller inte). Trots att Little kunde konstatera att ingendera av lärargrupperna hade en realistisk bild av den andra gruppens arbete och arbetsbelastning för lärarna gärna fram synpunkter som visar på att de underskattar bl.a. arbetsbelastningen hos den andra gruppen lärare. Lärarna i yrkesämnen beskrev t.ex. undervisningen i matematik som enklare och lättare på grund av den standardiserade läroplanen (förändras inte från år till år) och en mer entydig utvärdering av de studerandes prestationer. På motsvarande sätt beskrev lärarna i de teoretiska ämnen undervisningen i yrkesämnen som mindre krävande på grund av de återkommande praktiska inslagen med större studerandeaktivitet.

Ellström, Daviddson och Rönnqvist (1990, 63-67, 230-232) har identifierat två undervisnings- eller lärarkulturer inom yrkesutbildningen. Läraridentiteten inom den *arbetslivsinriktade undervisningskulturen* kopplas till (tidigare) yrkesverksamhet inom yrkesområdet. Lärarrollen, som ofta saknar dominerande och styrande inslag gentemot de studerande, liknar förmännens eller arbetsledarens yrkesroll. I undervisningen kommer denna subkultur till uttryck i individualisering och handlingsorientering. De arbetslivsinriktade lärarna tar ofta avstånd från administrativa uppgifter och tonar ned sin fostransgärning. Lärare inom den *skolinriktade undervisningskulturen* kan betraktas mera som representanter för den "allmänna" lärarkulturen som presenterats ovan. De orienterar sig mot den pedagogiskt-professionella verksamheten. Yrkesidentiteten vilar i stället för yrkesverksamhet inom arbetslivet på förmågan att, utgående från den pedagogiska plattform som skapats under lärarutbildningen att förmedla kunskaper på ett effektivt och rättvist sätt till de studerande. Den skolinriktade undervisningskulturen kommer i lärarens verksamhet till uttryck i ämnesinriktad undervisning av studerandegrupper i klassrumskontexten.

Skolans kultur och lärarkultur utgående från en fallstudie

Jag skall i det följande beskriva aspekter av skol- och lärarkulturer utgående från en fallstudie på en yrkeshögskole-enhet, benämnt Sjuksköterskeskolan (namnet är fingerat). Fallstudien (se närmare Salo 2002) genomfördes under yrkeshögskoleförsöket, dvs. under tidsperiod som kännetecknades av många och omfattande förändringar. Jag var delaktig i förändrings- och utveck-

lingsprocessen på skolan i rollen av en deltagande aktionsforskare. Under aktions-forskningsprocessen kom jag att vid den ifrågavarande enheten genomföra temaintervjuer med sammanlagt 32 lärare och tre rektorer. I intervjuerna behandlades teman som kontakter och samarbete lärare emellan, beslutsfattande samt meningsskiljaktigheter inom lärarkåren samt mellan lärare och ledning. Analysen av intervjuerna följde den stegvisa proceduren som beskrivits av Kvale (1997, 170-175) Den resulterade i sammanlagt tjugo tentativa tolkningsdimensioner, som slutligen kom att sammanfattas i sju *övergripande tolknings-dimensioner*. Dessa kan användas för att beskriva särdragen i den ifrågavarande skolans kultur och lärarkultur, men även som uttryck för skolans organisationskultur överlag. De sju övergripande tolkningsdimensionerna beskrivs i sin korthet nedan.

Den första tolkningsdimensionen benämns *fokusering på undervisningsarbetet*. Läraren arbetar ensam och skall på egen hand hantera den lösa kopplingen mellan undervisning och inläring. Han utvecklar rutiner och tillvägagångssätt som garanterar ett konstaterbart utfall. Osäkerheten gällande utfallet och kräver ständig koncentration och fokusering. För att klara av sin uppgift utvecklar läraren utgående från sina (praktiska) erfarenheter och övertygelser en personlig och individualistisk lärarstil. Den svarar han mot yttre krav på utveckling. Till den individualistiska lärarstilen kopplas givna frihetsgrader, som möjliggör lärarens självständiga agerande. Fokuseringen på undervisningsarbetet leder till ett flertal problem och utmaningar utanför klassrummen. Lärarna upplever sig t.ex. inte ha behov av eller förmår inte se möjligheterna till samarbete.

Personlig och inre belöning är den andra tolkningsdimensionen. Lärarna är i hög grad beroende av de personliga, inre belöningarna, som de får genom de studerandes framgångar. Detta kan kopplas till det faktum att det finns tydliga brister i belöningsystemet i den organisation som skolan utgör. Beroendet av den inre och personliga belöningen leder till en inkongruens mellan lärarens självständiga arbete och växelverkan med kolleger och ledningen. Överenskommelser och beslut har inte genomslagskraft på grund av att läraren inte är villig att äventyra sitt förhållande till de studerande. Den andra typen av inre belöning har att göra med lärarnas upplevelse och behov av att utveckla sin yrkesskicklighet.

Avskild självständighet fångar in ett flertal aspekter av lärarkulturen - isolering, ensamhet, privatism, frihet och självständighet. Den är i sig löst kopplad, men starkt kopplad till de två föregående tolkningsdimensionerna. Begreppet individualism kan användas för att beskriva hur läraren p.g.a. av den lösa kopplingen mellan undervisning och inläring blir tvungen att definiera sina egna mål och kriterier för effektivitet och måluppfyllelse samt försvara dessa genom att hävda sin självständighet. I ett organisationsperspektiv leder det självständiga agerandet till en allmän osäkerhet och oförutsägbarhet gällande de övergripande ramarna för verksamheten.

Resultat- och nyttoinriktning syftar till det som läraren förväntar sig åstadkomma genom sina handlingar. Tidsperspektivet är kortsiktigt, tyngdpunkten ligger på omedelbara och kons-taterbara resultat. Nyttan refererar till en något mera långsiktig och kvarstående verkan av lärarens handlingar. Tiden som resurs är ofta intimt kopplad till upplevelsen av resultat. Inriktningen på resultat och

nytta leder till att lärarna ifrågasätter behovet av t.ex. ökat samarbete. Nyttainriktningen kommer till uttryck även i att samarbetet anses vara mest givande med lärare inom den egna subkulturen. Samarbetet med likasinnade lärare tar minst på tidsresursen och ger det bästa tänkbara resultatet.

Den femte tolkningsdimensionen benämndes *informellt stöd*. Lärarna framhåller vikten av vardaglig och informell växelverkan med kollegerna. De informella möten och diskussionerna ger dem möjlighet att ventilera svårigheterna i undervisningsarbetet. Dessa möten har en dubbel funktion. De ger möjlighet till avlastning, bidrar till att höja känslan av gemenskap och ger lärarna tillgång till kollegialt stöd. Meningsskiljaktigheter och motsättningar är delvis en följd av bristfälliga möjligheter till informell växelverkan. Även i relation till ledningen efterlyses informellt stöd, möjlighet att möta ledningen informella sammanhang.

Men lärarna behöver även *formellt stöd*. En central aspekt av behovet av formellt stöd aktualiserades i lärarnas reflektioner kring lärarkårsmötena. De efterlyser möjlighet att på mötena behandla aktuella och angelägna ärenden samt problem med förankring i undervisningsarbetet. De önskar på så sätt integrera den egna verksamheten med växelverkan med kolleger och ledningen. Lärarna förväntar sig att de för läraren angelägna problem noteras "formellt" av ledningen. En annan central aspekt är lärarnas behov av förutsägbara ramar. Trots gemensamma beslut agerar lärarna autonomt, verkställer beslut och tillämpar instruktioner på varierande sätt på. Detta ökar osäkerheten för lärarens undervisningsarbete. Man förväntar sig ett formellt stöd i form av ett mera handfast

agerande (kontroll och styrning) av ledningen.

Den sjunde tolkningsdimensionen benämndes *nu-orienterad konservatism*. Den omfattar skolans verksamhet som helhet. Nu-orientering uppstår som följd av den lösa kopplingen mellan medel och mål. Lärarna undviker långsiktighet och fokuserar aktiviteter vars resultat de på kort sikt kan förvissa sig om. Konservatism anger lärarnas ovilja att förändra de tillvägagångssätt som de konstaterat vara fungerande och ge resultat. Båda aspekterna utgår från den osäkerhet som uppkommer på basis av den lösa kopplingen mellan undervisning och inläring. De ger uttryck för en strävan att hantera denna lösa koppling. Detta sker genom att läraren i handlandets ögonblick väljer ett tidigare tillvägagångssätt, vars utfall han kunnat konstatera. De två aspekterna förenas även av att de saknar en reflektion över framtida utmaningar, problem, alternativ och möjligheter.

Försiktiga slutsatser

Kulturen i skolorganisationer påverkas på olika sätt av skolans formella struktur, dess inre geografi samt de gängse sätten och procedurerna (ämnesindelning och tidsstrukturering) genom vilka det dagliga arbetet organiseras och styrs. Skillnaden mellan skolor inom yrkesutbildningen och den allmänbildande utbildningen verkar inte på basen av litteraturen och de ovan refererade studierna vara särskild stor. Variationen beträffande skolors kulturer är troligtvis större mellan enskilda enheter än mellan de två övergripande sektorerna. Men kanske det ändå finns vissa skillnader? Lärarbetet inom yrkesutbildningen baserar sig i högre grad på en expertis och professionalism som har sin förank-

ring utanför skolan, i arbetslivet inom de olika branscherna. Växelverkan mellan skolans inre verksamhet och arbetslivets organisationer är förutom enskilda lärarnas aktivitet beroende av branschen och dess traditioner. Kanske detta är den huvudsakliga orsaken till att man noterat en stor variation, en brokighet beträffande värderingar, kunskapssyner, arbetslivskontakter och ledarstilar inom och mellan yrkesläroanstalter och yrkeshögskolor. Det faktum att man tagit fasta på subkulturerna inom yrkesutbildande skolorganisationer, framför allt de två övergripande subkulturerna, står i paritet med variationsiakttagelsen.

Vad ger detta då vid handen? Jag hävdar avslutningsvis att vi ganska långt blir tvungna att ge avkall på ett integrationssperspektiv på organisationskultur inom yrkesutbildande skolorganisationer, och i stället inta ett fragmenteringsperspektiv, i vissa fall t.o.m. ett diversifikationsperspektiv. Detsamma gäller skolkulturer och lärarkulturer inom yrkesutbildningen. Om fallet är såsom jag hävdar borde detta ha följder men tanke utgående från vilka modeller och perspektiv man i framtiden utvecklar och leder utvecklandet av verksamheten vid våra yrkesutbildningsorganisationer.

Referenser

Alvesson, M. 1991. Concepts of organizational culture and presumed links to efficiency. *Hallinon Tutkimus*, 10 (3), 181- 191.

Auranen, J. 2004. Tervanjuontia ja tuusuilla tanssimista –metaforatutkimus kasvatusyöstä kuntaorganisaation osana. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 97.

Bang, H. 1994. *Organisationskultur*. Lund: Studentlitteratur.

- Berg, G. 1981. Skolan som organisation: en analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv. Uppsala: Uppsala universitet, Acta Universitatis Uppsaliensis, Uppsala studies in education 15.
- Berg, G. 1991. Analys av en skolas kultur i ett utvecklingsperspektiv. Uppsala: Uppsala-Gruppens småskrifter Nr 9.
- Berg, G. & Wallin, E. 1982. Skolan i ett organisationsperspektiv. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. Brettell, L., Lindskog, E., Nyttell, U., Söderström, M., & Yttergren, M. 1987. Skolans arbetsorganisation - vad är det? Slutrapport från SABO-projektets forskningsdel. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E., Davidsson, B. & Rönnqvist, D. 1990. Kontext, kultur och verksamhet. En analys av AMU:s organisation och pedagogiska miljö. Linköping: Universitetet i Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi, Vuxenpedagogiska forskningsgruppen. LiU-PEK-R-152.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1992. What's worth fighting for in your school? Working together for improvement. Buckingham: Open University Press.
- Hansén, S.-E. 1997. "Jag är proffs på det här" Om lärarens arbete under en tid av förändring. Åbo Akademi: Pedagogiska fakulteten, Rapporter från Pedagogiska fakulteten 16.
- Hargreaves, A. 1996. Laererarbeid og skolekultur: laereryrkets forandring i en postmoderne tid (Övers. K. M. Torbjørnsen). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hoyle, E. 1986. The politics of school management. London: Hodder & Stoughton.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun Yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja, N:o 49.
- Kvale, S. 1997. Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Lehtonen, T. J. 2002. Organisaation osaamisen strateginen hallinta. Acta Universitatis Tamperensis 867. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Little, J. W. 1993. Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers. I J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.) Teachers' work. Individuals, colleagues and contexts. New York: Teachers College Press, 137-163.
- Lortie, D. C. 1975. Schoolteacher. A Sociological study. Chicago, London. The University of Chicago Press.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri. Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Acta Universitatis Tamperensis 599. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Meyerson, D. Martin, J. 1987. Cultural change: An integration of three different views. Journal of Management Studies 24 (6), 623-647.
- Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiirotekijät ammattikorkeakoulussa. Acta Universitatis Tamperensis 743. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mäkisalo, M. & Kinnunen, J. 1999. Opettajana terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Opettajien käsitteitä omasta ja kollegoiden toiminnasta. Aikuiskasvatus, 19 (3), 231-242.
- Piirainen, I. 1996. Henkilöstöpalautte oppilaitoksen sisäisen kehittämisen apuna. Tampere: Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol 488.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Salo, P. 2002. Skolan som mikropolitisk organisation – En studie i det som skolan är. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Schein, E. H. 1985. Organizational culture and leadership. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetus-suunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsinki: Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.
- McTaggart, R. 1989. Bureaucratic rationality and self-educating profession: the problem of teacher privatism. Journal of Curriculum Studies, 21 (4), 345-361.
- Valkama, H. 1998. Organisaatio prosessissa. Oppilaitosorganisaation strategiat ja oppiminen muutoksen Suomessa. Tampere: Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol 608.

Verkkolaatua paikantamassa

-mistä laatu muodostuu verkko-opiskelussa?

Jyri Manninen

Tutkimusjohtaja, KT, dosentti (aikuiskasvatustiede)

Helsingin yliopisto

Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia

jyri.manninen@helsinki.fi

Johdanto

Uusien opetus- ja opiskelumenetelmien myötä herää usein myös tarve arvioida ja pohtia, miten ne toimivat käytännössä ja minkälaisia ovat oppimistulokset. Internetin ja www-selainten huima kehitys 1990-luvun alkupuolella käynnisti verkkopohjaisten oppimisympäristöjen kehitysvaiheen, joka on jo nyt muuttanut koulutusjärjestelmää ja opiskelukäytäntöjä. Kehityskulku on tuottanut mm. ammatilliseen koulutukseen lu-

kuisia oppimista tukevia innovaatioita (ks. Manninen ym. 2000). Sekä verkko-opetuksen tarjonta että kysyntä tullevat jatkuvasti lisääntymään (Mannisenmäki & Manninen 2004).

Kehityksen myötä myös verkko-opetuksen laatuksilymykset ovat nousseet pinnalle. Verkon opetusikäyttö mullistaa koulutusorganisaation toimintamalleja, opettajan toimintatapoja sekä opiskeluprosesseja siinä määrin, etteivät perinteiset arviointi- ja seurantajärjestelmät enää toimi. Perinteinen opetus- ja opiskelutapahtuma korvautuu verkossa uudella ohjaus- ja opiskelukäytännöllä, joiden

laadun määrittely, arviointi, ylläpito ja kehittäminen vaativat aivan uudenlaisia laatukriteerejä ja työkaluja. Artikkelissa kuvataan muutamia verkkopohjaisten oppimisympäristöjen laadunarviointiin ja -varmistamiseen soveltuvia lähestymistapoja erityisesti oppimisen laadun näkökulmasta.

Koulutuksen laadun määrittelyn nykytila

J o perinteisen koulutuksen yhteydessä yleisten laatumallien ja lähestymistapojen soveltaminen on ollut usein hankalaa. Teollisuustuotantoon kehitetyt laadunhallintajärjestelmät eivät välttämättä sellaisenaan istu aineettomia palveluita tuottavan koulutusorganisaation käyttöön. Raivolan (2000) mukaan koulutuksen laadun määrittelyn päälinjat ovat yleensä olleet

- Laatu elitistisenä erinomaisuutena
- Laatu tuotteen hintavastaavuutena
- Laatu kriteerivastaavuutena
- Laatu asiakkaan tyytyväisyytenä.

Näihin ensisilmäykseltä hyviltä vaikuttaviin laatumääritelmiin liittyy kuitenkin koulutuksen yhteydessä joitakin ongelmia. Kännykän laadun ulottuvuuksia on kohtalaisen helppo peilata näihin – laadukas on markkinoiden paras (?) puhelin, jossa hinta vastaa laatua, jolla voi soittaa ja lähettää tekstiviestejä, ja johon asiakas on tyytyväinen. Mutta entä jos kyseessä on taideteos, vaikkapa Mona Lisa, jos se sattumalta tulisi myyntiin. Ensimmäinen kriteeri täytyisi varmaankin, mutta mistä löytyy oikea hinta? Teos ei aikoinaan täyttänyt syntyaikakohtansa taiteellisia kriteerejä, joten minkä kriteerien suhteen sitä arvioidaan? Asiakkaan tyytyväisyydestä ei taas

voi mennä takuuseen. Jos mieli muuttuu vuosi ostopäätöksen jälkeen, heikentääkö se itse maalauksen laatua?

Koulutuksen ollessa kyseessä on tilanne vielä mutkikkaampi. Elitistisesti erinomaista koulutusta tuskin mikään koulutusorganisaatio voi tarjota, ellei käytössä ole mittaamattomat resurssit ja rutkasti onnea opiskelijavälittämisen suhteen. Miten kriteerit määritellään? Sopivatko ne kaikkeen koulutukseen? Asiakkaan tyytyväisyys taas on luku sinänsä; viihtymistä korostava koulutus voi tuottaa hyvät palautteet, mutta ei takaa vielä oppimista (ks. Manninen & Kauppi & Kontiainen 1988), ja usein opiskelija oivaltaa rankankin koulutuksen arvon vasta viiveellä, kun koulutuksen vaikutavuus alkaa näkyä yksilön arjessa (Manninen 1996; 1998).

Edellä kuvattujen ongelmien vuoksi laatutyö Suomalaisen koulutusjärjestelmän puitteissa on useimmiten toteutettu seuraavien, koulustoittoiminnan tarpeisiin räätälöityjen lähestymistapojen puitteissa:

- Itsearviointi
 - Organisaatio toteuttaa itse arvioinnin, esim. käsikirjan tai kriteeristön avulla. Erityisesti vapaan sivistystyön piirissä suosittu lähestymistapa, joka mahdollistaa samalla organisaation demokraattisen kehittämisen ja laatuksymysten esille noston.
- Ulkoiset arvioinnit, auditoinnit
 - Ulkopuolisen arviointiryhmän toteuttama arviointi; tukee yleensä itsearviointia, eli näitä käytetään usein rinnan.
- Laatupalkinto -lähestymistapa
 - Yritysmaailmassa käytössä olevan Laatupalkinnon soveltaminen kou

lutusorganisaation erityispiirteisiin. Kriteeristö kattaa 8 aluetta (johtaminen, tiedonhankinta, strateginen suunnittelu, henkilöstön kehittäminen, koulutuksen ja organisaation johtaminen, tulokset, asiakastytyväisyys ja tehokkuus) maksimipisteiden ollessa 1000 pistettä. Lähestymistapaan liittyvät myös muut Eurooppalaisen laatumallin (EFQM) sovellukset ja jäljitelmät.

- ISO9000-standardien käyttö
 - Kokonaisvaltaisen ja systemaattisen laatutyön huipennuksena ulkopuolisen auditoinnin myötä hankittu laatustandardi, jolla voi vakuuttaa liikeyrityksen tietyn laatutason täyttävästä organisaatiosta.
- Laatuhankeet, esim. KOLA-malli (Koulutuksen Laatu)
 - Organisaatioiden omien laatuhankeiden myötä syntyneet laadunhallintajärjestelmät; esimerkiksi Teknillisen Korkeakoulun KOLA-malli yhdistää itsearvioinnin, opiskelijapalautteen ja ulkoisen arvioinnin.
- Oppiva organisaatio –lähestymistapa
 - Hankalien ja työläiden laatuajattelun sijasta panostetaan opettajien osaamiseen ja kehittämiseen, koulutusorganisaation toimintaan systeeminä sekä jatkuvaan palaute- ja arviointitiedon hyödyntämiseen.

Suosituimpia lähestymistapoja ovat olleet itsearviointi sekä laatutyön korvaaminen oppiva organisaatio –lähestymistavalla. Molemmissa on mukana riippuvuus yhteisöllisyyttä ja opettajien asian- tunteisuutta kunnioittavaa otetta, ja lisäksi ne mahdollistavat moniarvoisen ja moniulotteisen opetustyön eri muotojen huomioimisen.

Verkko-opiskelun ja -opetuksen laatu?

Verkko-opiskelun ja -opetuksen laadun arviointiin ei mikään edellä kuvattu lähestymistapa sovellu sellaisenaan. Ensinnäkin kyse on koulutuksen ydinprosessien arvioinnista. Työssä oppimista sekä lähi-, etä-, monimuoto- ja verkko-opetusta varten pitää luoda omat kriteeristöt, joita vasten laatu arvioidaan.

Verkko-opetuksen ja muun opetusteknologian kohdalla on myös kyse hyvin paljon siitä, miten modernia opetusteknologiaa käytetään didaktisesti laadukkaalla tavalla. Jopa tutun ja pitkään käytössä olleen opetusteknologian hyödyntämisessä on edelleen ongelmia – tarkkailkaapa vaikka seuraavaa piirtoheittimen käyttäjää; usein liian pientä tekstiä suttuisilla kalvoilla, joita esittäjä itsekin lukee valkokankaalta selkään päin, vaikka kyseisen opetusteknologisen innovaation perusidea on ”yli pään heittäminen” eli kuvan projisointi esiintyjän taakse, jolloin kontakti yleisöön säilyy.

Verkko-opetuksen kohdalla on usein se ongelma, ettei olemassa olevaa teknologiaa osata hyödyntää täysipainoisesti tai että teknologian mahdollisuuksista hyödynnetään vain osa. Verkon opetus- käyttö on myös varsin kirjavaa vaihdellen luentokalvojen jakelukanavasta virtuaalioppilaitokseen (Manninen ym. 2000; Mannisenmäki & Manninen 2004). Usein myös kuvitellaan, että koska kyseessä on ”uusi” opetusmuoto, ei tutkimustietoa ole juurikaan saatavilla. Verkko-opetusta on kuitenkin tutkittu jo alkeismuodoissaan usean kymmenen vuoden ajan. Esimerkiksi tietokonevälitteisen viestinnän opetuskäyttöön liitty-

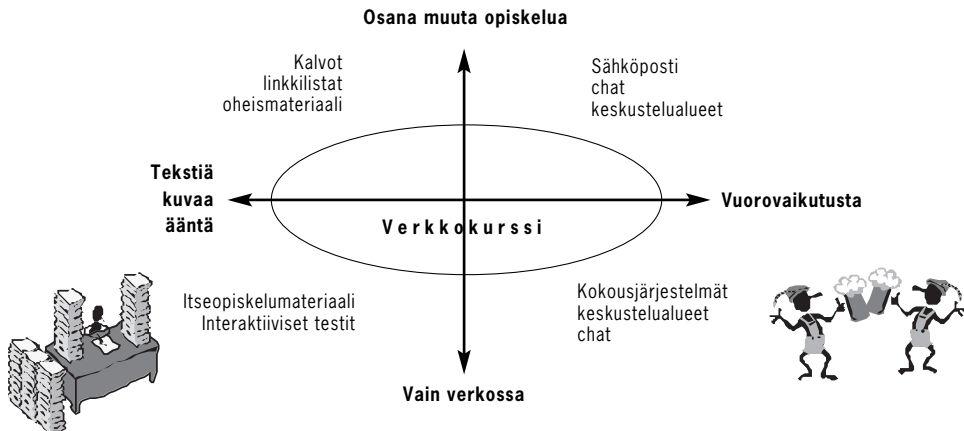
vää tutkimustietoa on runsaasti olemassa (esim. Hiltz 1986; Davie 1988; Mason 1990; Manninen 1992). Verkko-opetuksen laadulle voi siten varsin helposti määritellä erilaisia kriteerejä ja malleja.

Verkkopohjainen oppimisympäristö

Aluksi tehdään muutamien peruskäsitteiden määrittelyä. **Verkkopohjainen oppimisympäristö** on toteutettu Internetiä ja verkkoteknologiaa hyödyntäen, ja se muodostuu yleensä hypertekstirakenteista, hypermediasta, linkeistä, keskustelualueista ja muista vuorovaikutuskanavista (sähköposti, chat, videoneuvottelu verkossa) ja mahdollisesti vuorovaikutteisista, ohjelmoiduista sivuista ja tekstinkäsittelyohjelmista. Käsite **verkkokurssi** ymmärretään tässä 'verkkopohjaisen oppimisympäristön' alakäsitteenä, jolla tarkoitetaan tiettyihin oppimistavoitteisiin perustuvaa rajattua (ja usein tietylle ryhmälle

tarkoitettua) verkkosivustoa. Verkkokurssi on yleensä nykyään aikataulutettu ja ohjattu opetussuunnitelmaan perustuva kokonaisuus, jossa ovat mukana vuorovaikutusmahdollisuudet (keskustelualueet, sähköposti, chat) sekä opiskelua tukevaa oppimateriaalia. **Verkko-oppimateriaali** voi olla esimerkiksi tulostettavissa olevaa lineaarista tekstiä tai kalvo-kopioita, tai pidemmälle kehitettyä itseopiskelumateriaalia jossa on oppimista tukevia hypertekstiominaisuuksia ja/tai vastausautomaattia. Pelkkä verkossa oleva (itseopiskelu)materiaali ei ole vielä verkkokurssi saati verkkopohjainen oppimisympäristö.

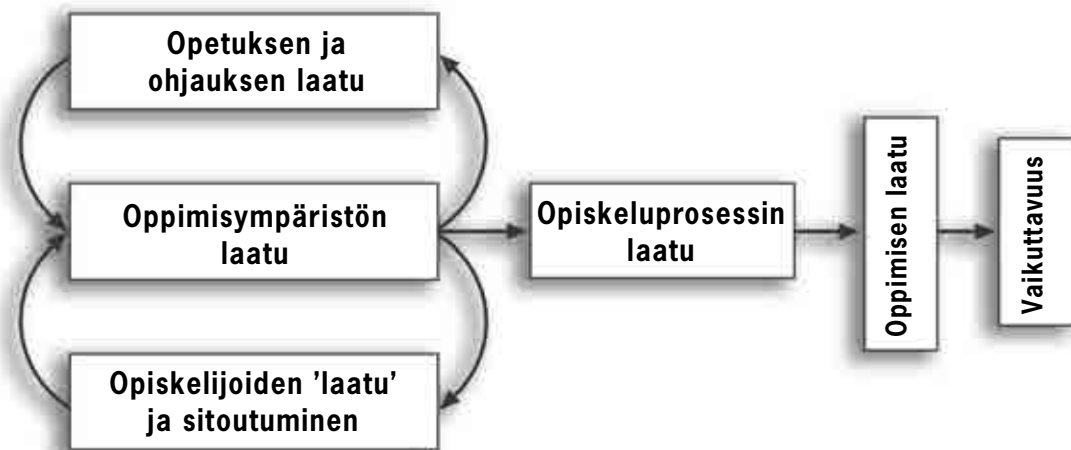
Kuviossa 1 on kuvattu tietoverkkojen ja perinteisen lähiopetuksen suhteen erilaisia vaihtoehtoja. Keskeinen erottelu on vaaka-akselilla tapahtuva jaottelu verkossa olevaan oppimateriaaliin (tekstit, kuvat, äänitiedostot) ja verkon käyttöön vuorovaikutuskanavana.



Kuvio 1. Verkon opetuskäytön vaihtoehtoja.

Verkko-opetuksen laatu prosessi (ku-
vio 2) keskittyy hyvin vahvasti itse oppi-
misympäristön ympärille – mitä parem-
min se täyttää hyvän oppimisympäristön
kriteerit, sitä sitoutuneempia opiskelijat
ovat. Opiskelijoiden merkitys erityisesti

opetuskeskustelujen varaan rakennetuis-
sa oppimisympäristöissä on suuri, sillä op-
pisisältöjen tuottaminen ja keskustelut
vaativat juuri opiskelijoilta tavallista suu-
rempaa panosta.



Kuvio 2. Verkko-opetuksen laatu prosessi.

Oppiminen voidaan määritellä monella tavalla, mutta tässä sillä tarkoitetaan oppijan pään sisällä tapahtuvia kognitiivisia prosesseja, jotka mahdollistavat opitun taidon tai tiedon havaitsemisen, mieleenpainamisen, ymmärtämisen ja soveltamisen. **Opiskelu** sen sijaan määritellään tässä oppijan aktiiviseksi, (usein) ulkoisesti havaittavaksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on oppiminen. Opiskelua on siten kirjan tai tekstin lukeminen, verkkokeskusteluun osallistuminen, esseiden ym. kirjoittaminen, luentojen seuraaminen, tenttiin tai harjoituksiin osallistuminen sekä harjoittelu.

Jos unohdetaan lajinkehitykseen liittyvä reaktiotason ulkoisiin ärsykkeisiin perustuva oppiminen (kuten kuuman välttäminen, ehdollistuminen) sekä informaali, arkipäivässä tapahtuva 'kantapään kautta' tapahtuva oppiminen, voi-

daan todeta että ihmisen kohdalla oppiminen vaatii aina tietoista opiskelua ja opettelua. Oppimisen laatu ja syvyys myös vaihtelee, ja mitä syvällisempiin oppimistavoitteisiin pyritään, sitä enemmän se vaatii opiskelua.

Oli kyse sitten opettajan/ohjaajan tai verkkomateriaalin ohjaavasta roolista, tulisi ohjauksen perustua aina johonkin opetukselliseen tavoitteeseen, oppimisteoreettisesti perusteltuun päämäärään. Esimerkiksi verkon opetuskäytön tasojaottelua (Manninen ym. 2000) voi soveltaa siten, että kullekin tasolle on ominaista tietty soveltuvuus tiettyjen opetuksellisten tavoitteiden toteutukseen. Esimerkiksi tasolle 1 sijoittuva, sinänsä alkeellinen ja yksinkertainen verkon opetuskäytön väline eli lineaarinen teksti palvelee hyvin juuri informaation tarjoamisen tavoitetta. Vastaavalla tavalla

kaikki verkkoympäristön välineet voidaan suhteuttaa didaktisiin periaatteisiin seuraavasti:

Taulukko 1. Verkkoympäristön välineet ja didaktiset periaatteet.

Verkkoympäristön välineet			Opetukselliset teot	Oppimisen tavoitetaso
Kalvopankki, teksti	Keskustelalueet	Vuorovaikutteinen oppimisympäristö	Informaation tarjoaminen	Informaation saaminen
Testit			Kontrolli	Muistaminen
Ohjaava hyperteksti			Prosessoinnin ohjaus	Ymmärtäminen
Soveltavat tehtävät			Harjoittaminen	Soveltaminen

Didaktisesta lähestymistavasta (ks. Manninen & Pesonen 2000; Joyce & al. 1997) riippuu, miten opiskeluprosessi ja sitä tukeva ohjaus rakennetaan verkkoympäristössä. Myös ohjauksen laatu, määrä ja rooli vaihtelee eri lähestymistavoissa, esimerkiksi humanistisen mallin fasilitoivasta ja opiskelijakeskeisestä otteesta engeströmiläisen kognitiivisen didaktiikan selkeästi ohjaavampaan malliin.

Oppimisympäristön laadun elementit voi tiivistää seuraavasti:

• Rakenne

- toiminnot, elementit, tasoratkaisut; kuinka verkkoympäristön toteutuksessa on huomioitu oppimista tukevat rakenteet ja toiminnot?

• Prosessit

- navigointi, opiskeluprosessin eteneminen, vuorovaikutus; minkälaisiin tiedon hankinnan, luomisen ja prosessoinnin tapoihin ympäristö ohjaa?

• Sisältö

- laatu ja formaatti (kuva, teksti, ääni...); miten esim. eri aistien varaan rakentuvia tiedonhankintatapoja tuetaan?

• Ohjaus, opetus

- onko saatavilla riittävä opettajan tuki ja ohjaus?

• Didaktiikka

- osataanko opetuksessa ja verkkomateriaalin rakenteessa hyödyntää soveltuvia didaktisia lähestymistapoja?

Karkeasti kärjistäen voisi laadukkaan ja laaduttoman verkko-oppimisympäristön määritellä seuraavasti:

Laadukas oppimisympäristö	Laaduton oppimisympäristö
<ul style="list-style-type: none"> • tiedostettu didaktinen lähestymistapa • kognitiiviset ja konstruktiiviset oppimistavoitteet • "kognitiiviset työkalut" • hyper- ja multimediaa hyödyntävä, vuorovaikutusta tukeva ympäristö • oppimista tukeva navigointirakenne 	<ul style="list-style-type: none"> • tiedostamattomat opetustavoitteet • alkeellinen oppimiskäsitys • behavioristiset elementit • alkeelliset rakenneratkaisut • satunnainen navigointirakenne

Pohdintaa ja johtopäätöksiä

Jotta oppimistulokset ovat laadukkaita, täytyy verkko-opetuksessa kiinnittää erityistä huomiota oppimisympäristön suunnitteluun. Toisin kuin lähiopetuksessa, opettajan mahdollisuus kontrolloida opiskeluprosessia sen edessä ovat rajalliset (Huunonen 2003; Matikainen 2003; Matikainen & Manninen 2000).

Vaikka verkko-opetukseen siirtymisen on myös organisaation ja siten sen laadunhallintajärjestelmän kannalta suuri muutos (mm. tiimityöhön siirtymisen kurssituotannossa, osaamisvaatimusten muuttuminen), painottuvat uudenaikaiset laatuvaatimukset nimenomaan verkkoon siirtyvien ydinprosessien – opetus, opiskelu ja oppiminen – kohdalla. Perinteiset arviointi- ja laaturyökalut eivät enää toimi näiden kohdalla, sillä ne muuttuvat näkymättömämmiksi kuin aikaisemmin. Samalla niiden suunnittelu- ja prosessien kesto ja luonne muuttuu oleellisesti. Uudet työtavat ja niihin soveltuvat laadunvarmistusmenetelmät voivat siten parhaimmillaan tuottaa aivan uudentyyppistä, entistä vaikuttavampaa koulutusta.

Oman käynnissä tai kehitteillä olevan verkko-opetuksen laadun itsearviointi on varsin helppoa hyödyntäen esimerkiksi ammatillisen koulutuksen opetusteknologisten innovaatioiden arviointikriteerejä (Manninen ym. 2000).

Lähteitä ja luettavaa

Davie, L.E. 1988. The facilitation of adult learning through computer-mediated distance education. *Journal of Distance Education*, 3(2), 55-69.

Hiltz, S.R. 1986. The "virtual classroom": Using computer-mediated communication for university teaching. *Journal of Communication*, 36(2), 95-104.

Huunonen, K. 2003. Oppimisen tukeminen verkko-opiskeluympäristössä. Syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos.

Joyce, B. & Calhoun, E. & Hopkins, D. 1997. *Models of learning - tools for teaching*. Buckingham: Open University Press.

Manninen, J. 1992. Tietokonevälitteinen viestintä etäopetuksessa. Teoksessa Hein & Larna (toim.) *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä - näkökulmia monimuoto-opetukseen*. Helsinki: Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus.

Manninen, J. 1996. Kadonneen aarteen metsästäjät? Akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikutavuus. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Manninen, J. 1998. (Itse)ohjautuminen avoimissa oppimisympäristöissä - kotiin, töihin vai koulutukseen? Teoksessa Manninen, J. 1998 (toim.) *Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158.

Manninen, J. 2001. Verkko aikuisen oppimisympäristönä. Teoksessa: Sallila, P. & Kalli, P. 2001. *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Manninen, J. 2003. Ohjaus verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Matikainen, J. *Oppimisen ohjaus verkossa*. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Manninen, J., Nevgi, A., Matikainen, J., Luukkainen, S. & Porevuo, M. 2000. Osaajien koulutus 2000-luvulla. Leonardo da Vinci -ohjelman tuottamat pedagogiset ja teknologiset innovaatiot ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus.

<http://www.leonardodavinci.fi/valo99/teema1/osaajat.pdf>

Manninen, J. & Kauppi, A. & Kontiainen, A. 1988. Koulutussuunnittelun lähtökohtia - analyysi Knowlesin andragogikasta didaktisena lähestymistapana. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 116.

Mason, R. 1990. Computer conferencing in distance education. In A.W. Bates (Ed.), Media and technology in European distance education. Milton Keynes: The Open University)

Matikainen, J. 2003. Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.) 2000. Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöjä. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. WSOY.



Oppimistehtävät, vastaaminen ja arvioiminen oppimisen ohjaa- misen välineinä

Pirjo Havukainen
Lehtori, KT
Laurea-ammattikorkeakoulu
pirjo.havukainen@laurea.fi

Johdanto

Koulutuspoliittiset, taloudelliset ja pedagogiset muutokset ovat johtaneet korkeakouluopiskelijoiden itsenäisen opiskelun lisääntymiseen. Kontrolloitujen tenttitilaisuuksien lisäksi opiskelijat suorittavat tenttejään ja muita oppimistehtäviään itse määrittämällään ajalla. Tenteille ja tehtäville on tullut oppimista kontrolloivan funktion ohella entistä

enemmän oppimista ohjaava tehtävä. Ohjaamisesta on tullut keskeinen oppimisen laatuun vaikuttava tekijä. Tämä on haastanut opettajia, tutkijoita ja koulutuksen suunnittelijoita kehittämään opiskelijoiden ohjausta, oppimisen ohjeistamista ja arvioimista.

Arvioinnin muodolla ja ohjaamisen ja ohjeistamisen tavalla on merkitystä opiskelijan oppimisen tapaan. On todettu, että opiskelijalla on taipumus mukautua oppimisympäristön asettamiin vaatimuksiin. Tiedonmuokkausta edellyttävät

tehtävät suosivat oppimisen tapaa, jossa opiskelija joutuu pohtimaan ja perustelemaan opiskelemissaan asioita. Sen sijaan tiedon toistamista ja luettelemista vaativat tehtävät ohjaavat opiskelijaa pinnalliseen tiedonmuodostukseen (ks. esim. Ramsden 1988, 166; Applebee 1984, 582, 583.)

Oppimisen ja opiskelijan kognitiivisen kehittymisen kannalta on haasteellista se, miten oppimistehtävät virittävät opiskelijan muokkaamaan relevanttia tietoa, miten nämä tehtävät luovat jännitteen aikaisemman ja uuden osaamisen välille (Hakkarainen 1995, 215) ja millaisen muodon tämä viritys saa aikaan oppimistuloksessa. Oppimistehtäviin vastaaminen mahdollistaa vuorovaikutuksen ajatusten kanssa ja niiden jatkuvan muokkaamisen. Tiedon muokkaamiseen ohjaaminen edellyttää huomion kiinnittämistä oppimistehtävien ohjeistamiseen ja vastaamisprosessin ja arviointikriteerien tietoiseksi tekemiseen (ks. esim. Biggs 1999; Havukainen 2003; Lonka 1995; Tynjälä 1996). Sekä oppimistehtävien asettamisessa että vastausten arvioimisessa otetaan kantaa vastauksen arvoon (ks. Hämäläinen & Manninen 1994, 3) eli siihen, mikä vastauksessa on tavoiteltua, haluttua, tarvittua tai arvostettua. Arvojen taustalla on inhimillinen toiminta, ”arvostaminen” (Airaksinen 1987, 131; Niiniluoto 1993, 85). Tehtävät ja arviointi heijastavat myös oppimiseen liitettäviä arvoja. Tässä artikkelissa keskitytään käsittelemään oppimistehtäviä ja vastauksia, vastaamisprosessia ja arvioimista oppimisen ohjaamisen välineinä.

Esseetehtävät oppimisen ohjaamisen välineinä

Ammattikorkeakouluissa pyritään oppimistehtävien ohjeistamisella ja tehtävien arvioinnilla lähelle todellisten taitojen oppimista ja arviointia. Tynjälän (1996, 431) mukaan tehtävien on hyvä olla joko ammattiin liittyviä käytännön ongelmia tai ymmärtämisen ongelmia, jotka liittyvät opiskeltavan asian teoreettiseen haltuunottoon ja henkilökohtaisen merkityksen luomiseen (Tynjälä 1996, 431). Kyseessä on useimmiten luonnollisia tilanteita jäljittelevä tehtävä, josta Karjalainen (2002) käyttää nimitystä mallintava tentti. Mallintavan tentin tehtäväksi anto pyrkii jäljittelemään aitoa tilannetta. Mallintaviksi tenteiksi mielletään muun muassa simulaatiot, mallinnokset (ongelmatilanteen ratkaisuprosessiin liittyvän prosessin jäljittelyä) ja harjoitukset (rajatut tiedon soveltamistilanteet). Mallintavat tentit antavat vastaajalle mahdollisuuden opiskeltujen asioiden fiktiiviseen, mutta todentuntuiseen työstämiseen. Mallintavalta tentiltä puuttuu aito tulosvastuu, joka puolestaan kuuluu olennaisena osana Karjalaisen mainitsemaan luonnollisiin tentteihin tai oppimistehtäviin kuten raportointitehtäviin, asiakastilauksina tehtäviin toimeksiantoihin tai tutkimus- tai kehittämistehtäviin. Karjalaisen mukaan kotitentit ja päiväkirjacentit voidaan mieltää mallinnoiksi (ks. Karjalainen 2002, 152, 160-167).

Oli tentin muoto mikä tahansa, tiedon prosessoimisen mahdollistamisella on tärkeä merkitys opiskelijan oppimisen kannalta. On oletettavaa, että oppimista edistävät parhaiten sellaiset tehtävät, jotka edellyttävät yhteenvetojen teke-

mistä, tiedon uudelleen järjestämistä ja integroimista. Tynjälä (1996, 431) on kiteyttänyt vaatimuksia oppimistehtävien ohjeistamiseksi. Ensiksi tehtävien on hyvä olla sellaisia, että yksilö voi teoria-tietoon perustuen muokata ainesta uudestaan ja tarkastella sitä kriittisesti. Toiseksi tehtävien on hyvä aktivoida eli nostaa tietoisuuteen opiskelijan olemassa olevia käsityksiä opittavista asioista ja johdattaa tarkastelemaan niitä uuden tiedon valossa. Kolmanneksi tehtävien on hyvä edistää opiskelijoiden omien kokemusten reflektointia, niiden käsitteellistämistä, teoretisointia ja teoreettisen

tiedon käytäntöön soveltamista.

Sisällön ohjaamisen lisäksi on syytä kiinnittää huomiota myös siihen, miten ja millä tiedonmuodostuksen tasolla tehtävien halutaan ohjaavan opiskelijaa työskentelemään (ks. esim. Ballstaedt, Mandl, Schnotz & Tergan 1981; Biggs 1999; Havukainen 2003; Tynjälä 1996). Biggsin (1999, 173) mukaan ohjeistamisen pitäisi houkuttaa esseetehtävään vastaajaa sanallisilla ilmauksilla muokkamaan tietoinen syvätasoisesti (relational, extended abstract).

Taulukko 1. Oppimistehtävien tasoa vastaavat sanalliset ilmaukset ja tiedonprosessoinnin tasot (Biggs 1999, mukaeltu).

Oppimistehtävän taso	Sanalliset ilmaukset	Tiedonprosessoinnin taso
Yhden rakenteen tehtävä (unistructural)	muistaa, identifioida, tunnistaa	Pintaprosessointiin ohjaava
Monirakenteinen tehtävä (multistructural)	kuvata, listata, luotella, luokitella, yhdistää, (reflektoida toteavasti)	Pintaprosessointiin ohjaava
Suhteuttamiseen ohjaava tehtävä (relational)	analysoida, integroida, selittää, soveltaa, suhteuttaa, verrata, (reflektoida tulkitsemalla ja kriittisesti)	Syväprosessointiin ohjaava
Korkean abstraktiotason suorituksen ohjaava tehtävä (extended abstract)	testatahypoteeseja, teoretisoida, yleistää, reflektoida kriittisesti	Syväprosessointiin ohjaava

Biggsin (1999, 48; ks. taulukko 1) kuvaama yksi- tai monirakenteinen pintaprosessointiin ohjaava tehtävä on tiedon tunnistamista tai luettelemista vaativa tehtävä. Vastaajan odotetaan hallitsevan yksityiskohtaista tietoa. Suhteuttamista (relational) eli syväprosessointia vaativa tehtävä edellyttää vastaajan pystyvän käsitteiden väliseen integraatioon. Vastaajan odotetaan ymmärtävän sen, miten soveltaa käsitteet tuttuun aineistoon tai ongelmaan. Korkean abstraktiotason tehtävältä vaaditaan sellaista kysymysten asettelua, joka mahdollistaa vastaajan

asettumisensa olemassa olevien periaatteiden ulkopuolelle, ja kykyä suhteuttaa periaatteita ja systeemejä toisiinsa (ks. myös Richards & Commons 1990, 154).

Tutkimusten mukaan opiskelijat käyttävät tehtävien vihjetietoa eri tavoin hyväkseen. Arlinin (1975, 604, 605) tutkimuksen mukaan vastaajat oletivat hyvin yleiset ja abstraktit kysymykset ongelman löytymiseen orientoiviksi. Spesifit ja konkreettiset kysymykset oletettiin ongelman ratkaisuun orientoiviksi. Kun laaditaan oppimistehtäviä, on

hyvä muistaa Kitchenerin ja Kingin (1995) esittämä Lynchin ja Kitchenerin (1989) tutkimusten havainto: yksilön on vaikea ymmärtää episteemisiä oletuksia, jotka ovat enemmän kuin tason tai kaksi tasoa korkeammalla kuin heidän normaalisti käyttämänsä taso (Kitchener & King 1995, 188). Voidaan olettaa, että pintaprosessoinnin tasolla työskentelevän opiskelijan on vaikeaa, joskin haasteellista, vastata syväprosessointia vaativaan tehtävään ja suorastaan mahdotonta päästä korkean abstraktion tasolle (extended abstract).

Vastaamisprosessi oppimisen välineenä

Oppimistehtävien avulla ohjaaminen ei pelkästään riitä ohjeistamaan opiskelijaa tiedon muokkaamiseen. Opiskelija tarvitsee tietoa vastaamisen kirjoitusprosessista. Tehtäviin vastaaminen voi parhaimmillaan olla reflektiivistä kirjoittamista, mutta heikoimmillaan yksittäisten tiedonosasten luettelemista (Biggs 1999, 172; ks. myös Bereiter & Scardamalia 1987, 358-363). Tätä kirjoittamisen avulla tapahtuvaa tiedonmuodostusprosessia on vaikea kuvata, koska kyseessä on monimutkainen kielen ja ajattelun suhteen selvittäminen.

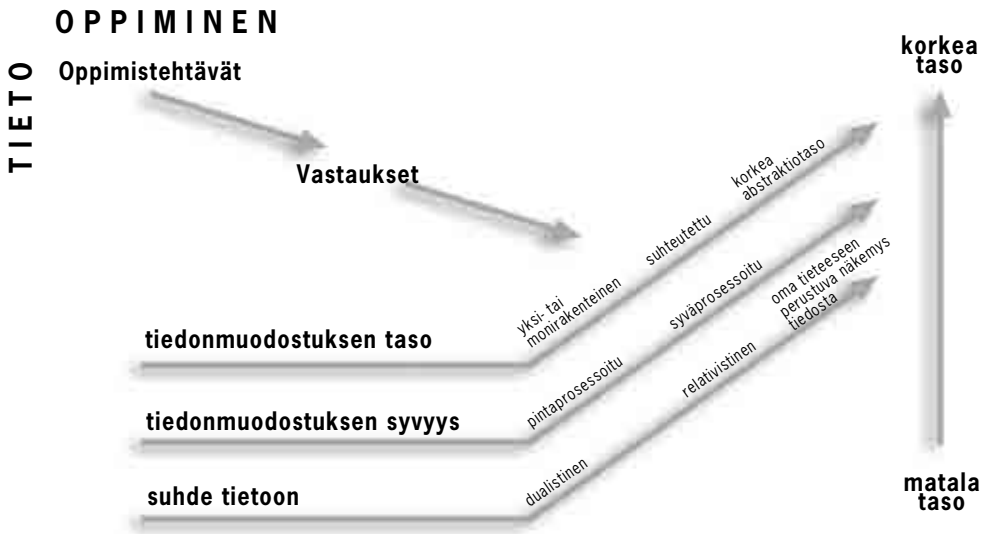
Oppimistehtäviin vastaamista voidaan pyrkiä kuitenkin kuvamaan Biggsin (1988) esittämällä tavalla. Biggs (1988) jakaa tehtävien kirjoittamisprosessin kolmeen vaiheeseen: intentionaaliseen kirjoittamiseen (intentional), luonnosteluun (parawriting) ja varsinaiseen kirjoittamiseen. Ensimmäinen vaihe sisältää emotionaalisen liikkeelle lähtemisen ja suuntautumisen aiheen mukaiseen kirjoittamiseen (Biggs 1988, 192). Tässä

vaiheessa kirjoittaja saattaa turhautua, koska varsinaista tekstiä ei vielä useinkaan synny, vaan päässä risteilee erilaisia ajatuksia eikä ensimmäistäkään sanaa saada löytyä. Tämä emotionaalinen valmistautumisvaihe ja suhtautuminen annettuun tehtävään suuntaa kirjoittajan toimintaa suunnitteluvaiheessa. Suunnittelemisen sisältää muun muassa annetun tehtävän tulkitsemisen ja ydinvaatimuksen selvittämisen, tehtävän kannalta mielekkään informaation valitsemisen ja vastauksen rakenteen ja etenemistavan suunnittelemisen. Kirjoittaminen itsessään sisältää muokkaamisen (composing, luomisen), kirjoittamisen (transcribing), uudelleen tarkastelemisen (reviewing) ja muuttamisen (revising). Kirjoittajan on hyvä tiedostaa, että kirjoittaminen on monivaiheinen prosessi. Siinä seurataan tehtyä suunnitelmaa vaihe vaiheelta, tarkastellaan kirjoitettua tekstiä ja muokataan sitä uudelleen annetun tehtävän ohjaamana (Biggs 1988, 192, 203, 204). Tällainen kirjoittamisprosessi mahdollistuu esimerkiksi kotitenttien avulla, jolloin opiskelija voi paneutua oman käytettävissä olevan aikansa puitteissa opiskelemiinsa asioihin.

Oppimistehtävien arviointi ja vastaamisen ohjaaminen

Kuvion 1 mukaisesti oppimista voidaan toisaalta ohjata oppimistehtävien avulla ja toisaalta arvioida sitä, mitä tasoa kunkin opiskelijan vastaus ilmentää. Tällöin tarkastellaan tiedonmuodostuksen tasoa ja tiedonmuodostuksen syvyyttä sekä sitä, minkälaista suhdetta tietoon vastaus ilmentää.

Kuvion 1 avulla voidaan tarkastella myös sitä, mitä vaatimuksia on asetetta-



Kuvio 1. Vastausten tiedonmuodostuksen tasot ja tiedonmuodostuksen laadullinen muuttuminen oppimisen myötä.

va opiskelijan vastaamiselle, jotta hän pystyy suuntautumaan tasoaan korkeammalle episteemiselle tasolle. Tällöin on kiinnitettävä huomiota opiskelijan tuottamaan tiedon sisältöön ja tiedonmuodostuksen laatuun (pohdintojen ja perustelujen laatu) ja vastausten ja oppimistehtävien suhteuttamisen laatuun. Ohjaamiselta ja opetukselta tämä edellyttää sekä sisällöllisten että tasollisten perspektiivien suuntaamista (ks. Wilson & Solan 2000). Suuntaaminen onnistuu parhaiten silloin, kun sekä ohjattavan että ohjaajan on mahdollista osallistua yhdessä arvioivaan kommunikaatioon. Tällaisessa ohjaamisessa on kyse yhteisestä, jaetusta harkinnasta ja pohdinnasta (ks. esim. Vanhalakka-Ruoho 2002, 1).

Arvioiminen ja arviointikriteerit oppimisen ohjaamisen välineinä

Arviointikäytännöt ohjaavat oppimista. Ne toimivat oppimisen liikkeellepanevana voimana. Arviointien, tehtävien ja tenttien kautta määritetään opiskelijoiden menestymis-

tä oppiaineissa ja koulutuksessa. Se, miten opiskelijat olettavat heitä arvioitavan, ohjaa myös sitä, mitä ja miten opiskelijat opiskelevat (ks. esim. Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 254). Brown, Bull ja Pendlebury (1997) kehoittavat muuttamaan arviointimenetelmiä, jos tavoitteena on muuttaa opiskelijoiden oppimista.

Jotta voidaan ohjata opiskelijaa suuntautumaan korkeammalle tiedonprosessoinnin tasolle, on ohjaajan tehtävänä tehdä opiskelija tietoiseksi siitä, että oppiminen on hidaskäyttöinen ja muokkaukselta vaativa sisäistämisen prosessi, jossa sekä vastaamisen kriteerien hallinnalla että tiedon hallinnalla on heijastusvaikutuksia tiedonmuodostuksen laatuun ja tiedonmuodostuksen laadulla puolestaan oppimiseen (Havukainen 2003, 93). Vastausten kriteereitä voidaan tarkastella arviointiluokituksen avulla, joka on muokattu SOLO-taksonomiasta terveystieteiden opiskelijoiden oppimista käsittelevässä tutkimuksessa (Biggs & Collis 1982; Biggs 1999; Havukainen 2003; ks. taulukko 2). Sen mukaan kriteeristö oppi-

mistehtävien arvioimiseksi voidaan jakaa neljään luokkaan: korkea abstraktiotaso, syväprosessoitu taso (suhteutettu/relational), osittain syväprosessoitu taso ja pintaprosessoitu taso (yksi- tai monirakenteinen) (Havukainen 2003, 92).

Korkean abstraktiotason vastaukset ovat syväprosessoituja vastauksia, joissa vastaajalla on oma tieteeseen perustuva näkemyksenä tiedosta. Vastaus on uutta luova; siinä tietoa on sovellettu ja kehitelty ja suhteutettu laajoihin perspektiiveihin, systeemeihin ja käsitejärjestelmiin (Havukainen 2003, 92; Richards & Commons 1990, 154). *Syväprosessoitujen* vastaajien suhde tietoon on relativistinen eli opiskelija oivaltaa tiedon suhteellisen luonteen ja sen, että harvoin asioihin on olemassa vain yksi ratkaisu (Perry 1970, 72-133; Kitchener & King 1995, 184-186). Vastaus on sisällöllisesti kattava ja relevanttia teoreettista tietoa sisältävä. Vastauksesta löytyy yhdistävä teema tai rakenne. Vastaus on myös tiedonmuodostuksen tasoltaan yhtenäinen (Havukainen 2003, 92). *Osittain syväprosessoidun* vastaajan tiedonmuodostus on sekä syväprosessoitua että pintaprosessoitua. Vastaus sisältää sekä teoreettista että arkitietoa. Vastauksessa paneudutaan muutamiin keskeisiin sisältöalueisiin. Vastauksesta löytyy pääsääntöisesti yhdistävä teema, jossa tiedonmuodostuksen taso on vaihteleva. Suhde tietoon on sekä relativistista että dualistista (Perry 1970, 59-71; ks. Kitchener & King 1995, 183). *Pintaprosessoidussa* vastauksessa teoreettisen tiedon määrä on vähäinen. Vastauksessa on aukkoja aiheen käsittelyssä. Vastauksesta ei saata löytyä yhdistävää teemaa eikä rakennetta. Tiedonmuodostuksen taso on vaihteleva tai heikko. Opiskelijan suhde tietoon on dualistinen. Kyseessä on hyvin

pitkälle oikea – väärä -asetelma. Opiskelijan suhde tietoon on ehdoton (Perry 1970, 59-71; ks. Kitchener & King 1995, 183).

Taulukossa 2 esitetty toteava eli tekninen reflektio käsitteenä voidaan kyseenalaistaa, sillä reflektion käsitteeseen liitetään usein arvioiva ja kantaaottava ote, jota toteava reflektio ei sisällä (ks. Bullough & Giltin 1989, 287-289; Havukainen 2003, 20, 61).

Vastausten sisällön suhteuttamista voidaan tarkastella sen avulla, miten tiedonosaset on suhteutettu toisiinsa. Tiedonosat voidaan yhdistää toisiinsa yhdistävän teeman tai rakenteen avulla (Havukainen 2003, 17, 66-67; Leino-Kilpi 1989, 26). Esseevastauksen tiedonmuodostuksen tason yhtenäisyyttä (suhteuttamista) voidaan tarkastella esitettyjen pohdintojen, perustelujen, päätelmien ja vaihtoehtojen avulla ja sen avulla tukeutuvatko ne teoreettiseen vai arkitietoon.

Taulukkoon 2 perustuen voidaan havaita se, että mitä korkeatasoisempi vastaus on

- sitä vähemmän arkitietoa ja sitä enemmän teoreettista tietoa vastaukset sisältävät myös pohdintojen ja perustelujen tukena
- sitä tulkinnallisempaa ja kriittisempää reflektiota vastaukset sisältävät
- sitä paremmin vastauksista löytyy sisältöä yhdistävä teema tai rakenne
- sitä yhtenäisempiä vastaukset ovat tiedonmuodostuksen tasoltaan
- sitä paremmin vastaukset on suhteutettu tehtävän sisältö- ja tasovaatimuksiin ja
- sitä paremmin vastaukset on suhteutettu laajoihin kokonaisuuksiin,

Taulukko 2. Vastausten arviointiluokitus (Havukainen 2003, 92, mukaeltu).

Tarkastelun kohteet	Korkean abstraktiotason vastaukset (extended abstract) Ominaisuudet	Syväprosesoidut vastaukset (relational) Ominaisuudet	Osittain syväprosesoidut vastaukset (partly relational) Ominaisuudet	Pintaprosesoidut vastaukset (multi-structural) Ominaisuudet
Tiedon laatu Teoreettinen tieto Arkitieto	Runsas Ei esiinny	Runsas Satunnainen	Kohtalaisen runsas Niukka / runsas	Niukka Runsas / niukka
Pohdinnan ja perustelujen taso	Teoreettiseen tietoon tukeutuva	Teoreettiseen tietoon tukeutuva	Teoreettiseen ja arkitietoon tukeutuva	Niukka / arkitietoon tukeutuva
Reflektoinnin taso	Kriittinen	Tulkitseva (2) / kriittinen (1)	Tulkitseva (2) / toteava (3)	Toteava (3)
Vastauksen sisäinen suhteuttaminen / Tehtävän ja vastauksen suhteuttaminen Sisältövaatimukset Tiedonmuodostuksen tasovaatimukset	Erinomaisesti suhteutettu, suhteuttaminen laajoihin kokonaisuuksiin, perspektiiveihin, systeemeihin, käsitejärjestelmiin Erinomaisesti suhteutettu, soveltaa / kehittää asioita uuden tiedon varassa, uudessa tilanteessa	Erinomaisesti suhteutettu: yhdistävä teema / ja/tai rakenne Erinomaisesti suhteutettu: tiedonmuodostuksen taso yhtenäinen	Osittain suhteutettu: useimmiten löytyy yhdistävä teema tai rakenne Osittain suhteutettu: tiedonmuodostuksen taso osittain epäyhtenäinen	Heikosti suhteutettu: yhdistävä teema tai rakenne puuttuu Heikosti suhteutettu: tiedonmuodostuksen taso epäyhtenäinen
Suhde tietoon	Oma tieteeseen pohjaava näkemys tiedosta	Relativistinen	Dualistinen / relativistinen	Dualistinen

(1) Kriittinen: asioita kyseenalaistetaan tai esitetään vaihtoehtoja

(2) Tulkitseva: sisältää kannanoton tai arvioinnin

(3) Toteava: sisältää toteamuksen, mutta ei sisällä perusteluja eikä kannanottoa.

perspektiiveihin, systeemeihin ja käsitejärjestelmiin (extend abstract).

Ohjaamisen merkityksestä ja vastaamisen kriteerien selvittämisen hyödyllisyydestä saatiin viitteitä Havukaisen (2003, 87, 92) terveysalan opiskelijoille tekemässä tutkimuksessa. Opiskelijat tuottivat opintojen loppuvaiheessa tiedonmuodostuksen tasoltaan alkuvaihetta laadukkaampia vastauksia. Vastausten

tiedonmuodostuksen tason kohoamiseen saattoi vaikuttaa samanaikainen opin- näytetyön ohjausprosessi. Opiskelijat saivat oppin näytetyöprosessin aikana aikaisempaa runsaammin ja systemaattisempaa henkilökohtaista ohjausta ja palautetta oppin näytetyöstään. Tällöin oppin näytetyön ohjauksessa käsitellyt kriteerit saattoivat ohjata myös muihin kirjallisiin töihin vastaamista.

Lopuksi

Ohjaaminen ja arvioiminen liittyvät kiinteästi yhteen. Oppimistehtäviä laadittaessa, joudutaan miettimään, minkälaiset tehtävät ohjaavat parhaiten opiskelijaa syvätasoiseen tiedonmuodostukseen. Ei ole olemassa yhtä tehtävätyyppiä, joka automaattisesti ohjaa syvätasoiseen tiedonmuodostukseen. Tehtäviä vaihtelemalla voidaan avata opiskelijalle mahdollisuus monipuoliseen tietoperustan hyödyntämiseen ja syvätasoiseen tiedonmuodostamiseen. Syväprosessointiin ohjaavien tehtävien avulla vastaajalla on mahdollisuus etsiä ja rakentaa merkityksiä, soveltaa opiskelemaansa asiaa, pohtia ja perustella ja kyseenalaistaa oppimaansa ja tehdä päätelmiä opiskelemistaan asioista. Karjalaisen (2002, 154, 155) esittämiä luonnollisista tenteistä voidaan pitää motivoivina ja syvään tiedonmuodostukseen ohjaavina. Tällaisista luonnollisista tenteistä ovat esimerkkinä asiakkaiden tilaamat terveysalan opiskelijoiden peruskoulun- ja lukion oppilaille pitämät ensiapu- ja terveystiedon opetustuokiot tai yhteisöanalyysien tekeminen sosiaali- ja terveystoimen käyttöön.

Yksi tapa saada opiskelijat itse prosessoimaan tietoa on antaa heille ohjeeksi valmistautua oppimistehtävien tekemiseen laatimalla kysymyksiä. Siitosen (1992, 91) mukaan ajatuksen polut aukenevat kyselemällä. Kysymykset saavat yleensä aikaan sen, että asiat alkavat näkyä uudella tavalla (Ojanen 2000, 75). Kysymyksiä tehdessään opiskelijat joutuvat hahmottamaan opiskelemaansa asian, koska kysymyksen tekeminen edellyttää, että opiskelija tietää jotain asiasta, jota hänen kysymyksensä koskee. Vastaajana hänen on hahmotettava kysymys, jotta

hän voi vastata siihen. Ridingin ja Powellin (1993, 224) mielestä on tärkeää opettaa opiskelijat tekemään kysymyksiä, jolloin painotetaan enemmänkin sitä, miten opiskelijat ajattelevat kuin sitä, mitä he ajattelevat. Tähän viittaa myös kirjallisuudessa esitetty ajatus ongelmien löytämisestä (ks. esim. Rybash, Hoyer & Roodin 1986,33; Richard & Commons 1990, 155; Leino-Kilpi 1991, 116). Karjalainen (2002, 188-193) puhuu ongelmien hahmottamisesta, jossa hän tarkoittaa ongelmalla jäsentymätöntä ja erityymätöntä kokonaisuutta, jossa ongelma täytyy ratkaisua varten tulkita ja jäsentää ratkaistavaan muotoon. Tästä esimerkkinä voivat olla sosiaali- ja terveysalan työntekijöiden kohtaamat ongelmatilanteet. Ne ovat hankalasti hahmotettavia, koska ongelmat ovat harvoin tarkasti rajattuja ja hyvin muotoiltuja. Näitä ongelmatilanteita voivat sosiaali- ja terveysalan opiskelijat pohtia ja jäsentää teoreettiseen tietoon tukeutuen esimerkiksi harjoittelupäiväkirjoissaan.

Palautteen antaminen tarkoittaa ennen kaikkea opettajan ja opiskelijan välistä ja opiskelijoiden keskinäistä arvioivaa kommunikaatiota oppimisprosessin edistämiseksi. Arvioiva kommunikaatio voidaan toteuttaa joko suullisena tai kirjallisena (esimerkiksi sähköposti). Oppimisprosessin edistäminen voidaan laajentaa koskemaan myös opiskelijan, opettajan ja harjoittelun ohjaajan ja muiden koulutukseen kosketuksissa olevien tahojen välistä arvioivaa kommunikaatiota. Yhdessä voidaan arvioida, ovatko esimerkiksi asetetut oppimistavoitteet ja tehtävät relevantteja ja missä määrin niitä pitäisi muuttaa, jotta syvätasoinen oppiminen mahdollistuisi. Yhteistyön avulla pyritään saamaan selville tulevaisuuden tarpeet ja suuntaamaan ohjaami-

nen ja tehtävien asettaminen osin enustamattomista tulevaisuuden kvalifikaatioista käsin. Sen lisäksi, että opiskelijan on tultava tietoisesti hyvän vastauksen ominaisuuksista, arviointikriteereistä ja siitä, miten pohditaan ja perustellaan, hänen on oltava tietoinen kirjoittamisen prosessiluonteisuudesta ja siitä, että vaativat kirjoitustehtävät edellyttävät muokkaamista, eivätkä useinkaan tule yhdellä kirjoittamiskerralla valmiiksi. Tässä ohjaamisprosessissa opettajan on herkistytävä havaitsemaan opiskelijoiden kognitiiviset (ks. kuvio 1) siirtymävaiheet. Haasteena on myös miettiä niitä keinoja, joiden avulla ohjaaminen ja palautteen antaminen niukkojen resurssien puitteissa mahdollistuu.

Lähteet

Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Applebee, A. N. 1984. Writing and Reasoning. *Review of Education Research* 54, 577-596.

Arlin, P.K. 1975. Cognitive Development in Adulthood: a Fifth Stage? *Developmental Psychology* 11, 602-606.

Ballstaedt, S.-P., Mandl, H., Schnotz, W. & Terzan, S.-O. 1981. *Texte Verstehen, Texte Gestalten*. Mnchen: Urban & Schwarzenberg.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.

Brown, G. Bull, J. & Pendlebury, M. 1997. *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.

Biggs, J. 1988. *Approaches to Learning and to Essay Writing*. Teoksessa R. R. Schmeck (toim.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, 185-228.

Biggs, J. 1999. *Teaching for Quality Learning at University*. Suffolk: ST Edmundsbury Press Ltd, Bury St Edmunds.

Biggs, J. B. & Collis, K. F. 1982. *Evaluation of Learning. The SOLO Taxonomy. Structure of the Observed Learning Outcome*. New York: Academic Press, INC.

Bloom, B. S., Engelhart, D. M., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (toim.) 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David Mackay Company Inc.

Bullough R.V. & Giltin A.D. 1989. *Toward Educative Communities: Teacher Education and the Quest for the Reflective Practitioner*. *Qualitative Studies in Education* 2 (4), 285-298.

Hakkarainen, P. 1995. Kysymykset ja ongelmat korkeakouluopettajan työvälineinä. *Kasvatus* 26 (3), 210-223.

Havukainen, P. 2003. Terveystieteiden opiskelijoiden hoitotyön oppiminen esseevastausten perusteella arvioituna. *Helsingin yliopiston kasvatustieteenlaitoksen tutkimuksia* 186. Helsinki: Yliopistopaino.

Hämäläinen, K. & Manninen, T. 1994. *Yliopistojen täydennyskoulutuksen arviointi*. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 128.

Karjalainen, A. 2002. *Tentin teoria. Dialogeja 2*. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Kitchener, K. S. & King, P. M. 1995. Reflektiivisen pohdinnan malli: Tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Painotalo Miktor, 179-197.

Leino-Kilpi, H. 1989. Sairaanhoidon opiskelijoiden tiedollisen rakenteen kompleksisuus. *Analyysi opiskelijoiden koevastauksista vuosina 1984 ja 1988*. *Hoitotiede* 1(1), 24-30.

Leino-Kilpi H. 1991. *Kehittävän opiskelija-arvioinnin kokeilu terveydenhuoltoalalla*. Loppuraportti 1, yleinen osa. *Opetushallituksen julkaisuja, raporttisarja 1*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. *Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta*. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi

(toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: Dark Oy, 253-267.

Lonka, K. 1995. Tiedon käyttö esseevastausta laadittaessa. *Psykologia* 30, 186-197.

Niiniluoto, I. 1993. Arvojen muutos ja moraali-kasvatus. *Aikuiskasvatus* 2, 84-94.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäminen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Perry, W. G. 1970. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ramsden, P. 1988. Context and Strategy. Situational Influences of Learning. Teoksessa R. R. Schmeck (toim.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum, 159-184.

Riding, R. J. & Powell, S. D. 1993. Thinking and Education. *Educational Psychology* 13 (3-4), 217-227.

Richards, F. A. & Commons, M. L. 1990. Post-formal Cognitive-Developmental Theory and Research: A Review of its Current Status. Teoksessa C. N. Alexander & E. J. Langer (toim.) *Higher Stages of Human Development. Perspectives on Adult Growth*. Oxford: Oxford University Press, 139-161.

Rybash, J. M., Hoyer, W. J. & Roodin, P. A. 1986. *Adult Cognition and Aging. Developmental Changes in Processing Knowing and Thinking*. New York: Pergamon Press.

Siitonen, A. 1992. Kysymisen taito. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) *Taito*. Helsinki: Yliopistopaino, 91-103.

Tynjälä, P. 1996. Kirjoittaminen oppimisen välineenä korkeakoulutuksessa. *Kasvatus* 27 (5), 425-438.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2002. Ohjauksen ajan-kohtaisia tuulia. Saatavilla www.muodossa.com <
<http://www.joensuu.fi/opetusteknologiakeskus/virtuaaliohjaus/MVR.htm>>. 4.3.2002.

Wilson, M. & Solane, K. 2000. From Principles to Practice: An Embedded Assessment System. *Applied Measurement in Education* 13 (2). Saatavilla www.muodossa.com
<http://search.epnet.com/direct.asp?an=3341990&db=aph>. 8.5.2002.

Itsenäistyvä nuori ja AD/HD

Teija Jalanne

Lehtori, HUK

Luostarivuoren koulu

ADHD-liitto ry.

te.jalanne@pp.inet.fi

Tämä artikkeli on lyhyt kooste oppaasta Itsenäistyvä nuori ja AD/HD, joka on tarkoitettu nuorelle, jolla on tarkkaavaisuushäiriö tai siihen liittyviä oireita sekä hänen vanhemmilleen ja muulle lähipiirille. Opa on kirjoitettu

Kohti itsenäistä elämää –projektin kokemusten perusteella.

Projekti oli tarkoitettu AD/HD-tyyppisesti oirehtiville nuorille ja sen järjesti ADHD-liitto ry. yhteistyössä Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiön Kuntoutus- ja kehittämiskeskus

Huvituksen kanssa vuosina 2000 – 2003. Projektin rahoittajana oli

Raha-automaattiyhdistys ry.

Tarkkaavaisuushäiriöt

Käytännöllisesti katsoen kaikki ihmisen toiminta edellyttää jonkinasteista tarkkaavaisuutta sen laajassa merkityksessä. Se voi olla tietoisista tai sitten niin automaattista, ettemme kiinnitä siihen huomiota. Arkikielessä tarkkaavaisuudella ehkä tavallisimmin ymmärretään

keskittymiskykyä tai pitkäjänteisyyttä, mutta tutkijoiden piirissä tarkkaavaisuus on laaja ja moniulotteinen käsite.

Ne aivojen alueet, joiden toiminta on keskeisen tärkeää tarkkaavaisuuden kannalta, ovat toisaalta otsalohkon alueet ja toisaalta syvällä aivokuoren alla olevat alueet. Aivojen syvissä osissa olevat tumakkeet (retikulaarimuodostelma, talamus) säätelevät ihmisen vireystasoa, ja etenkin otsalohkon eräät alueet näyttä-

vät vastaavan pitkälti toiminnan suunnittelusta ja kontrolloimisesta. Keskeisessä asemassa ovat aivoissa kulkevien viestien välittäjäaineet eli transmitterit, joiden tehokkuudessa ihmisten välillä on eroja ja joiden toiminta on erilaisissa häiriöissä todettu poikkeavaksi.

Varsinaisista tarkkaavaisuushäiriöistä puhutaan silloin, jos keskittymis- ja tarkkaavaisuusongelmat eivät selity yksinomaan tilapäisillä syillä, vaan ongelmat ovat olleet pitkäaikaisia ja selvästi arkipäivän toimintoja, kuten opiskelua ja työtä vaikeuttavia. Tällöinkin perussyitä voi olla useita.

Tarkkaavaisuushäiriöt voidaan karkeasti jakaa kahteen eri päämuotoon. Ensimmäinen ja yleisin on muoto, jossa pääpiirteensä on vaikeus hallita riittävästi omaa toimintaa ja sen suunnittelua ja jossa käyttäytyminen on korostuneen impulsiivista ja motorisesti levotonta, ylivilkasta. Pienetkin ärsykkeet näyttävät häiritsevän keskittymistä, tulivatpa ne ympäristöstä tai omista ajatuksista tai tunteista. Silloin on korostuneesti vaikeaa toimia suunnitelmallisesti, ja toiminnalla on taipumus jäädä kesken tai hajoata. Nämä lapset ja nuoret voivat touhuta kovasti, mutta valmista ei välttämättä tule.

Toinen tarkkaavaisuushäiriön päämuoto on edellistä harvinaisempi, vaikeammin rajattavissa ja sen vuoksi myös helpommin piiloon jäävä. Siinä pääasiallinen ongelma ei ole impulsiivisuus, vaan tarkkaavaisuuden suuntaaminen väärin asioihin sekä yleensä tiedonkäsittelyn prosessoinnin hitaus ja oman toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen vaikeus. Tällöin käyttäytyminen voi olla arkaa, vetäytyvää, jopa masentuneen tuntuista. Lapsi tai nuori voi istua omista ajatuksis-

saan tai katsella ikkunasta ulos, ja häntä täytyy usein vetää muiden mukana toimintoihin. Työskentely on usein hidasta ja alkuun pääseminen vaikeaa.

Tarkkaavaisuushäiriöihin liittyy usein ainakin lievänä erilaisia muita oireita. Tavallisimpia ovat lukivaikeudet ja muut kielellisen kehityksen erityisvaikeudet sekä hahmottamisvaikeudet ja hienomotoriikkaan liittyvät pulmat. Myös uhmakkuusoireet, käyttäytymishäiriöt, masentuneisuus tai ahdistuneisuus korostuvat. Ne saattavat osittain olla seurausta tarkkaavaisuushäiriöiden aiheuttamista kokemuksista (12-14).

Yleisyys, syyt ja hoito

Riippuen siitä, miten ankaria kriteerejä käytetään, sellaisia tarkkaavaisuushäiriöitä, jotka eivät liity selvään neurologiseen sairauteen tai aivovammaan, on arvioitu esiintyvän 3-7 %:lla lapsista. Osalla heistä lyhytjännitteisyys ja ylenmääräinen vilkkaus korostuvat jo hyvinkin varhain, mutta yleensä viimeistään 3-4 vuoden iässä. Osalla näihin ongelmiin kiinnitetään kuitenkin huomiota vasta esikouluikässä tai koulun alkaessa. Pojilla tarkkaavaisuushäiriöt ovat yleisempiä kuin tyttöillä. Tavallinen arvio on, että jokaista tarkkaavaisuushäiriöistä tyttöä kohti on kolmesta kuuteen tarkkaavaisuushäiriöstä poikaa.

Tarkkaavaisuushäiriön syitä tutkittaessa on arvioitu, että vain alle viidessä prosentissa ongelman selittää aivovaurio. Perintötekijöiden aiheuttamaa aivojen toiminnallista erilaisuutta pidetään tärkeimpänä yksittäisenä syynä silläkin perusteella, että 20-30 %:lla jommallakummalla vanhemmista (tavallisimmin isäl-

lä) on ollut lapsena vastaavia ongelmia. Vuosien kuluessa etenkin motorinen leivottomuus lapsilla vähenee oman käyttäytymisen ohjauksen hallinnan lisääntymisen myötä. Suuria ryhmiä tutkittaessa on kuitenkin todettu, että murrosiässä heistä vielä 75 %:lla on jonkinlaisia tarkkaavaisuuteen liittyviä vaikeuksia. Vielä aikuise- nakin yli puolella on ollut havaittavissa tarkkaavaisuuden säätelyn vaikeuksia, jotka eivät kuitenkaan välttämättä ratkai- sevasti vaikeuta elämää.

Tarkkaavaisuushäiriöiden hoidossa on kaksi toisiaan täydentävää päälinjaa: per- heiden ja lapsen psykososiaalinen tuki sekä lääkehoito. Edellinen käsittää muun muassa perhekouluksi nimettyä vanhem- pien ryhmämuotoista tukea ja käyttäyty- misterapian erilaatuista soveltamista. Jos- kus myös yksilöterapia voi olla paikallaan. Arkipäivän korostunut jäsentäminen, op- pimistilanteiden oikea mitoittaminen eri- tyisvaikeudet huomioiden sekä perheen- jäsenten välisen vuorovaikutuksen tuke- minen ovat keskeisessä asemassa.

Lääkehoitona on ensisijaisesti käytetty niin sanottuja stimulanttilääkkeitä, joista on saatu varsin hyviä kokemuksia. Par- haat hoitotulokset on tutkimusten mu- kaan saatu yhdistämällä psykososiaalinen tuki ja lääkehoito (14-15).

Kuntoutus

Kuntoutuksella tarkoitetaan toimin- takyvyn palauttamista. Kuntoutus voidaan jakaa neljään eri aluee- seen: lääketieteelliseen, ammatilliseen, kasvatukselliseen ja sosiaaliseen. Nämä kaikki osa-alueet nivoutuvat myös yhteen, eikä niitä voida siksi erottaa toisistaan. Kuntoutuksen lähtökohtana on kokonais- valtaisuuden käsite, eli ihminen nähdään kokonaisuutena, jonka terveydentilaan

vaikuttavat myös monet sosiaaliset seikat, kuten sosiaalinen tuki, ihmissuhteet ja kulttuuriset seikat.

Kuntoutus on nähty toisiaan seuraa- vien toimenpiteiden sarjana kuten fy- sioterapia, toimintaterapia ja ammatinva- linnanohjaus. Täten muodostuu monipol- vinen prosessi, jonka tavoitteena on ollut ”palauttaa tai sopeuttaa” nuori työelä- mään. Yhä tärkeämmäksi on noussut nuo- ren oma panos ja osallistuminen kuntou- tusprosessiin, eli hänet esimerkiksi ote- taan aktiivisesti mukaan kuntoutus- toimenpiteiden suunnitteluun ja tavoit- teiden miettimiseen.

Kuntoutumistoimenpiteiden rinnalla kulkee nuoren oma kuntoutumisen pro- sessi. Nuoren oma sopeutumisen ja kasva- misen prosessi luo ne edellytykset, joiden varassa yhteiskunnan järjestämän kun- tonttamistoimenpiteet voivat johtaa suo- tuisaan tulokseen. Kuntouttaminen yksi- löllisenä prosessina merkitsee sitä, että kunkin nuoren erityistarpeet huomioi- daan ja kuntoutustoimenpiteet sovelle- taan niiden mukaisesti.

Kuntoutumisen edellytyksiä voidaan myös kehittää. Nuoren omaa sisäistä kun- toutsprosessia on mahdollista tukea. Avainsanana on myönteinen, kannustava suhtautuminen kokonaistilanteeseen eikä niinkään nuoren vaikeuksien ja ongelma- tilanteiden alleviivaaminen.

Kuntoutuksen tulee olla asiakasläh- töistä, eli kuntoutujan katsotaan olevan sekä kykenevä että halukas ottamaan vas- tuuta ja tekemään päätöksiä. Kuntoutuja tavallaan valtautetaan ottamaan elämän- sä haltuun. Työntekijän rooli ei enää ole pelkästään auttamista vaan valmentamis- ta.

Kuntoutus perustuu eri asiantuntijoiden tekemään yhteistyöhön. Perusajatuksena on se, että kukaan ei yksin voi hallita koko kuntoutuksen kenttää, vaan tarvitaan eri asiantuntijoista koostuva työryhmä. Työryhmäkokonaisuuden katsotaan olevan enemmän kuin pelkästään osiensa summa. Kuntoutujan osallistuminen työryhmän työskentelyyn on ehdottoman tärkeää. Tiimi tekee kuntoutuksen pohjaksi kuntoutussuunnitelman ja miettii tällöin muun muassa eri kuntoutusmuotojen ja sisältöjen yhteen nivomista ja jaksottamista. Kuntoutussuunnitelma on se asiakirja, jonka perusteella anotaan kuntoutusvaroja muun muassa Kelalta, vakuutusyhtiöiltä tai keskussairaalasta.

Kuntoutusmuotoja

Ehkä tärkeimpänä kuntouttavana tekijänä ovat ne tukitoimet, jotka edesauttavat arjen selviytymistä jatko-opinnoissa ja nuoren itsenäistymisessä. Tällöin opintojen ohjaajat, erityisopettajat ja ammatinvalinnanohjaajat ovat keskeisessä asemassa.

Mikäli nuoren kontrolloimattomuus ja vaikeus hallita impulssejaan on erityisen voimakasta, voidaan psykoterapian keinoin auttaa nuorta hillitsemään itseään ja tulemaan toimeen muun muassa ikätoverien kanssa.

Puheterapian keinoin voidaan auttaa nuorta vastavuoroisen vuorovaikutuksen rakentamisessa, olennaiseen keskittymisessä ja kerronnan rajaamisessa sekä puheen selkeyteen liittyvissä asioissa.

Toimintaterapian avulla voidaan edistää nuoren taitoja ja valmiuksia selviytyä oman itsensä huolehtimisesta sekä

opiskelu- ja vapaa-ajan toiminnoista. Toimintaterapia voi toteutua myös pienryhmässä.

Neuropsykologisessa kuntoutuksessa hyödynnetään sitä tutkimustietoa, jota on saatu nuoren vahvuuksista ja voimavaroista sekä erityisvaikeuksien luonteesta.

Eri kuntoutusmahdollisuuksia voidaan käydä läpi esimerkiksi kuntoutusohjaajan tai oman hoitavan lääkärin kanssa. Usein myös potilasyhdistykset, kuten ADHD-liitto jakavat tietoa eri vaihtoehtoista (16-19).

Nuori ja tarkkaavaisuushäiriö

Nuoruusikä on siis monella tavalla vaativa muutosvaihe nuoren elämässä. Erityisesti jälkinuoruus on kriisialtista aikaa. Nuori ei ole vielä riittävän vahvoilla itsensä kanssa. Siitä huolimatta hänen pitää tehdä isoja ratkaisuja oman tulevaisuutensa, esimerkiksi koulutuksen suhteen.

Kun nuorella on tarkkaavaisuushäiriö, se on vaikuttanut hänen tapaansa nähdä itsensä ja sitä kautta hänen minäkuvaansa. Lyhytjännitteisyys, keskittymisvaikeudet sekä mahdolliset kielellisen kehityksen, hienomotoriikan ja hahmottamisen vaikeudet ovat hankaloittaneet oppimista kouluvuosien aikana. Vaikka nuoruusiässä monet vaikeudet ovat lieventyneet, nuori saattaa ajatella olevansa huonompi kuin ikätoverit. Nuoren on vaikea nähdä todellisia kykyjään, kun oppimistilanteet tuntuvat hankalilta. Nuori tuntee itsensä epävarmaksi, kun hän ei tiedä, miten selviytyy. Hän saattaa alkaa jännittää uusia tilanteita.

Nuorella on tarkkaavaisuushäiriöstä huolimatta samoja toiveita kuin kaikilla nuoruusikäisillä. Hän haluaa kasvaa viettäväksi nuoreksi naiseksi tai mukavaksi nuoreksi mieheksi, joka voi löytää aikanaan itselleen seurustelukumppanin ja kokea tulevansa kokonaisuena omana itsenään hyväksytyksi. Hän toivoo oppivansa hoitamaan asioitaan ja vähitellen voivansa ottaa vastuun elämästään.

Vielä kehityksessään keskeneräisen nuoren vahvojen puolien ja onnistumisen esille nostaminen antaa nuorelle uskoa omaan itseensä. Epäonnistuminen ei koske koko nuoren elämää. Nuori on kriisitilanteesta huolimatta kehittynyt kasvunsa aikana monessa taidossa, ja hänessä on arvostettavia ominaisuuksia ja kykyjä. Niiden pohjalta vanhemmat ja nuori yhdessä voivat saada aikaan hyvän suunnitelman nuoren tulevaisuuden alun rakentamiseksi. Nuoren onnistumisen kokemukset ja toisaalta kannustava rehellinen palaute vahvistavat nuoren itse-tuntemusta ja itsetuntoa. Nuori pystyy tekemään aikaisempaa realistisemmän suunnitelman, ja siten kriisi onkin tie uuteen vaiheeseen. Se on askel eteenpäin tiellä kohti itsenäistä elämää (20-23).

Nuorten määritelmiä ja kuvailuja AD/HD:sta

- on lapsena vilkas
- ei pysy paikoillaan
- hitaus tekemisessä tai ylinopeus ja hätäisyys
- hienomotoriikan puutteita, se tarkoittaa, että käsien tarkka toiminta vaikeaa, kädet tärisee. käsiala voi olla isoa
- lukemaan oppinen voi kestää
- pinna kärehtää helposti
- ajatukset on muualla
- ajoissa tekeminen on vaikeaa

- häiriintyy helposti äänistä ja muusta (43-44).

Nuorten neuvoja aikuisille

- yritä ymmärtää lastasi
- älä yritä hoputtaa, anna aikaa
- ole tasapuolinen sisarusten ja muiden oppilaiden kanssa
- rohkaise pyytämään apua jos tarvii
- mieluisia aineita on kiva opetella
- anna minun joskus itse päättää esimerkiksi mitä piirrän tai kirjoitan
- huomaa missä olen hyvä: liikku- maan, hoitamaan eläimiä, eläväinen, keskusteleva, avoin, musikaalinen, hauska, taiteellinen (48).

Oman toiminnan ohjaaminen

Toiminnan ohjauksella tarkoitetaan sitä, että

- hahmottaa kokonaisuuksia: mistä jonkin asian tekeminen alkaa ja mihin se loppuu
- jäsentää tilanteita: tekee suunnitelman, miten aikoo toimia, toimii sen mukaan
- muuttaa suunnitelmaa tilanteen mukaan: keksii uuden tavan toimia, kun vanha suunnitelma ei enää toimi.

Näitä taitoja emme saa valmiina syn- tyessämme, vaan ne kehittyvät ja kasva- vat lapsella ja nuorella vuorovaikutuk- sessa aikuisen kanssa. Toiminnanohjaus- ta voi harjoitella ja siinä voi kehittyä koko elämänsä ajan.

Kun teet jotain, puhu vaikka välillä itsellesi ja anna itsellesi ohjeita mielessäsi: ”Mene eteenpäin, tee vain yhtä asiaa kerralla. Keskity vain tähän tehtävään, älä koko tehtävävuoreen ym.” (56).

Viisaat päät yhteen –tukiverkosto

Nuori tarvitsee usein monen henkilön apua, jotta kuntoutus, hoito ja kouluasiat saataisiin järjestettyä. Jos nämä henkilöt ovat myös keskenään säännöllisesti yhteydessä, nuoren kokonaistilanteen kartoittaminen paranee, tukitoimet tehostuvat ja vaikeuksien ennaltaehkäisy helpottuu – muodostuu nuoren tukiverkosto.

Verkostokokoukseen kutsutaan nuoren asioista, tutkimuksista, opiskelusta, hoidosta ja kuntoutuksesta vastaavat henkilöt sekä nuori ja tämän vanhemmat. Myös kuntoutusohjaaja on mukana tukiverkostossa ajamassa nuoren etua kaikissa tilanteissa.

Parhaimmillaan tukiverkosto toimii nuoren ja perheen tukena ja apuna. Nuori voi saada verkostosta tukea tulevaisuuden suunnitteluun ja itsenäistymiseen, tukiverkosto voi ehkäistä nuoren syrjäytymistä, ja siitä on hyötyä myös nuoren vanhemmille. Verkosto edistää myös yhteiskunnan palvelujen toimivuutta.

Verkoston tavoitteet asetetaan aina kunkin nuoren yksilöllisen tilanteen mukaan. Tavoitteet voivat olla pitkällekin suuntautuvia, mutta tarkkaavaisuushäiriöiselle nuorelle ei kannata asettaa liian monta tavoitetta kerralla. Nuoren on hyvä myös itse hyväksyä tavoitteet ja keinot sinne pääsemiseksi. On hyvä kuitenkin muistaa, että tukiverkoston ei ole tarkoitus yrittää muuttaa nuoren koko elämää. Usein riittää, että perusasiat saadaan kuntoon.

Nuoren tuen tarve vaihtelee elämäntilanteen ja yksilöllisten ominaisuuksien

mukaan. Tukitarpeita ja tukiverkoston rakennetta voi kartoittaa esimerkiksi verkostokartan avulla. Siihen merkitään nuorelle tärkeät ihmissuhteet ja ne tahot, joiden kanssa nuori on tekemisissä ja joiden apua hän tarvitsee. Verkostokartta voi sisältää asiantuntijatahojen lisäksi myös nuoren sosiaalisen verkoston. Tukiverkostoa ei kuitenkaan kannata tehdä yhtään laajemmaksi, kuin on tarve. Jokaisella jäsenellä on oltava tietty tehtävä tai tarkoitus verkostossa mukanaololle (87-90).

Taitojen opettelu

Harjoittelemaan

Tarkkaavaisuushäiriöiset nuoret vaativat asioita oppiakseen usein konkreettista harjoittelua ja kädestä pitäen ohjaamista. Aina kun arjessa tulee vastaan tehtäviä, joita nuoren on hyvä oppia, niitä voidaan alkaa heti harjoitella. Nuoren on kuitenkin annettava itsekin rauhassa yrittää. Nuoren kanssa toimiessaan vanhempien on tarkasteltava myös omia osallistumis- ja vuorovaikutustaitojaan: syytökset ja loukkaukset eivät luo oppimiselle sopivaa ilmapiiriä.

Suunnitteluvaiheessa kannattaa kiinnittää erityistä huomiota siihen, että annettavat ohjeet ovat yksinkertaiset ja selkeät, jotta nuori kykenee muistamaan ja sisäistämään ne. Ohjeet voidaan kirjoittaa myös paperille. On tärkeää, että nuorikin osallistuu suunnitteluvaiheeseen ja pääsee esittämään ehdotuksiaan. Näin saadaan nuori aktivoitumaan ja huomaamaan, että tehtäviin ja ongelmiin on olemassa erilaisia ratkaisumalleja.

Tehtävissä kannattaa keskittyä pieniin jaksoihin. pitää riittävästi taukoja ja painottaa onnistumisia.

Arviointivaihekin on tärkeä. Paitsi että nuori itse tarkastelee suoriutumistaan, myös vanhemman on hyvä antaa palautetta, sillä sen kautta nuori jaksaa motivoitua tehtäviin ja osaa hahmottaa, mitä hän osasi ja mihin seuraavalla kerralla tulee panostaa. Positiivinen palaute on tärkeää, jotta nuori jaksaa uskoa kykyihinsä, mutta silti epäkohdatkin kannattaa nostaa esille, jotta nuori oppii korjaamaan ne.

Tekemään

Toiminnallisuus on hyvä menetelmä nuoren opetellessa uusia asioita tai kerrattessa vanhaa. Kun taitoja opetellaan toiminnan avulla, nuori pääsee yrittämään niitä käytännössä, jolloin tarkkaavaisuus, oppimisvalmius ja into säilyvät tavallista pitempään.

Toimintaympäristön on ehdottomasti oltava sellainen, jossa nuori voi myös epäonnistua ilman pelkoa kasvojen menettämisestä. Epäonnistumisethan ovat normaali osa elämää. Kun tehtävä monen yrityksen ja kovan työn jälkeen onnistuu, siitä saatavat onnistumisen kokemukset ovat suuria. Silloin myös nuoren usko oppimiskykyihinsä lisääntyy ja oppimistehokkuus kasvaa (94-97).

Peruskoulun jälkeen

Peruskoulun päättymisen ei tule yllätyksenä, mutta se yllättää monet nuoret ja vanhemmat: siihen asti kaikki on mennyt tietyn, muiden määräämän kaavan mukaan, mutta siitä lähtien kaavat onkin itse luotava. Voi tuntea vaikealta selvittää eri mahdollisuuksia, nuoren taitoja ja haluja. Sopivan alan löytämisen lisäksi opiskeluihin valmistautumiseen kuuluu mahdollisten tu-

levien vaikeuksien ennakointi ja ehkäisy. Onnistunut opiskelu on usein sitä todennäköisempää, mitä paremmin tietyt perusasiat kuten itsetuntemus, omat itseenäistymisen taidot sekä vahvuuksien ja heikkouksien hahmotus ovat kunnossa.

Perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen siirtymistä suunnitellaan ja yritetään helpottaa jo yläasteen aikana. Perusopetuksessa erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille laaditaan HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma osaksi siirtymäsuunnitelmaa. Sen avulla pyritään valmistelemaan peruskoulusta toisen asteen koulutukseen eli lukioon tai ammatilliseen koulutukseen siirtyminen nuorelle sopivaksi.

Voimavarat ja avun tarve

Kun nuoren vahvuudet ja vaikeudet ovat selvillä, nuoren itsetuntemus sekä omien kykyjen hahmottaminen paranevat ja itsensä hyväksyminen helpottuu. Lisäksi itsenäistymistä ja opiskeluja voidaan alkaa rakentaa vahvuuksien päälle. Opiskelujen rakentamista vahvuuksille tarkoitetaan esimerkiksi sillä, että kompensoidaan heikkoa kirjallisen esityksen taitoa hyvällä suullisen esityksen taidolla tai hankaluutta muistaa yksityiskohtia kyvyllä huomata kokonaisuuksia.

Koska nuorilla monesti on epärealistiset käsitykset omista taidoistaan, vahvuuksien ja puutteiden selvittäminen voi olla heille hankalaa. Kartoitukseen saa apua ainakin ammatinvalintapsykologeilta, kuntoutusohjaajilta, henkilökohtaisilta valmentajilta ja nuoren kanssa työskenteleviltä terapeuteilta tai psykologeilta.

Mikä minusta tulee isona?

Kun nuori aloittaa opiskelun hänelle sopivalla ja häntä kiinnostavalla alalla, opinnot etenevät, nuori saa onnistumisen kokemuksia ja usko omiin kykyihin kasvaa todennäköisemmin kuin hänelle sopimattomalla opiskelualalla. Itsetunnon vahvistuminen helpottaa paitsi opiskelua myös opintojen jälkeistä elämää.

Soveltuvuuden lisäksi tarvitaan nuoren aitoa kiinnostusta alaa kohtaan. Tämä on tärkeää siksi, että nuorilla, joilla on AD/HD, motivoituminen on muutenkin hankalaa ja motivaatiota löytyy oikeastaan vain asioihin, jotka todella kiinnostavat. Alan tuleekin olla nuoren, ei vanhempien tai jonkun muun kiinnostuksen perusteella valittu.

Oikea ala voi löytyä myös koulutuskokeilujen kautta. Nuoren on mahdollista mennä ammatillisiin oppilaitoksiin koulutuskokeilujaksolle, jonka aikana nuori tutustuu haluamaansa alaan, oppitunteihin, opettajiin ja kouluun. Jakso saattaa kestää kaksikin viikkoa, ja siihen liittyy joskus asuminen oppilaitoksen asuntolassa. Usein nuori saa opettajilta koulutuskokeilustaan palautetta, josta on hyötyä hänen päättäessään tulevan koulutusalan. Koulutuskokeilut ovat hyödyllisiä siksikin, että niiden kautta myös oppilaitokset saavat ennakkoon tietoa mahdollisesta uudesta oppilaastaan.

Tulevaa opiskelupaikkaa suunniteltaessa on hyvä ottaa huomioon erityisoppilaitokset ja niiden tarjonta. Erityisoppilaitoksissa tieto ja kokemus erityisnuorista, heidän erityistarpeistaan ja erilaisesta oppimisesta on valmiina ja helposti hyödynnettävissä.

Kodin ja koulun yhteistyö

Koska uudesta oppilaasta välittyy oppilaitokseen niukasti tietoa, vanhempien yhteydenpito uuteen opettajaan on tärkeää. Vanhemmilla on hallussaan runsaasti nuoreen liittyvää tietoa, jolla opiskelua voidaan helpottaa. Myöskään yläasteella mahdollisesti tehdyn HOJKSin tiedot eivät automaattisesti välity uuteen oppilaitokseen. Koska nuoret, joilla on AD/HD, ovat erilaisia ja heidän elämäntilanteensa sekä vahvuudet ja vaikeudet vaihtelevat, vanhempien ja nuoren kannattaa keskustella opettajan kanssa muistakin opiskeluun ja taustatietoihin liittyvistä asioista. Vaito-olovelvollisuuden ansiosta tiedot eivät leviä oppilaitoksen ulkopuolelle.

Erityisopetus ja HOJKS

Nuori, jolla on AD/HD-diagnoosi, on oikeutettu erityisopetukseen myös ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Opiskelijalla on siis oikeus saada opetusta ja tukea omien lähtökohtiensa mukaan. Jokaiselle erityisopetukseen siirretylle on laadittava HOJKS, johon kirjataan muun muassa, mitä erityisiä opetus- ja oppilashuoltopalveluja opetuksessa annetaan ja mitä muita henkilökohtaisia palveluja ja tukitoimia oppilas saa. HOJKS tarkistetaan ainakin kerran vuodessa, mutta mieluiten jopa kahdesti. HOJKSin tuleekin olla opettajalle ja oppilaalle arkinen työväline, jonka avulla oppimista tarkkaillaan ja uusia suunnitelmia tarvittaessa laaditaan (103-112).

Tähtäimessä työelämä

Kuten koulussa pärjääminenkin myös työssä selviäminen helpottuu, kun itsestä huolehtiminen, itsetuntemus ja arjen perusasiat ovat kunnossa.

Työelämään pyrittäessä on huomioitava omat taidot, voimavarat, koulutus ja työkokemus sekä työelämän mahdollisuudet. Nuoren voimavarat eivät esimerkiksi välttämättä riitä kokopäivätyöhön. Tällöin voi pyrkiä työhön, jossa työviikko tai päivittäinen työaika on tavallista lyhyempi. Varhainen valmistautuminen on tärkeää: nuoren työelämälle asettamat toiveet ja työelämän vaatimukset kannattaakin ottaa huomioon jo koulutusalaa suunniteltaessa sekä elämänhallinnantaitoja harjoiteltaessa.

Tavallisen työnhaun lisäksi työelämään sijoittuminen voi onnistua esimerkiksi työharjoittelujen, työkokeilujen, työpajojen tai oppisopimusopiskelun kautta. Työkokemus on aina työnhaussa valtti (112-115).

Lähde

Myllykoski A-M & Melamies N. & Kangas S. (toim) 2004. Itsenäistyvä nuori ja AD/HD. PS-kustannus. Opetus 2000.

Yrittäjyyskasvatuksen professori Paula Kyrö:

”Yrittäjäksi ei synnytä vaan kasvetaan”

– Yrittäjäksi ei synnytä vaan kasvetaan ja opitaan.

Emme voi tarjota valmiita malleja yrittäjyyspedagogikasta.

Me lähemmekin pohtimaan tieteellisen tutkimuksen kautta tällaisen pedagogiikan rakentumista ja oppimisen dynamiikkaa siinä prosessissa.

Tällainen lähestymistapa yrittäjyyskasvatuksen tutkimisessa on kansainvälisestikin uutta, toteaa Suomen ensimmäinen yrittäjyyskasvatuksen professori Paula Kyrö.

Kasvatus- ja kauppatieteiden tohtori Paula Kyrö aloitti työssään Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa Hämeenlinnassa kuluvana syksynä. Yrittäjyyskasvatukseen erikoistunut professori on kansainvälisestikin mitaten harvinainen. Yrittäjyysprofessoreita on sen sijaan toi-

minut jo pitempään kauppakorkeakouluissa ja teknisissä korkeakouluissa.

– Perusongelma meillä on muodostunutkin siitä, että kasvatustieteen tiedeperinteeseen ei ole kuulunut yrittäjyyspedagogiikka. Sen tutkiminen on vasta alkuvaiheessaan juuri tämän luontevan yhteyden puuttumisen takia.

– Yrittäjyydestä on käyty keskustelua

enemmän kansainvälisellä tasolla. Tieteellisessä tutkimuksessa yritettiin aiemmin löytää ihmisestä ikään kuin synnynnäisiä piirteitä, jotka tekisivät hänestä yrittäjämäisemmän kuin jostakin toisesta ihmisestä.

– Kun nämä piirreteoriset tutkimukset eivät onnistuneet ja niistä luovuttiin johtamisen tutkimisessakin, alettiin yhä enemmän pohtia, että jospa yrittäjiksi sittenkin kasvetaan. Tästä huolimatta yrittäjyyskasvatusta on kasvatustieteiden puolella tutkittu vielä kohtuullisen vähän.

Yrittäjä tietää, mutta panee myös toimeksi

Kyrö on itse työskennellyt aikaisemmin parikymmentä vuotta yrittäjänä ja liikkeenjohdon konsulttina pk-sektorilla. Hän aloitti ekonomina akateemiset opintonsa 1990-luvun alussa, väitteli aikuiskasvatuksesta Helsingin yliopistossa ja kauppatieteistä Jyväskylän yliopistossa.

Kyrö toimi apulaisprofessorina Helsingin yliopiston kasva-

tustieteellisessä tiedekunnassa vastaten siellä yrityskehityksen perusopinnoista. Yrittäjyysprofessorina hän toimi vuoden verran Jyväskylän yliopistossa. Kyrö pitää itselleen ammatillisesti tärkeänä sitä puolentoista vuoden aikaa 2000-luvun alussa, jonka hän vietti ruotsalaisessa Jönköpingin *International Business School*'issa vierailevana yrittäjyysprofessorina.

Akateemisesti koulutetut eivät ole perinteisesti olleet kiinnostuneita yritysten perustamisesta. Yrittäjyyttä kohtaan tunnetaan kasvatustieteilijöiden ja opettajakunnan piirissä vieläkin tarpeettomia ennakkoluuloja.

– Yrittäjyys kaventui modernina aikana teollistumisen edetessä tarkoittamaan pienyritysten omistamista ja johtamista. Se on kuitenkin lähtökohdiltaan demokratian ja valistuksen aikana syntynyt ilmiö, jolla viitattiin uudenlaiseen elämisen hallintaan tai kontrolliin.

– Yrittäjyyden perusajatus oli, että ihmisellä tulisi olla oikeus ansaita elantonsa itse ja päättää elämästään itse. Yksi keskeinen osa yrittäjämäistä pedagogiikkaa on nimenomaan se, että annamme oppijoille oikeuden itse luoda oma tulevaisuutensa.

– Yrittäjyyskasvatuksessa korostamme yksilön vapautta, mutta yrittäjyys on liian sosiaalista ja kumppaneiden suuntaan orinetoitunutta toimintaa, jotta sitä voitaisiin tyhjentävästi kuvata individualistisen näkökulman kautta.

– Ammatillisessa koulutuksessa saa varmasti hyvän kuvan siitä, mitä se yrittäjyys lainsäädäntöineen käytännössä on ja millä tavalla koulutuksen tarjoama substanssi siihen





– Yrittäjyyskasvatuksen koulutus tapahtuu Hämeenlinnassa laaja-alaisena, vuorovaikutteisena verkko-oppimisena, jossa eri tieteenalojen opiskelijat synnyttävät luontevia toimijaryhmiä, tulivatpa he sitten julkiselta tai yksityiseltä sektorilta, kertoo yrittäjyyskasvatuksen professori Paula Kyrö.

sijoittuu. Sen sijaan yrittäjämäisen toiminnan ja oppimisen tukeminen on huomattavasti vähemmän määritelty.

– Yrittäjälle ei riitä, että tiedetään jostakin jotakin, vaan on myös pantava toimeksi ja saatava aikaan.

”Ammatilliseen koulutukseen toivon hulttomia ideoita”

Kyrön mukaan yrittäjyyskasvatuksen asema suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on erittäin hyvä. – Meillä on yrittäjyys otettu osaksi opetus- ja suunnitelmaperusteita niin peruskoulussa kuin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessakin. Viime vuoden lopulla valmistunut EU-maiden vertaileva raportti osoitti Suomen olevan ainoa maa, joka on kaikilla näillä koulutusasteilla sitoutunut siihen kansallisesti.

– Voi sanoa, että yrittäjyyskasvatuksen osalta olemme rakentaneet kansainväliset verkot hyvälle pohjalle. Suurin haaste tulevaisuudessa meille on innostaa kasvatustieteilijät suuremmissä määrin mukaan yrittäjyyskasvatuksen tutkimukseen.

– Ammatillisen koulutuksen puolella toivoisin näkeväni enemmän hulttomampia ideoita. Meidän pitäisi kyetä tukemaan opettajien heittäytymistä aidosti uusiin toimintamuotoihin. Kun teemme pedagogisesti jotain uutta, joudumme väistämättä luopumaan jostakin ja sallimaan itsellemme mahdollisuuden epäonnistua.

Markku Tasala

Antti Kauppi valittu vuoden aikuiskouluttajaksi

Aikuiskasvatuksen Kilta ry. on valinnut Ammattikasvatuksen aikakauskirjan toimituskunnan jäsenen ja lehden nro 3 toimittajan, kasvatustieteen lisensiaatti Antti Kaupin vuoden 2004 aikuiskouluttajaksi. Palkitseminen tapahtui Kansanvalistusseuran kansainvälisessä LLine-seminaarissa Kallvikissa perjantai-iltana 24.9.2004.

Kauppi on aikuiskasvatuksen monitoimimies, joka on osallistunut aikuiskoulutuksen kentällä sekä käytännön työhön että teorian kehittämiseen. Valinnallaan Aikuiskasvatuksen Kilta haluaa nostaa esiin sitä pyyteetöntä työtä, jota Antti Kauppi on tehnyt aikuiskoulutuksen ja aikuiskasvatustieteen hyväksi. 1.8.2004 alkaen Kauppi on toiminut Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian Helsingin toimintayksikön johtajana. Ennen Palmeniaa Kauppi on työskennellyt mm. Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun tutkimuspäällikkönä sekä yksityisyrittäjänä koulutuksen ja konsultoinnin alalla. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran esimiehen tehtävästä hän luopui aiemmin tänä vuonna toimittuaan kyseisessä asemassa viimeisimmät kymmenen vuotta. Yhteiskunnallis-poliittisella saralla Kauppi toimii Opetusministeriön Aikuiskoulutusneuvoston varajäsenenä 2003-2006 ja Aikuiskoulutusneuvoston tutkimusjaoston varsinaisena jäsenenä vuosina 2004-2006.

Muun toimintansa ohella Kauppi on ollut mukana aikuiskasvatustieteen julkaisutoiminnassa sekä järjestämässä alan vuosittaisia tapahtumia. Antti Kaupin monipuolisen toiminnan lisäksi Aikuiskasvatuksen Kilta haluaa korostaa tänä vuonna myös sitä seikkaa, että Kauppi on valmistunut Helsingin yliopistosta pääaineenaan nimenomaan aikuiskasvatustiede. Tämä seikka on ajankohtainen ja korostamisen arvoinen sikäli, että tulevan yliopistojen tutkinnonuudistuksen myötä aikuiskasvatustieteen rooli itsenäisenä ja selkeänä pääaineena Helsingin yliopistossa on vaakalaudalla. Tämä statuksen katoaminen on ristiriidassa sen kanssa, että aikuiskoulutuksen tarve yhteiskunnassa on kasvanut koko ajan. Elinikäisen oppimisen tärkeys on huomioitu mm. yleiseurooppalaisella tasolla EU:n koulutuspolitiikassa.

Aikuiskasvatuksen kiltä ry. on Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa toimiva yhdistys. Killan tehtävänä on aikuiskasvatustieteen tekeminen tunnetummaksi sekä aikuiskasvatustieteen opiskelijoiden ja työelämän välisten verkostojen rakentaminen. Aikuiskasvatuksen kiltä ry. palkitsee vuosittain henkilön tai yhteisön, joka on toiminut ansiokkaasti aikuiskasvatuksen ja koulutuksen parissa. Vuoden aikuiskouluttaja valittiin yhdennentoista kerran.



Tilaukset:
Alkakauskirja Kasvatus
Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
puh. (014) 260 3210
faksi (014) 260 3241
sähköp. ulla.raiskila@ktj.jyu.fi

KASVATUS on opiskelijoiden, tutkijoiden, opettajien, kasvattajien ja opetushallinnon työntekijöiden oma tiedelehti.

KASVATUS julkaisee vuosittain noin 50 kasvatustieteiden ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsittelevää artikkelia ja katsausta, puheenvuoroja, alan uutisia, tapahtumia sekä kirjallisuusarvioita.

KASVATUS painottuu vuonna 2004 koulutuspoliittisiin kysymyksiin.

KASVATUS ilmestyy 5 kertaa. Tilaushinta kotimaahan on 34 e, ulkomaille 44 e, Suomen kasvatustieteellisen seuran jäsenille ja opiskelijoille (myös jatko-opiskelijoille) 24 e, irtonumerot 8 e.



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

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



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KIRJAT

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 Laitio, 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.

Matti Vesa Volanen (toim.)

KOKEILUISTA REFORMEIKSI

Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisooasteen koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista

2000. 147 s. 20 e. Tilauuskoodi D046.

Pirjo Pollari

"THIS IS MY PORTFOLIO"

Portfolios in upper secondary school English studies

Kirja kertoo portfoliokokeilusta lukion englannin kielen opetuksessa. Kokeilun tulokset ovat lupaavia.

2000. 272 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D045.

Marja-Leena Stenström, Johanna Lasonen (toim.)

STRATEGIES FOR REFORMING INITIAL VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN EUROPE

Kirjassa etsitään keinoja kehittää ammatillista koulutusta Euroopassa.

2000. 160 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D040.



SARJAJULKKAISUT

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUUN VAI YLIOPISTOON?

Korkeakoulutukseen hakeutumisen
orientaatiot

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

Erkki Kangasniemi

MILLÄ TOLLALLA 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 työelämä-
suhteet ja niiden antamat valmiudet? Entä
millaisia ovat opiskelijoiden uraodotukset
ja miten he muuttavat?

2002. 105 s. 17 e. Tilauuskoodi G016.

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

OPINTOJEN KESKEYTTÄMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA OPPI- LAITOKSEN NÄKÖKULMASTA

Julkaisu kertoo opintojen katkeamisen
systä ja pohtii keinoja keskeyttämisen
ehkäisemiseksi.

2001. 70 s. 14 e. Tilauuskoodi G014.

Kristiina Korhonen, Raimo Mäkinen, Sakari
Valkonen

SOSIAALI- JA TERVEYSALAN TUT- KINNOLLA TYÖELÄMÄÄN

Julkaisu korkea-asteen tutkinnon suoritta-
neiden sijoittumisesta työelämään ja
heidän arvioitaan koulutuksestaan.

2001. 107 s. 15 e. Tilauuskoodi G013.

Kristiina Korhonen, Raimo Mäkinen, Sakari
Valkonen

INSINÖÖRIN TUTKINNOLLA TYÖELÄMÄÄN

Julkaisu korkea-asteen tutkinnon suoritta-
neiden sijoittumisesta työelämään ja
heidän arvioitaan koulutuksestaan.

2000. 63 s. 14 e. Tilauuskoodi G009.

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.

Jaana Kettunen, Juha Lahti

TOIMINTAA TIETOVERKKOIHIN

Peda.net-verkkolehden ja -verkkoveräjän
käyttö. Ohje CD.

2002. 25 e. Tilauuskoodi CD001.

TILAUKSET

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35 (Opinkivi)

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. 014 260 3220

Fax. 014 260 3241

S-posti: asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

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

OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT



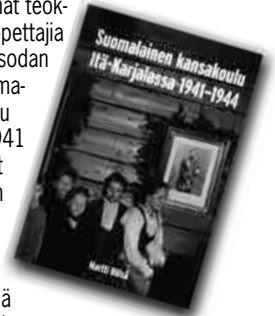
Matti Peltonen – Näkijä ja tekijä kuvaa prof. Matti Peltosta ihmisenä, kasvatustieteilijänä ja teollisuusjohtajana. Kirja käsittelee koulutusta, johtamista, yrittäjyyttä ja tulevaisuuden työtä. Kirjoittajina suomalaiset huippu-asiantuntijat: Hirvi, Malaska, Purhonen, Juuti, Koironen, Ruohotie, Leino,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

4 €

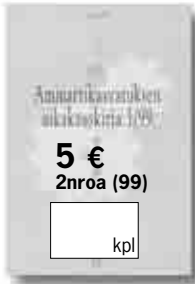
 kpl


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

10 €

 kpl


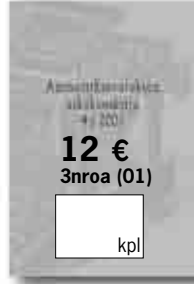
10 €

 kpl


5 €
2nroa (99)

 kpl


13 €
4nroa (00)

 kpl


12 €
3nroa (01)

 kpl


20 €
4nroa (02)

 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 (03)

 kpl


2004

20 €
4nroa (04)

 kpl


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

4 €

 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.

25 €

 kpl



Opettajan professiosta on OKKAsäätiön 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 Beirsto 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, suomalaisen koulutukseen, jonka keskiössä hän on ollut kolme vuosikymmentä eli suomalaisen koulun kiihkeimmät kehityksen vuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluja ja –analyysijä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mikä Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

25 € kpl



Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen 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 koulukiusaamisesta käydyn polemiikin vanavedessä 1990-luvun alkupuolella. Voidaan sanoa, että kiusaamistarina etsii tänäkin päivänä itseään ja on koko ajan muotoutumassa. Vuoden 2003 alussa voimaan astunut uusi työturvallisuuslaki on tarjonnut työyhteisöille välineitä tarttua henkiseen väkivaltaan entistä lujemmalla otteella. Lakiin kirjatut henkistä työsuojelua koskevat lakipykälät jättävät kuitenkin runsaasti liikkumavaraa 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 Rauhalainen 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 impulsseja, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itsesäätelyssä.

20 €

 kpl


Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatus-tieteen 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


Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvatus- 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 (09) 1502 441, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä: Rautatieäisenkatu 6, 00520 Helsinki.

Nimi _____

Osoite _____

Email _____

SAVONLINNAN OOPPERAJUHLAT 8.7. – 6.8.2005

Oopperat Olavinlinnassa:

8.7., 12.7., 15.7., 19.7., 27.7.

Aulis Sallinen: **Ratsumies**

UUSI TUOTANTO!

9.7., 13.7., 18.7., 22.7., 25.7., 28.7., 30.7.

Giuseppe Verdi: **Aida**

11.7., 12.7., 13.7., 14.7., 15.7.

Jaakko Kuusisto: **Koirien Kalevala**

11.7., 14.7., 16.7., 21.7.

Jacques Offenbach: **Hoffmannin kertomukset**

20.7., 23.7., 26.7., 29.7.

Giacomo Puccini: **Turandot**

Barcelonan oopperan (Gran Teatre del Liceu) vierailuesitykset:

2.8., 4.8., 6.8.

Gaetano Donizetti: **Lemmenjuoma**

3.8., 5.8.

Espanjalainen ilta:

Granados: **Goyescas & zarzuelan helmiä**

Konsertteja

Oopperakonsertit 29.1.2005 Kuopion Musiikkikeskuksessa,
30.1.2005 Finlandia-talossa ja 9.4.2005 Savonlinnasalissa.

Liput:

Lippupalvelu

- 0600 10 800 (1,30 €/min. + pvm)
- 0600 10 020 (4,93 €/puhelu + pvm)
- Lippukaupat
- www.lippupalvelu.fi

SAVONLINNAN OOPPERAJUHLAT

Olavinkatu 27, 57130 Savonlinna
Puh. 015-47 67 50, Faksi 015-4767 540
sähköposti: info@operafestival.fi
www.operafestival.fi



OHJEITA KIRJOITTAJILLE

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

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

2. Aikataulu

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

Vuoden 2004 teemat:

1. Osaamisen ja muutoksen johtaminen
2. Ammatillinen koulutus ja aluekehitys
3. Laadun arviointi
4. Ammatillinen opettajuus

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. Kuviin 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, fonttikoolla 12 ja **ilman asetuksia**. Muiden kuin artikkelien ja katsausten enimmäispituus on neljä liuskaa. On toivottavaa, että kirjoittajat kiinnittävät huomiota tekstinsä luettavuuteen niin, että se olisi laajemaltikin koko lukijakunnan ymmärrettävissä.

5. Lähdeviitteet

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

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti: Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananaja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettava asiantuntijuutta. Ammattikasvatuksen 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.

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

6. 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 vapaakappaleen. Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta. Lehden mahdollinen tuotto käytetään Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry:n ja OKKA-säätiön toimintojen edistämiseen.