



JARMO SALO

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna.
16. päivänä joulukuuta 2004 klo 12.

English abstract

Acta Universitatis Tampereensis 1041

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Myynti



Tampereen yliopiston
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 215 6055
Fax (03) 215 7685
taju@uta.fi
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 1041
ISBN 951-44-6116-9
ISSN 1455-1616

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 388
ISBN 951-44-6117-7
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2004

ESIPUHE

Aiemmissa ammateissani työni vaikuttavuus näkyi konkreettisesti. Kalastajan ammatissa työn tulos näkyi seuraavana aamuna saaliin määränä ja laatuna. Keittiömestarin työssä tulos näkyi konkreettisesti työn suorittamisen aikana ja sen jälkeen, työstä sai myös palautteen välittömästi. Sama piti myös paikkansa rakentaessani savusaunaa. Hirressä näkyi työn jälki. Mikäli jälki ei ollut hyvää, hirren saattoi tehdä uudelleen, kunnes jälki tyydytti tekijäänsä. Opetustyössä asiat eivät ole noin yksinkertaisia.

Olen tehnyt opetustyötä ammattikasvatuksen parissa kohta neljännesvuosisadan ajan erilaisissa tehtävissä. Opetustyössä työn jälki, siis vaikuttavuus ei näy yhtä konkreettisesti kuin esim. hirttä veistettäessä tai ruokaa valmistettaessa. Opetustyön vaikuttavuuden tarkasteleminen ei ole yksinkertaista. Koulutuksen vaikuttavuuden käsite liitetään usein yksittäisten oppimistulosten arviointiin. Vaikuttavuus voidaan ymmärtää myös laajemmin, kaikkina niinä vaikutuksina, joita koulutuksella on yksilöihin, yhteisöihin ja yhteiskuntaan. Koulutuksen vaikuttavuustarkasteluissa käsitteille – vaikuttavuus, tehokkuus tuloksellisuus, laatu, tuottavuus, kannattavuus – on annettu erilaisia merkityksiä ja sisältöjä tieteen ja hallinnonalasta riippuen. Myös käsitteistä rakennetut mallit eroavat toisistaan suuresti. Käyttämällä ja painottamalla tiettyjä käsitteitä on haluttu joko tietoisesti tai tiedostamatta tuoda esille käsitteitä käyttävän tahon arvonäkemyksiä, toiminnan filosofiaa sekä toiminnan painopiste- ja kehittämisaalueita.

Aloitin näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vastuuhenkilönä ja yliopettajana työskentelemisen Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuonna 2000. Koulutuksen kestäessä minulle tarjoutui ainutkertainen mahdollisuus tutkia työmme vaikuttavuutta pitkällä aikavälillä. Mahdollisuuden tarjosivat työnantajani puolelta Oulun seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymän johtaja, tohtori Matti Määttä ja Oulun seudun ammattikorkeakoulun rehtori, tohtori Lauri Lantto sekä Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja, dosentti Pirkko Remes, lausun heille lämpimät kiitokseni.

Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen johtaja, professori Pekka Ruohotie on tuonut tutkimustyölleni ammattikasvatuksen viimeisintä teoreettista näkemystä. Yhteistyö maamme johtavien ammattikasvatuksen asiantuntijoiden kanssa on ollut minulle kasvattava kokemus ja tarjonnut erinomaisen mahdollisuuden tehdä tutkimustyötä. Lämpimät kiitokseni heille. Erityisen suuri merkitys tutkimukseni eri vaiheissa on ollut professori Juhani Hongan kannustavalla ja asiantuntevalla ohjauksella. Hänen laaja

asiantuntemuksensa ja asiallinen ohjaustyönsä ovat olleet merkittävässä asemassa tämän työn valmistumisessa. Parhaimmat kiitokseni hänelle. Kiitän työni esitarkastajina toimineita professori Juha Varilaa sekä dosentti Seppo Helakorpea. Heidän arvokkaat ja rakentavat huomionsa ovat auttaneet ilmaisemaan työni keskeiset asiat tarkasti.

Työyhteisöni on toiminut kannustavasti, lämpimät kiitokseni siitä heille kaikille. Erityisesti haluan kiittää esimiestäni, dosentti Pirkko Remestä sekä työhuonetoveriani, tohtori Kari Kiviniemeä korvaamattomista neuvoista ja siitä laadukkaasta ajasta, jonka olen saanut heidän kansaan viettää. Kiitän myös yliopettaja Säde-Pirkko Nissilää hänen aurinkoisesta positiivisuudestaan sekä tiivistelmän kääntämisestä englannin kielelle.

Kiitän kaikkia näyttötutkintomestareita ja heidän koulutusorganisaatioidensa edustajia, ilman heitä tämä tutkimuksen tekeminen ei olisi ollut mahdollista. Haluan kiittää myös ystävääni Jouko Heinoa hänen loistavasta asiantuntemuksestaan näyttötutkintojen alueelta.

Tutkimustyöni on tapahtunut pääsääntöisesti työhuoneessani, joten siitä ei ole ollut suurempaa rasitetta lähipiirilleni. En ole halunnut rasittaa perhettäni hiljalleen vanhenevan herrasmiehen tutkimustyöhön liittyvillä pohdinnoilla. Lämpimät kiitokseni lapsilleni Heidille, Jarille, Jyrille ja Johannalle. Suuret kiitokset rakkaalle vaimolleni Ullalle, sekä kunnioitetuille vanhemmilleni Anneli ja Reijo Salolle, jotka ovat myöskin erinomaisia esimerkkejä elinikäisistä oppijoista. Omistan työni rakastamalleni vaimolleni Ullalle. Hänen kanssaan olemme yhdessä kulkeneet käsi kädessä pitkää ja joskus kivistäkin oppimisen polkua.

Oulussa 15.9.2004

Jarmo Salo

TIIVISTELMÄ

Tutkimus kohdistuu näyttötutkintojärjestelmän kehittämiseen tarkoitetun näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen eli näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuuden arviointiin. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan vaikuttavuuden ilmiötä ja sen suhdetta asiantuntijavalmiuksien oppimiseen ja työkäyttäytymisen muutoksiin. Tarkastelun kohteena on myös koulutusorganisaatiokohtainen vaikuttavuus. Tutkimuskysymykset liittyvät näyttötutkintojärjestelmän edellyttämiin asiantuntijavalmiuksiin ja työkäyttäytymisen muutoksiin sekä siihen, miten koulutukseen osallistuneet opettajat ja heidän koulutusorganisaationsa ovat hyötäneet kehittämiskoulutuksen tuloksista.

Vuosina 2000-2003 näyttötutkintomestarikoulutuksen suoritti 251 ammatillista opettajaa 40:stä eri Oulun ja Lapin maakuntien koulutusorganisaatioista. Tutkimusstrateginen lähtökohta on triangulatiivinen. Tutkimuksessa on kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen osa. Kvantitatiivisen osan muodostaneeseen kyselytutkimukseen vastasi määräaikaan mennessä 184 näyttötutkintomestaria. Vastausprosentti oli 73.3. Tutkimuksen kvalitatiivisessa osassa tietoa vaikuttavuudesta hankittiin haastattelemalla koulutusorganisaatioiden johtohenkilöitä.

Kyselytutkimuksen avulla selvitettiin, millaisia näyttötutkintojärjestelmän edellyttämiä asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttäytymisen muutoksia näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneet opettajat ovat oppineet. Edellä mainituista tekijöistä on muodostettu tilastollisten testien ja faktorianalyysin avulla kuvausjärjestelmä. Kuvausjärjestelmän pohjalta on pyritty arvioimaan kehittämiskoulutuksen vaikuttavuutta koulutukseen osallistuneiden opettajien osalta. Haastattelututkimuksen avulla on selvitetty, miten opettajan koulutusorganisaatio on hyötynyt kehittämiskoulutuksen tuloksista. Tutkimuksessa suoritettujen haastattelujen tavoitteena on ollut tuottaa uutta kuvailevaa tietoa kyselytutkimuksen rinnalle. Haastatteluissa on käsitelty samat osa-alueet, jotka olivat mukana myös kyselyssä.

Tulokset osoittivat, että kehittämiskoulutus oli vaikuttanut opettajien asiantuntijavalmiuksien oppimiseen. Näyttötutkintojärjestelmä sekä näyttötutkintojen suunnittelu ja arviointi hallitaan paremmin kuin aikaisemmin. Opetustyö koetaan muuttuneen työelämä- ja opiskelijalähtoisemmäksi aiempaan verrattuna. Työkäyttäytymisen muutokset liittyvät pitkälti opetustyön luonteen muuttumiseen asiantuntijatyöksi, joka näkyy opettajien yhteistyössä jaettuna asiantuntijuutena.

Avainsanat: vaikuttavuus, näyttötutkinnot, asiantuntijuus, työkäyttäytyminen, hyöty, koulutusorganisaatio

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the effectiveness proved in the education aiming at the specialists of competence-based qualifications. This study tries to explain what kind of expertise qualifications and changes in working practices the vocational teachers in the competence-based qualifications specialist education have acquired, and how the educational organizations of these teachers have gained advantage from the outcomes of this education.

The research has both quantitative and qualitative parts. By the time given the questionnaires were answered by 184 competence-based qualifications specialists. The percentage of returned answers was 73,3. Further, additional information was obtained by interviewing ten administrators or directors representing the educational organizations included in the inquiry.

The questionnaire research made it possible to explain what kind of expertise skills, which are the prerequisites of the present competence-based qualifications specialist system, the teachers who participated in the specialist education have acquired. The second aim is to study what kind of changes in their working practices they have made. A recording system for the results was formed of the data mentioned above, with the help of statistical tests and factor analyses. On this basis the effectiveness of educational development of the teachers participating in the program has been evaluated.

The interviews aimed at explaining how the educational organizations could benefit from the outcomes of their members' developmental education. The purpose of the interviews was to create new, descriptive information on the side of the questionnaire research. The interviews dealt with the same themes and topics as appeared in the questionnaires.

The results of the questionnaire research showed that the developmental education had influence on the teachers learning the expertise abilities. According to their own experiences, they mastered all of the competence-based qualifications specialist system, the planning of the exams and evaluation better than before. They also felt that the teaching activities of their working communities had changed to more learner- and working life oriented than before.

The interviews showed that the changes of working practices are greatly connected with the changes of teaching. Teaching has become expertise work that appears in collegial cooperation of teachers, in shared expertise and peer tutoring.

Key words: effectiveness, competence-based qualifications exams, expertise, working practices, benefit, educational organization

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	10
1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävä	10
1.2 Tutkimuksen taustaa.....	26
2 NÄYTTÖTUTKINTOJÄRJESTELMÄ JA NÄYTTÖTUTKINTOJEN KEHITTÄMISKOULUTUS	33
2.1 Ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestämisen tapoja Euroopassa.....	33
2.2 Suomalainen näyttötutkintojärjestelmä	36
2.3 Näyttötutkintomestarikoulutus	40
2.4 Näyttötutkintomestari osajana.....	42
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS ...	45
3.1 Koulutuksen vaikuttavuus käsitteenä ja tutkimuskohteena	45
3.2 Koulutuksen arviointi käsitteenä ja tutkimuskohteena.....	59
3.3 Asiantuntijavalmiudet käsitteenä ja tutkimuskohteena	65
3.4 Työ ja ammatillinen osaaminen käsitteenä ja tutkimuskohteena.....	71
3.5 Opettajien asiantuntijavalmiuksien kehittyminen ja työkäyttäytymisen muuttuminen koulutuksen yhteydessä	80
3.6 Koulutusorganisaatio kehittämiskoulutuksen hyödynsääjana	90
3.7 Keskeiset käsitteet ja niiden väliset yhteydet.....	98
3.8 Vaikuttavuuden arviointimalli	101

3.9 Tutkimuskysymykset.....	105
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT JA NIIDEN PERUSTELUT	108
5 TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO	113
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUSTAPA.....	123
6.1 Tutkimusmenetelmät.....	123
6.1.1 Kyselytutkimuksen mittausvälineen rakentaminen.....	124
6.1.2 Kyselytutkimusaineiston analysointi	127
6.1.3 Kyselytutkimuksen luotettavuustarkastelu.....	129
6.1.4 Teemahaastattelu.....	132
6.1.5 Haastattelujen suorittaminen ja saatujen aineistojen analysoiminen	133
6.1.6 Teemahaastattelun luotettavuustarkastelu	135
7 VASTAUKSET TUTKIMUSKYSYMYKSIIN.....	138
7.1 Opettajien asiantuntijavalmiuksien oppiminen	140
7.1.1 Opettajien asiantuntijavalmiuksien oppiminen koulutusorganisaation kokemana	142
7.1.2 Tulosten tarkastelua.....	144
7.2 Opettajien työkäyttäytymisen muutokset.....	146
7.2.1 Opettajien työkäyttäytymisen muutokset koulutusorganisaation kokemana	148
7.2.2 Tulosten tarkastelua.....	150
7.3 Koulutusorganisaation kehittämiskoulutuksesta saamat hyödyt vastanneiden kokemana	151
7.3.1 Koulutusorganisaation kehittämiskoulutuksesta saamat hyödyt	154
7.3.2 Tulosten tarkastelua.....	158
8 POHDINTAA	162

8.1 Asiantuntijavalmiuksien kehittyminen.....	162
8.2 Työkäyttäytyminen.....	165
8.3 Koulutusorganisaatio hyödynsaajana.....	170
8.4 Tutkimustulosten arviointia.....	176
8.5 Metodologiaan liittyvää pohdintaa.....	179
9 LOPPUPÄÄTELMIÄ	182
10 LÄHTEET.....	190
LIITTEET	208

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävä

Tämä tutkimus kohdistuu Oulun seudun ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun täydennyskoulutustoiminnan arviointiin. Tutkimuksen tavoitteena on arvioida Opetushallituksen kustantaman ja Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosina 2000-2003 toteuttaman ammatillisille opettajille suunnatun näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen eli näyttötutkintomestari-koulutuksen vaikuttavuutta. Tutkimuksessa käytetään näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta ja näyttötutkintomestari-koulutusta synonyymeinä. Tutkimuksessa on haluttu selvittää, millaisia näyttötutkintojärjestelmän edellyttämiä asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttäytymisen muutoksia näyttötutkintomestari-koulutukseen osallistuneet opettajat ovat oppineet, sekä miten koulutukseen osallistuneiden opettajien koulutusorganisaatiot ovat hyötäneet kehittämiskoulutuksen tuloksista. Tutkimus on tehty Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Hämeenlinnan ammattikasvatuksen tutkimus - ja koulutuskeskuksen ohjauksessa. Niitä tuloksia, joita tämä tutkimus tuottaa, tullaan käyttämään soveltuvin osin ammatillisten opettajien ja työelämän organisaatioiden koulutuksen kehittämisessä.

Tutkimuksen nimi: Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa kertoo, että on olemassa ilmiö nimeltä vaikuttavuus. Ennen kuin tutkimuksessa lähdetään tarkemmin tarkastelemaan ja etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiin selvitetään tutkimuksen taustaa ja tavoitteita sekä metodologisia ratkaisuja. Ensimmäiseksi tarkastellaan koulutuksen vaikuttavuutta käsitteenä, jonka merkitys voidaan havaita hyvin moniulotteiseksi riippuen mm. niistä teoreettisista viitekehyksistä, joiden suunnassa sitä tarkastellaan.

Toisessa vaiheessa tarkastellaan näyttötutkintojärjestelmää ja siihen liittyvää opetushenkilöstön kehittämiskoulutusta. Kehittämiskoulutus ja näyttötutkintomestari- asetettavat yhteiskunnalliset vaatimukset avaavat näkökulmaa siihen, miten opetustyö on muuttunut ja tulee koko ajan muuttumaan yhteiskunnan kehityksen myötä. Jo tässä vaiheessa huomio

kiinnittyy siihen, kuinka suuri vastuu työelämän tutkinnoissa eli näyttötutkinnoissa näyttötutkintomestarille sekä hänen koulutusorganisaatiolleen on annettu.

Koska tutkimuksessa nimensä mukaisesti pyritään arvioimaan koulutuksen vaikuttavuutta, tarkastellaan kolmannessa vaiheessa sitä, mitä arviointi on. Arviointi käsitetään myös hyvin moniulotteiseksi ja sille on myös annettu erilaisia tehtäviä riippuen siitä, millaisesta viitekehystä eri arvioinnin suuntauksia tarkastellaan. Tässä vaiheessa esitellään myös tutkimuksen arviointiteoria, vaikuttavuuden arvioinnin eri tasojen perustelut ja tutkimukseen valittu vaikuttavuuden arviointimalli. Neljännessä vaiheessa esitellään tämän tutkimuksen tutkimusstrategia perusteluineen ja tutkimuksessa käytetyt menetelmät.

Koulutuksen vaikuttavuus käsitteenä on moniulotteinen. Järvinen (2000, 20-22) näkee koulutuksen vaikuttavuuden käsitteen määrittämisen vaikeaksi mm. siksi, että sitä voidaan arvioida erilaisista tieteellisistä viitekehystä käsin. Esimerkiksi kasvatustieteellisestä viitekehystä tarkasteltuna vaikuttavuuden arvioinnin pääpaino on oppimisprosessien ja niiden tuotosten hyödyn arvioinnissa. Koulutussosiologisesta näkökulmasta arvioidaan vaikuttavuutta yksilön sosiaalistumisen välineenä, ja koulutustaloudellisesta viitekehystä tarkasteltuna arvioidaan panos-tuotos suhdetta, jolloin kyse on kansantaloudellisesta vaikuttavuudesta. Vaikuttavuus nähdään suhdekäsitteenä, jolloin vaikuttavuuden mittauksista saadut tulokset saattavat riippua monista erilaisista tekijöistä, jotka vaikuttavuustutkimusten tulosten tarkasteluissa on otettava huomioon.

Myös Halttunen (2000, 49-53) näkee vaikuttavuuden lähinnä suhdekäsitteenä. Tutkittaessa, miten koulutuksen vaikutukset ja vaikuttavuus ilmenivät yhteiskuntatieteellisinä näkemyksinä ja käsitteinä 1960- ja 1970-luvuilla, todettiin, että koulutuksen vaikuttavuutta koskevista tutkimuksista on aiemmin ollut pääpaino taloustieteellisillä ja yhteiskuntatieteellisillä näkökulmilla, ei niinkään kasvatustieteellisillä näkökulmilla. Arvioitiin, että koulutuksen vaikuttavuuden käsite voidaan kasvatustieteessä ymmärtää kuitenkin nykyään pääsääntöisesti yhdeksi arvioinnin työvälineeksi, jolloin kasvatustieteen alueeksi jää koulutusjärjestelmää itseään koskeva tarkastelu. Tuolloin keskitytään pitkälti koulutuksen arvioinnin kysymyksiin. Kyse näyttää olevan siitä, että vaikuttavuuden arvioinnilla kasvatustieteessä tulisi pyrkiä kohti puhdasta kasvatustieteellistä mikro- ja mesotason arviointia, jotka mielletään koulutusorganisaation ja kasvatustieteellisen teorian omimmiksi alueiksi. Koulutusvaikutusten syntyä pidetään kuitenkin varsin monitahoisina.

Raivola, Valtonen ja Vuorensyrjä (2000, 16) ovat halunneet tuoda esiin koulutusvaikutusten synnyn prosessinomaisuutta ja monitahoisuutta. Heidän esittämässään mallissa kehystekijät ovat koulutuksen panoksia, jotka edistävät

tai jarruttavat oppimista. Konteksti sisältää sekä formaalin että informaalin oppimisympäristön. Kehystekijöiksi nousevat oppijan ominaisuudet ja erilaiset yhteiskunnan ja kodin sekä koulun tarjoamat resurssit. Tuossa ajattelussa on kyse erilaisten mahdollisuuksien käytöstä. Vaikuttavuustarkasteluissa keskeisenä käsitteenä nähdään relevanssi, joka määritellään tarkoituksenmukaisuudeksi, käyttöön sopivuudeksi, hyödyllisyydeksi ja mielekkyydeksi. Tarkastelukulmana on tällöin se, miten koulutus vastaa yhteiskunnan ja yksilön tarpeisiin. Tähän näkökulmaan liittyy ajatus erilaisista arvolähtökohdista, kenelle koulutuksen tulee olla tarkoituksenmukaista, millä tasoilla ja ketä ja sen tulee palvella ja miksi.

Koulutuksen vaikuttavuustarkasteluissa näyttäytyy usein mikro- makro- ja mesotasoa. Kuten Raivolan ym. (2000, 16), niin myös Vahervan jo vuonna (1983, 172-174) esittämässä kolmiulotteisessa koulutuksen vaikuttavuusmallissa erottuvat myös nuo kolme tasoa. Makrotasolla voidaan arvioida, miten hyvin koulutus pystyy palvelemaan yhteiskunnan ja työelämän tarpeita ammattitaitoisen työvoiman määrän ja laadun suhteen. Mesotasolla voidaan arvioida yksittäisen koulutusorganisaation ja sen koulutustavoitteiden saavutettavuutta. Mikrotasolla puolestaan arvioidaan sitä, miten koulutuksen suorittanut yksilö on pystynyt koulutustaan hyödyntämään työelämään ja jatko-opintoihin sijoittumisessa. Vastaaventyypinen koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelunäkökulma löytyy Nurmen ja Kontiaisen (2000, 33) tutkimuksesta, jossa makrotasoa edustaa valtio, mesotasoa instituutio, organisaatio tai verkosto, sekä mikrotasoa vuorovaikutteinen ihminen.

Edellä mainittuja vaikuttavuuden tasoja voidaan löytää myös viimeaikaisessa vaikuttavuutta käsittelevässä ulkomaisessa kirjallisuudessa. Schullerin (2002, 34-39) ja Stewartin (1998, 79-106) sekä Leanan ja van Burenin (1999, 538-543) tutkimuksissa koulutuksen vaikuttavuus liitetään inhimillisen ja sosiaalisen pääoman kasvuun. Inhimillisen pääoman eli tietojen ja taitojen karttuessa yksilöiden tuottavuus ja ansiot kasvavat, mikä puolestaan johtaa yhteiskunnan tuottavuuden kautta hyvinvoinnin lisääntymiseen. Tutkijat ymmärtävät sosiaalisen pääoman ryhmään kuuluvien yksilöiden ominaisuudeksi, jota ei luoda nopeasti, vaan se vaatii kehittyäkseen pitkän ajan. Sosiaalisen pääoman kehittyminen nähdään merkitsevän työorganisaatioissa yhteistyön sekä luottamuksen ja avoimuuden lisääntymistä. Sosiaalisen pääoman syntyminen nähdään kuitenkin usein myös kustannustekijänä, jolloin koulutuksen vaikuttavuuden tarkasteluperspektiiviksi nousevat koulutuksen taloudelliset näkökulmat.

Koulutuksen vaikuttavuuskäsitteistöjä talouden suunnasta tarkasteltaessa näyttää siltä, että mallit suuntautuvat pääsääntöisesti tuloksellisuuteen, mikä käsitetään usein numeerisesti mitattavina arvoina. Vaikuttavuusmalleissa painottuvat koulutuksen taloudellisuus ja tehokkuus sekä koulutuksen vaikuttavuuden rahallinen mitattavuus, joita ovat esimerkiksi tutkintojen

suoritus aika, niiden hinta, tutkintojen ja koulutuspäivien määrä, koulutusorganisaation täyttöaste, työhön sijoittuminen jne. Talouden suunnasta tarkasteltuna koulutus ilmenee enemmänkin palvelutuotteena ja kustannustekijänä, johon joudutaan investoimaan yhteiskunnan taholta erilaisia panoksia. Näyttää siltä, että syy tehokkuuden seuraamisen painottamiseen on se, että vaikuttavuuskäsitteistöt ja mallit onkin suunniteltu hallinnon ja tulohajauksen käyttöön johtamisen välineiksi.

Kasvatustieteellisestä näkökulmasta tarkasteltuna oppilaitoksen sisäisen toiminnan päämääränä ja ideologiana on oppimisen tuottaminen ja yksilön kasvun tukeminen. Oppimisen tuottaminen ja yksilön kasvun tukeminen sekä niiden tavoitteellinen ohjaaminen ovat osa kasvatuksen filosofiaa. Tuosta näkökulmasta tarkasteltuna sekä tehokkuuden että taloudellisuuden ja tuottavuuden vaatimukset eivät näyttäisi olevan koulun sisäiseen toimintaan luontaisesti kuuluvia asioita, vaan ne voidaan nähdä koulutuksen ylläpitäjien suunnasta ilmaistuina tahtoina.

Ammatillinen aikuiskoulutusta järjestetään maassamme pääsääntöisesti koulutuksen ylläpitäjien kustantamana. Koulutuksen ylläpitäjinä toimivat valtio, kunnat ja yksityiset tahot. Rahoitus ammatilliseen aikuiskoulutukseen tulee pääsääntöisesti valtiolta ja kunnilta, osin myös yksityisiltä tahoilta. Edellinen tarkoittaa mm. sitä, että koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa joudutaan pääsääntöisesti huomioimaan kasvatustieteellisten arvolähtökohtien lisäksi myös ylläpitäjien arvolähtökohdat. Ylläpitäjien arvolähtökohdat liittyvät usein yhteiskunnan niille asettamiin reunaehtoihin. Noita ehtoja ovat mm. koulutuksen taloudellisuus, tuottavuus ja tehokkuus, siis pääsääntöisesti numeerisesti mitattavissa olevat arvot. Taustalla on oletus, että koulutuksen tuotosta, siis yksilöiden oppimista, inhimillistä pääomaa hyödyntämällä yhteiskunta ja työelämä voivat parantaa kilpailukykyään, jolloin ne katsovat koulutuksen tuottaneen hyötyä. Noin tarkasteltuna vaikuttavuuden arvioinnissa palataan yhteiskunnalliseen ja koulutustaloudelliseen viitekehukseen, jolloin oppilaitosten ylläpitäjien tahdon mukaan joudutaan kasvatustieteellisten arvolähtökohtien lisäksi arvioimaan myös sitä, kuinka tehokkaasti koulutus palvelee yhtenä kansantaloudellisena tekijänä.

Tässä tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen kontekstissa. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutus on opetushenkilöstölle suunnattu pitkäkestoinen 15 opintoviikon mittainen täydennyskoulutus, jonka tuloksena koulutusorganisaatioihin on oletettu syntyvän asiantuntemusta näyttötutkintoihin liittyvissä asioissa (Opetushallitus 65/041/2000). Kohonen (1993, 81-83) tuo esiin sen, että opettajan työn kehittämisen pyrkimykset sisältävät ajatuksen opettajasta oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Käsite opettaja oman työnsä tutkijana ja yhteisönsä aktiivisena uudistajana sisältää kehittämispyrkimyksen, jossa henkilökunta arvioi oman oppilaitoksensa tavoitteita ja toimintaa, valitsee kehittämistyön kohteita, miettii

yhdessä kehittämiskeinoja, toteuttaa suunnitelmia ja arvioi niiden toimivuutta. Tutkiva opetus nostaa esiin uudenlaista ammattimaisuutta, joka lisää opettajien ammatillista itsearvostusta ja itsetuntoa ja tarjoaa runsaasti ammatillisen kasvun haasteita. Tässä tutkimuksessa vaikuttavuuden kannalta oleellista on se, miten näyttötutkintojärjestelmän piiriin kuuluvien näyttötutkintojen suunnittelun, järjestämisen ja arvioinnin sekä niiden edelleen kehittämisen laatu voidaan turvata. Koska näyttötutkintojen kehittämiskoulutus liittyy olennaisena osana näyttötutkintojärjestelmän kehittämiseen seuraavassa kuvataan ensin näyttötutkintojärjestelmää ja sen jälkeen näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta.

Näyttötutkintojärjestelmä rakennettiin kolmen periaatteen varaan. Ne olivat työelämän ja opetusalan tiivis yhteistyö, tutkintojen ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomuus sekä ammattitaidon osoittaminen näytöillä. Näyttötutkinnoissa tunnustetaan ja tunnustetaan erilaisilla ja eri tavoin rahoitetuilla aikuisopinnoilla, työkokemuksella tai muulla kokemuksella hankittu osaaminen. Järjestelmän kehittämisen ja käyttöönoton taustalla vaikuttaneista tekijöistä merkittävimmät koskivat arvioita ammatillisen aikuiskoulutuksen epätasaisesta laadusta ja työelämän kohtaamattomuudesta sekä ammatillisen koulutuksen puutteellisista yhteyksistä työelämään. Näyttötutkintojärjestelmän kehittymisen taustalla vaikuttaa voimakas Suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtunut murros, mikä on pysyvästi muuttanut ammatillisen koulutuksen asemaa ja tehtäviä.

Näyttötutkinnoista on tehty vuosina 1999-2000 kokonaisarviointi Opetushallitus (2000). Arvioinnin tuloksena havaittiin tutkintojärjestelmän toimeenpanon onnistuneen hyvin. Puutteiksi kyseisessä kokonaisarvioinnissa koettiin se, että valmistava koulutus ja näyttötutkinnot eivät aina vastaa toisiaan. Myös tutkintojen alhaiset osallistujamäärät sekä kirjavuus tutkintotilaisuuksien järjestämisessä koettiin kehittämishaasteeksi tulevaisuudessa. Näyttötutkintojärjestelmää on arvioitu myös kansainvälisestä näkökulmasta OECD:n asiantuntijatyöryhmän toimesta. Se totesi vuonna 2001 valmistuneessa Suomen aikuiskoulutuksen teematutkinnan raportissa, että näyttötutkintojärjestelmä on suomalaisen aikuiskoulutusjärjestelmän vahvuus, jota suositellaan onnistuneena esimerkkinä myös muille. Näyttötutkintojärjestelmän vahvuus liittyy työryhmän mukaan ennen kaikkea työelämän arvostukseen sekä yksilöllisiin palveluihin.

Kehittämishaasteena yllä mainittu työryhmä näki keski-ikäisen, vailla ammatillisia tutkintoja olevan väestön kannustamisen näyttötutkintojen suorittamiseen ja niihin liittyvät tukitoimet. Kansallista Noste-ohjelmaa voidaan pitää Antikaisen (2003, 150-151) mielestä koulutuspoliittisena päänavauksena OECD:n esittämään kehittämishaasteeseen. OECD:n työryhmä painotti myös, että näyttötutkintojärjestelmän laadun kehittämiseen kannattaa panostaa edelleen, jotta voidaan huomioida eri tavoin hankittu osaaminen, ennen kaikkea epävirallisen arkioppiminen ja sen tunnustaminen. Edellä mainittuihin

kehittämishaasteisiin on maassamme pyritty vastaamaan mm. ammatillisille opettajille ja heidän koulutusorganisaatioilleen suunnatulla näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksella.

Työyhteisöihin kohdistuva kehitystyö käsitetään osaksi työyhteisöjen ydintoimintoja. Kulmalan (1999, 17) mukaan kehitystyöllä pyritään hallitsemaan muutoksia ja turvaamaan toimintojen jatkuva kehittyminen. Kehitystyötä pidetään työyhteisöissä yhtenä tärkeimpänä tekijänä yksilön, työyhteisön ja suomalaisen elinkeinoelämän menestystekijänä. Kehitystyön painoarvo on korostunut työelämän ja työyhteisöjen uudistusprosessin myötä. Uudenlaisen työelämäajattelun taustalla ovat mm. uuden tekniikan käyttöönotto, kansainvälistyminen ja ihmisten arvoissa ja odotuksissa tapahtuneet muutokset. Ojala (1996) sekä Suikkanen ja Viinamäki (1993) näkevät muutosten kytkeytyvän ympäristön monimutkaistumiseen ja muutosnopeuden lisääntymiseen. Mikäli muutokseen halutaan vastata, on työyhteisössä tapahduttava kehitystyötä, jolla varmistetaan tarvittava ammatillisen ja sosiaalisen osaamistason kasvu. Sneck (1996) huomauttaa, että työelämän murrostilanteessa aikaisemmat organisaation mielekkääksi tehneet asiat häviävät ja niiden on organisoiduttava uudelleen. Pysyviksi elementeiksi työelämässä nähdään asiakas ja jatkuvan tehokkaan kehitystyön tarve.

Näyttötutkintojärjestelmän toimijoita varten luodun näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen tarkoitus on sen opintojen perusteiden (Opetushallitus 65/041/2000) mukaan kehittää näyttötutkintotoimintaa joustavaksi ja luotettavaksi työelämän vaatimukset huomioon ottavaksi yhteistyöksi. Sen tavoitteena on että näyttötutkintojärjestelmässä toimiva ammattihenkilö saavuttaa aktiivisella kehittämistyöllä asiantuntijataso. *Näyttötutkintomestarin asiantuntijaosaaminen on osoitettava neljällä tasolla; näyttötutkintojärjestelmän toimintaperiaatteiden noudattamisessa, tutkintojen järjestämisessä, näyttöjen suunnittelussa sekä niiden toteuttamisessa että ammattitaidon arvioinnissa.* Kehittämiskoulutuksen (liite 1) hyväksytyksi suorittanutta asiantuntijaa kutsutaan näyttötutkintomestariksi ja hän saa osaamisestaan diplomin osoitettuaan hallitsevansa häneltä vaaditut asiantuntijuuden osaamisalueet. Diplomissa tunnustetaan hänen asiantuntijaosaamisensa suhteessa näyttötutkintoihin. Kesään 2004 mennessä diplomeja on maassamme myönnetty noin 5000 kpl.

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteissa Opetushallitus (65/041/2000) voidaan havaita sosiokonstruktiivinen teoreettinen viitekehys. Näyttötutkintomestari käsitetään asiantuntijaksi, joka ymmärtää ammatillisen osaamisen prosessinomaiseksi, ongelmakeskeiseksi kokonaisuudeksi, jossa eri käsitteet, teoreettinen ja toiminnallinen tieto yksittäisistä toimintamalleista yhdyntävät konkreettisiin kokemuksiin. Ihmiskäsityksessä näyttötutkintomestari nähdään asiantuntijana, joka ymmärtää opiskelijansa aktiivisena, omaa toimintaansa suuntaavana ja jäsentävänä yksilönä. Oppimiskäsityksessä näyttötutkintomestari nähdään sosiokonstruktiivisesti ja kontekstuaalisesti

ajattelevana asiantuntijana. Hän näkee oppimisen rakentuvan sosiaalisessa yhteistoiminnassa aikaisemmin opitun tai aikaisemmin saatujen kokemusten varaan.

Asiantuntijuus liittyy nykyaikana olennaisena osana työelämässä toimimiseen. Työelämän uudenlaiset organisaatiot perustuvat Helakorven ym. (1999) mukaan joustavuuteen, asiakaskeskeisyyteen ja korkeatasoiseen laatuun. Mikäli oppilaitokset haluavat menestyä yhteiskunnan ja työelämän kehityksen kärjessä on niidenkin pysyttävä kehityksessä mukana. Honka (1996, 119) toteaa, että elämme kiihtyvien muutosten keskellä, jolloin oppilaitosten tulee vastata haasteeseen parantamalla toimintaa, lisäämällä innovatiivisuutta ja käyttää inhimillisiä voimavaroja entistä paremmin. Hongan (1995, 12-13) mukaan opettajat voivat osaltaan vastata olemassa olevaan haasteeseen uudistamalla omia työskentelytapojaan samalla itse ammatillisesti uudistuen. Painotetaan, että samalla kun kyvyt ratkaista erilaisia teknisiä ongelmia ovat nopeasti lisääntymässä, on oppilaitoksilla keskeinen rooli siinä, miten ne valmentavat opiskelijat muutoksiin.

Helakorpi (1999) näkee myös opetustyön muuttuneen asiantuntijatyöksi, jossa tarvitaan omaan työhön ja työyhteisöön liittyvää kehittämisosaamista. Opettaja ei enää juuri perinteisesti "opeta" vaan, organisoii ja ohjaa koulutuksen ja oppimisen prosesseja. Asiantuntijalta edellytetään oman ammattinsa tietojen ja taitojen lisäksi työelämän pelisääntöjen sekä oppimisen ja sen ohjaamisen teorian ja käytännön hallintaa. Asiantuntijan toiminta nähdään intuitiivisena prosessina, jossa refleksiivisyys yhdistyy metakognitiiviseen tietoon.

Tynjälä (2004, 174) on tarkastellut opetustyössä ilmenevää ja siellä tarvittavaa asiantuntijuutta kolmesta toisiaan täydentävästä näkökulmasta. Kognitiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna asiantuntijuuden oletetaan koostuvan teorian, käytännön ja itsesääätelytaitojen integroitumisesta, jolloin asiantuntijuus on pitkälti sijoitettu yksilön kehittymiseen. Sosiaalisen osallistumisen näkökulmasta tarkasteltuna asiantuntijuudessa on kyse osallistumisesta tietyn opetustyön kulttuurin toimintaan, jolloin asiantuntijuuden kehittyminen voidaan nähdä eräänlaisena sosiaalistumisprosessina. Tiedon luomisen näkökulmasta asiantuntijuus nähdään sekä yksilön että yhteisön yhteisenä tiedon luomisen kulttuurin kehittymisenä, siis asiantuntijuutta korostetaan tiedon luomisen prosessina.

Opetustyössä asiantuntijuus liitetään usein opettajaan yksilönä. Tuolloin nähdään, että opettaja selviytyy niin työn suunnittelusta ja toteutuksesta kuin arvioinnistakin. Yhteistyötä muihin toimijoihin ei aina ole katsottu edes tarpeelliseksi. (Huhtanen 2002, 430-431; Fullan 2001, 123-133; Salo ja Kuittinen 1998, 218; Syrjäläinen 2002, 36; Luukkainen 2000; 2002a; 2002b; Luukkainen & Wuorinen 2002.) Mutta kun opetustyön haasteet muuttavat kohti monitahoista yhteistyötä ja kollegiaalista toimintatapaa, seuraa tästä sekä yksilö- että

yhteisötasolla ristiriita menneisyyden ja nykyisyyden välillä. Yhteistyön vahvistuminen ja yhteisöllisyys kuitenkin tukevat opettajan professionaalisuuden vahvistumista. (Syrjäläinen 2002, 37).

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen suorittanut näyttötutkintomestari on omassa koulutusorganisaatiossaan näyttötutkintotoiminnan asiantuntija. Tässä tutkimuksessa näyttötutkintotoiminnan asiantuntijat eli näyttötutkintomestarit muodostavat vaikuttavuuden kannalta tutkimuksen mikrotason. Koska oppimisen tuottaminen ja yksilön kasvun tukeminen sekä niiden tavoitteellinen ohjaaminen mielletään ammatillisen aikuiskoulutuksen omimmiksi alueiksi, ja ne voidaan katsoa kasvatuksen filosofiaan kuuluviksi, arvioidaan tässä tutkimuksessa vaikuttavuutta mikrotasolla kasvatustieteellisestä viitekehyksestä.

Näyttötutkintomestarin työ näyttää liittyvän ammattikasvatuksen nationalistiseen paradigmaan. Heikkinen, Kuusisto, Nuotio, Korpinen, Vesala ja Tiilikkala (1996, 14) ja Heikkinen, Korkiakangas, Kuusisto, Nuotio & Tiilikkala (1999, 64), näkevät, että nationalistisessa ammattikasvatuksen paradigmassa ammattikasvattaja on kansallinen asiantuntija, joka oppii kokemuksellisesti ja näkee työn ehtona toimeentulolle, jolloin opettajan ja koulun rooli nähdään eräänlaisena mestarin ja virkamiehen välimuotona. Tarkasteltaessa näyttötutkintomestarilta vaadittavaa asiantuntijuutta, huomataan, että hänelle annetaan poikkeuksellisen suuri vastuu. Muiden näyttötutkintotoimintaan liittyvien tahojen, kuten työntekijöiden ja yrityselämän asiantuntijoiden rooli jää näyttötutkintotoiminnassa väistämättä vähäisemmäksi näyttötutkintomestariin verrattuna. Häneltä edellytetään muun muassa taitoa ja kykyä työelämän arvioitsijoiden ja työpaikkakouluttajien kouluttamiseen näyttötutkintotoimintaa varten.

Näyttötutkintomestarin asiantuntijaosaaminen liitetään myös suhteiden ylläpitämiseen omaan koulutusorganisaatioon, keskushallintoon ja tutkintotoimikuntiin. Edelleen näyttötutkintomestarilta edellytetään yhteistyöhakuisuutta ja kehittämishalua yli ammattikuntarajojen. Hänellä tulisi olla kansallista ja kansainvälistä kokemusta oman tutkinnon alansa kehittämisessä. Hänen roolissaan voidaan myös havaita tiettyä virkamiesmäisyyttä, mikä ilmenee erilaisten lakien, asetusten ja määräysten tuntemuksessa ja noudattamisessa. Näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden merkitystä (Opetushallitus 2003, 40) näyttöjen arvioinnissa pidetään jopa niin tärkeänä, että koulutusorganisaatiossa, mikäli se aikoo näyttötutkintoja järjestää tulee olla kyseisen tai sen hyvin läheisen ammattialan näyttötutkintomestari.

Koulutusorganisaatio puolestaan tarjoaa näyttötutkintotoiminnalle niin pedagogiset kuin taloudelliset ja hallinnollisetkin resurssit. Näyttötutkintoja on hankalaa kehittää, mikäli koulutusorganisaatio ei ole riittävästi tehtäviensä tasalla. Ammatillisen oppilaitoksen ajan tasalla pysyminen ja kehittyminen vaativat jatkuvaa yhteistä kehittämistoimintaa. Fullan ja Stiegelbauer (1991) sekä

Hargreaves (1994, 435-436) että Honka (1996, 119 ja 1997, 226-267) huomauttavat, että muutostarpeen tiedostaminen on oppilaitoksen kehittymisen ja olemassaolon edellytys. Leinon ja Leinon (1993, 95) mielestä hyvän ammatillisen kasvun kehittämissympäristön tarjoaa oppilaitos, jossa jokin pitkäkestoinen kehittämisshanke tai aktiivinen johtajan kannustama innovaatio luo kehittämiselle ilmaston ja sitä kautta puitteet kehittämisajattelulle. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta voidaan pitää Leinojen painottamana pitkäkestoisena kehittämisshankkeena, koska se keskittyy mm. aikuisopintojen henkilökohtaistamiseen, valmistavan koulutuksen organisoimiseen näyttöperusteisesti ja koulutusorganisaation oman osaamisen kasvattamiseen suhteessa näyttötutkintoihin.

Koulutusorganisaatiossa opetus, opiskelun sujuminen ja henkilökunnan kehittyminen ovat tärkeitä. Opetukseen kuuluu mm. opetuksen laatu ja taso. Henkilökunnan menestystekijöitä ovat mm. opettajien koulutukseen panostaminen ja opettajien itsensä kehittäminen. Jarnilan (1998) mukaan tärkeimmäksi menestyvän oppilaitoksen piirteeksi kohoaa innovatiivisuus ja kehittäminen, joka näkyy esim. kokeilutoimintana ja organisaation ajan tasalla pysymisenä sekä opetuksen kehittämisenä. Menestyvällä oppilaitoksella nähdään oppivan organisaation kaltaisia tuntomerkkejä. Oppivan organisaation määrittelyjen pohjalta oppivalle oppilaitokselle on ominaista toiminnasta oppiminen. Oppilaitosten jäsenten oppiminen on välttämätöntä, sillä vain he voivat aikaansaada muutoksia ja tuloksia oppilaitoksessa. Oppilaitokset joutuvat keskittymään henkilöstön yleisten toimintavalmiuksien luomiseen pyrkiessään oppiviksi oppilaitoksiksi. Myös Sarala ja Sarala (1996, 30) määrittelevät oppilaitosten henkilöstön kyvykkyyden kehittämisalueet laaduksi, tuottavuudeksi, nopeaksi haasteisiin reagoimiseksi, joustavuudeksi ja oppimiskyvyksi. Oppilaitos, joka kykenee nopeasti yhdistelemään ja tuottamaan osaamis- ja kehittämisspalveluja on kilpailukykyisempi kuin standardoituja koulutuspalveluja tarjoava oppilaitos.

Näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden relevanssi riippuu suuresti koulutusorganisaatiosta. Ilman koulutusorganisaation tarjoamia mahdollisuuksia näyttötutkintomestarin asiantuntijuutta ei saada relevantilla tavalla hyödynnettyä. Dixon (1992, 31-32) tähdentää, että oppilaitoksen yksittäisen jäsenen oppiminen ei johda oppivaan oppilaitokseen, vaan oppilaitoksen oppiminen on sen jäsenten oppimisen yhteistulosta. Myös Nikkanen ja Lyytinen (1996, 15) näkevät oppilaitoksen oppimisen olevan oppilaitoksen ja sen jäsenten oppimisen yhteistulosta, uusien ominaisuuksien ja kykyjen lisääntymistä. Tällainen oppiminen tapahtuu parhaiten silloin, kun oppilaitoksen jäsenet oppivat yhdessä. Tiilikalan (2004, 257) mielestä opettajan ammatillisen kasvun kehittyminen edellyttää johonkin paikkaan ja yhteisöön kuulumista sekä yhteisyyden tuntemista. Opettaja kaipaa paikkaa ja asemaa, jossa hän tuntee itsensä arvostetuksi. Mikäli näin ei tapahdu, voi käydä niin, että kehittämisskoulutuksen tuloksina toivottua, oppimista ja opettajan ammatillista

kasvua ei saada yhteiskunnassamme hyödynnettyä. Tuolloin näyttötutkintojen kehittämiskoulutuskoulutus ei vastaa yhteiskunnan ja yksilön tarpeisiin, jolloin sen relevanssi ei saavuta sille asetettuja tavoitteita.

Raivolan, Valtosen ja Vuorensyrjän (2000, 25-26) mielestä koulutukselle säädettyjen tavoitteiden toteutumisen arvioimisessa on kyse koulutuksen vaikuttavuudesta, joka voidaan määrittellä subjektiivisesti koetun koulutustarpeen tyydyttämisenä. Käsitteen määrittelemisen ja mittaamisen ongelmat syntyvät siitä, että koulutuksen tulisi vastata myös yhteiskunnan tarpeisiin, jolloin se menettää osan itseisarvostaan, ja arviointiperustaksi nousee oppimistulosten käyttö- ja välinearvo. Koulutuksessakin nousee esille yhteiskunnassamme vallalla oleva hyötynäkökulma. Yhteiskunta asettaa koulutukselle tavoitteet ja tarkistaa, onko tavoitteet saavutettu, näin on laita myös näyttötutkintomestarikoulutuksen kohdalla.

Koska näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden hyödyntäminen aiemmin mainituin perustein riippuu koulutusorganisaatiosta, on tässäkin tutkimuksessa jouduttu laajentamaan vaikuttavuuden arvioinnin viitekehystä mesotasolle. Mesotasoa tutkimuksessa edustaa koulutusorganisaatio. Järvinen (2000, 20-22) perustelee, että kasvatustieteellisestä viitekehystä tarkasteltuna vaikuttavuuden arvioinnin pääpaino on oppimisprosessien ja niiden tuotosten hyödyn arvioinnissa. Tässä tutkimuksessa mesotason tuloksia ei mitata numeerisina, rahassa mitattavina suoritteina, koska tutkimuksessa on haluttu välttää koulutuksen taloustieteellisesti suuntautunutta vaikuttavuuden arvioinnin viitekehystä.

Kun vaikuttavuutta tarkastellaan näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen näkökulmasta, on tarkasteluun siten tarpeen ottaa mukaan myös koulutusorganisaatio eli mesotaso. Vaikuttavuus näyttääkin olevan aina suhteessa johonkin, jolloin tässäkin tutkimuksessa voidaan tehdä sama havainto, jota Järvinen (2000, 20-22) ja Halttunen (2000, 49-53) ovat painottaneet muistuttaessaan, että koulutuksen vaikuttavuus on suhdekäsite ja vaikuttavuuden mittauksista saadut tulokset saattavat riippua monista eri tekijöistä. Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että kun pyritään tutkimaan sitä, millaista lisäarvoa mahdollinen näyttötutkintomestarien lisääntynyt asiantuntijuus on koulutusorganisaatiolle tuottanut tutkimus pysyy myös mesotasolla kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Kun tutkimuksessa arvioidaan näyttötutkintomestareiden toimintaa koulutusorganisaatioissaan, niin vaikuttavuuden tarkastelun viitekehys laajenee kohti koulutussosiologista viitekehystä, koska koulutussosiologinen näkökulma arvioi koulutuksen vaikuttavuutta mm. yksilön sosiaalistumisen välineenä.

Mielenkiintoisen lisän tähän tutkimukseen tuo myös se, että näyttötutkintojärjestelmää ja sen toimivuutta on tutkittu aiemmin, mutta *kyseessä olevan näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuutta ei ole aiemmin tässä*

mittakaavassa tutkittu. Meillä ei siis tällä hetkellä ole olemassa maassamme tietoa myöskään valtakunnallisella tasolla siitä, millainen vaikuttavuus näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksella on ollut. Edellä mainittu johtaa siihen, että tämä tutkimus osin laajenee myös makrotasolle. Schullerin (2002, 34-39) ja Stewartin (1998, 79-106) sekä Leanan ja van Burenin (1999, 538-543) näkökulmasta koulutuksen vaikuttavuus liittyy inhimillisen ja sosiaalisen pääoman kasvuun. Inhimillisen pääoman eli tietojen ja taitojen karttuessa yksilöiden tuottavuus ja ansiot kasvavat, joka puolestaan johtaa yhteiskunnan tuottavuuden kautta hyvinvoinnin lisääntymiseen. Sosiaalinen pääoma ymmärretään ryhmään kuuluvien yksilöiden ominaisuudeksi, jota ei luoda nopeasti, vaan se vaatii kehittyäkseen pitkän ajan. Sosiaalisen pääoman kehittyminen nähdään merkitsevän työorganisaatioissa yhteistyön sekä luottamuksen ja avoimuuden lisääntymistä. Noin tarkasteltuna vaikuttavuuden arvioinnissa palataan tässä tutkimuksessa myös meso - ja makrotasolle yhteiskunnalliseen viitekehykseen, jolloin kasvatustieteellisten arvolähtökohtien lisäksi joudutaan myös arvioimaan sitä, millaista lisäarvoa näyttötutkintojen kehittämiskoulutus on tuottanut koulutusorganisaatioille ja sen kautta yhteiskunnalle.

Koska tässä tutkimuksessa pyritään suorittamaan vaikuttavuusarvioita, niin arviointiakin on syytä tarkastella lähemmin. Arviointi käsitetään kasvatustieteessä laajasti ja sille on annettu monta tehtävää. Hännisen (1994, 32) mielestä se pitää sisällään lähes minkä tahansa toiminnon, jonka avulla hankitaan tietoa opetuksesta, oppimisesta ja näihin liittyvistä ilmiöistä. Arviointi on arvon antamista. Koska siihen liittyy arvostamista ja arvostelua se on arvosidonnaista. Arviointi muodostaa usein lähtökohdan toiminnan kehittämiseksi, pyrkien parantamaan ja toimintoja ja palvelemaan käytäntöä, jolloin siinä on sisään rakennettuna muutoksen vaatimus.

Järvisen, Koiviston, Poikelan ja Valkaman (2000, 130) mukaan arvioinnin kohteena tulee olla oppimisen edistäminen. Arviointi on itsereflektiivistä toimintaa, koska toimintaa ja tuloksia verrataan asetettuihin tavoitteisiin. Arvioinnin tehtäviksi esitetään usein toteava, ohjaava, valikoiva, motivoiva ja kontrolloiva tehtävä. Räisänen (1994, 22) toteaa, että arvioinnin tehtävien luokittelu on riippuvainen siitä, mistä näkökulmasta arvioitavaa ilmiötä tarkastellaan. Arvioinnissa voidaan valita esimerkiksi yksilön, yhteisön tai yhteiskunnan näkökulmat ja arvioinnin tasot. Arvioinnin erilliset tehtävät eivät kuitenkaan esiinny toisistaan riippumattomina, vaan monella tavalla yhdistettyinä. Tehtävillä on myös vahvat arvosidokset. Arvosidonnaisuus lisää arvioinnin vaikeutta ja monitahoisuutta, koska arvot ovat suurelta osin subjektiivisia eri osapuolten kannalta. Arvioinnissa arvot vaikuttavat tavoitteiden asettamiseen, arvioinnin suuntaamiseen, arvioitavien ilmiöiden valintaan, käytännön toteutukseen ja arvioinnin perusteella tehtäviin päätöksiin.

Räisänen (1994, 22-27) mielestä arvioinnin toteava tehtävä muodostaa yleensä lähtökohdan kaikelle toiminnalle, jolloin arvioinnin avulla voidaan kuvata esim. oppijan ominaisuuksia, tietoja ja taitoja. Toteava arviointi luo perustan toiminnan suuntaamiselle ja kehittämiseksi. Se voi tuottaa suunnittelu- ja kehittämistarpeita ja palvella päätöksentekoa. Se voi olla kertaluonteista, mutta myös jatkuva prosessi, lähtötasona seuraavan vaiheen kehittämiseksi ja seuraavan vaiheen arvioinnille. Toteavalla arvioinnilla on yhteys myös ennustavaan tehtävään. Arvioinnin ohjaava tehtävä suuntaa toimintaa oikeisiin ja tarkoituksenmukaisiin valintoihin. Arvioinnin valikoivalla tehtävällä nähdään arvokytkenät. Koska yksilöiden ja myös yhteiskunnalliset valinnat tehdään arvojen perusteella, niin arvioinnin valikoivan tehtävän merkitys vaihtelee valitun näkökulman ja arviointitason mukaan. Antaessaan arvioinnin valikoivan tehtävän koulutusjärjestelmälle, yhteiskunta on antanut sille myös oikeuden tehdä päätelmiä kansalaisten kouluttautumista koskevissa kysymyksissä. Arvioinnin motivaatiotehtävä puolestaan sitoo arvioinnin kokemuksellisuuteen ja siten yksilön omaan arviointikykyyn. Arvioinnista tehtävien tulkintojen perusteella arvioitavan voidaan olettaa suuntaavan omaa toimintaansa tavoitellulla tavalla. Kontrolloitu arviointi on toteavaa, mutta myös motivoiva ja ohjaava. Kontrolloitu arviointi voi olla monitahoista ja -tasoista ja sillä voi myös olla monia tarkoituksia. Kontrolloitu arviointi tuottaa mm. tietoa laajempaa suunnittelua, kehittämistä ja päätöksentekoa varten.

Arvioinnilla nähdään olevan myös muita tehtäviä. Arvioinnin ennustavalla tehtävällä tarkoitetaan, että arvioitavasta kohteesta saadun tiedon varassa voidaan ennustaa millaiseksi se tulee kehittymään. Koli ja Romppanen (1999, 12) näkevät, että arvioinnin kehittävä tehtävä liittyy toimintojen suuntaamiseen. Arviointi on kehittävä silloin, kun se sitoo toiminnan arvioinnin sen aktiiviseen kehittämiseen. Tällöin kaikkia toiminnan kehitysvaiheita arvioidaan. Arvioinnissa korostuu se, että sekä arvioitava että arvioitsija arvioivat, toimivat ja kehittävät omaa ja toistensa toimintaa. Kehittävä arviointi on luonteenomaista avoimuus, kokonaisvaltaisuus ja mielekkyys. Kehittävä arviointi on reflektiota, jossa hyväksytään monenlaiset lopputulokset.

Koska meillä ei maassamme ole tällä hetkellä tietoa siitä, millainen vaikuttavuus näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksella on ollut, on tämän tutkimuksen avulla haluttu tuoda lisäinformaatiota havaittuun puutteeseen. Tässä tutkimuksessa esitettyjen tutkimuskysymysten lähtökohdat ovat näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteissa (Opetushallitus 65/041/2000) esitetyissä tavoitteissa. Kyseiset tavoitteet liittyvät näyttötutkintomestarin asiantuntijuuteen asetettuihin vaatimuksiin. Tutkimuksen avulla on haluttu arvioida sitä, millaisia näyttötutkintojärjestelmän edellyttämiä asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttämisen muutoksia näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneet opettajat ovat oppineet. Koska näyttötutkintomestarin tekemä asiantuntijatyö on sidoksissa myös koulutusorganisaatioon on tutkimuksessa arvioitu myös sitä, miten koulutukseen

osallistuneiden opettajien koulutusorganisaatiot ovat hyötäneet kehittämiskoulutuksen tuloksista.

Shadishin (1998) mukaan arviointiteoriassa otetaan kantaa arvioitavaan kohteeseen, jolloin tarkastellaan arvioitavan kohteen ominaisuuksia, esimerkiksi rakennetta, tehtävää ja asemaa. Siinä tarkastellaan myös tietoteoriaa, lähinnä siten, että pohditaan millainen tieto on tutkimisen arvoista ja millä menetelmällä saadaan luotettavaa tietoa. Se on myös arvottamista, jolloin pohditaan usein sitä, miten arvot kytkeytyvät arvioitavaan kohteeseen. Se ottaa myös kantaa sekä arviointitiedon käyttöön että arvioinnin käytäntöön, tällöin tarkastellaan sitä, miten arvioinnissa tuotettua tietoa hyödynnetään ja mikä on arvioijan rooli.

Heinonen (2001, 34-45) on tarkastellut tutkimuksessaan erilaisia arvioinnin suuntauksia ja jakanut ne eksperimentaaliseen, teoriaperustaiseen, tulkinnalliseen ja pragmatistiseen sekä kriittiseen lähestymistapaan. Painotetaan, että eksperimentaalisen suuntauksen piirissä pyritään löytämään arvioitavaa kohdetta koskevat lainalaisuudet ja säännönmukaisuudet. Tulkinnallisessa lähestymistavassa puolestaan ollaan kiinnostuneita mitä arvioitava kohde merkitsee eri sidosryhmille ja teoriaperustaisessa lähestymistavassa pyritään selittämään arvioitavaa kohdetta lähtemällä liikkeelle kohdetta koskevasta teoriasta. Pragmaattisessa lähestymistavassa ollaan usein kiinnostuneita esimerkiksi koulutuksen didaktiseen vaikuttavuuteen ja koulutusohjelman toimivuuteen liittyvistä tekijöistä. Arvioinnin kriittisen suuntauksen edustajat pyrkivät edistämään sosiaalisen muutoksen ja yhteiskuntakriittisen tietoisuuden kehittymistä.

Tässä tutkimuksessa vaikuttavuuden kannalta oleellista on se, miten näyttötutkintojärjestelmän piiriin kuuluvien näyttötutkintojen suunnittelun, järjestämisen ja arvioinnin sekä niiden edelleen kehittämisen laatu voidaan turvata. Edelliseen tarpeeseen on maassamme järjestetty näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta, jonka kontekstissa vaikuttavuutta tässä tutkimuksessa arvioidaan. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteissa Opetushallitus (65/041/2000) kyseinen koulutus ymmärretään kehittyvänä prosessina. Tässä tutkimuksessa käsitetään, että tutkimuksen kohteena olevan koulutusohjelman vaikuttavuuden arviointi tulee tarjoamaan käyttökelpoisia ratkaisuja, tietoa ja välineitä, joilla arvioitavaa koulutusohjelmaa voidaan kehittää ja parantaa. Kuten aiemmin on todettu, maassamme ei ole tällä hetkellä tietoa siitä, millainen vaikuttavuus näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksella on ollut. Edellisen johdosta tänä tutkimuksen arvioijan ja arvioinnin kohteen välistä suhdetta määrittävät käytännölliset perusteet ja uuden tiedon tuottaminen, jolloin tutkimuksen arvot liittyvät hyödyllisyyteen, jolloin tutkimuksella saatavaa arviointitietoa käytetään kehittämistyön apuvälineenä.

Koska tässä tutkimuksessa korostuu arvioinnin käytännöllisyys ja arviointitiedon hyödyllisyys ja koska tutkimuksessa voidaan odottaa, että

tutkimuksesta saatava arviointitieto on käyttökelpoista, voidaan todeta, että tutkimuksessa arvioinnin lähestymistavan olevan lähinnä pragmatistisen ja kehittävän arvioinnin yhteistulos. Kehittävän arvioinnin käyttö katsotaan tarpeelliseksi sen vuoksi, että tutkimuksen antamien tuloksien suunnassa tulevaisuuden näyttötutkintotoimintaa voidaan ohjata ja kehittää haluttuun suuntaan.

Preskill ja Torres (1999) määrittelevät pragmaattisen arvioinnin olevan kehittämistyön apuväline. Sen tehtävänä on edistää kehittämistyöhön osallistuvien tahojen ja arviointitiedon käyttäjien reflektiota kehittämistyöstä ja sen tuloksista. Kingin (1998,) mielestä pragmaattisen arvioinnin haaste piilee siinä, kenen näkökulmia arvioijan tulee arvioinnissa ottaa esille. Tässä tutkimuksessa on pyritty huomioimaan kaikki osapuolet tasapuolisesti. Koska oppimisen tuottaminen ja yksilön kasvun tukeminen sekä niiden tavoitteellinen ohjaaminen ovat ammatillisen aikuiskoulutuksen ominta aluetta, ja ne liittyvät kasvatuksen filosofiaan, arvioidaan tässä tutkimuksessa vaikuttavuutta mikrotasolla kasvatustieteellisestä viitekehystä.

Tutkimuksen taustalla on ajatus myös siitä, että kun pyritään tutkimaan sitä, millaista lisäarvoa mahdollinen näyttötutkintomestarien lisääntynyt asiantuntijuus on koulutusorganisaatiolleen tuottanut tutkimus laajenee myös mesotasolle, jota myös pyritään tarkastelemaan kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Koska maassamme ei ole tietoa myöskään valtakunnallisella tasolla siitä, millainen vaikuttavuus näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksella on ollut, tutkimus laajenee näiltä osin myös makrotasolle.

Nurmi ja Kontiainen (2000, 29-30) ovat ottaneet keskustelussaan vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisesta koulutuksen kehittämiseen lähtökohdaksi viisi termiä, joiden kautta he ovat pyrkineet käsitteistöä tarkastelemaan. He ovat jakaneet subjektit kolmelle tasolle: 1. mikrotasolle yksilöihin ja heidän väliseensä vuorovaikutukseen 2. mesotasolle organisaatioina ja verkostoina ilmeneviin instituutioihin 3. makrotasolle valtakunnallisella tai laajalla alueellisella tasolla hahmottuviin hallinnollisiin kokonaisuuksiin. Koska tutkimuksessa on haluttu tarkastella toteutettua näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuutta yksittäisen koulutukseen osallistuneen opettajan ja kyseisen opettajan koulutusorganisaation sekä koulutukselle asetettujen tavoitteiden arvioinnin suhteen, voidaan edellä esitettyä subjektijakoa pitää tämän tutkimuksen kannalta mielekkäänä.

Ihmisen ja vuorovaikutuksen tasolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa näyttötutkintomestaria ja hänen koulutusorganisaatiossaan työskenteleviä työtovereita. Organisaatiotaso puolestaan tarkoittaa niitä koulutusorganisaatioita, joissa koulutuksessa mukana olleet näyttötutkintomestarit työskentelevät. Valtiotaso tarkoittaa koulutuksen kustantajaa, jolla on näyttötutkintojen

kehittämiskoulutuksen opintojen perusteissa kuvattuja odotuksia koulutuksen vaikuttavuudesta.

Tätä tutkimusta suunniteltaessa, haluttiin ottaa huomioon aiemmin mainitut huomautukset ja eri tutkijoiden kokemukset siitä, miten pitkäkestoista koulutusohjelmaa tulisi arvioida. Tutkimusta suunniteltaessa haluttiin löytää luotettava pitkäkestoisen koulutusohjelman arviointimalli, jota voitaisiin käyttää vaikuttavuuden arvioinnin työvälineenä. Koska tutkimuksen kohteena oleva koulutus oli suunniteltu jo aiemmin ja sitä oltiin toteutettu jo suhteellisen pitkään, haluttiin löytää sellainen malli, jonka avulla olisi mahdollista päästä arvioimaan sitä, miten koulutuksen suunnittelu, saavutetut tulokset ja oppimisen soveltaminen sekä tuotosten arviointi oli onnistunut.

Malliksi valittiin Brinkerhoffin (1991) kehittämä kuusivaiheinen kehittämisohjelman arviointimalli, koska se pääsääntöisesti vastasi asetettuihin vaatimuksiin. Tärkeänä valintaperusteena oli myös se, että malliin perustuen on tehty Suomessa myös aiemmin arviointitutkimusta. Mäkelä (1997, 59) on käyttänyt arvioidessaan opettajien lisäkoulutuksen tuloksellisuutta kyseistä evaluaatiomallia ja hänen mukaansa se soveltuu hyvin koulutusprojektin ohjauksessa tarvittavaan laaja-alaiseen arviointiin. Myös Roisko (2002, 20, 148) on soveltanut ammattikasvatuksen PD-koulutusta arvioidessaan kyseisen mallin vaiheita 4-6 ja Kantanen (1996) tutkiessaan henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta yrityksen näkökulmasta.

Tutkimuksessa oletettiin, että näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus näkyy mikrotasolla yksittäisen näyttötutkintomestarin kohdalla siinä, että hän hallitsee koko näyttötutkintojärjestelmän yleisesti paremmin kuin ennen koulutukseen tuloaan. Yleinen hallinta tulee ilmi esimerkiksi siinä, että hän hallitsee näyttötutkintojen suunnittelun, järjestämisen ja ammatillisen osaamisen analysoimisen sekä arvioinnin paremmin kuin ennen. Vaikuttavuuden oletettiin myös näkyvän näyttötutkintojen kehittämisessä lisääntyneenä työelämä- ja opiskelijalähtöisenä toimintana sekä näyttötutkintomestarin kyvyssä arvioida oman koulutusorganisaationsa toimintaa. Koulutusorganisaation kannalta vaikuttavuuden oletettiin näkyvän näyttötutkintomestarikoulutuksen kautta lisääntyneinä tutkintosuoritteina ja koko koulutusorganisaation suunnitelmallisempaan toimintana näyttötutkintojen suhteen aikaisempaan verrattuna. Edelleen oletettiin, että vaikuttavuus näkyy koulutusorganisaatiossa lisääntyneenä opiskelija – ja työelämlähtöisyytenä.

Tutkimuksen tutkimusstrateginen lähestymistapa voidaan luokitella aineiston keruumenetelmien perusteella kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusstrategiaa yhdistäväksi lähestymistavaksi. Tällöin kyse on Denzinin (1978) ja Denzinin ja Lincolnin (1994, 1998) luokitukseen viitaten lähinnä menetelmätriangulaatiosta. Tutkimusmenetelmien valintaan ja tutkimusaineiston keruutapoihin trian-

gulasiivisuus on vaikuttanut siten, että käytössä on ollut kaksi eri menetelmää, jotka ovat kyselytutkimus ja teemahaastattelu.

Tutkimusstrategian kannalta ajatellen tutkimuksen lähtökohdan luo kyselytutkimus, jonka antamia tuloksia kuvataan haastattelujen avulla. Kyselytutkimuksen avulla selvitettiin, millaisia näyttötutkintojärjestelmän edellyttämiä asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttäytymisen muutoksia näyttötutkintomestari-koulutukseen osallistuneet opettajat ovat oppineet. Kyselytutkimukseen vastasi määräaikaan mennessä 184 näyttötutkintomestaria. Vastausprosentti oli 73,3. Aineistosta saadusta mittaustuloksista on muodostettu tilastollisten testien ja faktorianalyysin avulla kuvausjärjestelmä. Tältä pohjalta on pyritty arvioimaan kehittämiskoulutuksen vaikuttavuutta koulutukseen osallistuneiden opettajien osalta.

Lisäksi tietoa hankittiin haastatteleamalla kymmentä tutkimuksessa mukana olleiden koulutusorganisaatioiden johtoa edustavaa päättäjää. Haastatteluissa on käsitelty samat osa-alueet, jotka olivat mukana myös kyselyssä. Tutkimuksessa suoritettujen haastattelujen tavoitteena on ollut tuottaa uutta kuvailevaa tietoa kyselytutkimuksen rinnalle, tutkimuksessa on oltu kiinnostuneita myös siitä, mitä kvantitatiivisen tutkimuksen takaa löytyy, miten tulokset ovat syntyneet?. Haastatteluissa on käsitelty samat osa-alueet, jotka olivat mukana myös kyselyssä. Näin laadullinen tutkimus muodostuu haastatteluaineistosta poimituista näytteistä ja lomaketutkimuksen kyselyaineisto koostuu ilmiöitä koskevista mittaustuloksista.

1.2 Tutkimuksen taustaa

Sotien jälkeinen Suomi rakennettiin työvoimalla, josta vain 10-20 prosentilla aikuisista oli edes jonkinasteinen ammatillinen pohjakoulutus. Valtaosa tuonaikaisesta työvoimasta oli oppinut ammattitaitonsa työn kautta (Vaherva 1998, 156-157). Työnteko ennen tuota aikaa ja sen jälkeenkin 1990-luvulle saakka perustui lähes kokonaan eriytyneeseen työnjakoon. Johto, suunnittelu ja työn suorittaminen olivat irrallaan toisistaan. Myös oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen perustui eriytyneeseen työntekoon. Perustana oli ihmisen usko tieteisiin, erityisesti luonnontieteisiin ja niiden muodostamaan maailmankuvaan. Koulutuksen tehtävänä oli siirtää faktatietoja ja kouluttaa nuoria ennakoitavissa oleviin olosuhteisiin.

Yhteiskunta ja työelämä ovat tuon ajan jälkeen erityisesti 1990-luvulla kokeneet valtaiset muutokset. Tulevaisuuden työelämän vaatimuksia ja työmarkkinoiden ja koulutuksen suhdetta on pohdittu uudesta näkökulmasta, jolloin on huomattu ammatillisen koulutuksen muutoksen tarve. (Haltia & Lamminranta 1998, 5; OPH 1994a; OPM 1996a; Kivinen, Silvennoinen & Puustelli 1999; Räsänen, A. 1999, 3; Valtioneuvosto 1993, 1996 ja 1997) Mikkola (2002, 187-200) toteaa, että opettajilta odotetaan tänä päivänä meillä vahvaa yhteiskunnallista suuntautumista. Yhteiskunnallisuuden huomioiminen opetustyössä nousee tulevaisuuden haasteista. Oppilaitosten vastuu kasvaa ja opetustyön sosiaalinen merkitys laajenee.

Suomalaisen yhteiskunnan murros on muuttanut merkittävästi koulun asemaa. 1990-luvun alun laman seurauksena työelämässä tapahtui muutoksia. Aktiivisen työvoiman supistuminen on lisännyt työssä olevien työmäärää ja siitä johtuvaa kiireisyyttä. Työntekijöiden voimavaroja on koetellut myös työn epävarmuus. (Kalimo ja Toppinen 1997, 7) Yhteiskunnalliset muutosprosessit pakottavat opettajat, yksittäiset oppilaitokset ja koko koulumaailman pohtimaan rooliaan ihmisen ja sivistyneen yhteiskunnan kehittämisessä. Välijärvi ym. (2000, 17), Kiviniemi (2000, 19) ja Luukkainen (2000, 19-20, 2002b) sekä Luukkainen ja Wuorinen (2002) ovat raportoineet, että koulujen vahvoiksi alueiksi ei ole koettu valmiuksia toimia yhteisönä ja yhteistyössä muiden instituutioiden kanssa. Yhteistyö kuitenkin koetaan tarpeelliseksi erilaisten koulussa ja laajemmin yhteiskunnassa esiin tulevien ongelmien ratkaisemiseksi. Turunen (2000), Nikkanen ym. (2000), Syrjäläinen (2002), Simola (2002a) sekä

Pietilä ja Toivanen (2000) arvioivat opettajan työtodellisuuden muotoutuneen aiempaa voimakkaammin ja nopeammin sekä eriytyneen ja opettajuuden olevan voimakkaassa muutoksessa koko ajan. Opetustyön muutoksen todetaan olevan sidoksissa yhteiskunnallisiin muutostekijöihin.

Yhteiskunnallisen keskustelun aiheena näyttää usein olevan jatkuvasti muuttuva toimintaympäristö, epävarmuuden hallinta, yhteistoiminta ja vuorovaikutus, jotka tavalla tai toisella ovat tulleet kaikkien organisaatioiden toimintaa käsittelevien tutkijoiden, kehittäjien ja asiantuntijoiden mielenkiinnon kohteiksi (Vulko 2001, 2). Carlgren ja Klette (2000, 7-9) näkevät, että edellä mainitut ilmiöt esiintyvät myös opettajan työssä. Myös kansainvälisesti on havaittavissa, että opettajan työssä on tapahtumassa suuria muutoksia. Tärkeimpiä syitä muutokseen ovat opetuksen uudet rakenteet ja järjestämistavat, suunta yhdessä tekemisen lisääntymiseen opettamisessa ja yleensä opettajan työssä ja taloudellisten tekijöiden vahvistuminen myös koulutusta koskevassa tarkastelussa.

Lehtisalo (2002, 70, 75) toteaa, että elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen ovat koulutuspolitiikan keskustelun keskiössä. Yhteiskuntakehitystä tarkasteltaessa nousee oppiminen oppimisyhteiskunnan ja tietoyhteiskunnan keskeisimmäksi tekijäksi. Oppiva ihminen joutuu yhä enemmän itse luomaan ja rakentamaan totuutensa, maailmankuvansa ja ihmiskäsityksensä, usein hyvin sirpaleisesta ja asenteellisesta informaatiosta ja tiedosta. Fullan (2001) ja Honka ym. (2000) sekä Luukkainen ja Wuorinen (2002) edellyttävät, että kyky vastata tähän monimuotoisuuteen ja sen jatkuvaan muutokseen on opettajan työssä onnistumisen perusta.

Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan allekirjoita suoraan elinikäisen oppimisen ideaalia. Jokisaari (2004, 5) huomauttaa, että koulutuspoliittisena ohjelmana elinikäisen oppimisen taustalla näyttää vaikuttavan kaksi toisilleen ristiriitaista painotusta, nimittäin yksilön aseman ja mahdollisuuksien korostaminen, siis oppiminen oikeutena. Toisena painotuksena on puolestaan oppimismahdollisuuden kaventamispakko, siis oppiminen velvollisuutena, joka on seurausta ihmisen sopeutumisesta teknologiseen kehitykseen. Nähdään, että kun oppiminen asetetaan ohjatuksi velvollisuudeksi, niin länsimaisen kasvatustilafilosofian perustana oleva autonominen persoona ja sen kehittymisen mahdollisuus katoaa. Benner (2000, 82) huomauttaa, että kasvatustilafilosofia ja koulutus eivät voi olla ennalta määrättyjä sisältöjä, vaan kasvatettavan spontaaniudelle on annettava tilaa ja tukea, joiden suunnassa hän tulkitsee omia kokemuksiaan maailmasta.

Näyttää siltä, että koulutuksen erääksi keskeiseksi haasteeksi on noussut se, että sivistys on liikaa rajattu vain tiedoksi ja tiedolliseksi valistukseksi, eikä niinkään kokonaispersoonallisuuden kehittämiseksi. Kuitenkin kasvatustilafilosofia perustuu käsitykseen ihmisestä kokonaisuutena. Koulun tulisi kasvattaa kriittisiä ja

vahvan moraalisen identiteetin omaavia kansalaisia, joilla on myös järjen ohella tahto hyvään ja halu parantaa sekä itseään että yhteiskuntaa. Noin ajateltuna koulutuksen tehtävänä nähdään itsetunnon kasvattaminen, koska elämä pohjimmiltaan ei ole ennakoitavissa, eikä ihmisellä ole mahdollisuutta sitä kaikilta osin hallita. Tällaiseen elämään kasvatuksen on annettava valmiuksia.

Maassamme on kasvatuksen haasteisiin pyritty vastaamaan mm. käynnissä olevalla opetussuunnitelmauudistuksella (Opetushallitus 2002, 2003). Uudistamispyrkimys ankkuroituu vahvasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija nähdään aktiivisena tiedon muokkaajana. Tämä näkemys onkin varsin ajankohtainen, sillä jatkuvassa muutostilassa oleva yhteiskunta edellyttää kykyä aktiiviseen tiedonhankintaan ja jatkuvaan oman oppimisen ohjaamiseen. Luonnoksissa korostetaan selkeästi konstruktivistista oppimiskäsitystä ja siihen perustuvaa opetusmenetelmien valintaa. Myös pääsääntöisesti kaikkien näyttötutkintoina suoritettavien perus, ammatti – ja erikoisammattitutkintojen perusteiden taustalla voidaan nähdä konstruktioivinen oppimiskäsitys.

Leino & Leino (1997, 44) ja Kari (1996, 64–66) huomauttavat, että konstruktioivinen oppimiskäsitys asettaa vaatimuksensa opetusmenetelmien valinnalle. Perinteinen opettamisen malli, jossa opetus pohjataan opetuksen tavoitteisiin, opetusjärjestelyjen suunnitteluun, suunnitelman toteuttamiseen ja oppimisen tulosten arviointiin ei kuitenkaan ole vanhentunut. Sitä toteutettaessa on kuitenkin pyrittävä ottamaan huomioon oppijoiden aikaisemmat kokemukset ja heidän subjektiiviset tietonsa opetettavasta asiasta. Mitä monipuolisemmin ja syvemmin merkitykset nivELYVÄT aikaisempaan tietorakenteeseen, sitä pysyvämpää oppiminen on. Keeves (2002, 338-349) ja Lehtisalo (2002, 122) sekä Syrjäläinen (2002, 97) ovat kuitenkin huomauttaneet, että konstruktioivistista oppimiskäsitystä ei tulisi ulottaa liian yksisilmäisesti kaikkeen opetukseen ja oppimiseen. Myös Tynjälä (2004, 182) painottaa, että konstruktioivinen oppimiskäsitys ei sulje pois opetustyössä tapahtuvaa perinteistä tiedon jakamista. Oleellisinta on oppijan oman aktiivisen roolin korostuminen ja korostaminen oppimisessaan. Näkemys on periaatteellisesti ratkaiseva oppimistilanteiden rakentamisen kannalta.

Näyttötutkintojärjestelmässä konstruktioivinen oppimiskäsitys näkyy mm. siinä, että siinä huomioidaan erilaisilla ja eri tavoin rahoitetuilla aikuisopinnoilla, työkokemuksella tai muulla kokemuksella tai niiden erilaisilla yhdistelmillä hankittu osaaminen. Konstruktioivinen oppimiskäsitys on tuonut mukanaan sen, että oppijoiden aikaisemmat kokemukset ja heidän subjektiiviset tietonsa opetettavasta asiasta huomioidaan. Näiden pohjalta oppija tekee havaintojaan, valikoi tietoa ja muodostaa merkityksiä. Aiemmin on ollut ongelmana se, että aikuisväestöllä on ollut heikot mahdollisuudet saada työkokemuksen kautta syntynyttä ammattipätevyyttä tunnustetuksi virallisissa tutkinnoissa. Konstruktioivinen oppimiskäsitys on tuonut tullessaan näyttötutkintoihin myös

sen, että näytöissä ja niihin valmistavassa koulutuksessa huomioidaan oppijan aikaisemmat kokemukset ja tiedot. Edellinen merkitsee opetusmenetelmien valinnassa sellaisten lähestymistapojen painottamista, jotka sallivat oppijoiden omien näkemysten esittämisen ja mahdollistavat heidät käyttämään aikaisempia tietojaan kohteesta. Konstrukttiivinen oppimisnäkemys näyttötutkintojen taustalla näkyy myös siinä, että aikuisopinnoissa opintojen henkilökohtaistamisen merkitys on voimakkaasti korostunut, joka näkyy henkilökohtaisten näyttösuunnitelmien (Hensu) ja henkilökohtaisten opiskeluohjelmien (Hops) aseman korostumisena näyttötutkinnoissa.

Valtiollisella tasolla on todettu, että yhteiskunnan muutoksesta johtuvaan laajaan ja jatkuvan oppimisen tarpeeseen voidaan vastata vain edistämällä ihmisen oppimista heidän kaikissa elinympäristöissään: oppilaitosten lisäksi, työssä, yhdistystoiminnassa, kotona, harrastuksissa yms. (Sivistysvaliokunta 1998). Edellinen johtaa siihen, että esim. työvoima-, sosiaali- ja elinkeinopolitiikka laajenevat myös oppimisen edistämispolitiikaksi. Ihmiset ovat jatkuvasti uudessa, uutta oppimista ja uudistuvaa pätevyyttä vaativassa tilanteessa. Yhteiskunnan ja työelämän nopea muuttuminen, väestön keski-ään kohoaminen ja rakenteellinen työttömyys tuovat mukanaan eriarvoistumista ja syrjäytymistä, ellei niitä vastaan määrätietoisesti toimita. Elinikäistä oppimista pidetään keskeisenä tavoitteena ja kansallisena strategiana, jonka ohjaamana Suomi kehittyy osaamisyhteiskunnaksi. Keväällä 1997 valtioneuvoston tulevaisuusselonteossa (Valtioneuvosto 1997), määriteltiin kaiken toiminnan lävistäviksi menestystekijöiksi viisas vaikuttaminen globalistumiseen, tiedon ja teknologian täysimääräinen hyväksikäyttö, inhimillisuus ja innovaatiot sekä asioiden ja elämän hallinta, kaikkien näiden taustalla mainittiin osaaminen.

Koulutusta kehitettäessä on korostettu tietoista kehitystä kohti osaamisyhteiskuntaa. Tietoyhteiskuntaa ei ole pidetty riittävänä tavoitteena, koska on oletettu, että saatavilla olevaa tietoa vieläkin tärkeämpää on tiedon hallinta ja muokkaaminen siten, että tieto muokkaantuu kaikkien suomalaisten käytössä olevaksi aktiiviseksi henkiseksi pääomaksi ja osaamiseksi. Kuitenkin on niin, että työnantajat valittavat usein koulun antamaa puutteellista ammattitaitoa tai työhön sopimattomia asenteita. Syy Raivolan (2000, 173) mielestä voi olla siinä, että oppiminen on erilaista koulussa ja sen ulkopuolella. Kouluoppimista luonnehtii yksin tekeminen ja yksilöllinen tiedonmuodostus, kun taas koulun ulkopuolella tieto ja osaaminen muodostetaan yhdessä sosiaalisesti jaettuna ongelmanratkaisuna.

On todettu, että työelämän vaatimukset kehittyvät nopeammin kuin koulutus ehtii niihin reagoida. Yhteistyö oppilaitosten ja yritysmaailman välillä on nähty hyvin rutiiniluontoisena. Käytännön yhteistyön väitetään olleen lähinnä harjoittelupaikkojen hankkimista. Väitetään myös, että opettajat eivät halukaan tuoda koulutukseen elinkeinoelämän termejä (Syrjäläinen 2002, 56) tai sisältöjä (Luukkainen ja Wuorinen 2002). Esimerkiksi opetuksen suunnittelussa yhteistyö

on nähty puutteelliseksi. Voi olla myös niin, ettei edellä mainitusta syystä oppilaitoksissa tunneta työn vaatimuksia. Tiivis yhteys koulutuksen ja oppilaitoksen ulkopuolisen yhteiskunnan välillä on yhä tärkeämpi. Tulevaisuudessa yhteistyöhön tulisi sisältyä mm. työpaikkojen työprosesseihin perehtymistä, opetussuunnitelmatyötä työpaikoilla sekä opiskelijoiden ohjaamista työssäoppimisen jaksoihin ja jaksoissa. (Vertanen 2002, Nikkanen ym. 2000, Kulmala 1998, 48–49) Opettajalta tämä vaatii uuden roolin tiedostamista opiskelijoiden tutorina, ammatillisessa koulutuksessa jopa mentorina, mikä asettaa suuria vaatimuksia opettajien yhteistyötaidoille.

Edellä esitettyjen tutkijoiden viimeaikaiset väitteet ja toteamukset ovat tämän tutkimuksen kannalta sikäli mielenkiintoisia, että näyttötutkinnot ovat olleet ja ovat edelleenkin keskeinen osa Suomalaista aikuisten ammatillista tutkintojärjestelmää jo vuodesta 1994. Onko niin, että edellä mainitut tutkimukset ovat jättäneet huomiotta tai mainitsematta sen, että todellakin jo vuodesta 1994 on rakennettu sellaista aikuisopiskelijoille soveltuvaa tutkintojärjestelmää, jota myös työelämä voi hyödyntää, nimittäin näyttötutkintojärjestelmää.

Näyttötutkintojärjestelmä rakennettiin kolmen periaatteen varaan, jotka olivat työelämän ja opetusalan tiivis yhteistyö, tutkintojen ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomuus sekä ammattitaidon osoittaminen näytöillä. Ratkaisut kaikilla tahoilla edellyttävät työelämän ja sen asiantuntijoiden osallistumista päätösten ja linjausten valmisteluun sekä tutkintotoimikuntien kautta tutkintojen toimeenpanoon. Näyttötutkinnot tunnustavat erilaisilla ja eri tavoin rahoitetuilla aikuisopinnoilla, työkokemuksella tai muulla kokemuksella tai niiden erilaisilla yhdistelmillä hankitun osaamisen. Näyttötutkintoja ei voida läpäistä vain koulutuksen suorittamisella, vaan antamalla näytöt tutkinnoissa vaaditusta ammattitaidosta. Tutkintorakenteen ytimenä ovat ammatti- ja erikoisammattitutkinnot, ja tutkintorakennetta on täydennetty mahdollisuudella suorittaa ammatilliset perustutkinnot näyttöperusteisina. Näyttötutkintoja on tähän mennessä suoritettu jo yli 150000 ja koulutuksen järjestäjäorganisaatioita on useita satoja.

Tutkimuksellisesti näyttötutkintoja on aiemmin lähestytty sekä työelämän että koulutuksen näkökulmasta tai molempia yhdistämällä. Näyttötutkintoja koskeva tutkimus on painottunut 1990-luvulla pääsääntöisesti koulutustutkimuksen traditioon ja ne ovat olleet usein teoreettisia pohdiskeluja ja käsitteanalyyssejä ammatillisista kvalifikaatioista, kompetenssista, ammattitaidosta ja ammattitaidon arvioimisesta. (esim. Mäkinen ja Taalas 1993, Jaakkola 1995, Taalas 1995, Mäkinen 1998, Turpeinen 1998, Haltia ja Kivinen 1995, Haltia ja Lemiläinen 1998, Haltia ja Hämäläinen 1999)

2000-luvulla kiinnostus näyttötutkintojen varsinaiseen tarkoitukseen eli niiden toimivuuteen, laatuun ja relevanssiin on kasvanut. Laiho (2001, 34-35) on

tutkimuksessaan integroinut työelämää ja koulutusta koskevaa tutkimusta ja tarkastellut näyttötutkintoja, työelämää ja ammatillista aikuiskoulutusta, ihmisten ja toimijoiden välisenä vuoropuheluna. Laihon tavoitteena on ollut arvioida näyttötutkintojen toteuttamista ja näyttötehtävien laadintaa toiminnan teoriasta käsin. Hän on tutkimuksessaan pyrkinyt paikantamaan arvioinnin ongelmakohtia, kehittämistarpeita, näyttötutkintojen ja näyttötehtävien laatua sekä toimivuutta.

Näyttötutkintojärjestelmää on viimeaikoina myös selvitetty näyttötutkintojärjestelmän kehittymisen, toiminnan, tutkintotilaisuuksien toteuttamisen, tehtävien toteutumisen ja tuotosten suhteen (Yrjölä, Ansaharju, Haltia, Jaakkola, Järvinen, Lamminranta ja Taalas 2001). Selvityksessä on myös perehdytty tutkinnon suorittajien taustoihin ja arvioitu tutkinnon suorittamisen vaikutuksia työuraan. 2000-luku on myös herättänyt kiinnostuksen siihen, miten tunnettuja näyttötutkinnot työelämässä ovat ja mikä niiden merkitys siellä on. Vihervaaran (2001, 135-138) mukaan näyttötutkintojärjestelmää ei vielä laajalti tunneta ja esimerkiksi työpaikkoihin uutta työvoimaa rekrytoitaessa koulutuksen merkitys jää selvästi työnhakijan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja aiemman työkokemuksen varjoon. Näyttötutkintojen tulevaisuuden suhteen ollaan työelämässä toiveikkaita ja tutkinnoille on kasvavaa kysyntää ja niillä on merkitystä. Tutkintojen arvostus ja merkitys on työelämässä kuitenkin riippuvainen tutkintojen vaativuudesta ja laadusta.

Tässä yhteydessä myös syytä mainita, että maassamme opetussuunnitelmaperusteisessa nuorten ammatillisessa koulutuksessa on ollut työssäoppimisen 20 opintoviikon jaksot opetussuunnitelmissa jo useita vuosia ja nuorten näyttöpilottihankkeita on maassamme järjestetty jo useita kymmeniä. Myös nuorten kansalliset ammattitaitokilpailut ja kansainväliseen ammattitaito kilpailutoimintaan suuntautuva Skills- Finland kehittämistyö (esim. Seinä 2000) ovat peräisin jo viime vuosisadalta. Samoin viime vuosisadalta ovat peräisin ammattitutkintoaineistojen laadunvarmistukseen kohdistuva Alvar –hanke sekä aikuisopintojen henkilökohtaistamiseen liittyvä AT-suomi hanke. Myös opettajien työelämäjaksot ovat ammatillisen koulutuksen nykyistä arkipäivää. Kaikki edellä mainitut hankkeet ja toimet edellyttävät erittäin tiivistä yhteistyötä koulutusorganisaatioiden ja yrityselämän kanssa.

Yhteiskunnalliselta taholta (Sivistysvaliokunta 1997) nähdään, että koulutusorganisaatioille tulleet uudet haasteet liittyvät myös opiskelijan oikeuksien turvaamiseen, opetustyön laadun paranemiseen, tasa-arvon edistämiseen, ihmisten tukemiseen mahdollisuuksissa elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen sekä alueellisten ja paikallisten tarpeiden huomioon ottamiseen.

Koulutusjärjestelmä nähdään joustavana ja väljänä. Edellinen tarkoittaa myös sitä, että koulutuksen järjestäjän vapaus ja vastuu kasvavat, jolloin koulujen

oma-aloitteisuudelle ja innovatiivisuudelle annetaan tilaa ja tukea. Uskotaan, että tällaisessa toimintaympäristössä opetus ja oppiminen voivat kehittyä vastaamaan haasteisiin, joita elinikäisen oppimisen periaate ja pyrkimys oppimisen laadun parantamiseen tuovat. Nähdään, että sivistyksen näkökulma asettaa vaatimuksia kaikille kouluasteille perusopetuksesta aina ammatilliseen aikuiskoulutukseen asti. Kapean erikoistuneen koulutuksen asemasta tarvitaan laajaa monipuolista koulutusta. Koulutuksen kehittäminen tulee tapahtua entistä enemmän yhteydessä muuhun elämään aikaisempaan verrattuna, varsinkin työelämän koulutukseen tulee kiinnittää huomiota. Koulua ei käydä vain formaalissa koululaitoksessa vaan opiskelu tapahtuu siellä, missä halutaan pysyä kehityksessä mukana.

Kun koulutusorganisaation vapaus ja vastuu on kasvanut on oppilaitoksen toiminnan suuntaamisen kannalta päätöksenteon siirtyminen paikallistasolle kuitenkin koettu opettajien ja rehtoreiden arvioimina osoittautunut voittopuolisesti kehittämisen- ja kehittymismahdollisuudeksi. Opettajien keskinäisen yhteistyön, suunnitelmallisuuden ja keskustelun on koettu lisääntyneen. Työyhteisöjen on koettu aktivoituneen ja kriittinen, aktiiviseen kehittämiseen pyrkivä ote on tullut osaksi opettajan työn luonnetta. (Huusko 1999, 61–64) Yhdessä läpikäytyt prosessit ovatkin vaikuttavinta muutosta sekä yksilö- että yhteisötasolla. Haapalan (2002, 30) ja Helakorven (2001) näkemyksen mukaan mielestä oppilaitosorganisaatiossa päätöksenteon hajauttamisen merkitys tulee erityisesti esiin erilaisissa muutos- ja kehittämistilanteissa.

2 Näyttötutkintojärjestelmä ja näyttötutkintojen kehittämiskoulutus

2.1 Ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestämisen tapoja Euroopassa

Koska näyttötutkintojen kehittämiskoulutus valmistaa tulevia näyttötutkintomestareita työskentelemään asiantuntijana Suomalaisessa näyttötutkintojärjestelmässä, on syytä esitellä hieman laajemmin myös näyttötutkintojärjestelmää ja tutkimuksen kohteena olevaa näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta. Suomalainen näyttötutkintojärjestelmä on saanut vaikutteita niin Saksan kuin Englanninkin tavoista organisoida ammatillista aikuiskoulutusta. Koska näyttötutkintojärjestelmämme muistuttaa molempien edellä mainittujen maiden tapaa järjestää aikuisten ammatillista koulutusta, tässä tutkimuksessa tarkastellaan lähemmin Saksan, Englannin, sekä Suomen tapaa. Tässä yhteydessä on kuitenkin huomautettava, että näyttötutkintojärjestelmän kehittämiseen kohdistuvaa näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta ei muualla ole, vaan kyseinen koulutusmuoto on toiminnassa vain meillä Suomessa.

Ammatillisen koulutuksen järjestämisessä on Euroopassa käytössä useita erilaisia tapoja. Ammatillinen osaaminen voidaan hankkia työn yhteydessä, kuten Saksassa ja Itävallassa ja Tanskassa. Suomessa ja Hollannissa sekä Belgiassa ammattiin opiskelu on kokopäiväistä ja tapahtuu oppilaitoksissa. Ruotsissa ammatilliset opinnot järjestetään puolestaan yleissivistävän koulutuksen yhteydessä (Kivirauma 1997, Saarinen 1997). Ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestäminen jakautuu pääosin kolmeen päätyyppiin. Ensimmäisessä päätyypissä aikuiset suorittavat samoja tutkintoja kuin nuoretkin, mutta opiskelujärjestelyt on organisoitu heidän tarpeitaan vastaaviksi. Toisessa esim. Saksan mestari- ja kisällitutkinnoissa ja Englannissa käytössä olevassa NVQ-tutkinnoissa eli näyttötutkinnoissa aikuiset suorittavat omia tutkintojaan. Kolmas päätyyppi on järjestää aikuisille tutkintoihin valmistamatonta ammatillista lisä, jatko- ja täydennyskoulutusta.

Saksassa aikuisen ammattiin opiskelu tapahtuu sekä työpaikalla, että ammatillisessa koulutuksessa. Opiskelujen kustannuksista vastaa pääsääntöisesti opiskelija itse, mutta usein yritys, jonka palkkalistoilla opiskelija on, osallistuu opiskeluista koituneisiin kustannuksiin. Aikuisilla opinnot painottuvat pitkälti iltaisin suoritettaviin kursseihin, joista muodostuu tutkintoja. Tutkinnoissa vaadittava osaaminen on osoitettava näyttökokeissa, kuten Englannissakin. Päävastuu ammatin opettamisesta on työelämään tiiviisti sidoksissa olevilla ammatillisilla koulutusyksiköillä, jotka saavat toimilupansa ammattialoittein erikoistuneilta Kauppakamareilta. Kauppakamareita hallinnoivat osavaltioittain Keskuskauppakamarit, joilla on useita erilaisia tapoja toimia osavaltioiden lakien ja määräysten mukaisesti (Vocational training for adults / Lifelong learning in Germany, 2003).

Saksassa on pitkät perinteet ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Koulutus on ollut aina työelämälähtöistä, koska jo opetussuunnitelmat tulevat Kauppakamareilta, joihin sanansa ovat myös sanoneet niin työnantaja kuin työntekijöiden ammattiliitotkin. Kivinen, Metsä-Tokila, Tulkki ja Hyvönen (1998, 33-34) pitävät saksalaisen koulutusjärjestelmän pääongelmana sen kapea-alaisuutta, koska suoraan työelämään sidottu ammatillinen aikuiskoulutus ei heidän mielestään tuota riittävän laaja-alaista ammatillista osaamista.

Edellä mainitun ammatillisen koulutuksen kapea-alaisuuden ovat huomanneet myös saksalaiset tutkijat. Sauter (2002, 62-63) huomauttaa, että aikuisten ammatillisen koulutuksen on pelkän tekemisen oppimisen sijaan kyettävä tulevaisuudessa vastaamaan kokonaan uusiin haasteisiin. Hänen mukaansa muutokset työvoiman osaamistarpeissa on valtava. On huomioitava se, että työvoima vanhenee, markkinoiden ja teknologian muutokset sekä uudet ammatinkuvat haastavat koko koulutusmaailman. Hän huomauttaa, että tulevaisuuden työntekijöiltä vaaditaan oma-aloitteisuutta ja taitoa arvioida itseään sekä valmiuksia toimia yhteistyössä toisten ihmisten kanssa, siis tottelemisesta oman työn suunnitteluun. Hänen mielestään ammatillisen koulutuksen kehittäminen laaja-alaisemmaksi on avain-asemassa siinä, miten Saksassa vastataan tulevaisuuden työvoimapolitiittisiin haasteisiin.

Myös Kath (1999) pitää tärkeänä, että työelämän organisaatiouudistukset tarvitsevat uudentyyppistä ammatillista osaamista, johon voidaan Saksassa vastata vain ammatillisen aikuiskoulutuksen laaja-alaisemisella. Saksalaiset Dybrowski, Pütz, Sauter ja Schmidt (1995) sekä myöhemmin Pütz ja Sauter (1996) sekä suomalainen Lilius (2003, 22-26) otaksuvat, että laaja-alainenkaan ammatillinen osaaminen ei enää tulevaisuudessa takaa sitä, että henkilöllä olisi työtä, koska työmarkkinat toimivat globaalien markkinavoimien mukaan. Edelliseen yhtyvät myös Borch ja Wordelmann (2001, 5-10) korostaen, että kansainvälistyminen ja koulutuksen laadun kehittäminen ovat myös kehittyvän saksalaisen ammatillisen aikuiskoulutuksen paras keino vastata muuttuvaan toimintaympäristöön.

Kivinen, Metsä-Tokila, Tulkki & Hyvönen (1998, 37) ovat huomanneet, että aikuisten ammatillinen koulutus oli Englannissa pitkään ammattikuntalähtöistä. Myöhemmin on katsottu, että ammattikuntaperinne rajoittaa teollistumista ja vapaata markkinataloutta. Englannissa ammatillisessa koulutuksessa tapahtuukin suuria muutoksia koko ajan. Opetushallituksen (1996, 77) raportissa on todettu, että keskeisenä uudistuksessa on ollut ammatillinen näyttökoejärjestelmä NVQ (National Vocational Qualification) ja ammatillisten ja yleissivistävien opintojen ohjelma CVVQ (General National Vocational Qualifications). Aikuisopiskelijoiden määrä on myöskin kasvanut, mikä on vaatinut aikuisille soveltuvan etäopetuksen kehittämistä

Aikuisten ammatillinen opiskelu Englannissa tapahtuu jatkokoulutuksena, joka voi sisältää sekä yleissivistäviä että ammatillisia opiskelukokonaisuuksia. Koulutuksen järjestäminen on pitkälti yksityisten koulutusorganisaatioiden vastuulla. Opiskeluissa pyritään hankkimaan ammattialakohtaisesti ammattitehoja tarvittavia avaintaitoja. Avaintaidot on määritelty NVQ-järjestelmän perustalta. Ammatillinen osaaminen osoitetaan näytöillä. (Kivinen 1998, 62-63; Haltia ja Lemiläinen 1998, 22-33)

Ammatillinen koulutus perustuu Englannissa yhä enemmän näyttökoejärjestelmään, johon viitataan myös ammatillisen koulutuksen kansallisissa tavoitteissa. Näyttökoejärjestelmän juuret ovat vuonna 1986 perustetussa NCVQ (National Council for Vocational Qualifications) yhteistyöelimessä, joka perustettiin lanseeraamaan uutta pätevyysjärjestelmää. NCVQ ei itse myönnä tutkintoja, mutta se hyväksyy ja vahvistaa pätevyysvaatimukset, jotka erilliset tutkinto-organisaatiot myöntävät. Samantyyppinen rooli on meillä Opetushallituksella. Pätevyysvaatimukset arvioidaan ja uudistetaan viiden vuoden välein. NVQ-järjestelmä on radikaalisti muuttanut aikaisempaa pätevyysvaatimuskäytäntöä, joka perustui pitkälle suoritettuihin kursseihin ja erillisiin tutkintoihin. NVQ määrittelee mitä henkilön on osattava työpaikalla tehdä ja tutkinto muodostuu näyttökokeina suoritettavista moduuleista. Henkilön aiempi työkokemus huomioidaan näytöissä. NVQ-järjestelmä on mahdollistanut yhtenäiset pätevyysvaatimukset aloille, joilla ei ole ollut aiemmin muodollista koulutusta. Etuna nähdään myös se, että opiskelijat voivat tutkinnoissa hyödyntää aikaisempaa työkokemustaan ja koulutustaan, samalla kun se tarjoaa työssäkäyville mahdollisuuden muodollisen lisäpätevyuden hankkimiseen. (OPH 1996, 84-85)

Ammatillista osaamista arvioivat työnantajat ja ammattiliitot, koulutusorganisaatioiden edustajat ja opiskelijat sekä aluehallinto ja keskushallinto. Osaamisen arviointi tapahtuu työsuorituksia havainnoimalla normaaleissa työympäristöissä. Arviointiin kiinnitetään runsaasti huomiota ja monia hankkeita on käynnissä arvioinnin epävarmuustekijöiden minimoimiseksi.

Tyypillistä Englannissa on koulutuksen joustavuus. Koulutusväyliä on lukemattomia. Hankaluutena koetaan se, ettei oppilaitoksen nimi välttämättä kerro opetuksen tasosta eikä sisällöstä. Lakisääteisen koulutuksen ulkopuolella toimii myös runsaasti vapaaehtoisjärjestöjen koulutusorganisaatioita, jotka myös tarjoavat ammatillista koulutusta. (OPH 1996, 77)

Englannissa näyttää olevan työn yhteydessä tapahtuvilla opinnoilla keskeinen merkitys. Opintojen henkilökohtaistamiseen on kiinnitetty myöskin huomiota ja työnantajat tukevat myös aikuisten ammatillisia opintoja. Edellä mainitulla tavalla ammatillisen aikuiskoulutuksen työelämälähtöisyyttä on pyritty vahvistamaan. Englantilaisen ammatillisen aikuiskoulutuksen ongelmiksi nähdään usein se, että tutkintoja on paljon, esimerkiksi pelkästään kaupallisella alalla on yhteensä 284 eri tutkintoa, kun taas Suomessa kyseisellä ammattialalla tutkintoja on 23. (OPH 2003, 160)

2.2 Suomalainen näyttötutkintojärjestelmä

Suomessa näyttötutkintojärjestelmä perustettiin vuonna 1994 säädetyllä ammattitutkintolailla. Laki valmisteltiin opetusministeriön asettamassa ammatillisessa aikuiskoulutustyöryhmässä, jossa olivat edustettuna työelämän ja opetusalan osapuolet. Opetushallitus organisoii näyttöjen kokeilutoimintaa eri aloilla 1990-luvun alkuvuosina.

Näyttötutkintojärjestelmän kehittämisen ja käyttöönoton taustalla vaikuttaneista tekijöistä merkittävimmät koskivat arvioita ammatillisen aikuiskoulutuksen epätasaisesta laadusta ja työelämän kohtaamattomuudesta sekä puutteellisista yhteyksistä työelämään. Myös omaehtoisien ja oppisopimuskoulutuksen voimakas määrällinen laajeneminen ja nuorisokoulutuksesta siirretyn opetussuunnitelmaohjauksen soveltumattomuus ammatilliseen aikuiskoulutukseen sekä aikuisväestön heikot mahdollisuudet saada työkokemuksen kautta syntynyttä ammattipätevyyttä tunnustetuksi virallisissa tutkinnoissa olivat tärkeitä asioita näyttötutkintojärjestelmää kehitettäessä.

Näyttötutkintojärjestelmä rakennettiin kolmen periaatteen varaan. Ne olivat työelämän ja opetusalan tiivis yhteistyö, tutkintojen ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomuus sekä ammattitaidon osoittaminen näytöillä. Ratkaisut kaikilla tahoilla edellyttivät työelämän ja sen asiantuntijoiden osallistumista päätösten ja linjausten valmisteluun sekä tutkintotoimikuntien kautta tutkintojen toimeenpanoon. Näyttötutkinnot tunnustavat erilaisilla ja eri tavoin rahoitetuilla aikuisopinnoilla, työkokemuksella tai muulla kokemuksella

tai niiden erilaisilla yhdistelmillä hankitun osaamisen. Näyttötutkintoja ei voida läpäistä vain koulutuksen suorittamisella, vaan antamalla näytöt tutkinnoissa vaaditusta ammattitaidosta. Tutkintorakenteen ytimeksi muodostuivat ammatti- ja erikoisammattitutkinnot, ja tutkintorakennetta täydennettiin mahdollisuudella suorittaa ammatilliset perustutkinnot näyttöperusteisina.

Koulutuslainsäädännön kokonaisuudistuksen yhteydessä ammattitutkintolaki kumottiin ja näyttötutkintojärjestelmää koskevat säädökset siirrettiin vähäisin muutoksin lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998), joka tuli voimaan vuoden 1999 alussa. Merkittävimmät muutokset olivat henkilökohtaisten opiskeluohjelmien aseman korostuminen näyttötutkintoihin valmistavassa koulutuksessa sekä Opetushallituksen yhteydestä opetusministeriöön siirtyneiden koulutustoimikuntien tutkintojen perusteiden esittelyoikeuden kaventuminen kuulemisveloitteeksi. Uudessa lainsäädännössä vakiinnutettiin lopullisesti termit näyttötutkinto ja näyttötutkintoon valmistava koulutus.

Opetushallitus suoritti vuosina 1999-2000 näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarvioinnin (Opetushallitus 2000). Keskeisinä tuloksina olivat valmistavan koulutuksen ja näyttötutkintojen huono kohtaanto, useiden tutkintojen alhaiset osallistujamäärät sekä puutteet ja kirjavuus tutkintotilaisuuksien järjestämisessä. Normiohjauksella tai opetushallinnon ja työelämän osapuolten informaatio-ohjauksella ei nähty riittävää vaikuttavuutta, eivätkä ne ole yltäneet tarkoitetulla tavalla tutkintojen ja valmistavan koulutuksen järjestäjien toimintaan. Näyttötutkintojen tunnettavuus työelämässä ja työmarkkinoilla arvioitiin niin ikään riittämättömäksi. Myös ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomien tutkintojen liiallista sitomista valmistavaan koulutukseen kritisoitiin. Tutkintojärjestelmän toimeenpanon arvioitiin onnistuneen hyvin. Uusi ammatillinen aikuiskoulutuksen kehittämisenäkökulma on vaikuttanut selvästi koko ammatillisen koulutuksen ajatteluun. Erityistä huomiota sai aikuiskoulutuksen kehittynyt työelämälähtöisyys.

Valtioneuvoston vuosille 1999-2004 hyväksymä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma on asettanut tavoitteeksi näyttötutkintojärjestelmän laajentamisen siten, että se palvelee kaikkia ammatti- ja koulutusaloja. Suunnitelmassa korostetaan ammatilliseen aikuiskoulutukseen erikoistuneiden oppilaitosten roolin ja pedagogisten toimintaedellytysten parantamista näyttötutkintopalvelujen tuottajina.

Saarisen (2000, 140) mukaan suomalaiset ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot valmentavat samantyyppisiin työelämän tehtäviin kuin saksalaiset mestaritutkinnot. Kokemusta siitä, hyväksyisivätkö saksalaiset jonkin erikoisammattitutkinnoistamme vastaamaan omaa mestaritutkintoaan ei vielä ole. Edellinen pitää paikkansa myös englantilaisissa tutkinnoissa. Saksalainen ja englantilainen ajattelu ammatillisen osaamisen suhteen näyttää poikkeavan

suomalaisesta ajattelusta mm. siinä, että sekä saksalaiset että englantilaiset korostavat kaikilla tasoilla harjaantumisen merkitystä. Edellinen johtaa siihen, että koulutukselle asetetaan poikkeuksetta ennakkoehtoja. Suomalaisessa aikuisten ammatillisessa koulutuksessa ei puolestaan aina aseteta ennakkoehtoja, vaan koulutuksen suunnittelussa pyritään huomioimaan aiemmin opittuja asioita, joiden ympärille ammatillinen aikuiskoulutus suunnitellaan. Mainittava on kuitenkin se, että englantilainen ajattelu on viimeisinä aikoina kulkenut entistä enemmän kohti aikuisten opiskelujen henkilökohtaistamista.

Saarisen (2000, 141) mukaan, Saksassa ei ole pelkkään näyttöön valmistavia tutkintoja. Siellä on kuitenkin mahdollista päästä suorittamaan yksittäisiin käytännön töihin pätevöittäviä tutkintoja pelkästään työkokemukseen perustuen. Se, että meillä näyttöihin voi tulla kuka tahansa, eikä esim. erikoisammattitutkintojen tuottamaa jatko-opintokelpoisuutta ole määritelty, tuo vaikeuksia suomalaisten näyttötutkintojen kansainvälisen vastaavuuden määrittelyyn. Edellinen pitää paikkansa myös englannin osalta, koska siellä tutkintorakenne on huomattavasti kirjavampi ja laajempi kuin meillä Suomessa.

Koulutuksen työelämäyhteydet ovat niin Saksassa kuin Englannissakin tiiviit. Työelämä osallistuu voimakkaasti ammatillisen koulutuksen hallinnointiin suunnitteluun toteuttamiseen ja arviointiin sekä edelleen kehittämiseen. Saksassa ongelmia kuitenkin tuottaa kauppakamarien erilainen tapa toimia osavaltioiden laeista ja asetuksista riippuen ja Englannissa puolestaan koulutusyksiköiden ja tutkintojen laaja kirjo sekä teollisuuden johtoasemat omilla ammattialoillaan, ovat johtaneet siirto-ongelmiin. Lisäksi molemmissa maissa ongelmia tuottaa väestön heterogeenisuus. Englannissa 16% väestöstä kärsii luki-vaikeuksista, jotka ilmenevät ongelmina äidinkielen hallinnassa ja matemaattisten aineiden hallinnassa. Edellinen ei voi olla vaikuttamatta myös ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestämiseen. Suomessa puolestaan ammatillisen aikuiskoulutuksen koordinoijana toimii Opetushallitus, joka käyttää asiantuntijoina työelämää.

Suomen näyttötutkintojärjestelmää on kritisoitu mm. siitä, että siltä puuttuu riittävä työelämäyhteistyö ja tutkinnot eivät ole ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia ja niiden laatu on huojuva. Työelämäyhteistyö on Suomessa lakisääteistä, sekä laki 630/98 ammatillisesta koulutuksesta että laki 631/98 aikuisten ammatillisesta koulutuksesta säätävät sen, että koulutuksen on oltava yhteydessä työelämään. Työelämäyhteistyö näkyy maassamme selkeimmin siinä, että koko ammatillinen tutkintojärjestelmämme perustuu työelämlähtöisyyteen. Jo tutkinnon perusteita valmisteltaessa ja uusia aikuisten ammatillisia tutkintoja suunniteltaessa työelämä on voimakkaasti mukana kyseisessä prosessissa. Työelämä on mukana myös mukana suunnittelemassa tutkintojen perusteita ja mukana kolmikantaisissa Opetushallituksen asettamissa tutkintotoimikunnissa, jotka valvovat näyttötutkintojen suunnittelua, järjestämistä ja arviointia sekä laadunvarmistusta.

Ongelmaksi on jatkuvasti noussut se, että koulutusorganisaatiot ovat valmiita toimimaan työelämälähtöisesti, mutta työelämässä vallitsevat lainalaisuudet kiireineen ja tiukkoine työtahteineen eivät aina mahdollista yhteistyötä. Pääsääntöisesti kaikilla ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajilla on omat työelämäyhteytensä. Molemmilla osapuolilla on aito halu tehdä yhteistyötä, mutta liike-elämän lainalaisuudet ovat aina etusijalla. Pääsääntöisesti voidaan kuitenkin todeta, että tutkijan mielestä työelämälähtöisyys Suomessa toimii niin hyvin kuin sen tällä hetkellä on mahdollista toimia. Toiminta kehittyy ajan kanssa. Kehittyminen ja koulutuslähtöinen ajattelu ottaa aikansa. Enemmän tai myöhemmin ammatillinen aikuiskoulutus siirtyy vähän kerrallaan koulutusinstituutioista työpaikoille. Työvoima ja sosiaalipolitiikka muuttuvat vähän kerrallaan oppimisen edistämispolitiikaksi.

Lienee totta se, että sekä saksalaisessa ja englantilaisessa tavassa järjestää aikuisten ammatillista koulutusta on lähtökohtana itse tekeminen. Todennäköisesti edelleenkin on totta se, että sekä saksalainen että englantilainen koulutusjärjestelmä tuottaa todella hyviä tekijöitä, käden taidon ammattilaisia. Suomalaisessa ajattelussa ei enää keskitytä niinkään varsinaiseen tekemiseen vaan tekijän ammatillisen kasvun edistämiseen, siis pyritään luomaan työntekijälle mahdollisimman laaja-alainen ammattisivistys siirtovaikutuksineen pelkän tekemisen sijaan. Edellinen on suomalaisen tutkintolähtöisen ajattelun kantava peruspilari. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista verrata edellä mainittuja ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestämisen tapoja tämän enempää, vaan seuraavassa esitetään sekä OECD:n että EU:n arvio suomalaisesta näyttötutkintojärjestelmästä

OECD:n asiantuntijatyöryhmä totesi vuonna 2001 Suomen aikuiskoulutuksen teematutkinnan raportissa, että näyttötutkintojärjestelmä on suomalaisen aikuiskoulutusjärjestelmän vahvuus, jota suositellaan onnistuneena esimerkkinä myös muille. Näyttötutkintojärjestelmän vahvuus liittyy työryhmän mukaan ennen kaikkea työelämän arvostukseen sekä yksilöllisiin palveluihin henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien ja tutkintojen modulaarisuuden kautta. Kehittämishaasteena työryhmä näki keski-ikäisen, vailla ammatillisia tutkintoja olevan väestön kannustamisen näyttötutkintojen suorittamiseen ja tähän liittyvät tukitoimet sekä järjestelmän edelleen kehittämisen eri tavoin hankitun osaamisen, ennen kaikkea epävirallisen arkioppimisen tunnustamisessa (Opetusministeriö 2002). Mainittuihin Kehittämishaasteisiin on maassamme pyritty vastaamaan kansallisella NOSTE ohjelmalla (ks. Antikainen 2003, 150-151) ja näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen jatkamisella ja uudistamisella (OPH 2003).

Tämän hetken eurooppalainen näkökulma käy ilmi Euroopan yhteisöjen komission (2001) tiedonannossa, jossa elinikäiseen oppimiseen kuuluvaksi tunnustetaan kaikki elämän aikana aloitettu oppimistoiminta, jonka tavoitteena

on parantaa ammattitaitoa, tietoja ja osaamista. Määritelmä on laaja-alainen ja kattaa kaiken virallisen, epävirallisen ja arkioppimisen. Komissio kehottaa jäsenvaltioitaan edistämään voimallisesti eri tavoin hankitun osaamisen tunnustamista, kehittämään tunnustamisen menetelmiä ja lisäämään kokemusten vaihtoa. Tämän strategian toteuttamisessa annetaan kumppanuustyölle keskeinen asema.

Näyttötutkintojärjestelmällä on ollut ja on edelleenkin edessään vaativa kehittämishaaste. Aikuisten ammatillisen koulutukseen liittyvien näyttötutkintojen ja valmistavan koulutuksen opetuksen tulee olla vuorovaikutuksessa työelämän kanssa. Näyttötutkintojen ja valmistavan koulutuksen on sovelluttava moniulotteisen osaamisen tukemiseen. Poikkitieteellisyyden ja kansainvälistymisen kriteerit asettavat omat vaatimuksensa niin näytöille kuin valmistavan koulutuksen opetukselle ja opetusmenetelmillekin. Näyttötutkintojärjestelmän tulevaisuus riippuu pitkälle siitä, miten aktiivisia ja osaavia opettajat ja heidän koulutusorganisaationsa ovat. Opettajien ja heidän koulutusorganisaatioidensa kehittäminen näyttötutkintojärjestelmän vaatimusten mukaiseksi ja osaamisen jatkuva ylläpito ovat ammatillisen aikuiskoulutuksen tärkeimpiä lähiajan tulevaisuuden haasteita maamme vastatessa koko ajan kovenemaan kansainväliseen kilpailuun kansalaistensa osaamisen tasosta.

2.3 Näyttötutkintomestarikoulutus

Näyttötutkintomestarikoulutusta on järjestetty vuodesta 1995 alkaen. Vuonna 2001 uudistetuissa näyttötutkintomestarikoulutuksen opintojen perusteissa on sovellettu näyttötutkintojärjestelmän periaatteita. Opintojen perusteissa esitetyt keskeiset ammattitaitovaatimukset sekä arvioinnin kohteet ja kriteerit on johdettu näyttötutkintojen järjestämisen ja ammattitaidon arvioinnin työprosessista.

Koulutus valmistaa näyttötutkintojärjestelmän toimijoita kehittämään näyttötutkintojen järjestämisen ja ammattitaidon arvioinnin taidot asiantuntijatasolle (näyttötutkintomestariksi) henkilökohtaisen opiskeluohjelman mukaan. Ammattitaito osoitetaan koulutuksen aikana omassa työssä henkilökohtaisen näyttösuunnitelman mukaan, joka noudattaa annettuja perusteita. Koulutuksen kustantaa Opetushallitus ja koulutusta järjestävä oppilaitos vastaa opetuksen järjestelyistä ja ammattitaidon arvioinnista näyttötutkintomestarikoulutuksen opintojen perusteiden mukaan.

Näyttötutkintomestarikoulutuksen tarkoitus on auttaa näyttötutkintotoiminnan kehittämistä joustavaksi ja luotettavaksi työelämän vaatimukset huomioon ottavaksi yhteistyöksi. Koulutuksen tavoitteena on että näyttötutkintojärjestelmässä toimiva ammattihenkilö saavuttaa aktiivisella kehittämistyöllä asiantuntijatason, näyttöjen järjestämisessä ja ammattitaidon arvioimisessa edustamansa tutkinnon alalla. Tätä asiantuntijaa nimitetään näyttötutkintomestariksi. Koulutuksen tehtävänä on kannustaa, tukea ja ohjata näyttötutkintojen järjestämisessä ja ammattitaidon arvioinnista vastuussa olevia henkilöitä ammattitaitonsa kehittämässä sekä ohjata heitä koulutuksellisin keinoin syventämään asiantuntijuuttaan näyttötutkintomestarikoulutuksen tutkinnon perusteissa määriteltyjen ammattitaitovaatimusten ja arvioinnin kohteiden tasolle.

Näyttötutkintomestarikoulutuksen vastuuviranomainen on Opetushallitus, joka on määrännyt (70/011/2000) näyttötutkintojen järjestämissopimuksen 2§:ssä tutkinnon järjestäjän huolehtimaan siitä, että näyttöjen arvioijista vähintään yhdellä on näyttötutkintomestarin kelpoisuus. Opetushallitus ohjaa näyttötutkintomestarikoulutuksen (15ov) perusteella koulutuksen järjestäjää sekä koulutuksen suorittajaa.

Näyttötutkintomestarikoulutus (ks. liite 1) on tarkoitettu pääsääntöisesti aikuiskoulutuksessa ja näyttöjen järjestämisessä toimiville opetustoimen henkilöille, jotka ovat suorittaneet vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot tai heillä on vastaavat tiedot. Tutkintotoimikunnan jäsenet voivat myös osallistua koulutukseen. Työelämän ammattitaidon arvioijia voidaan tarvittaessa myös ohjata koulutukseen.

Osallistujan velvollisuutena on osoittaa asiantuntijataso kaikilla osaamisalueilla. Asiantuntijatasoon vaadittu ammattitaito on johdettu näyttötutkinnon järjestämisen ja ammattitaidon arvioinnin työprosessista ja se ilmaistaan ammattitaitovaatimuksina. Näyttötutkintomestarin osaamisen arvioinnissa kiinnitetään huomiota niihin arvioinnin kohteisiin, jotka ilmaisevat työn perustana olevan tiedon hallinnan, työmenetelmien, työvälineiden ja materiaalin käytön sekä työprosessin hallinnan. Arviointikriteerit on johdettu ammattitaitovaatimuksista ja ne täsmentävät vaadittua asiantuntijatasoa työprosessissa.

2.4 Näyttötutkintomestari osaajana

Näyttötutkintomestari ei näe ammatillisen osaamisen olevan yksittäisten tietojen, taitojen tai kokemusten kokoelma. Hän käsittää osaamisen prosessinomaiseksi, ongelmakeskeiseksi kokonaisuudeksi, jossa eri käsitteet, teoreettinen ja toiminnallinen tieto kokonaistoiminnasta ja yksittäisistä toimintamalleista yhdentyvät konkreettisiin kokemuksiin. Käytännön ammattitaidolle ja toiminnalle muodostuu näin teoreettinen ja eettinen kokonaisperusta, joka helpottaa työtoimintojen soveltamista eri tilanteisiin sekä oman toiminnan arviointia. Tämä koskee myös näyttötutkintomestarin omaa ammatillista osaamista (Opetushallitus 65/041/2000).

Oppimiskäsityksessä näyttötutkintomestari näkee opiskelijansa aktiivisena, omaa toimintaansa suuntaavana ja jäsentävänä yksilönä, joka on perusluonteeltaan aktiivinen, tavoitteisiin suuntautunut ja niihin myös sitoutuva. Näyttötutkintomestari ei näe oppimista passiivisena tapahtumana, vaan tietoisena oman tietämyksen ja taitojen aktiivisena uudelleenjärjestelyä, jossa uuden oppiminen rakentuu aikaisemmin opitun tai aikaisemmin saatujen kokemusten varaan. Oppimisen näyttötutkintomestari näkee aina sidoksissa asiayhteyteen, joka on myös sosiaalista, vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan perustuvaa.

Näyttötutkintomestarilta edellytetty ammattitaito ja sen arviointi on määritelty Opetushallituksen toimesta näyttötutkintomestarikoulutuksen opintojen perusteissa (Opetushallitus 65/041/2000) siten, että näyttötutkintomestarin on saavutettava asiantuntijataso seuraavilla neljällä laajalla näyttötutkintoihin liittyvällä tasolla (taulukko 1).

Taulukko 1. *Näyttötutkintomestarin asiantuntijatasot ja niissä vaadittava osaaminen*

Asiantuntijatasot	Asiantuntemuksen osoittaminen
1. Näyttötutkintojärjestelmän toimintaperiaatteiden noudattaminen	Käsitteiden täsmällinen käyttö suullisessa ja kirjallisessa ilmaisussa. Säädösten, määräysten, ohjeiden ja suositusten käyttö oppilaitoksen näyttöjen järjestämiseen liittyvissä tehtävissä.
2. Tutkinnon järjestämisen ja näyttöjen suunnittelu	Erilliset tehtävät. Portfolio tai muu kiistaton näyttö. Näyttö työssä.
3. Näyttöjen toteutus ja ammattitaidon arviointi	Erilliset tehtävät. Portfolio tai muu kiistaton näyttö. Näyttö työssä.
4. Tutkinnon ja näyttöjen järjestämisen ja ammattitaidon arvioinnin kehittäminen:	Kuvaus edustamansa näyttötutkinnon järjestämisen kehittämisestä, joka sisältää palautteen hankinnan, itsearviointin ja kehittämistoimenpiteet.

Näyttötutkintomestarin diplomin saamisen edellytyksenä on kaikkien neljän osaamisalueen hyväksyty suorittaminen.

Näyttötutkintomestarin oppimista edistetään ohjaamalla häntä oman tietoisuuden syventämiseen sekä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen näyttötutkintojärjestelmän luonnollisten toimijoiden kanssa, palautteen hankintaan ja käyttöön sekä itsearviointiin. Oppimisen arvioinnissa kiinnitetään huomiota henkilökohtaiseen ammattitaidon kehittymiseen ja palautetiedon riittävyyteen ja laatuun. Näyttötutkintomestarikoulutuksessa painotetaan erityisesti opiskelijoiden aikaisempia kokemuksia suosimalla aktiivista tiedonhankintaa ja yhteistoiminnallisia opiskelumuotoja.

Osaava näyttötutkintomestari toimii tasa-arvoisesti suunnitellessaan ja arvioidessaan näyttöjä. Näyttöjen suunnittelussa hän huomioi tasapuolisesti eri osapuolten perustellut näkemykset toteuttamisessa ja kehittämisessä. Näyttöjä arvioidessaan hän pyrkii monipuoliseen, perusteltuun ja kokonaisvaltaiseen ammattitaidon arviointiin tutkinnon ja sen osien tavoitteiden mukaisesti. Hän selvittää kaikille arviointiprosessiin osallistuville heidän velvollisuutensa ja oikeutensa.

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteissa voidaan havaita sosiokonstruktivinen teoreettinen viitekehys. Näyttötutkintomestari käsitetään asiantuntijaksi, joka ymmärtää ammatillisen osaamisen prosessinomaiseksi, ongelmakeskeiseksi kokonaisuudeksi, jossa eri käsitteet, teoreettinen ja toiminnallinen tieto yksittäisistä toimintamalleista yhdentyvät konkreettisiin kokemuksiin. Ihmiskäsityksessä näyttötutkintomestari nähdään asiantuntijana, joka ymmärtää opiskelijansa aktiivisena, omaa toimintaansa suuntaavana ja jäsentävänä yksilönä. Oppimiskäsityksessä näyttötutkintomestari nähdään sosiokonstruktivisesti ja kontekstuaalisesti ajattelevana asiantuntijana. Hän näkee oppimisen rakentuvan sosiaalisessa yhteistoiminnassa aikaisemmin opitun tai aikaisemmin saatujen kokemusten varaan.

Näyttötutkintomestarin työ näyttää liittyvän ammattikasvatuksen nationalistiseen paradigmaan. Hänet nähdään diplomilla tunnustettuna kansallisena asiantuntijana, joka oppii kokemuksellisesti ja näkee työn ehtona toimeentulolle, jolloin opettajan ja koulun rooli nähdään eräänlaisena mestarin ja virkamiehen välimuotona. Tarkasteltaessa näyttötutkintomestariilta vaadittavaa asiantuntijuutta, huomataan, että hänelle annetaan poikkeuksellisen suuri vastuu. Muiden näyttötutkintotoimintaan liittyvien tahojen, kuten työntekijöiden ja yrityselämän asiantuntijoiden rooli jää näyttötutkintotoiminnassa väistämättä vähäisemmäksi näyttötutkintomestariin verrattuna. Häneltä edellytetään muun

muassa taitoa ja kykyä työelämän arvioitsijoiden ja työpaikkakouluttajien kouluttamiseen näyttötutkintotoimintaa varten.

Näyttötutkintomestarin asiantuntijaosaaminen liitetään myös suhteiden ylläpitämiseen omaan koulutusorganisaatioon, keskushallintoon ja tutkintotoimikuntiin. Edelleen näyttötutkintomestarilta edellytetään yhteistyöhakuisuutta ja kehittämishalua yli ammattikuntarajojen. Hänellä tulisi olla kansallista ja kansainvälistä kokemusta oman tutkinnon alansa kehittämisessä. Hänen roolissaan voidaan myös havaita tiettyä virkamiesmäisyyttä, mikä ilmenee erilaisten lakien, asetusten ja määräysten tuntemuksessa ja noudattamisessa.

Näyttötutkintomestarin asiantuntijuus liitetään usein häneen yksilönä. Tuolloin nähdään, että hän selviytyy niin näyttöjen suunnittelusta ja toteutuksesta kuin arvioinnistakin. Näyttötutkintomestarin asiantuntijuutta on hankala tarkastella pelkästään yksilötasolta, koska hänen oletetaan olevan näyttötutkintotoiminnan asiantuntija myös suhteessa oman koulutusorganisaatioonsa ja työelämän toimijoihin, jolloin häneltä edellytetään omaan työhön ja työyhteisöön liittyvää kehittämisosaamista.

Hänen asiantuntijuudessaan voidaan nähdä keskeisenä, näyttöjen ja näyttötutkintojen organisointi sekä niihin liittyvä ohjaustyö. Koska häneltä edellytetään oman ammattinsa tietojen ja taitojen lisäksi työelämän pelisääntöjen sekä oppimisen ja sen ohjaamisen teorian ja käytännön hallintaa, voidaan hänen asiantuntijuuttaan tarkastella kognitiivisesta näkökulmasta, jolloin asiantuntijuus on pitkälti sijoitettu yksilön kehittämiseen.

Kun häneltä edellytetään myös työyhteisötasoista – ja työelämälähtöistä kehittämisosaamista, liittyy hänen asiantuntijuutensa myös sosiaalisen osallistumisen näkökulma, jolloin hänen asiantuntijuutensa näkyy myöskin osallistumisena tietyn opetustyön ja ammattikuntakulttuurin toimintaan, tuolloin asiantuntijuuden kehittyminen voidaan nähdä eräänlaisena sosiaalistumisprosessina. Tiedon luomisen näkökulmasta hänen asiantuntijuutensa voidaan nähdä sekä yksilön että yhteisön yhteisenä tiedon luomisen kulttuurin kehittymisenä, näin hänen asiantuntijuuttaan tarvitaan yhteisen tiedon luomisen prosessissa.

3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

3.1 Koulutuksen vaikuttavuus käsitteenä ja tutkimuskohteena

Tutkimuksen nimi: Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa kertoo, että on olemassa ilmiö nimeltä vaikuttavuus. Tässä yhteydessä tarkastellaan koulutuksen vaikuttavuutta käsitteenä, jonka merkitys voidaan havaita moniulotteiseksi riippuen mm. niistä teoreettisista viitekehysistä, joiden suunnassa sitä tarkastellaan.

Koulutuksen vaikuttavuuden käsite liitetään hyvin yleisesti koulutuksen arviointiin. Koulutuksen vaikuttavuus käsitteenä on kuitenkin moniulotteinen. Se voidaan ymmärtää myös laajemmin, kaikkina niinä vaikutuksina, joita koulutuksella on yksilöihin, yhteisöihin, yhteiskuntaan ja jopa globaalilla tasolla. Järvinen (2000, 20-22) näkee koulutuksen vaikuttavuuden käsitteen määrittämisen vaikeaksi mm. siksi, että sitä voidaan arvioida erilaisista tieteellisistä viitekehysistä käsin. Esimerkiksi kasvatustieteellisestä viitekehuksesta tarkasteltuna vaikuttavuuden arvioinnin pääpaino on oppimisprosessien ja niiden tuotosten hyödyn arvioinnissa. Koulutussosiologisesta näkökulmasta arvioidaan vaikuttavuutta yksilön sosiaalistumisen välineenä, ja koulutustaloudellisesta viitekehuksesta tarkasteltuna arvioidaan panos-tuotos suhdetta, jolloin kyse on kansantaloudellisesta vaikuttavuudesta. Järvisen mielestä koulutuksen vaikuttavuus on suhdekäsite ja vaikuttavuuden mittauksista saadut tulokset saattavat riippua esim. aikaperspektiivistä, kohdejoukosta ja valituista mittausten menetelmistä, jotka on vaikuttavuustutkimusten tulosten tarkasteluissa otettava huomioon.

Myös Halttunen (2000, 49-53) näkee vaikuttavuuden lähinnä suhdekäsitteenä. Tutkittaessa, miten koulutuksen vaikutukset ja vaikuttavuus ilmenivät yhteiskuntatieteellisinä näkemyksinä ja käsitteinä 1960- ja 1970-luvuilla, todettiin, että koulutuksen vaikuttavuutta koskevilla tutkimuksilla on aiemmin ollut pääpaino taloustieteellisillä ja yhteiskuntatieteellisillä näkökulmilla, ei niinkään kasvatustieteellisillä näkökulmilla. Tutkimuksessa arvioitiin, että koulutuksen vaikuttavuuden käsite voidaan kasvatustieteessä

ymmärtää kuitenkin nykyään pääsääntöisesti yhdeksi arvioinnin työvälineeksi, jolloin kasvatustieteen alueeksi jää koulutusjärjestelmää itseään koskeva tarkastelu, jossa keskitytään pitkälti koulutuksen arvioinnin kysymyksiin. Kyse näyttää olevan siitä, että vaikuttavuuden arvioinnilla kasvatustieteessä tulisi pyrkiä kohti puhdasta kasvatustieteellistä mikro- ja mesotason arviointia, jotka mielletään koulutusorganisaation ja kasvatustieteellisen teorian omimmiksi alueiksi. Koulutusvaikutusten syntyä pidetään kuitenkin varsin monitahoisina

Koulutuksen vaikuttavuustarkasteluissa käsitteille – vaikuttavuus, tehokkuus tuloksellisuus, laatu, tuottavuus, kannattavuus – on annettu erilaisia merkityksiä ja sisältöjä tieteen ja hallinnonalasta riippuen (Vuorensyrjä 1996, 1997a, 1998a, 1998c, 1998d). Myös käsiteistä rakennetut mallit eroavat toisistaan merkittävästi. Käyttämällä ja painottamalla tiettyjä käsitteitä on haluttu joko tietoisesti tai tiedostamatta tuoda esille käsitteitä käyttävän tahon arvonäkemyksiä, toiminnan filosofiaa sekä toiminnan painopiste- ja kehittämisalueita (Raivola ym. 2000, 11).

Laukkanen (1994, 17) mukaan vaikuttavuuden malleilla ja alakäsitteillä on haluttu kiinnittää huomiota myös erilaisiin arviointinäkökulmiin ja evaluaatioparadigmoihin. Eri hallinnonsektoreilla on vaihtelevia tapoja arvioida omaa toimintaansa ja tehdä johtopäätöksiä toiminnan tuloksista. Hän arvelee, että tuloksellisuuden ulottuvuuksia muutetaan tarpeen mukaan, mikäli esille nousee uusia, tarpeellisia arvioinnin näkökulmia.

Eräänlaiseksi vaikuttavuuden arvioinnin perus- ja pohjamalliksi näyttää muodostuneen Englannissa 1980-luvun alussa arviointiohjaukseen omaksuttu ”neljän laatikon malli”, joka palveli taloudellisen rationalisoinnin ajattelua. Kyseisessä mallissa vaikuttavuutta arvioidaan kustannusten, panosten ja niistä saatujen tuotosten ja tulosten suhteen. Vaikuttavuus nähdään taloudellisuuden ja tehokkuuden näkökulmasta. Malli on Raivolan (1998) mukaan selvästi ollut taustalla muun muassa valtiovarainministeriön budjettiohjauksessa, kunnallisten palvelujen arvioinnissa ja Opetushallituksen opetuksen tuloksellisuusmallissa. Kyseistä mallia voidaan pitää puutteellisena, koska se jättää toimintaprosessin ulos mallista, jolloin varsinaisen toiminnan analyysissä laatutarkastelu jää analyysin ulkopuolelle.

Edellä mainituissa tutkimuksissa nähdään koulutusvaikutusten synty prosessinomaisena ja monitahoisena. Sekä kontekstisidonnaisena. Konteksti sisältää sekä formaalin että informaalisen oppimisympäristön, jolloin kehystekijöiksi nousevat oppijan ominaisuudet ja erilaiset yhteiskunnan ja kodin sekä koulun tarjoamat resurssit. Kyse on erilaisten mahdollisuuksien käytöstä. Vaikuttavuustarkasteluissa keskeisenä käsitteenä nähdään relevanssi, joka määritellään tarkoituksenmukaisuudeksi, käyttöön sopivuudeksi, hyödyllisyydeksi ja mielekkyydeksi. Tarkastelukulmana on tällöin se, miten koulutus vastaa yhteiskunnan ja yksilön tarpeisiin. Tähän näkökulmaan liittyy

ajatus erilaisista arvolähtökohdista, kenelle koulutuksen tulee olla tarkoituksenmukaista, millä tasoilla ja ketä ja sen tulee palvella ja miksi.

Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan useimmiten toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen onnistumista ja sen tavoitteiden ja tehtävien täyttymistä. Usein suuressa osassa suomalaisissa kirjallisuudessa ja tutkimuksissa koulutuksen vaikuttavuus kuvataan yleisimmin oppimistavoitteiden ja oppimisnäyttöjen vastaavuudeksi, jolloin vaikuttavuus viittaa tavoitteiden saavuttamisen tai toteutumisen asteeseen. Raivolan ym. (2000, 12) eivät pidä kyseistä asiaa noin yksinkertaisena. Tavoitteisiin ja niiden asettamiseen liittyy usein ongelmia, joista yksi on se, että opetus voi tuottaa oppimistuloksia, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät toteutuisikaan. On tehty oikein, mutta ei oikeita asioita. Ongelma on voinut olla, että tavoitteet ovat olleet huonosti määriteltyjä tai ristiriitaisia ja kiistanalaisia. Vaikuttavuudessa on siten syytä erottaa välittömät oppimisvaikutukset (tuotokset) ja niillä aikaansaavat oppilaitoksen ulkopuoliset vaikutukset (tulokset). Painotetaan, että tuloksellisuusindikaattoreita rakennettaessa olisi johdonmukaisuuden vuoksi mittaimeen sisällytettävä nimenomaan näitä tuloshavaintoja.

Hiironniemi (1992, 25) näkee vaikuttavuuden tarpeiden tyydyttämisenä. Tarpeet voivat olla joko yksilöllisiä tai yhteiskunnallisia ja ne voidaan määritellä joko yksilön hyvinvointitarpeina tai yhteiskunnan instituutiotarpeina. Noin tarkasteltuna koulutuksen vaikuttavuusarvioinnit nähdään lähinnä erilaisina yksilöllisten ja yhteiskunnallisten intressien ajamisena. Yhteiskunta- tai yleinen koulutuspolitiikka vaatii koulutukselta vaikuttavuuden lisäksi tehokkuutta eli optimaalista panos / tuotos-suhdetta. Tuolloin vaikutus käsitetään tehokkuutena. Oppilaitoksen toiminnassa tulisi kuitenkin painottaa enemmän oppimisprosessin laatua ja oppimisen avaamaa lisäoppimisen potentiaalia. Yksilön kannalta tarkasteltuna koulutus voi olla vaikuttavaa, vaikka se ei olisi tehokasta.

Raivola ym. (2000) määrittelevät koulutuksen vaikuttavuuskäsitteistöjen ja mallien ongelmaksi niiden suuntautuminen lähes yksipuolisen rationaalisesti mitattavaan tuloksellisuuteen. Rationaalisesti mitattavissa malleissa painottuvat koulutuksen taloudellisuus ja tehokkuus sekä koulutuksen vaikuttavuuden rahallinen mitattavuus. Koulutus nähdään pelkästään palvelutuotteena ja investointitekijänä. He näkevät syyksi tehokkuuden seuraamisen painottamiseen sen, että käsitteistöt ja mallit on suunniteltu hallinnon ja tulosohjauksen käyttöön johtamisinstrumenteiksi. Tehokkuuden, taloudellisuuden ja tuottavuuden vaatimukset eivät tunnu olevan koulun sisäiseen toimintaan luontaisesti kuuluvia asioita. Ne eivät ole kasvatuksen filosofiaan liittyviä asioita, vaan pikemminkin oppilaitoksen ulkopuolelta ilmaistuja tahtoja. Oppilaitoksen sisäisen toiminnan päämääränä ja ideologiana on oppimisen tuottaminen ja yksilön kasvun tukeminen. Tätä tuotosta hyödyntämällä muut organisaatiot tai instituutiot voivat parantaa tuloksellisuuttaan, jolloin ne katsovat koulutuksen tuottaneen hyötyä. Mikäli tätä koulutuksen siirtovaikutusta ei kyetä mittaamaan, koulutuksen

väitetään olleen tuloksetonta, vaikka sen tuottama lisäarvo yksilön kasvulle saattaisi olla hyvinkin suuri.

Ammatillista aikuiskoulutusta järjestetään maassamme pääsääntöisesti koulutuksen ylläpitäjien kustantamana. Koulutuksen ylläpitäjinä toimivat valtio, kunnat ja yksityiset tahot. Rahoitus ammatilliseen aikuiskoulutukseen tulee pääsääntöisesti valtiolta ja kunnilta, osin myös yksityisiltä tahoilta. Edellinen johtaa usein siihen, että koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa joudutaan pääsääntöisesti huomioimaan kasvatustieteellisten arvolähtökohtien lisäksi myös ylläpitäjien arvolähtökohdat. Ylläpitäjien arvolähtökohdat liittyvät usein yhteiskunnan niille asettamiin reunaehtoihin. Noita ehtoja ovat mm. edellä mainitut koulutuksen taloudellisuus, tuottavuus ja tehokkuus, siis pääsääntöisesti numeerisesti mitattavissa olevat arvot. Taustalla on oletus, että koulutuksen tuotosta, siis yksilöiden oppimista, inhimillistä pääomaa hyödyntämällä yhteiskunta ja työelämä voivat parantaa kilpailukykyään, jolloin ne katsovat koulutuksen tuottaneen hyötyä. Noin tarkasteltuna vaikuttavuuden arvioinnissa palataan yhteiskunnalliseen ja koulutustaloudelliseen viitekehykseen, jolloin oppilaitosten ylläpitäjien tahdon mukaan joudutaan kasvatustieteellisten arvolähtökohtien lisäksi arvioimaan myös sitä, kuinka laadukkaasti koulutus palvelee yhtenä kansantaloudellisena tekijänä.

Raivola ym. (2000) ovat sitä mieltä, että vaikuttavuus-käsitteistöä laajentamaan tarvitaan laadun käsite, vaikka sitä harvoin otetaan mukaan eri malleissa. Laatu on koettu hankalaksi käsitteeksi, koska sen mittaaminen on vaikeaa. Laadun mittaamiseen ei voida liittää kiinteitä indikaattoreita vaan laatua tulee tarkastella aina omassa asiayhteydessään ja valitussa laadun määritelmässä. He painottavat, että nykyisiin organisaatioteorioihin ja laatujärjestelmiin kiinteästi liittyvää asiakaskeskeistä ajattelua on pidettävä kaiken toiminnan lähtökohtana. He painottavat edelleen, että jokaisen pysyväksi tarkoitetun toiminnan on kyettävä osoittamaan miten ansiokasta ja laadukasta toiminta on ja millaista edistystä on tapahtunut. Tällöin arviointiin on sisällytettävä evaluaatiojohtopäätöksiä, joissa on kyse toiminnan tarpeellisuuteen ja mielekkyyteen liittyvästä informaatiosta. Arviointi on siten nähtävä arvon määrittämisenä.

Omaksutulla laatumäkellyksellä pyrimme Raivolan ym. (2000) mielestä vakuuttamaan itsemme, ammattiyhteisömme, esimiehemme tai asiakkaamme toiminnan relevanssiudesta. Hän on sitä mieltä, että arvioinnissa on huomattava aina kenen näkökulmasta arviointi suoritetaan ja tätä kautta tiedostettava kenen arvoista ja kenen todellisuudesta on kyse. Koulutusta arvioitaessa on pohdittava, tarkastellaanko sitä yksilön, organisaation, yhteisön vai yhteiskunnan kannalta. Eri asianosaisilla on erilaiset arvot, arvostukset ja tavoitteet koulutuksen suhteen.

Sallisin (1996, 4-5) mielestä muista koulutuksen vaikuttavuuskäsitteistöön kuuluvista käsitteistä poiketen laadun käsite harvoin ymmärretään

suhdekäsitteenä eikä se ole kausaalissa tai ajallisessa yhteydessä muihin vaikuttavuuskäsitteisiin. Hänen mukaansa laatua ei voida kuitenkaan sivuuttaa koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa. Laadun käsite kuuluu sisäänrakennettuna osana kaikkiin koulutuksen vaikuttavuus-käsitteisiin.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen kannalta mielenkiintoista on myös se, että laatu voidaan määritellä myös taloudellisesta viitekehystä liiketoiminnan suunnittelun ja liiketuloksen näkökulmasta, onhan ammatillinen aikuiskoulutus tänä päivänä liiketoimintaa, joka tuo toimintaan lisää muuttujia. Juran (1974, 1975 ja 1988) huomauttaa, että edellisessä tapauksissa laatu voidaan käsittää ensinnäkin tuotteen tai palvelun suorituskykyä, jossa suorituskyky on tulos erilaisista tuoteperheistä, jotka aikaansaavat asiakastyytyväisyyttä ja ostohalukkuutta. Toiseksi laatu voidaan käsittää virheettömyytenä, jolloin puutteet aiheuttavat valituksia, uudelleen tekemistä ja tappioita. Uudelleen tekemiset ja tappiot synnyttävät tyytymättömyyttä, laskevat myyntituloja ja kohottavat kustannuksia. Edellisessä tapauksessa laadun kehittämisen pitkän aikavälin tavoitteena on täydellisyys. Kolmanneksi tuotetyytyväisyys on syy ostamiseen ja tyytymättömyys valittamiseen. Tuotetta ei osteta, vaikka siihen ei liity tyytymättömyyttä, koska kilpailevaan tuotteeseen saattaa liittyä parempi suorituskyky. Näistä edellisistä seikoista on suomalaisen ammatillisen aikuiskoulutuksen toteuttamisessa myös kysymys.

Koulutuksen vaikuttavuuskäsitteistöjä talouden suunnasta tarkasteltaessa näyttää siltä, että mallit suuntautuvat pääsääntöisesti tuloksellisuuteen, mikä käsitetään usein numeerisesti mitattavina arvoina. Vaikuttavuusmalleissa painottuvat koulutuksen taloudellisuus ja tehokkuus sekä koulutuksen vaikuttavuuden rahallinen mitattavuus, joita ovat esimerkiksi tutkintojen suoritus aika, niiden hinta, tutkintojen ja koulutuspäivien määrä, koulutusorganisaation täyttöaste, työhön sijoittuminen jne. Talouden suunnasta tarkasteltuna koulutus ilmenee enemmänkin palvelutuotteena ja kustannustekijänä, johon joudutaan investoimaan yhteiskunnan taholta erilaisia panoksia.

Raivola ym. (2000, 17) huomauttavat, että koulutuksen ulkopuolelta annettujen tavoitteiden lisäksi on olemassa myös sekä yhteiskunnan asettamia sekä yksilöön liittyviä pysyviä ja ohittamattomia esteitä, jotka vaikuttavat yksilön tulevaisuuteen, kuten lait, normit, taloudelliset resurssit, yksilön elämäntilanne, soveltuvuus tietyille alalle jne. Monet näistä ovat tekijöitä, joihin oppilaitos ei voi vaikuttaa. He esittävät, että koulun ansioita ja puutteita pohdittaessa on ensisijaisen tärkeää analysoida esiin ne tekijät, jotka koulun on kohdattava annettuna.

Aspinin työryhmä (1994) painottaa, että laatua parannettaessa on mahdollista asettaa erilaisia tavoitteita. Koulutuksen laatua tarkastellessaan he ehdottavat, että tavoiteasettelussa olisi keskityttävä ensinnäkin siihen, että oppilaitoksessa

olisi oltava puitteet tehokkaalle ja korkeatasoiselle vuorovaikutukselle. Toiseksi laatuun liittyvien tavoitteiden on vastattava opiskelijoiden välittömiä henkilökohtaisia tarpeita ja kolmanneksi yhteiskunnallisten laatutavoitteiden on oltava sellaisia, että opiskelijat ovat halukkaita vastaamaan ulkopuolisen maailman asettamiin haasteisiin ja vaatimuksiin.

Vason (1998) mukaan edellä esitetyt laatuun liittyvät tavoitteet ovat sidoksissa toisiinsa. Tällöin varmistutaan siitä, että opiskelijat saavat elämäänsä varten maksimaalisen hyödyn kehittyvinä taitoina. Heidän on vastavuoroisesti kyettävä vastaamaan yhteiskunnan asettamiin tarpeisiin. Laadukkaan koulutuksen myötä yksilöllinen kapasiteetti hyödyntää sitä yhteisöä, jossa yksilö toimii. Laadukasta koulutusta voidaan pitää investointina tulevaisuuteen. Hänen mukaansa ammatillisen koulutuksen laatua pitää tarkastella myös yhteiskunnan ja elinkeinoelämän sekä omistajatahon näkökulmasta. Nämä sidosryhmät kuitenkin viime kädessä ratkaisevat ammatillisen oppilaitoksen tehtävän ja tavoitteet ammatillisena kouluttajana. Vaso (2000) määrittelee ammatillisen koulutuksen laadun asiakaskeskeiseksi, tulokselliseksi ja joustavaksi koulutukseksi, joka tuottaa osaavaa työvoimaa yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tarpeisiin.

Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan yksiselitteisesti hyväksy laadun käsitettä sellaisena, kuten se on käsitetty. Vuorikoski ja Onnismaa (2004, 78-79) huomauttavat, että opetus ja oppimisen edistäminen on toimintana erilaista verrattuna esimerkiksi teolliseen tuotantoon. Laatu nähdään modernina iskusanana, joka viittaa staattiseen mitattavissa olevaan laatuun. Kasvatustyössä on kyse kuitenkin lähinnä dynaamisesta laadusta, joka viittaa ennakoimattomuuteen ja luovuuteen liittyviin asioihin, joiden mitattavaan muotoon saattaminen on hankalaa. Pelätään, että laatumallit ja mittaamisen yliarvostaminen pakottaa opetustyön standardeihin, jotka ovat vieraita kasvatusajattelulle. Arvellaan myös, että kasvatustyön kehittämisen sijasta koulutusorganisaatioita ja opettajia houkutellessaan perustehtävän eli kasvatustyön sijasta kilpailemaan erilaisista laatupalkinnoista, jotka ovat väistämättä määrällisiä tulosmittareita.

Keskeinen käsite koulutuksen vaikuttavuustarkastelussa on Raivolan ym. (2000) mukaan relevanssi. He määrittelevät relevanssin olevan tarkoituksenmukaisuutta, käyttöön sopivuutta, hyödyllisyyttä ja mielekkyyttä. Tarkastelukulmana on tällöin se, miten koulutus vastaa yhteiskunnan ja yksilön tarpeisiin. Tähän näkökulmaan liittyy ajatus erilaisista arvolähtökohdista, kenelle koulutuksen tulee olla tarkoituksenmukaista, ketä sen tulee palvella ja miksi.

Koulutuksen vaikuttavuustarkasteluissa näyttäytyy usein mikro- makro- ja mesotasoa. Kuten Raivolan ym. ja Vason, niin myös Vahervan jo vuonna (1983, 172-174) esittämässä kolmiulotteisessa koulutuksen vaikuttavuusmallissa erottuvat myös nuo kolme tasoa. Makrotasolla voidaan arvioida, miten hyvin

koulutus pystyy palvelemaan yhteiskunnan ja työelämän tarpeita ammattitaitoisen työvoiman määrän ja laadun suhteen. Mesotasolla voidaan arvioida yksittäisen koulutusorganisaation ja sen koulutustavoitteiden saavutettavuutta. Mikrotasolla puolestaan arvioidaan sitä, miten koulutuksen suorittanut yksilö on pystynyt koulutustaan hyödyntämään työelämään ja jatko-opintoihin sijoittumisessa. Vastaaventyypinen koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelunäkökulma löytyy Nurmen ja Kontiaisen (2000, 33) tutkimuksesta, jossa makrotasoa edustaa valtio, mesotasoa instituutio, organisaatio tai verkosto, sekä mikrotasoa vuorovaikutteinen ihminen.

Nurmi ja Kontiainen (2000, 29-30) ovat ottaneet keskustelussaan vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisesta koulutuksen kehittämiseen lähtökohdaksi viisi termiä, joiden kautta he ovat pyrkineet käsitteistöä tarkastelemaan. He ovat valinneet termeiksi aikuiskoulutuksen tuloksellisuuden, aikuiskoulutuksen tulosten laadun, aikuiskoulutuksen tehokkuuden, aikuiskoulutuksen tuottavuuden ja aikuiskoulutuksen vaikuttavuuden. Heidän mukaansa aikuisten oppimiseen pyrkivä toiminta ei ole sellaista kappaletavaran tuotantoa, johon kyseiset termit helposti soveltuisivat. Toisaalta aikuiskoulutus ei heidän mukaansa toteudu ilman raha-arvoisten välineiden ja ajan käyttöä. On siis oikeutettua vaatia näiden resurssien tuloksellista ja tehokasta käyttöä ainakin silloin, kun ne olisi voitu kohdentaa muuhunkin toimintaan kuin oppimiseen. Tämän problematiikan ymmärtämisellä on heidän mukaansa ilmeistä merkitystä sekä yksityisten että julkisten voimavarojen kohdentamiselle. He painottavat edelleen, että aikuiskoulutuksen vaikuttavuus jne. ovat mielekkäitä käsitteitä vasta kun niiden ontologinen subjekti on nimetty. He ovat jakaneet subjektit kolmelle tasolle: 1. yksilöihin ja heidän väliseensä vuorovaikutukseen 2. organisaatioina ja verkostoina ilmeneviin instituutioihin 3. valtakunnallisella tai laajalla alueellisella tasolla hahmottuviin hallinnollisiin kokonaisuuksiin.

Vaikuttavuus tässä tutkimuksessa

Koska tässä tutkimuksessa on haluttu tarkastella toteutettua näyttötutkintomestari-koulutuksen vaikuttavuutta yksittäisen koulutukseen osallistuneen opettajan (mikrotaso) ja kyseisen opettajan koulutusorganisaation sekä koulutukselle asetettujen tavoitteiden arvioinnin suhteen, voidaan Nurmen ja Kontiaisen (2000) esittämää subjektijakoa pitää tämän tutkimuksen kannalta mielekkäänä. Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että tutkittaessa sitä, millaista lisäarvoa mahdollinen näyttötutkintomestarien lisääntynyt asiantuntijuus on koulutusorganisaatiolleen tuottanut tutkimus laajenee myös mesotasolle, jota myös pyritään tarkastelemaan kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Koska maassamme ei ole tietoa myöskään valtakunnallisella

tasolla siitä, millainen vaikuttavuus näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksella on ollut, tutkimus laajenee näiltä osin myös makrotasolle.

Vaikuttavuuden tasoja voidaan löytää myös viimeaikaisessa vaikuttavuutta käsittelevässä kansainvälisessä kirjallisuudessa. Schullerin (2002, 34-39) ja Stewartin (1998, 79-106) sekä Leanan ja van Burenin (1999, 538-543) tutkimuksissa koulutuksen vaikuttavuus liitetään inhimillisen ja sosiaalisen pääoman kasvuun. Inhimillisen pääoman eli tietojen ja taitojen karttuessa yksilöiden tuottavuus ja ansiot kasvavat, mikä puolestaan johtaa yhteiskunnan tuottavuuden kautta hyvinvoinnin lisääntymiseen. Tutkijat ymmärtävät sosiaalisen pääoman ryhmään kuuluvien yksilöiden ominaisuudeksi, jota ei luoda nopeasti, vaan se vaatii kehittyäkseen pitkän ajan. Sosiaalisen pääoman kehittyminen nähdään merkitsevän työorganisaatioissa yhteistyön sekä luottamuksen ja avoimuuden lisääntymistä. Sosiaalisen pääoman syntyminen nähdään kuitenkin usein myös kustannustekijänä, jolloin koulutuksen vaikuttavuuden tarkasteluperspektiiviksi nousevat koulutuksen taloudelliset näkökulmat.

Koulutuksen vaikuttavuus viittaa oppimisen vaikutuksiin, lähinnä toisen asteen välillisiin tuloksiin. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta voidaan pitää välineen, jolla pyritään vaikuttamaan näyttötutkintotoiminnan sujuvuuteen tai tuloksiin. Koulutus on sitä vaikuttavampaa, mitä enemmän sillä on tällaista epäsuoraa vaikutusta. Vaikuttavuuden arviointia hankaloittaa usein se, että ajallinen etäisyys koulutuksen vaikutuksiin estää yhteyden havaitsemista. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksella voi olla leviämisaikutuksia, joiden ansiosta myös ne, jotka eivät ole koulutukseen osallistuneet, mutta jotka työskentelevät näyttötutkintomestareiden kanssa samoissa koulutusorganisaatioissa ovat saattaneet osin sosiaalistua koulutuksen luomaan kulttuuriin. He saattavat opastuksen ja neuvonnan perusteella pystyä tuottamaan jopa yhtä hyviä tuloksia kuin koulutetut. Koulutuksen vaikutuksen arviointi edellyttäisi tällaisessa tilanteessa kontekstiltään erilaisten toimintakulttuurien vertailua.

Eräs tavallisimmista tavoista mitata koulutuksen vaikuttavuutta on todeta koulutukselle asetettujen yksilökohtaisten tavoitteiden saavuttaminen. Usein tämä on ollutkin ainoa lähtökohta vaikuttavuustutkimuksessa. Edellä mainitun vaikuttavuustarkastelun ongelmana on kuitenkin se, että tuolloin päästään mittaamaan vain kognitiivisia ja affektiivisia oppimistuloksia. Taloustieteilijöiden toimesta on kehitelty useita malleja, joiden avulla on pyritty analysoimaan erilaisten koulutustoimenpiteiden hyötyjä ja haittoja, lähinnä kustannus-hyöty periaatteella. Ammattikasvatukselliselta kannalta tarkasteltuna, pelkkä kustannus-hyöty ajattelu tuntuu vieraalta, koska koulutuksessa on kysymys kasvatustoiminnasta, jolloin kasvatuksen mittaaminen pelkästään kustannusten ja siitä saavutettujen hyötyjen valossa ei tuota tietoa varsinaisen

kasvatustoiminnan vaikuttavuudesta. On selvää, että koulutuksen tuotoksiksi on katsottava muitakin kuin rahallisia tuotoksia.

Koulutuksen tuotokset on hyvä nähdä moniulotteisina ja koulutuksen jälkeiseen aikaan ulottuvina. Tässä tutkimuksessa oletetaan, että koulutukselliset vaikutukset ovat myöskin epäsuoria tapahtumia tai olosuhteita, mitkä ovat seurausta välittömistä tuotoksista tai aiemmista koulutusvaikutuksista. Koulutuksen vaikuttavuus näkyy siinä, että koulutukselle asetetut erilaiset tavoitteet saavutetaan välittömästi tai myöhemmin ja että nämä koetaan saavutuksina koulutukseen kytkeytyvien eri sidosryhmien toimesta. Tutkimuksessa on määritelty, mitä nämä sidosryhmät ovat ja kenen tarpeista ja tavoitteista kulloinkin on ollut kyse. Tutkimuksessa on jouduttu selvittämään, onko kyse yksittäisen näyttötutkintomestarin tai hänen koulutusorganisaationsa odotuksista, vai onko kyse koulutuksen kustantajan eli valtion koulutukseen kohdistamista odotuksista.

Seuraavassa taulukossa 2 on havainnollistettu Nurmea ja Kontiaista (2000) mukaillen tämän tutkimuksen vaikuttavuuskäsitteet ja subjektien tasot.

Taulukko 2. *Vaikuttavuuskäsitteet ja subjektien tasot (Nurmi & Kontiainen 2000, 33).*

Vaikuttavuuskäsite → Subjektin taso ↓	Koulutuksen vaikuttavuus
Ihminen ja vuorovaikutus	Yksilökohtainen vaikuttavuus
Instituutio: Organisaatio, verkosto	Instituutiotason vaikuttavuus
Valtio, alue	Yhteiskunnallinen vaikuttavuus

Ihmisen ja vuorovaikutuksen tasolla (mikrotaso) tarkoitetaan tässä tutkimuksessa näyttötutkintomestaria ja hänen koulutusorganisaatiossaan työskenteleviä työtovereita. Organisaatiotaso (mesotaso) puolestaan tarkoittaa tässä tutkimuksessa niitä koulutusorganisaatioita, joissa koulutuksessa mukana olleet näyttötutkintomestarit työskentelevät. Valtiotaso (makrotaso) tarkoittaa tässä

tutkimuksessa koulutuksen kustantajaa, jolla on näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteissa kuvattuja odotuksia koulutuksen vaikuttavuudesta.

Tämän tutkimuksen vaikuttavuuden indikaattorit on muodostettu näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteista, jossa on kuvattu näyttötutkintomestareiden asiantuntijaosaamiseen vaadittavat tavoitteet (ks. liite 1). Indikaattoreiden muodostamisen jälkeen ne on operationaalistettu adekvaattien tutkimuskysymysten muotoon (ks. liite 2).

Seuraavassa taulukossa 3 on kuvattu, miten näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuuden odotetaan ilmenevän kunkin subjektin kohdalla

Taulukko 3. *Näyttötutkintomestarikoulutuksen subjektit ja vaikuttavuuden indikaattorit*

Subjekti	Vaikuttavuuden indikaattori
Mikrotaso: Näyttötutkintomestari	1. Näyttötutkintomestari hallitsee oman ammattialansa näyttötutkintojen suunnittelun, järjestämisen ja oman ammattialansa osaamisen analysoinnin sekä arvioinnin paremmin kuin ennen. 2. Näyttötutkintomestari osallistuu näyttötutkintojen kehittämistyöhön ja hän hallitsee näyttötutkintojärjestelmän paremmin kuin ennen. 3. Näyttötutkintomestarin opetustyö on opiskelija- ja työelämälähtoisempää kuin ennen. 4. Näyttötutkintomestari osaa arvioida, onko näyttötutkintomestarikoulutus vaikuttanut hänen koulutusorganisaationsa osaamiseen näyttötutkintoihin liittyvissä asioissa.
Mesotaso: Koulutusorganisaatio	1. Koulutusorganisaatio hyödyntää näyttötutkintomestareitaan näyttötutkintojen kehittämistyössä ja sen myötä näyttötutkintoja suoritetaan enemmän kuin ennen. 2. Koulutusorganisaation työelämä- ja opiskelijalähtöisyys kasvaa ja sen näyttötutkintoihin liittyvä toiminta on suunnitelmallista sekä yhteistyö –ja kehittämishakuista.
Makrotaso: Yhteiskunta	1. Täydennyskoulutus siirtyy koulutusinstituutioista työpaikoille. 2. Koulutusinstituutioissa työskentelevien ihmisten työ muuttuu vähemmän opetuskeskeiseksi. 3. Näyttötutkintotoimintaa on saatu laajennettua uusille aloille. 4. Näyttötutkintotoiminnalla on kyetty vastaamaan kysyntään aiempaa paremmin.

Koulutuksen vaikuttavuutta tarkasteltaessa joudutaan ottamaan kantaa tehdäänkö tutkimusta pitkällä vaiko lyhyellä aikavälillä. Lindroth (1993) korostaa, että koulutuksen vaikuttavuudessa on kyse pitkän tähtäyksen tavoitteista ja tuloksista. Lyhyen tähtäyksen tuloksien arvioinnissa on hänen mielestään kyse koulutustuotosten arvioinnista. Koulutuksella nähdään eri tavoin painottuneita vaikutuksia, kuten lyhyt ja pitkävaikutteinen hyöty sekä koulutuksen itseisarvo. Niittykankaan, Makkosen ja Moilasen (1986, 11) mukaan lyhytvaikutteisen hyödyn kohdalla painotetaan koulutuksen vaikutuksia työssä esiintyvien ongelmien ratkaisemiseen. Pitkävaikutteisen hyödyn kohdalla nousevat puolestaan esiin ongelmien ratkaisuun ja jäsentämiseen liittyvät vaikutukset. Itseisarvossa taas painotetaan koulutuksen luovuutta ja näkemyksiä vahvistavia vaikutuksia.

Tämän tutkimuksen luonne mahdollistaa vaikuttavuuden tutkimisen sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä, koska koulutuksesta on valmistunut näyttötutkintomestareita kolmen vuoden seurantajakson aikana. Tutkimuksessa koulutusvaikutuksia arviotaessa kohteena ovat pitkän aikavälin tavoitteet. Mikäli puolestaan olisi haluttu lyhyen aikavälin tuloksia, kohteena olisivat olleet vain koulutustulokset.

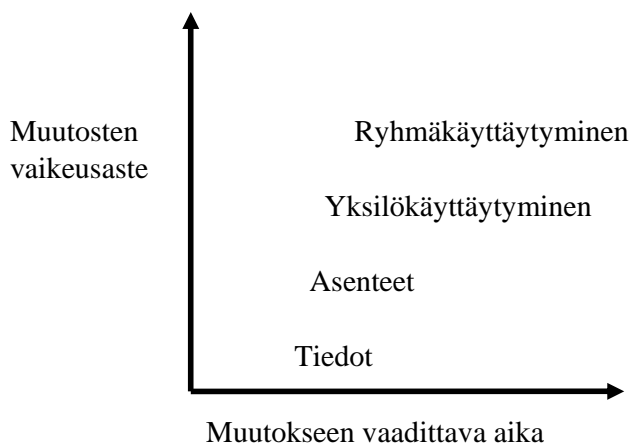
Niinistön (1984, 6) mielestä koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnilla tarkoitetaan johtopäätösten tekemistä tavoitteiden, toteutuksen ja tuotosten arvosta tai tehokkuudesta. Juuti (1994 9-10) puolestaan laajentaa vaikuttavuuden arvioinnin koskemaan koulutuksen suunnittelua ja koulutusohjelmien kehittämistä välineenä. Hän painottaa, että koulutuksen vaikuttavuuden arviointi ei ole pelkkien koulutustulosten ja koulutuksen seurausten arviointia.

Kirkpatrick (1975) esitti jo vuonna 1969 klassiseksi tulleen nelitasoisen koulutuksen vaikuttavuusluokittelun. Hänen mukaansa koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella koulutuksen välittömien reaktioiden ja koulutuksen ansiosta tapahtuneen oppimisen suunnassa. Hänen huomauttaa, että on myös tarkasteltava koulutuksesta aiheutuneita työkäyttäytymisen muutoksia sekä niiden vaikutuksia organisaation taloudelliseen tulokseen. Hamblin (1974) on puolestaan laajentanut Kirkpatrickin luokitusta lisäämällä siihen viidennen tason, joka koskee koulutuksella saatavaa perimmäistä hyötyä. Hamblinin mielestä viisi tasoa muodostaa ketjun, joka voi myös katketa, jolloin seuraavat vaiheet eivät toteudu, koska eteneminen tapahtuu vaiheesta toiseen aina edelliseen vaiheeseen tukeutuen. Koulutettavien reaktiot saattavat olla oikean suuntaisia, mutta siitä huolimatta on mahdollista, että hän ei opi.

Brinkerhoff on (1991) kehittänyt kuusivaiheinen koulutuksen vaikuttavuuden arviointimallin, joka perusta on myöskin tasoajattelussa. Mallissa vaikuttavuusprosessi kuvataan syklinä. Malliin perustuen on tehty Suomessa arviointitutkimusta (esim. Kantanen 1996; Mäkelä 1997; Roisko 2002). Philips

(1987, 42) kuitenkin painottaa, että tämäntyyppisessä arviointimallissa ensimmäisten tasojen mittaaminen on helpointa, mutta kun reaktioiden tasosta siirrytään kohti vaativampien tulosten arviointia arvioinnin vaikeus lisääntyy ja mittaamisen ongelmaksi nousee sisällöllisesti validien mittarien kehittäminen.

Vaikuttavuustutkimuksessa reaktioiden toteaminen on todennäköisesti helpointa, mutta oppijoiden oikeatkaan reaktiot eivät takaa sitä, että koulutuksen ansiosta olisi tapahtunut oppimista. Työkäyttäytymisen muutosten arviointi puolestaan vaatii paljon työtä, eikä niitä ei ole mahdollista selvittää ilman pitkäkestoisia tutkimuksia. Hersey ja Blanchard (1979, 12) (Kuva1) ovat esittäneet, että vaikutusten syntymiseen vaadittava aika riippuu todennäköisesti siitä, kuinka kompleksisten asioiden kanssa ollaan tekemisissä.



Kuva 1. *Muutosten vaikeusaste ajan funktiona*

Vaikutusten syntymiseen vaadittava aika ja vaikutusten aikaansaamisen vaikeusaste vaihtelee. Tietojen kohdalla vaikutusten aikaansaaminen on nopeinta ja helpointa. Ryhmäkäyttäytymisen muutokset ovat puolestaan vaikeimmin aikaansaataavissa ja mitattavissakin sekä vaativat pidemmän ajan. Todennäköisesti muutoksen aikaansaaminen yksilössä on helpompaa kuin ryhmän kohdalla.

Kun tarkastellaan Hamblinin (1974) perimmäisen hyödyn vaikutustasoa, voidaan päätellä, että mitä vaikeampaa ja pitkäkestoisempaa muutoksen aikaansaaminen on, sitä syvällisempi ja pysyvämpi on sen vaikutus. Pelkästään tiedoissa tapahtunut muutos ei kuvaa koulutuksen vaikuttavuutta. Kun vaikutukset näkyvät yksilön ja ryhmän kohdalla positiivisina muutoksina on vaikuttavuuden taso todennäköisesti syvällisempi. On kuitenkin aina huomattava

se, että koulutuksen vaikuttavuustutkimuksessa on valtava määrä erilaisia väliin tulevia muuttujia, jotka saattavat muuttaa tutkimustuloksia. Todennäköisesti on niin, että missään vaiheessa ei voida absoluuttisesti väittää, että juuri esim. koulutus olisi ollut se, joka on henkilöissä tai ryhmissä, työyhteisöissä ja erilaisissa organisaatioissa muutoksia aiheuttanut. Todennäköisesti taas voidaan väittää, että koulutus mahdollisesti on ollut osaltaan vaikuttamassa muutosten syntyyn

Tässä tutkimuksessa on keskitytty koulutusvaikutuksien arvioimiseen pitkällä aikavälillä. Tutkimuksen kohteena olevan näyttötutkintomestarikoulutuksen toteuttamistapa olisi myös mahdollistanut lyhyen aikavälin arvioinninkin. Lyhyen aikavälin arviointikin olisi ollut mahdollista, jota olisi voitu tehdä esim. analysoimalla näyttötutkintomestariksi opiskelleiden opettajien tuottamia satoja oppimistehtäviä.

Pitkän aikavälin arvioinnissa on kyse viivästetyn vaikuttavuuden arvioinnin ideasta. Tavoitteena on siis arvioida koulutuksen pitkittäisvaikutuksia. Kuten aiemmin on esitetty, niin tämän tutkimuksen vaikuttavuuden indikaattorit on muodostettu näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteista, jossa on kuvattu näyttötutkintomestareilta vaadittavat tavoitteet (ks. liite 1). Indikaattoreiden muodostamisen jälkeen ne on operationaalistettu adekvaattien tutkimuskysymysten muotoon (ks. liite 2).

Mielenkiinnon kohteena ovat olleet välittömien oppimistulosten sijasta laajemmat vaikutuskysymykset kuten mitä sellaista on opittu ja millä on todellista merkitystä työssä. Tässä tutkimuksessa vaikuttavuuden arviointi on suoritettu koulutuksen päätyttyä ja näyttötutkintomestarin aloitettua asiantuntijatehtävänsä omassa koulutusorganisaatiossaan. Koska yksittäiseltä näyttötutkintomestariilta vaaditaan asiantuntijaosaamista, on tutkimuksessa mm. haluttu tietää, millainen on koulutuksen vaikuttavuus ollut siihen, hallitsevatko näyttötutkintomestarit heiltä edellytettävän oman ammattialansa näyttötutkintojen suunnittelun, järjestämisen ja oman ammattialansa osaamisen analysoinnin sekä arvioinnin paremmin kuin ennen. Osallistuvatko he näyttötutkintojen kehittämistyöhön ja onko heidän opetustyönsä opiskelija- ja työelämälähtöisempää kuin ennen kehittämiskoulutusta.

Viime aikoina on keskusteltu ammatillisen opettajankoulutuksen ja ammatillisten opettajien työn ja roolin muuttumisesta yhä asiantuntijamaisempaan suuntaan. Entistä enemmän ammatillisen opettajan työ tulee tulevaisuudessa tapahtumaan työelämässä, jolloin koulutusta ja työntekoa on vaikea erottaa toisistaan. Opiskelu ja oppiminen tulee tapahtumaan entistä enemmän työelämässä. Koulutuksen vaikutuksia onkin koko ajan vaikeampaa arvioida, koska työssä oppimisen edetessä ei ole helppoa eikä aina edes mahdollistakaan erottaa koulutuksen tuotoksia ja vaikutuksia muiden tekijöiden yhdysvaikutuksista.

Kirkpatrick (1975) ja Hamblin (1974) sekä Ruohotie (1995) ovat sitä mieltä, että vaikuttavuustutkimuksessa on myös tarkasteltava koulutuksesta aiheutuneita työkäyttäytymisen muutoksia sekä niiden vaikutuksia organisaation toimintaan. Seurannalla, koulutusindikaattoreilla ja arvioinnilla noin tarkasteltuna on tavoitteena tuottaa koulutuksen järjestäjille ja sidosryhmille relevanttia tietoa siitä, miten toiminnassa on onnistuttu suhteessa koulutuksen lähtökohtana olleisiin tavoitteisiin. Vaikuttavuusarvioinneissa nähdään tärkeäksi osoittaa päättävälle tahoille, mitä koulutuksessa olleet opiskelijat ja heidän koulutusorganisaationsa ovat oppineet ja mihin he oppimansa avulla todennäköisesti pystyvät.

Koska koulutusorganisaatio on näyttötutkintojärjestelmän keskeinen toimija, on silläkin omat odotuksensa näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuuden suhteen. Tässä tutkimuksessa oletetaan, että koulutusorganisaatiotasolla vaikuttavuus näkyy siten, että koulutusorganisaatio hyödyntää näyttötutkintomestareitaan näyttötutkintojen kehittämistyössä ja sen myötä näyttötutkintoja suoritetaan enemmän kuin ennen. Koulutusorganisaation työelämä- ja opiskelijalähtöisyys kasvaa ja sen näyttötutkintoihin liittyvä toiminta on suunnitelmallista sekä yhteistyö- ja kehittämishakuista.

Yhteiskuntatasolla vaikuttavuuden oletetaan tässä tutkimuksessa näkyvän siten, että koulutusinstituutioissa työskentelevien ihmisten työ muuttuu vähemmän opetuskeskeiseksi. Näyttötutkintotoimintaa saadaan laajennettua uusille aloille ja näyttötutkintotoiminnalla kyetään vastaamaan kysyntään aiempaa paremmin.

Tämänkään tutkimuksen lopullista vaikuttavuutta ei tulla saamaan selville kokonaisuudessaan, koska mikäli niin haluttaisiin, olisi yhdyttävä koko tarkastelujakson ajalta kaikki valmistuneet näyttötutkintomestarit ja sen jälkeen heidän opiskelijansa. Opiskelijoiden toimintaa olisi sen jälkeen arvioitava heidän työpaikoillaan ja arvioitava sitä, onko heidän toimintansa näyttötutkintotoiminnan suuntaamana laadukkaampaa kuin aikaisemmin. Edellisenkaltainen vaikuttavuuden arviointi edellyttäisi myös kyseisten opiskelijoiden haastattelua ja myös heidän työorganisaatioidensa haastattelua yhteiskunnallisen vaikuttavuuden esille saamiseksi.

Mikäli edellisenkaltainen tutkimus todella tehtäisiin, saattaisi siinä todennäköisesti käydä niin, että lopullisissa tuloksissa ei edelleenkään adekvaatisti kyettäisi osoittamaan sitä, että saadut tutkimustulokset olisivat nimenomaan olleet käydyn kehittämiskoulutuksen vaikutuksista johtuvia. Edelliseen viitaten tämäkään tutkimus ei voi tuottaa muuta kuin oman pienen osansa vaikuttavuustutkimukseen.

3.2 Koulutuksen arviointi käsitteenä ja tutkimuskohteena

Arviointi käsitetään kasvatustieteessä laajasti ja sille on annettu monta tehtävää. Se näyttää pitävän sisällään lähes minkä tahansa toiminnon, jonka avulla hankitaan tietoa opetuksesta, oppimisesta ja näihin liittyvistä ilmiöistä. Arviointi on arvon antamista. Koska siihen liittyy arvostamista ja arvostelua se on arvosidonnaista. Arviointi muodostaa usein lähtökohdan toiminnan kehittämiseksi. Arvioinnin tuottaman tiedon avulla pyritään usein parantamaan toimintoja ja palvelemaan käytäntöä, jolloin siinä on sisään rakennettuna muutoksen vaatimus.

Koulutuksen arviointi näyttäytyy monitahoisena ja arvosidonnaisena. Se näyttää olevan sidoksissa arvioijan arvostuksiin ja arvoihin. Jotta arvioinnilla olisi merkitystä laajemmin ja yleisemmin, on yleensä syytä olettaa, että arvioinnin pohjalla olevat arvostukset ovat samansuuntaisia kuin sen sidosryhmän, sidosyhteisön tai ympäröivän yhteiskunnan, jonka sisällä arviointia tehdään. Weilerin (1990, 433-448) mukaan moniarvoisessa yhteiskunnassa varsinkin kasvatuksen tavoitteista, jotka ehkä kaikesta julkisesta toiminnasta kiinteimmin riippuvat arvoista ja kulttuurisista normeista, on vaikeaa saada aikaan konsensusta. Silloin puuttuvat myös yhteiset kriteerit, joilla toteutunutta toimintaa voisi arvioida. Kun tarkasteluperspektiivi riippuu yhteen sovittamattomista arvoista, arviointi ei voi tuoda lopullista ratkaisua asiaan, vaan päinvastoin sen tuotokset ovat uuden konfliktin lähde.

Kajannon (1995, 7) mielestä koulutuksen arviointi on monitahoista. Arviointi hakee luontevimpia muotojaan ja menetelmiään koulutuksen eri tasoilla ja alueilla. Lincoln ja Guba (1987) puolestaan näkevät arvioinnin olevan sosiaalinen ja poliittinen prosessi, koska se käsittelee muutostarvetta ja ihmisen tarpeista johdettuja toiminnan tavoitteita. Heidän mielestään arviointi perustuu pitkäaikaiseen osapuolten interaktioon, jonka kohteena on oppimis- / opettamisprosessi. He näkevät arvioinnin olevan avointa, jatkuvaa ja toistuvaa toimintaa, joka sallii odottamattomankin informaation pääsyn esiin. Koskaan ei etukäteen voi tietää, mitä tuloksia arviointi tuottaa. Noin tarkasteltuna arviointi nähdään itserefleksiivisenä toimintana, osana sitä toimintaa, jota se tutkii.

Myös tämän tutkimuksen voidaan nähdä sisältävän arvon ja arvostuksen määrittämistä. Arvon ja arvostuksen määrittäjinä toimivat näyttötutkintomestarit ja heidän koulutusorganisaationsa. Tutkimuksessa tehdään sekä määrällistä, että laadullista analyysiä siitä, miten oppiminen kehittämiskoulutuksen indikoimana on konkretisoitunut mitattavina asiantuntijavalmiuksien ja työkäyttäytymisen muutoksina näyttötutkintomestareiden ja heidän koulutusorganisaatioidensa kokemana. Vaikka tutkimuksen taustalla on näyttötutkintojen kehittämiskoulutukseen määritellyt yhteiset arvioinnin kriteerit, joilla

toteutunutta toimintaa voidaan arvioida, niin tämäkään tutkimus ei voi tuoda lopullista ratkaisua arvioinnin problematiikkaan. Tutkimuksen kuitenkin oletetaan tuottavan sellaista tietoa kyseessä olevan koulutuksen vaikuttavuudesta, että sitä voidaan tulevaisuudessa käyttää hyväksi koulutusta uudistettaessa.

Tässä tutkimuksessa arviointi nähdään itserefleksiivisenä toimintana. Tutkimuksen kohteena oleva kehittämiskoulutus on osa Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun tekemää laatutyöhön liittyvää arviointia. Niitä tuloksia, joita tämä näyttötutkintomestarikoulutuksesta tehty tutkimus tuottaa, käytetään soveltuvin osin ammatillisten opettajien ja työelämän organisaatioiden koulutusta suunniteltaessa ja kehittäessä. Tutkimus palvelee myös kohdejoukkoaan sekä sidosryhmiään ja saa myös legitimeettinsä heidän kauttaan, julkaistavien tutkimustulosten myötä.

Raivolan (1995, 34-35) mielestä arvioinnin sisältö ankkuroituu arvioinnin tavoitteisiin, siis kysymykseen siitä, mihin arvioinnilla pyritään. Arvioinnin painopiste on pääsääntöisesti niissä kysymyksissä, jotka askarruttavat selviytymisen ja menestymisen arjessa toimivia oppilaitoksia ja koulutuksen järjestäjiä. Arviointitoiminnalle osoitetaan kuusi suurta soveltamisaluetta, jotka ovat, ohjelman, henkilöstön, suoritusten, tuotteiden, suunnitelmien ja ehdotusten sekä toimintapolitiikan arviointi.

Arvioinnin tehtäviksi esitetään usein toteava, ohjaava, valikoiva, motivoiva ja kontrolloiva tehtävä. Räisänen (1994, 22) toteaa, että arvioinnin tehtävien luokittelu on riippuvainen siitä, mistä näkökulmasta arvioitavaa ilmiötä tarkastellaan. Arvioinnissa voidaan valita esimerkiksi yksilön, yhteisön tai yhteiskunnan näkökulmat ja arvioinnin tasot. Arvioinnin erilliset tehtävät eivät kuitenkaan esiinny toisistaan riippumattomina, vaan monella tavalla yhdistettyinä. Tehtävillä on myös vahvat arvosidokset. Arvosidonnaisuus lisää arvioinnin vaikeutta ja monitahoisuutta, koska arvot ovat suurelta osin subjektiivisia eri osapuolten kannalta.

Arvioinnissa arvot vaikuttavat tavoitteiden asettamiseen, arvioinnin suuntaamiseen, arvioitavien ilmiöiden valintaan, käytännön toteutukseen ja arvioinnin perusteella tehtäviin päätöksiin. Järvisen, Koiviston, Poikelan ja Valkaman (2000, 130) mukaan arvioinnin kohteena tulee olla oppimisen edistäminen. Arviointi on itsereflektiivistä toimintaa, koska toimintaa ja tuloksia verrataan asetettuihin tavoitteisiin.

Arvioinnilla nähdään olevan myös muita tehtäviä, kuten ennustaminen ja sen suunnassa tehtävä kehittämistyö. Ennustavalla tehtävällä tarkoitetaan, että arvioitavasta kohteesta saadun tiedon varassa voidaan ennustaa millaiseksi se tulee kehittymään. Koli ja Romppanen (1999, 12) näkevät, että arvioinnin kehittävä tehtävä liittyy toimintojen suuntaamiseen. Arviointi on kehittävää

silloin, kun se sitoo toiminnan arvioinnin sen aktiiviseen kehittämiseen. Tällöin kaikkia toiminnan kehitysvaiheita arvioidaan. Arvioinnissa korostuu se, että sekä arvioitava että arvioitsija arvioivat, toimivat ja kehittävät omaa ja toistensa toimintaa. Kehittävälle arvioinnille on luonteenomaista avoimuus, kokonaisvaltaisuus ja mielekkyys. Kehittävä arviointi on reflektiota, jossa hyväksytään monenlaiset lopputulokset.

Viime aikoina koulutuksen arviointi on siirtynyt koulutuksen tuotosten arvioinnista koko koulutusprosessin arviointiin. Ruohotie (1995, 175) näkee, että arviointi on ulotettu yksilön suoritusten ohella opetusohjelmien ja kokonaisten koulutusohjelmien toimivuuden arvioimiseen. Muutosten odotetaan ilmenevän myös yksilön toiminnassa. Muutokset arviointia koskevissa näkemyksissä ja arvioinnin metodiikassa nähdään johtuneen ennen kaikkea siitä laajasta kritiikistä, joka kohdistui aikaisempaan suppeaan arviointitoimintaan. Arviointitutkimuksen alueella on edetty tuotossuuntautuneesta arvioinnista laaja-alaiseen prosessi – ja järjestelmäsuuntautuneeseen arviointiin.

Koulutuksen laaja-alaista arviointiprosessia ovat mallissaan kuvanneet Kiehelä ja Honkonen (1991). Heidän mallissaan kehittämisohjelman arviointi kohdistuu suoraan opetuksen laadun arvioinnin ohella koulutusprosessin eri vaiheisiin, alkaen opiskelijavalinnasta ja opettajien rekrytoinnista ja päätyen tuotettujen kvalifikaatioiden relevanssin tarkasteluun. Esitetyssä mallissa koulun toimintaympäristö ymmärretään laajasti. Siihen kuuluvaksi luetaan pedagogisen toimintaympäristön ohella myös koulutusyksikön hallinnollis-pedagogiset tukitoiminnot, jotka säätelevät opetusprosessin toteutumista. Usein laaja-alainen arviointi on laadullista arviointia.

Koulutuksen laadullista arviointia voidaan tarkastella kahdesta lähtökohdasta käsin (Ruohotie 1995, 179). Työvoimamenetelmässä koulutuksen määrällinen tarjonta pyritään suhteuttamaan elinkeinoelämän kvalifikaatiotarpeisiin. Sovellettaessa näkökulmaa koulutuksen laadun arviointiin ei niinkään kiinnitetä huomiota työvoiman kysyntään vaan siihen, miten hyvin opetussuunnitelma vastaa työelämän tarpeita. Opetussuunnitelma on ymmärrettävä laaja-alaisena käsitteenä, joka kattaa sekä toteutettavan koulutuksen sisällölliset piirteet, että oppilaitoksen työtapojen ja hallinnollisten rutiinien ohella koko oppilaitokselle ominaiset toimintatavat. Opetussuunnitelman toteuttavaa joukkoa kuvataan pedagogisena toimintaympäristönä, joka ilmentyy ja välittyy kouluttajien ja koulutettavien välisessä vuorovaikutuksessa. Laaja-alaisen laadun arvioinnin päätehtäväksi nousee pedagogisen toimintaympäristön ja työympäristön vastaavuuden arviointi. Tuolloin arvioinnin päätehtävä on tuottaa informaatiota siitä, miten tavoitteena olevat työelämän kvalifikaatiotarpeet on onnistuttu pedagogisoimaan.

Raivola, Valtonen ja Vuorensyrjä (2000, 25-26) kirjoittavat, että koulutukselle säädettyjen tavoitteiden toteutumisen arvioimisessa on kyse

koulutuksen vaikuttavuudesta, joka voidaan määritellä subjektiivisesti koetun koulutustarpeen tyydyttämisenä. Heidän mielestään käsitteen määrittelemisen ja mittaamisen ongelmat syntyvät siitä, että koulutuksen tulisi vastata myös yhteiskunnan tarpeisiin, jolloin se menettää osan itseisarvostaan, ja arviointiperustaksi nousee oppimistulosten käyttö- ja välinearvo. Yhteiskunta asettaa koulutukselle tavoitteet ja tarkistaa, onko tavoitteet saavutettu. Heidän mukaansa tavoitteet kuitenkin syntyvät erilaisten arvojen, intressien ja näkökulmien painotuksista, jolloin syntyy normien ja faktojen ristiriita. Molempien mittaaminen ja näkyväksi tekeminen edellyttää validien instrumenttien olemassaoloa.

Arvioinnin merkitys tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen tavoitteiden toteutumisen arvioimisessa on kyse koulutuksen vaikuttavuudesta, joka on määriteltävissä sekä näyttötutkintomestarien että heidän koulutusorganisaatioidensa kokeman koulutustarpeen tyydyttämisenä. Tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen tulee kuitenkin vastata myös yhteiskunnallisia tarpeita, koska koko näyttötutkintoajattelu- ja näyttötutkintojärjestelmä on syntynyt yhteiskunnan tarpeesta muuttua, jotta se selviytyisi entistäkin paremmin kansainvälisessä kilpailussa.

Yllä mainittuun haasteeseen näyttötutkintomestarikoulutuksella on myös pyritty vastaamaan. Koulutuksen tavoitteena on ollut ja on edelleenkin näyttötutkintotoiminnassa mukana olevien osapuolien asiantuntijamaisemman toiminnan lisääntyminen ja sen kautta työkäyttäytymisen muuttaminen. Edelliseen perustuen on myös tarpeen arvioida näyttötutkintomestareiden ja heidän koulutusorganisaatioidensa tämän kyseessä olevan koulutuksen aikana saavuttamia oppimistuloksia suhteessa niihin puutteisiin, joita Opetushallituksen selvitys (2000) on osoittanut.

Heinonen (2001, 34-45) on tarkastellut tutkimuksessaan erilaisia arvioinnin suuntauksia ja jakanut ne eksperimentaaliseen, teoriaperustaiseen, tulkinnalliseen ja pragmatistiseen sekä kriittiseen lähestymistapaan. Painotetaan, että eksperimentaalisen suuntauksen piirissä pyritään löytämään arvioitavaa kohdetta koskevat lainalaisuudet ja säännönmukaisuudet. Tulkinnallisessa lähestymistavassa puolestaan ollaan kiinnostuneita mitä arvioitava kohde merkitsee eri sidosryhmille ja teoriaperustaisessa lähestymistavassa pyritään selittämään arvioitavaa kohdetta lähtemällä liikkeelle kohdetta koskevasta teoriasta. Pragmaattisessa lähestymistavassa ollaan usein kiinnostuneita esimerkiksi koulutuksen didaktiseen vaikuttavuuteen ja koulutusohjelman toimivuuteen liittyvistä tekijöistä. Arvioinnin kriittisen suuntauksen edustajat pyrkivät edistämään sosiaalisen muutoksen ja yhteiskuntakriittisen tietoisuuden kehittymistä.

Pitkän aikaa suomalaisia aikuiskoulutusinstituutioita on arvioitu siten, millaisia oppimistuloksia ne tuottavat. Leino ja Leino (1993, 95) painottavat, että koulutus ei kehity, ellei opettaja kehity ammatillisesti. Heidän mielestään hyvän kasvuympäristön tarjoaa oppilaitos, jossa jokin pitkäkestoinen kehittämishanke tai aktiivinen johtajan kannustama innovaatio luo kehittämisen ilmaston ja sitä kautta puitteet opetuskeskusteluille ja kehittämisajattelulle. Tämä tutkimuksen kohteena oleva näyttötutkintomestarikoulutus on juuri edellä mainitun kaltainen pitkäkestoinen kehittämishanke myös oppilaitosten kannalta. Honka (1997, 226-267) toteaa puolestaan, että oppilaitoksen kehittämistoiminnan yhtenä tavoitteena on varmistaa oppilaitoksen olemassaolo ja menestys. Myös oppilaitoksen menestyksen arviointi on tullut jäädäkseen. Arvioinnin käsitteistöä ja kriteereitä pitää vain voimakkaasti kehittää. Toinen tämän tutkimuksen tavoite on tarkastella sitä, miten koulutusorganisaatio on hyötynyt koulutuksen tuloksista.

Tässä tutkimuksessa vaikuttavuuden kannalta oleellista on se, miten näyttötutkintojärjestelmän piiriin kuuluvien näyttötutkintojen suunnittelun, järjestämisen ja arvioinnin sekä niiden edelleen kehittämisen laatu voidaan turvata. Edelliseen tarpeeseen on maassamme järjestetty näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta, jonka kontekstissa vaikuttavuutta tässä tutkimuksessa arvioidaan. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteissa Opetushallitus (65/041/2000) kyseinen koulutus ymmärretään kehittyvänä prosessina. Tässä tutkimuksessa käsitetään, että tutkimuksen kohteena olevan koulutusohjelman vaikuttavuuden arviointi tulee tarjoamaan käyttökelpoisia ratkaisuja, tietoa ja välineitä, joilla arvioitavaa koulutusohjelmaa voidaan kehittää ja parantaa. Kuten aiemmin on todettu, maassamme ei ole tällä hetkellä tietoa siitä, millainen vaikuttavuus näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksella on ollut. Edellisen johdosta tänä tutkimuksen arvioijan ja arvioinnin kohteen välistä suhdetta määrittävät käytännölliset perusteet ja uuden tiedon tuottaminen, jolloin tutkimuksen arvot liittyvät hyödyllisyyteen, jolloin tutkimuksella saatava arviointitietoa käytetään kehittämistyön apuvälineenä.

Koska tässä tutkimuksessa korostuu arvioinnin käytännöllisyys ja arviointitiedon hyödyllisyys ja koska tutkimuksessa voidaan odottaa, että tutkimuksesta saatava arviointitieto on käyttökelpoista, voidaan olettaa, että tutkimuksessa arvioinnin lähestymistapa on lähinnä pragmatistisen ja kehittävän arvioinnin yhteistulos. Kehittävän arvioinnin käyttö katsotaan tarpeelliseksi mm. sen vuoksi, että kehittävän arvioinnin antamien tuloksien suunnassa voidaan näyttötutkintotoimintaa koskevaa reflektiota lisätä, jolloin tulevaisuuden näyttötutkintotoimintaa voidaan ohjata ja kehittää entistä relevantimmaksi.

Preskill ja Torres (1999) määrittelevät pragmaattisen arvioinnin olevan kehittämistyön apuväline. Sen tehtävänä on edistää kehittämistyöhön osallistuvien tahojen ja arviointitiedon käyttäjien reflektiota kehittämistyöstä ja sen tuloksista. Kingin (1998,) mielestä pragmaattisen arvioinnin haaste piilee

siinä, kenen näkökulmia arvioijan tulee arvioinnissa ottaa esille. Tässä tutkimuksessa on pyritty huomioimaan kaikki osapuolet tasapuolisesti. Koska oppimisen tuottaminen ja yksilön kasvun tukeminen sekä niiden tavoitteellinen ohjaaminen ovat ammatillisen aikuiskoulutuksen ominta aluetta, ja ne liittyvät kasvatuksen filosofiaan, arvioidaan tässä tutkimuksessa vaikuttavuutta mikrotasolla pragmatistisesti kasvatustieteellisestä viitekehyksestä.

Tutkimuksen taustalla on ajatus myös siitä, että kun pyritään tutkimaan sitä, millaista lisäarvoa mahdollinen näyttötutkintomestarien lisääntynyt asiantuntijuus on koulutusorganisaatiolleen tuottanut tutkimus laajenee myös mesotasolle, jota myös pyritään tarkastelemaan kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Koska maassamme ei ole tietoa myöskään valtakunnallisella tasolla siitä, millainen vaikuttavuus näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksella on ollut, tutkimus laajenee näiltä osin myös makrotasolle.

Tutkimuksen kohteena olevan koulutusohjelman tuloksia arvioitaessa on pyritty hyödyntämään laaja-alaisuutensa vuoksi Brinkerhoffin (1991, 26-31) kehittämän arviointimallin vaiheita 4-6, jotka kohdistuvat oppimisen ja oppimisen käytäntöön soveltamisen arviointiin sekä organisaation toimintaan yhteydessä olevien vaikutusten arviointiin. Myös Ruohotie (1995, 184-185) suosittelee arvioimaan koulutus- ja kehittämisohjelmia kolmella tasolla seuraavasti: Mitä uusia tietoja, taitoja ja asenteita on opittu? Mikä vaikutus tuloksilla on työkäyttäytymiseen ja miten organisaatio hyötyy tuloksista.

Tässä tutkimuksessa pyritään saamaan palautetta ja arvioimaan koulutuksen vaikutuksia. Näyttötutkintomestarikoulutuksen tarkoituksenmukaisuus tulee esiin sen myötä, millaiseksi näyttötutkintomestarit ja heidän koulutusorganisaationsa määrittelevät vaikuttavuuden omalta kohdaltaan. Tutkimuksessa arvioinnin kohteena oleva koulutus käsitetään välineeksi, jonka avulla ammatilliselle opettajalle tai työelämän edustajalle voidaan tarjota mahdollisuus luoda itselleen sellaiset valmiudet, joihin perustuen he voivat luotettavasti ja objektiivisesti toimia näyttötutkintomestarilta edellytetyissä tehtävissä.

Koulutusorganisaatio puolestaan käsitetään tässä tutkimuksessa näyttötutkintotoiminnan edistäjänä, toiminnan mahdollistajana, joka tarjoaa näyttötutkintomestarille sekä hallinnolliset, että pedagogiset puitteet edistää näyttötutkintotoimintaa. Kehittämistoiminnan myötä koulutusorganisaatio käsitetään tässä tutkimuksessa hyödyn saajaksi. Ruohotien (1995, 185) mukaan kaikki koulutuksen tuotokset eivät välttämättä tule esiin työsuoritusten muutoksina, mutta organisaatio voi silti hyötyä tuloksista. Kehittämistoiminnan vaikutus ei siten ole suoraviivainen ja selkeä. Tämä tutkimus saattaa nostaa esille joitakin sellaisia seikkoja, joita ei ehkä ole tutkimusta suunniteltaessa osattu olettaa tapahtuneeksi.

Kuten aiemmin on huomattu, niin tämän tutkimuksen arvioinnin taustafilosofia on pragmatistinen. Tutkimus pyrkii palvelemaan valmistuneita näyttötutkintomestareita sekä heidän koulutusorganisaatioitaan. Tutkimus palvelee myös ammattikasvatuksellista tutkimusta sekä koulutuksen järjestäjien ja koulutuksen kustantajien intressejä. Tutkimuksessa arvioinnin tavoitteena on tuottaa konkreettista tietoa kaikille osallisille seuraavien kysymysten suhteen: Millaisia näyttötutkintojärjestelmän edellyttämiä asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttäytymisen muutoksia näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneet opettajat ovat oppineet? Miten opettajan koulutusorganisaatio on hyötynyt kehittämiskoulutuksen tuloksista?

3.3 Asiantuntijavalmiudet käsitteenä ja tutkimuskohteena

Koska näyttötutkintomestarikoulutuksen eräänä perimmäisenä tavoitteena on pyrkiä tarjoamaan näyttötutkintomestariksi opiskelevalle opettajalle mahdollisuudet koulutuksen myötä luoda itselleen valmiudet toimia näyttötutkintotoiminnan asiantuntijana omassa organisaatiossaan, on syytä tarkastella ja pohtia asiantuntijuuteen liittyvää tutkimustietoa lähemmin.

Näyttötutkintojärjestelmän toimijoita varten luodun näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen tarkoitus on sen opintojen perusteiden (Opetushallitus 65/041/2000) mukaan kehittää näyttötutkintotoimintaa joustavaksi ja luotettavaksi työelämän vaatimukset huomioon ottavaksi yhteistyöksi. Sen tavoitteena on että näyttötutkintojärjestelmässä toimiva ammattihenkilö saavuttaa aktiivisella kehittämistyöllä asiantuntijatason. *Näyttötutkintomestarin asiantuntijaosaaminen on osoitettava neljällä tasolla; näyttötutkintojärjestelmän toimintaperiaatteiden noudattamisessa, tutkintojen järjestämisessä, näyttöjen suunnittelussa sekä niiden toteuttamisessa että ammattitaidon arvioinnissa.* Kehittämiskoulutuksen (liite 1) hyväksytysti suorittanutta asiantuntijaa kutsutaan näyttötutkintomestariksi ja hän saa osaamisestaan diplomin osoitettuaan hallitsevansa häneltä vaaditut asiantuntijuuden osaamisalueet. Diplomissa tunnustetaan hänen asiantuntijaosaamisensa suhteessa näyttötutkintoihin. Kesään 2004 mennessä diplomeja on maassamme myönnetty noin 5000 kpl.

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteissa Opetushallitus (65/041/2000) voidaan havaita sosiokonstruktiiivinen ihmiseen ja oppimiseen liittyvä viitekehys. Näyttötutkintomestari käsitetään asiantuntijaksi, joka ymmärtää ammatillisen osaamisen prosessinomaiseksi, ongelmakeskeiseksi kokonaisuudeksi, jossa eri käsitteet, teoreettinen ja toiminnallinen tieto yksittäisistä toimintamalleista yhdentyvät konkreettisiin kokemuksiin. Ihmiskäsityksessä näyttötutkintomestari nähdään asiantuntijana, joka ymmärtää opiskelijansa aktiivisena, omaa toimintaansa suuntaavana ja jäsentävänä

yksilönä. Oppimiskäsityksessä näyttötutkintomestari nähdään sosiokonstruktiivisesti ja kontekstuaalisesti ajattelevana asiantuntijana. Hän näkee oppimisen rakentuvan sosiaalisessa yhteistoiminnassa aikaisemmin opitun tai aikaisemmin saatujen kokemusten varaan.

Asiantuntijuus liittyy nykyaikana olennaisena osana työelämässä toimimiseen. Työelämän uudenlaiset organisaatiot perustuvat Helakorven ym. (1999) mukaan joustavuuteen, asiakaskeskeisyyteen ja korkeatasoiseen laatuun. Mikäli oppilaitokset haluavat menestyä yhteiskunnan ja työelämän kehityksen kärjessä on niidenkin pysyttävä kehityksessä mukana. Honka (1996, 119) toteaa, että elämme kiihtyvien muutosten keskellä, jolloin oppilaitosten tulee vastata haasteeseen parantamalla toimintaa, lisäämällä innovatiivisuutta ja käyttäen inhimillisiä voimavaroja entistä paremmin. Hongan (1995, 12-13) mukaan opettajat voivat osaltaan vastata olemassa olevaan haasteeseen uudistamalla omia työskentelytapojaan samalla itse ammatillisesti uudistuen. Painotetaan, että samalla kun kyvyt ratkaista erilaisia teknisiä ongelmia ovat nopeasti lisääntymässä, on oppilaitoksilla keskeinen rooli siinä, miten ne valmentavat opiskelijat muutoksiin.

Helakorpi (1999) näkee myös opetustyön muuttuneen asiantuntijatyöksi, jossa tarvitaan omaan työhön ja työyhteisöön liittyvää kehittämisosaamista. Opettaja ei enää juuri perinteisesti "opeta" vaan, organisoii ja ohjaa koulutuksen ja oppimisen prosesseja. Asiantuntijalta edellytetään oman ammattinsa tietojen ja taitojen lisäksi työelämän pelisääntöjen sekä oppimisen ja sen ohjaamisen teorian ja käytännön hallintaa. Asiantuntijan toiminta nähdään intuitiivisena prosessina, jossa refleksiivisyys yhdistyy metakognitiiviseen tietoon.

Kehityskaarta ammattialan asiantuntijasta koulutuksen ja kehittämisen asiantuntijaksi Helakorpi (1999) kuvaa siten, että ammattialan asiantuntijan taustasitoumus liittyy kyseisen ammattialan tieteellisiin perusteisiin ja työelämän käytänteisiin. Hän painottaa, että ammatillisen opettajan taustasitoumukseen tulee lisänä kasvatustieteen filosofinen perusta, koska opettajan työ on asiantuntijalle uusi ammatti, jossa asiantuntijuus perustuu kasvatukseen ja oppimiseen liittyviin teorioihin. Asiantuntijan on hallittava ko. ammatin tiedolliset ja taidolliset vaatimukset ja työelämän pelisäännöt. Toinen kouluttajan asiantuntijuuden ulottuvuus, pedagoginen osa-alue, liittyy kasvattajan rooliin. Kouluttajan on hallittava kasvatuksessa tarvittavat tiedot ja taidot, siis oppimisen ja sen ohjaamisen teoriaa ja käytäntöä. Kouluttaja nähdään entistä enemmän koulutuksen organisoijana ja prosessien ohjailijana, joka ei enää juuri perinteisesti "opeta" vaan organisoii ja ohjaa koulutuksen ja oppimisen prosesseja. Kouluttajan asiantuntijuuden kolmas ulottuvuus liittyy kehittävään työotteeseen, mikä edellyttää tieteellistä osaamista, jolla tarkoitetaan kehittämisosaamista ja niitä ajattelun taitoja, mitä jatkuva oman työn ja työyhteisön kehittäminen edellyttävät. Työyhteisöt ovat sosiaalisia organisaatioita, joihin liittyy kouluttajan asiantuntijuuden neljäs ulottuvuus.

Kouluttajan asiantuntijuuteen kuuluu myös organisaation osa-alue, joka kattaa osaamisesta yhteistoimintaosaamisen ja taloushallinto-osaamisen.

Raivola & Vuorensyrjä (1998) määrittelevät asiantuntijuuden puolestaan todelliseksi strategiaksi, jolla tarkoitetaan sellaista yksilön, työryhmän, yrityksen tai alueellisen osaamiskeskittymän jalostusverkkoon antamaa kontribuutiota, jonka kyseinen yksilö, työryhmä, yritys tai alueellinen osaamiskeskittymän hallitsee parhaiten. Remes ym. (1995) puolestaan sijoittavat asiantuntijuuden Raivolan työryhmän esitykseen verrattuna suppeammaksi, ensisijaisesti asiantuntijaksi tunnustettuun henkilöön sitoutuvaksi ilmiöksi, joka muotoutuu keskeiseksi korkea-asteen koulutuksen ja työelämän sosiaalisissa konteksteissa. Heidän mielestään kapea-alaiseen ammatilliseen osaamiseen verrattuna asiantuntijuus on dynaamista, muuntuvaa ja vakiintuneen työajan luokitusta kaihtavaa. Keurulainen (1998) ottaa esille asiantuntijakeskusteluissa ekpertiisi käsitteen, jolla hän tarkoittaa tietoihin, taitoihin, osaamiseen ja kokemuksiin perustuvaa asiantuntijuutta. Asiantuntijuus nähdään tietämyksenä, jonka toimija suhteuttaa tehtävän kulloisiinkin vaatimuksiin. Se nähdään subjektiivisena ja relatiivisena sisältäen arvonäkökulman, kyse on silloin eettisestä asiantuntijuudesta. Asiantuntijuuteen liittyy toimintavalmiuden lisäksi innovaatiovalmiudet. Hyvän koulutuksen ja laajan kokemuksen myötä asiantuntija kehittää työtään, alaansa ja työyhteisöään, hän on siis reflektiivinen asiantuntija

Kuten yllä olevasta voidaan havaita, niin asiantuntijuus ymmärretään usein ammattitaitoa laajemmaksi. Asiantuntijuutta ei pidetä staattisena vaan jatkuvasti kehittyvänä. Dreyfus & Dreyfus (1986) kuvaavat asiantuntijuuden kehityksen eri vaiheita novisista ekspertiksi. Sekä Toikan (1982) että Engeströmin (1995) tutkimuksissa työn ja organisaatioiden muutoksia kuvattu historiallisina kehitystyyppinä, jolloin kehittyvä työ edellyttää asiantuntijuudelta reflektiota. Tiuraniemi (1994,13) näkeekin, että refleksiivisyys ihmisen toiminnassa on luonteeltaan sosiaalista. Ihminen luo omaa todellisuuttaan vuorovaikutuksen kautta. Todellisuus heijastuu käsityksinä, uskomuksina, mielikuvina ja tunteina, joiden avulla ihminen pyrkii ymmärtämään ulkoisia tapahtumia

Asiantuntijuus voidaan ymmärtää monella tavalla. Kaivo-oja, Malaska & Rubin (1997) korostavat asiantuntijuuden määritteenä myös sitä, että asiantuntijan tietojen ja taitojen erityinen paremmuus tunnustetaan jossakin yhteisössä. Tunnustamisen edellytyksinä he pitävät sitä, että henkilö kykenee reflektiiviseen arviointiin, osallistumaan arvoperusteiseen harkintaan päätöksenteossa, sekä olemaan aktiivisesti mukana vaikuttamassa yhteiskunnan kehitykseen. Lehtinen ja Palonen (1997, 89) liittävät asiantuntijaksi kehittymisen kulttuuriseen tietoon. Heidän mukaansa asiantuntijaksi tuleminen on kulturoitumisprosessi, jossa yksilö tulee sisälle asiantuntijakulttuuriin tai ammattikuntaan ja voi siirtyä tiedossa syvemmälle ja yhteisössä keskemälle samalla, kun hän omaksuu kulttuurin tietoa sekä oppii siihen sitoutuneet tavat ja

käytännöt. Näyttötutkintomestaria pidetään juuri tällaisena asiantuntijana, koska hänelle on myönnetty osaamisestaan diplomi, jossa hänen asiantuntijaosaamisensa tunnustetaan näyttötutkintoyhteisössä.

Asiantuntijaosaamisen kasvu tapahtuu Tiuraniemen (1994) mielestä jatkuvana prosessina, jossa voidaan erottaa neljä vaihetta. Noviiisivaihe liittyy koulutusaikaan ja ammatissa toimimisen ensiaikoihin. Tässä vaiheessa on ominaista keskittyminen itseensä ja pohdintaa siitä, osaanko tämän työn. Asiakaskeskeisessä kehitysvaiheessa nähdään jo asiakas ja pohditaan hänen kannaltaan asioita. Prosessikeskeisessä vaiheessa peruskysymys on, miten yhteistyösuhde asiakastilanteessa toimii. Taitavan ammatillisen toiminnan vaiheessa asiantuntija kykenee näkemään prosessin kokonaisuuden ja sen osat suhteessa toisiinsa. Tiuraniemen mielestä asiantuntija toimii autonomisesti, tietoisena omista kyvyistään ja persoonallisesta tavasta ratkaista ammatillisia, mutta myös omia henkilökohtaisia ongelmia. Hän pystyy kehittämään työtään ja työympäristöään.

Näyttää siltä, että opetustyössä ilmenevää ja siellä tarvittavaa asiantuntijuutta tarkastellaan usein kolmesta toisiaan täydentävästä näkökulmasta. Kognitiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna asiantuntijuuden oletetaan koostuvan teorian, käytännön ja itsesääteilytaitojen integroitumisesta, jolloin asiantuntijuus on pitkälti sijoitettu yksilön kehittymiseen. Asiantuntijuus liitetään noin tarkasteltuna opettajaan yksilönä. Oletetaan, että opetustyö on eräänlainen omakohtainen huippusuoritus. Kun opetustyön haasteet muuttavat kohti monitahoista yhteistyötä ja kollegiaalista toimintatapaa, tarvitaan eri osapuolien välistä yhteistyötä. Kun yhteistyön tarve kasvaa, niin asiantuntijuudessa on kyse osallistumisesta tietyn opetustyön kulttuurin toimintaan, tuolloin asiantuntijuuden kehittyminen voidaan nähdä eräänlaisena sosiaalistumisprosessina. Juuri tämän tyyppisestä toiminnasta näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksessa on perimmiltään kyse. Kehittämiskoulutuksen avulla pyritään luomaan uudentyypistä asiantuntijamaista toimintakulttuuria koulutusorganisaatioihin. Kyse on tuolloin myös tiedon luomisen näkökulmasta, jolloin asiantuntijuus nähdään sekä yksilön että yhteisön yhteisenä tiedon luomisen kulttuurin kehittymisenä, siis asiantuntijuutta korostetaan tiedon luomisen prosessina.

Kaikki tutkijat eivät allekirjoita suoraan asiantuntijuuden ideaalia. Tiilikkala (2004, 257) ja Heikkinen (2001, 182-183) pelkäävät, että opettajan identiteetti on vaarassa. Nähdään, että myöhäismodernin ajan opettajan on oltava jatkuvasti jaksava ja itsensä ylittävä lyhytkestoisissa projekteissa toimiva henkilö. Hänen on oltava jatkuvasti elinikäinen oppija ja jaksaja. Elinikäinen oppiminen pitää ihmisen koko ajan keskenkasvuisena ja vaatii jatkuvasti ihmiseltä kehittymistä, joka puolestaan vaatii jatkuvaa päivittämistä. Opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen nähdään yksilöllisesti ja yhteisöllisesti kehittyvänä, jolle on annettava aikaa. Jos opettajan ammatilliselle kasvulle ei ole aikaa eikä paikkaa,

nähdään, että jatkuvan epävarmuuden ja keskenkasvuisuuden varassa tehtävän opetustyön nimikkeeksi sopii parhaiten opettajan asiantuntijuus kuin opettajuus.

Mitä näyttötutkintomestarin asiantuntijaosaaminen on?

Näyttötutkintomestarin asiantuntijuus näyttää liittyvän ammattikasvatuksen nationalistiseen paradigmaan. Heikkinen, Kuusisto, Nuotio, Korpinen, Vesala ja Tiilikkala (1996, 14 ja 1999, 64), näkevät, että nationalistisessa ammattikasvatuksen paradigmassa ammattikasvattaja on kansallinen asiantuntija, joka oppii kokemuksellisesti ja näkee työn ehtona toimeentulolle, jolloin opettajan ja koulun rooli nähdään eräänlaisena mestarin ja virkamiehen välimuotona. Tarkasteltaessa näyttötutkintomestarilta vaadittavaa asiantuntijuutta, huomataan, että hänelle annetaan poikkeuksellisen suuri vastuu. Muiden näyttötutkintotoimintaan liittyvien tahojen, kuten työntekijöiden ja yrityselämän asiantuntijoiden rooli jää näyttötutkintotoiminnassa väistämättä vähäisemmäksi näyttötutkintomestariin verrattuna. Häneltä edellytetään muun muassa taitoa ja kykyä työelämän arvioitsijoiden ja työpaikkakouluttajien kouluttamiseen näyttötutkintotoimintaa varten.

Näyttötutkintomestarin asiantuntijaosaaminen liitetään myös suhteiden ylläpitämiseen omaan koulutusorganisaatioon, keskushallintoon ja tutkintotoimikuntiin. Edelleen näyttötutkintomestarilta edellytetään yhteistyöhakuisuutta ja kehittämishalua yli ammattikuntarajojen. Hänellä tulisi olla kansallista ja kansainvälistä kokemusta oman tutkinnon alansa kehittämisessä. Hänen roolissaan voidaan myös havaita tiettyä virkamiesmäisyyttä, mikä ilmenee erilaisten lakien, asetusten ja määräysten tuntemuksessa ja noudattamisessa. Hänen asiantuntijuutensa varaan on periaatteessa uskottu koko näyttötutkintojärjestelmä ja sen kehittäminen. Näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden merkitystä (Opetushallitus 2003, 40) näyttöjen arvioinnissa pidetään jopa niin tärkeänä, että koulutusorganisaatiossa, joka järjestää näyttöjä pitää olla kyseisen tai sen hyvin läheisen ammattialan näyttötutkintomestari.

Koulutuksen asiantuntijakäsityksessä heijastuu työmarkkinoiden ajankohtainen tila. Tämä näkyy mm. siinä, että tietämisen ja taitamisen sekä persoonallisten määreiden ohella korostuu asiantuntijoiden aktiivinen rooli oman alansa kehittäjinä ja oman asiantuntijuuden rakentajina. Asiantuntijuus ja asiantuntijaksi oppiminen näyttävät olevan sidoksissa oppivaan ja kehittyvään subjektiin sitoutuneina persoonallisina ja sosiaalisina määreinä. Edellisten konstruointi näyttää edellyttävän oppijan omakohtaista kokemusta todellisissa toimintaympäristöissä. Näyttötutkintomestarin asiantuntijuuteen liitetään tieto siitä tehtävästä, jossa hän toimii. Hänellä on oltava tehtäväsuoritukseen liittyvää tietoa, tietämystä ja taitoa ratkaista eteen tulevia ongelmia. Hänen asiantuntijuutensa liittyvissä tavoitteissa (ks. liite 1) korostetaan myös sellaisia

osaamisen alueita, jotka ovat luonteeltaan persoonallisia ja sosiaalisia sekä yhteisöllisiä.

Näyttötutkintomestarin asiantuntijaosaamista ei voida saavuttaa toisten suorituksia tutkimalla, käyttäytymisen observoinnilla tai kuuntelemalla kertomuksia tutkimustuloksista, toki niistä voi olla myös apua. Valmiiden mallien seuraaminen saattaa myös mekanisoida mestarin työtä. Mikäli tehokkuuden kriteeri mitataan vain suoritettujen näyttöjen määränä, niin siinä on vaara, että valmistavan koulutuksen opetustyö suuntautuu liikaa mekaaniseen ja pinnalliseen näyttötehtävien ja näyttötilanteiden ja näyttöympäristöjen sekä vanhojen tehtäväkuvausten pinnalliseen preppaamiseen. Edellisenkaltaisella toiminnalla saatetaan tavoitella sitä, että mahdollisimman moni tutkinnon suorittaja läpäisisi näyttötutkintonsa. Asiantuntevan näyttötutkintomestarin tuleekin nähdä työnsä kokonaisvaltaisena vastuunottamisena oppilaan henkisestä kehittämisestä. Hänet tulee nähdä ammattikasvattajana, joka hän ei sorru edellä kuvattuihin pinnallisuuksiin, vaan tekee eettisesti kestäviä ratkaisuja työssään, koska näyttötutkinnoilla on oleellista merkitystä vain siten, miten ne työmarkkinoilla noteerataan.

Ruohotie ja Honka (2003, 17-28, 51) toteavat, että asiantuntijatutkimus on aiemmin rajoittunut paljolti toiminnan kognitiivisiin aspekteihin. Heidän mielestään kyseinen tutkimustraditio on kuitenkin nykyään laajentunut koskemaan myös asiantuntijuuden sosiaalista ja kulttuurillista määrittymistä. Edellinen näkyy siinä, että kognitiivisten prosessien rinnalle on otettu toiminnan motivaation ja tahtotoimintoihin liittyviä prosesseja. Asiantuntijatutkimuksissa on myös analysoitu erilaisia huippusuorituksia. Vaikka työelämässä esiintyvä asiantuntijuus poikkeaa normatiivisuutensa ja toiminnan kontekstuaalisen luonteensa vuoksi monella tavoin tällaisesta asiantuntijuudesta, antaa kyseisenkaltainen tutkimus heidän mielestään merkittävää taustaymmärrystä työelämässä tarvittavan asiantuntijuuden kehittämisedellytyksiin. Asiantuntijaksi oppimisen tutkimuksessa tarvitaan heidän mukaansa asiantuntijatiedon uudelleen määrittelyä.

Asiantuntijuutta pidetään jatkuvana erikoistumisena, jossa on pyrittävä jatkuvasti laajentamaan osaamistaan. Tämä on välttämätöntä oman alan seuraamisen ja osaamisen ajan tasalla pitämisen vuoksi. Kehitys pakottaa asiantuntijan jatkuvaan uuden tiedon hankintaan. Kuten Kaufman (1990) on esittänyt, niin useimmilla aloilla henkilö, joka ei kykene jatkuvasti seuraamaan alansa kehitystä jää helposti jälkeen. Nähdään, että jatkuva oppiminen ja osaamisen kehittäminen eivät tapahdu vain myötäilemällä passiivisesti yhteiskunnan ja työelämän muutoksia. Oppimisen tuloksena tulee vaikutusten olla toisensuuntaisia. Ne vaikuttavat työelämän muutoksiin ja muokkaavat tulevaisuutta. (Ruohotie 1996, 7; Niemi 1992c, 20–21; Honka & Ruohotie 2000; Luukkainen 2000)

3.4 Työ ja ammatillinen osaaminen käsitteenä ja tutkimuskohteena

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta työelämän tutkintojärjestelmää eli näyttötutkintojärjestelmää on luonnehdittu viime vuosituhaten merkittävimäksi uudistukseksi aikuisten ammatillisen koulutuksen kentässä. Koetaan sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla näyttötutkintojärjestelmän tulleen jäädäkseen ja se on lunastanut olemassa olon oikeutensa ammatillisen aikuiskoulutuksen yhtenä osa-alueena. Näyttötutkintojärjestelmä täytti 10 vuotta toukokuussa 2004. Näyttötutkintoihin osallistuneita tutkinnon suorittajia on ollut tuohon päivään mennessä noin 210000 ja tutkintotodistuksia on annettu yli 120000. Koska näyttötutkintojärjestelmä on maassamme tänä päivänä oleellinen osa ammatillista työelämän kehittämistä, on syytä tarkastella työtä ja siihen usein liitettyä osaamista hieman lähemmin.

Ihmiskunnan varhaishistoria ei tuntenut työn käsitettä. Ihminen tyydytti perustarpeensa elääkseen päivästä toiseen. Työ tarpeiden tyydyttämiseksi oli kuitenkin osa ihmisen toimintaa, mutta sitä ei luettu työn tekemiseksi siten, kun työn tekeminen on myöhemmin käsitetty. Todennäköisesti nykymuotoinen työ käsitteenäkin tuli käyttöön silloin kun ihminen ryhtyi tuottavaan toimintaan hyvinvointinsa ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. Helakorpi, Aarnio, Kuisma ja Torttila (1988, 8-9, 120-127) arvioivat, että kenties siinä vaiheessa kun työtoiminta alkoi olla tavoitteellista, kohteenaan jokin konkreettinen hyvinvointia lisäävä tuote, työ muuttui tuottavuutta tavoittelevaksi työtoiminnaksi. Työ kuvastaa ihmisen yhteiskunnallisen toiminnan kaikkia elementtejä ja se on osa ihmisen päivittäistä toimintaa, vallitsevaa kulttuuria ja sosiaalista systeemiä. Työkulttuuri koetaan joko yhteisön tai yksilön kulttuuriksi, joten työstä voidaan löytää sekä sosiaalinen että yksilöllinen merkitys.

Ihmisen toiminnan perusmuotoja ovat Hackerin (1982, 46-48) mukaan työ, oppiminen ja leikki. Ihmisen kehitykselle erityisen merkittävää on työ. Työprosessi on osana yhteiskunnallista tuotantoprosessia. Oppiminen ja leikki ovat riippuvaisia työtoiminnasta ja ne suhteutuvat siihen. Työtoiminta on tietoista ja tavoitteista toimintaa, joka suuntautuu toteuttamaan tietyn tavoitteen ennakoituna tuloksena. Työn tulos on ennen toimintaa olemassa ajatuksellisella tasolla, jolloin työtoimintaa säädellään tahdonalaisesti kohti tietoista tavoitetta jolloin tuotteen muodostuessa muotoutuu koko persoonallisuus. Persoonallisuuteen kohdistunut vaikutus ei rajoitu vain kykyihin ja valmiuksiin, vaan se muokkaa myös ihmisen luonnetta. Hackerin ajattelussa ja työn

määrittelyssä voidaan havaita marxilainen työn viitekehys, jossa työtä tekevä ihminen on yhteiskunnan keskiössä, jolloin ihminen ymmärretään osana yhteiskunnallista tuotantoprosessia.

Helakorpi ym. (1988, 4) tarkastelevat työtä laajemmin. Työtä voidaan tarkastella niin fysikaalisena suurena kuin vastakohtana työttömyydelle. Teknisillä aloilla kyse on usein työn organisoinnin ja työmenetelmien sekä työn tuotannollisesta merkityksestä. Työtä tarkastellaan esim. siihen kuluvan ajan ja laadun perusteella. Yhteiskuntatieteellinen näkemys tarkastelee työtä suhteessa vapaa-aikaan ja perhe-elämässä vietettävään aikaan, psykologiatiede puolestaan esim. työn merkitystä ihmiselle ja hänen persoonallisuudelleen. Työ käsitteen määrittely on hankalaa koska esim. työn luonne on riippuvainen tarkasteltavasta ajankohdasta ja kulttuurista. Työ saatetaan kokea eri tavoin erilaisissa sosiaalisissa kulttuureissa ja työ käsitteen määrittäminen perustuu eri tieteisiin ja tieteenfilosofioihin.

Vartiainen ja Teikarin (1990) mukaan työ on tavoitteellista toimintaa, jossa ihminen erilaisia työvälineitä käyttäen muokkaa työn kohdetta haluamaansa muotoon. Pöyhönen ja Vaara (1991) eivät pidä edellistä määritelmää riittävänä, koska heidän mielestään nykyaikainen työn määritelmä olisi mieluummin sellainen, jossa työvälineitä tai työn kohdetta ei tarvitse selvästi havaita, koska ihmisen suorittama työ on muuttunut entistä henkisemmäksi.

Työtä voidaan myös tarkastella siihen liittyvien käsitteiden hierarkiassa, varsinkin silloin kun työ on jaettu osiin. Todennäköisesti tunnetuin työn hierarkia on kansainvälisen työjärjestön (ILO) käyttämä luokitus: 1. *Ammatti*, joka muodostuu ryhmästä töitä, jotka ovat samankaltaisia työntekijältä vaadittavien tietojen ja taitojen, kykyjen, harjoitusten ja työkokemusten osalta siten, että työntekijä voi harjoittaa ammattiaan menestyksellisesti. 2. *Työ*, koostuu puolestaan ryhmästä asemia, jotka ovat identtisiä tai sisältävät paljon samankaltaisia tehtäviä. 3. *Asema*, koostuu yhdestä tai useammasta toimituksesta, joka vaatii yhden työntekijän toimituksia tai palveluksia. Asemia on saman verran kuin organisaatioissa on työntekijöitä ja vakansseja. 4. *Toimitus* on merkittävä työtoiminnan kokonaisuus, joka usein koostuu useista tehtävistä. 5. *Tehtävä*, on selvästi erotettava työtoimintaan liittyvä tapahtuma, joka käsittää loogisen ja tarpeellisen työn suoritukselta vaadittavan osan. 6. *Osio* on pienin yksikkö, johon työtoiminta voidaan jakaa.

Wileniuksen (1981) mielestä työssä on kyse tarpeiden tyydyttämisestä. Kyse on siitä, että yksilö hankkii aineellisen toimeentulon ja tyydyttää sosiaaliset tarpeensa, jolloin hän turvaa työn avulla esim. ystävyys-suhteensa. Yksilö myös pyrkii luontaisesti käyttämään kykyjään, jolloin työtoiminta on sinänsä ihmiselle tarve. Ihmiselle työssä on siten hänen mukaansa kolme ulottuvuutta, aineellinen, sosiaalinen ja henkinen.

Työolokomitean (1991, 37) mukaan työn tulee tarjota tekijälleen kunnollinen aineellinen toimeentulo ja sen on tyydyttävä hyvin sosiaaliset ja ammatilliset kehittymisen tarpeet sekä tehtävän työn on oltava tuottavaa ja taloudellisesti kannattavaa. Työnarviointityöryhmä (1991) on arvioinut työn vaativuutta osaamisen, vastuun, kuormituksen ja työolojen perustalta. Kyseinen tapa arvioida työn vaativuutta perustuu ILO:n suosituksiin, joka määrittelee vaativuustekijät ammattitaidoksi, kuormitukseksi, vastuuksi, työoloiksi. Työtä arviotaessa systemaattisesti, tehdään yleensä ensin työanalyysi, joka on prosessi, jossa kerätään informaatiota työstä (Pöyhönen ja Vaara 1991). Työanalyysin tuloksena saadaan työnkuvaus, joka käsittää myös tiedon työskentelyolosuhteista ja välineistä, jotka liittyvät työn tekemiseen. Työnkuvaukset vaihtelevat, mutta niihin on sisällytettävä kaikki työn keskeiset osatekijät, joita ovat olennaiset tehtävät, vastuualueet vaadittavat tiedot ja taidot sekä työn suhde muihin töihin. Työanalyysin perusteella laadittu työnkuvaus on perusteena työn vaativuuden arvioinnille.

Työn käsitteeseen liittyvät käsitteet ammatti ja toimi. Rauhalan (1993, 17) mukaan ammattien muodostuminen on sidoksissa työprosessien eriytymiseen ja työn jakoon. Toimet ryhmitellään Taalaksen (1995) mukaan ammateiksi siten, kuin perinne, tuotanto, työnjako ja koulutus edellyttävät. Ammatti on hänen mukaansa laajempi käsite kuin toimi. Räsänen (1994, 27-31) puolestaan katsoo ammatin olevan yhteiskunnallistuneen toiminnan käsite, joka ilmaisee sekä työnjakoa että persoonallisuuden kehittymiseen liittyviä tekijöitä. Helakorpi ym. (1988, 149) näkevät, että ammattia voidaan tarkastella funktionaalisten, objektiivisten ja subjektiivisten ammattikäsitteiden näkökulmasta. Funktionaalinen käsitys ammatista painottaa heidän mukaansa ammatissa tarvittavien tiettyjen osatekijöiden suorittamista, mutta jättää huomiotta suorituksen tiedollisen perustan. Objektiivinen käsitys ammatista pohjautuu Helakorven ym. (1988, 149) mukaan marxilaiseen ihmiskäsitykseen, jossa ammatin määräytymisen perustana on yhteiskuntaan muodostunut työnjako. Ammattien muodostumisessa ei siten ole yhteyttä työntekijän oman ammatti-identiteetin tai ideologian muodostumiseen. Subjektiivisella ammattikäsitteellä edellä mainitut tutkijat tarkoittavat henkilön omaa käsitystä ammatista. Käsitys on heidän mukaansa muodostunut tieto-taito- ja valmiuspohjan perusteella. Tämä ammattikäsitteeseen muodostuu kasvuprosessina, johon vaikuttavat mm. yksilön elämäntien vaiheet, kasvatus ja koulutus.

Vuorisén (1991, 15) mielestä ammattia tulisi tarkastella työtehtävän ja työn tekijän välisenä vuorovaikutuksena, jolloin ammatista tulee sosiaalinen suhde, jonka kautta työntekijä suhteuttaa itsensä työhön. Räsänen (1994, 33-34) puolestaan on esittänyt ammatin hahmottamiseksi tapaa, joka lähtee siitä, millaisessa suhteessa työ on johonkin kokonaisuuteen. Helakorpi ym. (1988) painottavat, että ammatti on yhteiskunnallisten työprosessien jakamisen ja niihin pätevyystarpeen tärkeä muoto. Ammatti on heidän mielestään side yksilön ja

yhteiskunnan välillä. Työ ja ammatissa toimiminen tulee aina olemaan keskeinen osa-alue ihmisenä olemista.

Räsänen (1994, 10-11) mukaan käsitys ammatista voidaan jaotella kolmeen ryhmään: tehtäväsidonnaiseen, yhteiskuntasidonnaiseen ja yksilösidonnaiseen ammattikäsitteeseen. Väärälä (1995) puolestaan painottaa monipuolisen koulutuksen roolia peruspätevyiden tuottajana, jota täydennetään työkokemuksella. Koulutuksen tuottaman peruspätevyiden kannalta hän näkee tärkeänä sen, että koulutuksen tulisi tuottaa sellaisia valmiuksia, jotka auttavat ihmisiä liikkumaan työmarkkinoiden eri alueilla. Koulutuksen olisi siten hänen mielestään painotettava yhteiskuntaan ja elämään, ammattiin ja siihen liittyviin työsuorituksiin ja ammatilliseen toimintatapaan sekä työprosesseihin liittyviä valmiuksia.

Ammattitaitoa tarkastellaan usein yksilön tai työyhteisön näkökulmasta, osin myös hankitun koulutuksen perusteella. Taitokäsitys liittyy ammatilliseen toimintaan ja tekemiseen, mutta myös pysyvään tekemisvalmiuteen ja toiminnan tuloksiin. Ammatillinen osaaminen puolestaan muodostuu kyvyistä ja valmiuksista toimia ammattiin liittyvissä erilaisissa tilanteissa ja on siten käsitteenä kattavampi kuin ammattitaidon käsite. Niillä tavoilla tai muodoilla, joilla ammatillinen osaaminen on hankittu ei ole enää nykyään merkitystä, kuten laissa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (681/98) on säädetty, osaaminen on se, jolla on merkitystä. Toisaalta voisimme kuitenkin kysyä, että onkohan asia sittenkään noin yksinkertaista?

Räsänen (1999) mielestä ammatillinen osaaminen on yksilön ominaisuus, joka ei ole pysyvä vaan dynaaminen. Se muuttuu hänen mukaansa työympäristön, tehtävien, työpaikan, sekä yksilön kehittymisen ja henkisen tilan mukaan. Kyse on siis osaamisesta laajemmassa kontekstissa. Suosittu tapa onkin jakaa ammatillinen osaaminen erilaisiin ammatillisiin taitoalueisiin, joita ovat esim. Räsänen (1999), ja Kankaanpään (1997) mukaan ydintaidot, reunataidot, äänettömät taidot, piilotetut taidot, näkymättömät taidot ja avaintaidot.

Laaja-alaisesta ammattitaidosta on Jaakkolan (1995) mukaan useita eri näkemyksiä. Se voidaan ymmärtää työelämässä tarvittavien monien yleisten kykyjen hallintana. Työmarkkinoita ajatellen laaja-alaisuudella tarkoitetaan sitä, että työntekijä hallitsee monia eri ammattialoja, jolloin hän voi hakeutua ja toimia useissa eri ammateissa. Laaja-alaisuus voidaan myös tulkita ammatin syvälliseksi teoreettiseksi ymmärtämiseksi.

Ammatillisesta osaamisesta käytetään usein pätevyys eli kompetenssi käsitettä. Webster's Dictionary (1998) määrittelee kompetenssin toiminnallisen riittävyuden laaduksi tai tilaksi, tai tarpeelliseksi tiedoksi, päätöksiksi, taidoiksi tai voiman laaduksi tai tilaksi johonkin tiettyyn tehtävään. Kompetenssi sana on johdettu latinan sanasta *competentia*, joka käännettynä merkitsee sopimusta,

yhtäpitävyyttä ja sopivuutta. Kompetenssi sisältää tieto- ja taitokomponentit. Tehtävän suorittamiseen tarvitaan vielä halukkuutta eli tahtoa ja tehtävän suorittamisen kannalta otolliset ulkoiset edellytykset. Kompetenssi voi olla luonteeltaan sekä yksilön että yhteisön ominaisuus, niin tiedostettu kuin tiedostamatonkin.

Kvalifikaatiokäsitteellä kuvataan lähinnä työtehtävistä johdettuja yksittäisiä tai ryhmiteltyjä vaatimuksia. Tässä merkityksessä ne kuvaavat työstä johdettujen vaatimusten ja yksilön yksittäisten taitojen välistä suhdetta. Lisäksi kvalifikaatiot kuvaavat niitä yksittäisiä ammatillisia sisältöalueita, joista ammatilliset pätevyysvaatimukset muodostuvat. (Jaakkola 1995) Käsitteet kvalifikaatio, ammattitaito, ammatillinen osaaminen, kompetenssi ovat Pelttarin (1997, 45) mukaan suhdekäsitteitä. Hänen mielestään, kun ihminen on pätevä, kvalifioitu tai ammattitaitoinen, hän on pätevä tiettyyn työhön tietyissä olosuhteissa tai tietyissä toimintaympäristöissä. Kyse on myös ihmisen ominaisuuksista joko aktuaalina tai potentiaalina ilmeneviä, jotka ovat ammattitaidon ulottuvuuksia. Kompetenssikäsitteellä painopiste on yksilössä ja kvalifikaatiokäsitteellä työssä. Kompetenssi, kvalifikaatio ja ammattitaito omaksutaan koulutuksen ja elämän aikana ja omaksumisessa nähdään yksilöllä olevan aktiivinen rooli. Edellä tarkasteltujen käsitteiden taustalla vaikuttaa aina käsitys tiedosta ja sen muodostamisesta, ammatillinen osaaminen voidaan nähdä perustuvan tietämiseen.

Yksilön ammatillisen osaamisen osana voidaan olettaa olevan myös käsitys tiedosta. Edelleenkin käyttökelpoisena tiedon määritelmänä voidaan pitää Platonin ajatusta, että tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus. Tiedonkäsityksen muodostumiseen vaikuttaa se, mitä tietoon mielletään kuuluvaksi. Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto (1992, 15-18) esittävät, että tiedonkäsitykset voidaan erottaa toisistaan ensinnäkin sen perusteella, miten tieto on hankittu. Tiedon hankintavoiksi he esittävät joko empiirisen tai järkeilyyn pohjautuvan toiminnan. Toiseksi tiedon perusteluun liittyy ulottuvuus heidän mielestään siitä, millaisia perusteita tiedolta vaaditaan. Tieto voi olla joko kritiikitöntä tiedon hyväksymistä tai tietoa, jolta edellytetään yleisesti hyväksytyt perusteet. Kolmanneksi tieto voi olla muuttumatonta staattista, vastakohtana dynaamiselle tiedolle, jolloin kuvataan tiedon muutoksen säännönmukaisuuteen liittyvää tietoa. Neljänneksi heidän mukaansa aktiivista tiedonkäyttöä ei ole tiedon etsiminen vaan sen ilmaus liittyy tiedon käyttöön. Viidenneksi taitotieto, jossa taito on pysyvä valmius tehdä määrättyjä tehtäviä. Kuudenneksi tiedon arvostus voi olla joko pelkän käytännöllisyyden tiedon arvostamista tai tiedon arvostamista itseisarvona, tietona sinänsä.

Usein ajatellaan, ettei käsin tekeminen edellytä erityisiä tietoja tai vahvaa osaamista. Kaikki tekeminen perustuu tietoon, taitoon siis osaamiseen, jossa molempien komponentit yhdistyvät. Uuteen tiedonkäsitykseen liittyvät synonyymiset käsitteet käytännöllinen tieto ja toimintatieto. Kyseessä on tiedon

laji, joka on kytkeytynyt tekemiseen. Tekijä ymmärtää tekemisensä ja sen perusteet taustateorioineen. Sarvimäen (1989) mukaan käytännöllinen tieto ja ymmärtäminen ovat edellytyksenä teoreettisen tiedon ymmärtämiselle, joka on puolestaan yhteydessä platonilaiseen tekijän tietokäsitykseen. Usein on kuitenkin hänen mielestään niin, ettei edes asiantuntijakaan kykene kuitenkaan sanallisesti ilmaisemaan sitä, mihin hänen kokemuksellinen toimintansa perustuu.

Yllä olevan johdosta käytännöllinen tieto saa merkityksensä myös konstruktivisen oppimisen teoriasta, jossa oppiminen nähdään merkitysrakenteiden konstruointiprosessina. Johan von Wright (1996, 352-353.) kutsuu hahmottelemaansa oppimiskäsitystä pragmaattiseksi konstruktivismiksi. Hänen määrittelemänsä konstruktivismiin pohjana on se, että konstruktivismi on pragmatismien muoto, joka keskittyy kysymykseen, miten ihminen saavuttaa sen tiedon, jonka varassa hän selviää. Hänen mielestään koulutus on paljolti korostanut osaamista, joka on osoitettu suullisella tai kirjallisella ilmaisulla. Ammatilliselle osaamiselle edellä mainituilla seikoilla ei ole useinkaan suurta merkitystä. Oleellista on se, että osaa toimia oikein. Oikean toiminnan takana on paljon ajattelua ja loogista päättelyä, reflektointia ja konstruointia.

Attewell (1990) lähestyy taitoa kompetenssin synonyyminä. Hän näkee, että taidon takana on kyky tehdä asiat hyvin. Taitavaan suoritukseen liittyy aina tietoa ja ymmärrystä, jota tarvitaan tiedon soveltamisessa käytäntöön. Hänen mukaansa taitoihin liittyvän kognitiivisen aspektin korostaminen on johtanut henkisen ja fyysisen kyvykkyyden arvostamiseen, taidon fyysinen aspekti on jäänyt taka-alalle.

Pragmaattisesta näkökulmasta tieto nähdään toimintana ja osaamisena. Nähdään, että tiedossa ei ole kysymys siitä, miten todellisuus kuvataan oikein, vaan siitä, miten hankitaan ne toimintatavat, joilla tullaan toimeen todellisuudessa itsen ja muiden ihmisten kanssa. Rorty (1991, 1-12; 1999, 33) on asettanut kyseenalaiseksi koko mentaalisen representaation ja sitä vastaavan todellisuuskäsityksen. Hänen mielestään meidän ei ole syytä yrittää ymmärtää tietämistä näkemisen metaforan kautta, koska ihmisen mieli ei ole vastaanotin, johon heijastuu kuva ulkomaailman olioitten todellisesta luonteesta. Hänen mukaansa hedelmällisen lähtökohdan tarjoaa naturalistinen ajatus ihmisestä, jolle tietäminen on välinen maailmassa selviämiseen ja ongelmien ratkaisuun.

Ruohotien ja Hongan (2003, 17) mukaan työelämässä ja elämässä yleensä tarvitaan yleisiä kognitiivisia ja emotionaalisia valmiuksia. Ne eivät koostu pelkästään kognitiivisesta kyvykkyydestä vaan niihin vaikuttava perimmäiset taipumukset, itsesäätely, toimintaympäristö sekä spesifisten oppimismahdollisuuksien laatu ja määrä. Kyseisiä valmiuksia voidaan heidän mukaansa kutsua myös tahtoon sidoksissa oleviksi taidoiksi ja ne voidaan jäsentää proseduaalisiksi kompetensseiksi, joita ovat ne toimintatavat ja taidot,

jotka ovat välttämättömiä, jotta käsitteellistä kompetenssia voidaan hyödyntää konkreettisissa tilanteissa. Motivationaaliset kompetenssit puolestaan tarkoittavat kykyä tehokkaaseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa, tämä pitää sisällään motivationaaliset asenteet kuten minäarvostus ja itseluottamus. Toimintakompetenssit ovat niitä psykologisia valmiuksia, jotka ohjaavat suorittajaa menestykselliseen suoritukseen esim. ongelmallisissa tilanteissa, joihin liittyy kriittistä ajattelua ja niiden perusteella luotavia toimintastrategioita.

Työ näyttää muuttuneen yhä enemmän sellaiseksi, että työntekijöiltä vaaditaan jatkuvasti huippusuorituksia. Toisaalta, vaikka kykenisimme nykyajan työelämässä millaisiin huipputuloksiin hyvänsä, on koko ajan vaara, etteivät nekään riitä takaamaan työtä. Vaikka henkilöllä olisi kognitiivisia, emotionaalisia ja proseduaalisia sekä toiminnallisia huippuvalmiuksia, niin ne saattavat menettää merkityksensä välittömästi, mikäli henkilö sattuu asumaan vaikkapa Savukoskella, Sallassa, Kemijärvellä jne. Näyttää siltä, että huippusuorituksetkaan eivät enää riitä, koska Aasiasta saa ostaa huippusuorituksia huippuhalvalla ja yritys elämä pääsee huipputuloksiin ja voi jakaa osakkailleen huippuosinkoja.

Tiedon käsityksen muuttuminen ja usko ihmisen mahdollisuuksiin oppia läpi elämän ovat saaneet pohtimaan uusia aikuisenkin oppimisen muotoja. Ammattien hallinta ja väestörakenteen muuttuminen ovat vaikuttaneet koulutuskysynnän kasvuun. Niukat opetusresurssit kysynnän kasvaessa ja taloudellisen tilanteen heiketessä ovat nopeuttaneet koulujärjestelmien kehittämistarvetta. Tekniikan ja telematiikan nopea kehittyminen on tehnyt koulutuksesta tärkeän kaksisuuntaisen viestinnän mahdolliseksi. Kansainvälistymisen ja medioiden mahdollistama koulutuksen laajentuminen valtakunnallisten rajojen ulkopuolelle ja ulkopuolelta ovat lisäksi muutoksia, jotka ovat nopeuttaneet koulutusjärjestelmien pikaista uudistamista.

Työ ja sen takana oleva tieto ja arvot näyttävät olevan murroksessa. Vanhat arvot, ajattelutavat, järjestelmät, instituutiot, valta-asetat ja toimintakäytännöt eivät näytä enää pätevän. Muutoksia on hankalampi ennustaa kuin aikaisemmin. Olemme muuttamassa teollisesta tavarayhteiskunnasta tietointensiiviseen vuorovaikutusyhteiskuntaan, jolloin tiedon merkitys ja myös yhteistyön merkitys kasvaa olennaisesti. Toimintaympäristön muuttumisen ja koulun pedagogisen kehittämisen nimissä opetustyölle asetetaan yhä isompia haasteita. Ammattikasvatustyössä odotetaan opetustyötä tekeviltä, yhteistyötä muihin kouluihin, oman arvofilosofian kehittämistä ja työkuulttuurin tuntemusta, työelämän toimijoiden ymmärtämistä ja arvioinnin kehittämistä työelämälähtöiseksi. Opettajien nykypäivän haasteet ja kehittämistarpeet syntyvät siis yhteiskunnan muutoksista, kasvatuksen välittömistä haasteista, opetuksen tehostamispyrkimyksistä sekä koulun muuttuvasta suhteesta ympäristöön.

Nähdään niinkin, että työskentely koulussakin on näinä aikoina hukassa, mikä näkyy järkevän ja johdonmukaisen työskentelyn puutteena. Käytännön työ ja työlle asetetut liian korkeat tavoitteet eivät sovi yhteen; näin opettajan työlle asetetut tavoitteet ja omat voimavarat eivät kohtaa. Kritisoidaan myös perinteistä tiedon teoriaa. Nähdään, että meiltä puuttuu kykyä käyttää sitä tietoa, kykyä yhdistää eri ammatti alojen tietoa toisiinsa jollain sellaisella tavalla, joka vie annettua käytäntöä eteenpäin. Eri ammatti alojen tiedon ja taidon yhdistäminen nähdään haasteelliseksi tehtäväksi opettajille. Eri alojen asiantuntijoiden täytyy kokoontua yhteen, osata välittää tietoa toisilleen ja toista ammattikieltä puhuville ihmisille. Opetustyössä joudutaan alati pohtimaan enemmänkin sitä, miten opetetaan ja miten opitaan, kuin mitä opetetaan. Näyttää siltä, että opettajan työ on työympäristön ja koulun sanelema. Opettaja toteuttaa tiettyjä yhteiskunnallisia tehtäviä, ehtoja ja velvollisuuksia. Tämän vuoksi opettajan asemaa tulisi tarkastella koulun määrittämissä käytännöissä. Tämä voi olla yksi ristiriita ammattikasvatustyössä, koska yhteiskunnan muuttuminen edellyttäisi aivan uudenlaista kasvatustyötä. Paluuta vanhaan ei kuitenkaan ole näkyvissä, vaan oppilaitosten yhteiskunnallinen vastuu näyttää laajenevan vielä nykyisestäänkin.

Näyttötutkintomestarin työnkuva

Näyttötutkintomestarin työ on asiantuntijatyötä. Hänen on kyettävä käyttämään koulutuksen aikana hankkimiaan kognitiivisia valmiuksia myös konkreettisissa tilanteissa, hänen on siis kyettävä järjestämään ja kehittämään suunnittelemaan näyttöjä. Ei siis riitä, että hän kykenee asiantuntijamaisesti kuvaamaan näyttöjä, hänen on itse myös osattava toteuttaa näytöt. Häneltä odotetaan myös sitä, että hän koko ajan muuttaa näyttöjen rakennetta vastaamaan nykyajan vaatimuksia. Näyttöjen järjestäminen ei ole staattista toimintaa, vaan kyseessä on dynaaminen prosessi, joka muuttuu työelämän muutosten suunnassa. Työelämän muutoksiin näyttötutkintojärjestelmässä pyritään vastaamaan siten, että eri ammattialojen tutkintojen perusteita uudistetaan muutaman vuoden välein.

Näyttötutkintomestarin työ näyttää liittyvän ammattikasvatuksen nationalistiseen paradigmaan. Häntä pidetään kansallisena asiantuntijana, joka oppii kokemuksellisesti ja näkee työn ehtona toimeentulolle. Näyttötutkintomestarin rooli suhteessa koulutusorganisaatioon ja yhteiskuntaan nähdään eräänlaisena mestarin ja virkamiehen välimuotona. Tarkasteltaessa näyttötutkintomestariilta vaadittavaa asiantuntijuutta, huomataan, että hänelle annetaan poikkeuksellisen suuri vastuu. Muiden näyttötutkintotoimintaan liittyvien tahojen, kuten työntekijöiden ja yrityselämän asiantuntijoiden rooli jää näyttötutkintotoiminnassa väistämättä vähäisemmäksi näyttötutkintomestariin verrattuna. Häneltä edellytetään muun muassa taitoa ja kykyä työelämän arvioitsijoiden ja työpaikkakouluttajien kouluttamiseen näyttötutkintotoimintaa varten.

Jotta näyttötutkintomestari kykenisi tähän asiantuntijatyöhön, häneltä vaaditaan motivationaalisia kompetensseja, koska näytöt on suunniteltava ja toteutettava yhteistyössä työelämän toimijoiden ja muiden sidosryhmien kanssa. Yhteistyö edellyttää, että näyttötutkintomestari arvostaa itseään ja näkee ammatillisen koulutuksen myös ammattikasvatuksena. Hänellä pitää olla itseluottamusta ja kykyä refleksiiviseen ajatteluun.

Näyttötutkintomestarin työssä ovat tärkeitä myös psykologiset valmiudet. Hänen on osattava ja kehitettävä näyttöjä sellaisiksi työelämän osaamista mittaaviksi kokonaisuuksiksi, joissa mitataan näytön suorittajien ongelmanratkaisutaitoja, kriittistä ajattelua ja toimintastrategioita, siis niitä samoja kompetensseja, joita häneltä itseltäänkin vaaditaan. Näyttötutkintomestari asiantuntijana on nimenomaan näyttöjen ja näyttötutkintojen asiantuntija, samalla hän toimii tulevien työelämän asiantuntijoiden kasvattajana ja arvioijana.

Näyttötutkintomestarin työ edellyttää vahvaa ammatillista osaamista ja vahvaa näkemystä ammatillisesta koulutuksesta. Ilman näitä, hänen työnsä ei ole asiantuntijamaista. Näyttöjä voidaan periaatteessa järjestää hyvinkin teknisiin osasuorituksiin perustuen, mutta nykyajan työelämä vaatii, että näytöissä nostetaan esiin niin proseduaaliset ja motivationaaliset kuin toimintakompetenssitkin. Näyttötutkintomestari-asiantuntijan tehtävänä on järjestää sellaisia näyttöjä, joiden avulla saadaan näkyviin myös em. kompetenssit, jotta niitä voidaan mitata ja mittausten perusteella arvioida.

Näyttötutkintomestarin työ ei ole yksittäisten näyttöjen järjestämistä, vaan se on dynaaminen prosessi, jossa tietoa hankitaan koko ajan ammattikasvatuksellisesta teoriasta ja työelämästä. Näyttöjen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi on joka kerta erilainen, uniikki prosessi, joka muuttuu tutkimustiedon ja työelämän tuottamien tarpeiden suunnassa, jopa vuodenaajat vaikuttavat tähän. Näyttö ei saa olla joka kerta sellainen, jossa on aina valmiit standarditehtävät ja niiden suorittamisympäristöt on määritetty tarkoin etukäteen. Ei ole perusteltua esimerkiksi se, että tammikuun pakkasilla katsotaan videoiden avulla näytöt kesäpihan hoidosta ja sen jälkeen toimintaa arvioidaan. lunta luodaan talvella ja kesäpihaa hoidetaan kesällä. Asiantuntijuus tarkoittaa näyttötutkintomestarilta siis järkipäistä valmiinkin aineiston soveltamista olemassa olevan tiedon varassa.

Tässä tutkimuksessa näyttötutkintomestarin työ voidaan määritellä asiantuntijatyöksi, jossa yhdessä kehitetyt toimintatavat vahvistavat tai sammuttavat aiempaa osaamista. Edellinen johtaa asioiden ja toimintatapojen uudelleen pohdintaan, joka näkyy toiminnan rakenteen muutoksena. Näyttötutkintomestarin työ voidaan kuvata jatkuvana prosessina, jossa tietoa luodaan riippuen siitä, mitä tietoa, taitoa ja yhteistyötä huippusuorituksen kannalta tarvitaan ja minkälaisia tuloksia toiminnan tulee tuottaa.

Koska työelämä ja ammattikasvatuksellinen teoria muuttuvat jatkuvasti uusien toimintatapojen luominen eli oppiminen on koko ajan välttämätöntä hyödyllisten toiminnan tulosten aikaan saamiseksi. Tämä toiminta ei kuitenkaan ole mekaanista tiedon ja toimintatapojen siirtämistä, vaan tiedon luomista yhteistyössä näyttötutkintojärjestelmän toimijoiden kanssa. Jokainen näyttötutkintomestari tuottaa omaa tietoaan maailmasta yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Asiantuntijatyön omaksuminen ei tapahdu hetkessä, se on työläs prosessi ja vie aikaa. Toiminnan uudelleen järjestäytymisessä työssä onnistumiseen liittyvät edellyttävät elementit järjestäytyvät uusien toiminnan tulosten vaatimalla tavalla.

3.5 Opettajien asiantuntijavalmiuksien kehittyminen ja työkäyttäytymisen muuttuminen koulutuksen yhteydessä

Asiantuntijayhteisön sekä sen toiminta- ja työkuulttuurin kehittämisessä on usein kysymys siitä, miten näkymätön hiljainen tieto ja osaaminen saadaan näkyväksi toiminnaksi ja kaikkien yhteisön jäsenten käyttöön. Yhteisön kannalta tieto sellaisenaan ei ole hyödyllistä. Se muuttuu arvokkaaksi vasta kun se liikkuu ja on liitettävissä yhteisön jäsenten kokemuspäiriin (Hämäläinen ym. 2000, 127). Meriläinen (1999, 183) kuvaa nykyistä opetustyötä asiantuntijatyöksi, jossa oppimisen ja kehittymisen edistymisen ovat työn keskeisin tavoite. Hänen mielestään ammattitaidon ajantasaisuus ja kehittäminen ovat välttämättömiä kaikissa työtehtävissä. Ammatillisella kehittyneisyydellä ja täydennyskoulutautumisella on selkeä yhteys, koska kerran saavutettu kelpoisuus ei riitä takaamaan osaamista ikuisesti.

Opetustyössä työtehtävät muuttuvat jatkuvasti. Pitkän ja hyvän koulutuksen jälkeenkin opettaja huomaa joutuneensa tehtäviin, joihin hän ei koulutuksensa perusteella ole valmistautunut. On ongelmia, jotka on ratkaistava heti ilman teoreettista pohjaa. Pääasiallinen kasvu tapahtuu kuitenkin työelämässä eikä tälle kasvulle ole ylärajaa. Tämä nostaa opettajien täydennyskoulutuksen entistä tärkeämpään asemaan. (Leino & Leino 1997, 48, 54)

Ammatissa toimivien opettajien täydennyskoulutusta tarkastelleet Kohonen (1993, 81) ja Sahlberg (1996, 198-199) ovat painottaneet, että yksittäisten opettajien erillisen kouluttamisen sijasta on perustellumpaa pyrkiä koko työyhteisön, tai ainakin mahdollisimman monen yhteisön jäsenen samanaikaiseen kehittämistoimintaan, pyrkimyksenä on tuolloin koko oppilaitoskuulttuurin kehittäminen. He painottavat sitä, että tärkeintä on koulutettavien itsensä sitoutuminen päämäärään ja sitä kautta koulutukseen.

Prosessuaalisuus, pitkäkestoisuus, refleksiivisten ja vuorovaikutuksellisten menetelmien kehittäminen sekä arviointi ovat tässä toiminnassa avain asemassa.

Kosunen ja Mikkola (2001, 486-488) painottavat, että opettajan tulee kehittää toimintaansa opettajana ns. tutkivan opettajan toimintatavan suunnassa. Heidän mukaansa opettajan ammatillisen kasvun ja kehittymisen ja opettajan profession vahvistamisen lisäksi tutkiva työote vahvistaa opetussuunnitelman ja koulun kehittämistyötä. He painottavat myös, että opettajankoulutuksen ideaalina tulee olla työtään tutkiva ja kokemuksiinsa refleктоiva opettaja.

Meriläisen (1999, 383) mielestä opettajien peruskoulutus ei riitä koko opettajan uran ajaksi ja hänen mukaansa opettajan persoonallisuuden ja urakehityksen eri vaiheet edellyttävät erilaista täydennyskoulutusta. Täydennyskoulutus edellyttää henkilökohtaisten koulutussuunnitelmien tekemistä, koska suunnitelmallisuus tuo mukanaan varmuutta ja jatkuvuutta. Hän painottaa edelleen sitä, että opettajille suunnattu täydennyskoulutus tulee olla suunnitelmallista ja sen on syytä muodostaa sekä yksilön että organisaation kannalta kokonaisuus, johon organisaation kehittäminen ja kehittämishankkeet kiinnittyvät. Hänen mielestään sekä yksilö- että yhteisötasolla vaikuttavan lisäkoulutuksen saavuttaminen edellyttää pitkäkestoisesti suuntautunutta suunnittelua.

Kiehelän ja Honkosen (1990) mielestä koulutuksen arvioinnissa tulee aikaisempaa enemmän kiinnittää huomiota opettajien pedagogisten valmiuksien arviointiin ja työssä kehittymisen seurantaan. Sellaisten arviointimenetelmien luominen, jotka auttavat opettajia tiedostamaan omat valmiutensa ja kehittymään työssään, tulee jatkossa olemaan keskeinen osa opetusta koskevaa tutkimusta. He tuovat esille, että kyseisen luonteiseen tutkimustoimintaan on tarjottava riittävät puitteet esim. opettajankoulutuksessa.

Täydennyskoulutuksen kannalta kollegiaalisuuden kehittäminen on moniulotteinen ja vaativa haaste. Opettajat ovat toimineet kukin oman aikansa perinteessä ja sen muuttaminen yksilön ponnistuksin on kova vaade. Siksi koulutusmuotoja olisi hyvä kehittää niin, että myös koko oppilaitosyhteisö samanaikaisesti on mukana siinä. Lisäksi tulee ottaa huomioon kulttuurin sosiaalistava vaikutus niin, että koulutuskokonaisuuksiin osallistuu työpäreja tai tiimejä koko organisaatiosta.

Ammattitaitoinen opettaja pääsee hyviin tuloksiin opiskelijoidensa kanssa ilmankin kollegiaalista yhteistyötä. Yksinään työtä tekevälle opettajalle tulee kuitenkin jossakin vaiheessa tilanteita, joissa omat voimat eivät enää riitä. Ammattitaidon syveneminen edellyttää yhteistä pohdintaa, jotta voidaan muuttaa käytänteitä ja ajattelua. Koulua ei kukaan kykene uudistamaan yksinään, vaan siihen vaaditaan henkilökunnan, opiskelijoiden ja myös sidosryhmien välistä avointa yhteistyötä sekä kollegiaalisuutta. (esim. Kohonen & Leppilampi 1994

60-61, 256-257; Leino & Leino 1997, 12-14; Niemi & Tirri 1997a, 15-17; Niemi 1996, 22; Helakorpi 2001, 73-74)

Syrjälä (1998, 31) huomauttaa, että yksin työskentelevien opettajien ihanne on murentunut ja tilalle on noussut vaade tiimityöskentelyyn pystyvistä ja yhteistoiminnallisia taitoja omaavista opettajista. Opetustyön kehittäminen ja opiskeltavien aihealueiden sitominen todelliseen elämään avautuu verkostoitumisen myötä. Tulevaisuudessa yhteistyön tulee ulottua aina kansainväliselle tasolle asti. Hän määrittelee opettajan perusvalmiuksiksi vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaidot sekä kyvyn kohdata ristiriitatilanteita. Huuskon (2002, 77) ja Huuskon ja Pietarisen (2002, 7-8) mielestä oppilaitoksien kehittämisessä on painotettava opettajakunnan kollegiaalisuuden ja aktiivisen yhteistoiminnallisuuden lisäämistä unohtamatta opettajuuteen kuuluvaa yksilöllistä asiantuntijuutta.

Niemi, Syrjälä ja Viio (1998, 61) näkevät, että nykyinen koulu edellyttää opettajalta aiempaa enemmän aktiivisuutta sekä suunnittelu- ja kehittämisvalmiuksia. He painottavat myös, että opettajuuteen kuuluu kriittinen tietoisuus ja aktiivinen ammatin kehittämiseen pyrkivä asenne sekä tutkiva työote. Niemi on jo aiemmin viitannut vastaavatyypisesti (Niemi 1992a, 32-33) opettajan työn olevan jatkuvaa tutkimista: itsestään selvyyksien kyseenalaistamista, uusien näkökulmien etsimistä, kokeilua, tulosten arviointia ja uusien päätösten tekoa työn jatkamiseksi.

Oleellisena seikkana opetustyössä näyttää olevan muutos. Muutos näyttäytyy prosessina, johon liitetään jatkuvuuden huomiointi (Fullan 2001). Muutokset nähdään helposti Saaren (2002) mielestä liian nopeina. Hänen mukaansa opettajankouluttajien tulevaisuusnäkyymiin sisältyy näkemys siitä, että todennäköisesti opettajan työ muuttuu esim. kymmenen vuoden sisällä paljon vähemmän kuin nyt oletetaan. Koska muutokset eivät ole hallittavissa ilman ennakkointia, erääksi opettajan työn tärkeimmäksi osaamisalueeksi nouseekin hänen mielestään ennakkointi. Myös Aaltonen ja Wilenius (2002, 68-70) sekä Lehtisalo (1998, 78-80) ja Lehtisalo ja Raivola (1999, 236-237) ovat todenneet, että nyt tarvitaan toiminnallista eli operatiivista ennakkointia, joka on strategioihin liittyvien toimenpiteiden ja voimavarojen käytön suunnittelua. Ennustetaan, että ammatillisen koulutuksen kehittäminen muuttunee vanhojen toimintatapojen uudistamiseksi ja se nousee keskeiseksi osaksi opettajan työtä. Muutoksen kohtaaminen edellyttää koko organisaatiolta strategista osaamista. Aaltonen ja Wilenius (2002, 70) painottavat, koulutyössä tulevaisuuden johtamista, koska osaamattomuus synnyttää muutosvastarintaa ja heikentää organisaation kilpailukykyä nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä. Huhtanen (2002, 436) on myös todennut, että muutos haastaa perinteisen opetustyön. Hänen mielestään asiantuntemus on ansaittava yhä uudelleen .

Opetustyön muuttumisen haasteena näyttää olevan jatkuvasti muuttuva toimintaympäristö, epävarmuuden hallinta, yhteistoiminta ja vuorovaikutus, jotka tavalla tai toisella ovat tulleet lähes kaikkien opetustyötä käsittelevien tutkijoiden, kehittäjien ja asiantuntijoiden mielenkiinnon kohteiksi. Kyseiset ilmiöt esiintyvät myös opettajan työssä. On havaittavissa, että opettajan työssä on tapahtumassa suuria muutoksia. Tärkeimpiä syitä muutokseen näyttävät olevan opetuksen uudet rakenteet ja järjestämistavat, suunta yhdessä tekemisen lisääntymiseen opettamisessa ja yleensä opettajan työssä ja taloudellisten tekijöiden vahvistuminen myös koulutusta koskevassa tarkastelussa.

Elinikäinen oppiminen on koulutuspolitiikan keskustelun keskiössä. Yhteiskuntakehitystä tarkasteltaessa nousee oppiminen oppimisyhteiskunnan ja tietoyhteiskunnan keskeisimmäksi tekijäksi. Oppiva ihminen joutuu yhä enemmän itse luomaan ja rakentamaan totuutensa, maailmankuvansa ja ihmiskäsityksensä. Opettajan työssä onnistumisen perustana pidetään usein sitä, miten hän kykenee vastaamaan tähän monimuotoisuuteen ja sen jatkuvaan muutokseen.

Koulutuspoliittisena ohjelmana elinikäisen oppimisen taustalla näyttää vaikuttavan kaksi toisilleen ristiriitaista painotusta, nimittäin yksilön aseman ja mahdollisuuksien korostaminen, siis oppiminen oikeutena. Toisena painotuksena on puolestaan oppimismahdollisuuden kaventamispakko, siis oppiminen velvollisuutena, joka on seurausta ihmisen sopeutumisesta teknologiseen kehitykseen. Nähdään, että kun oppiminen asetetaan ohjatuksi velvollisuudeksi, niin länsimaisen kasvatusfilosofian perustana oleva autonominen persoona ja sen kehittymisen mahdollisuus vaarantuu.

Näyttää siltä, että koulutuksen erääksi keskeiseksi haasteeksi on noussut se, että sivistys on liikaa rajattu vain tiedoksi ja tiedolliseksi valistukseksi, eikä niinkään kokonaispersoonallisuuden kehittämiseksi. Kuitenkin kasvatus perustuu käsitykseen ihmisestä kokonaisuutena. Koulun tulisi kasvattaa kriittisiä ja vahvan moraalisen identiteetin omaavia kansalaisia, joilla on myös järjen ohella tahto hyvään ja halu parantaa sekä itseään että yhteiskuntaa. Noin ajateltuna koulutuksen tehtävänä nähdään itsetunnon kasvattaminen, koska elämä pohjimmiltaan ei ole ennakoitavissa, eikä ihmisellä ole mahdollisuutta sitä kaikilta osin hallita. Tällaiseen elämään kasvatuksen on annettava valmiuksia.

Maassamme on kasvatuksen haasteisiin pyritty vastaamaan mm. käynnissä olevalla opetussuunnitelmauudistuksella (Opetushallitus 2002, 2003). Uudistamispyrkimys ankkuroituu vahvasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija nähdään aktiivisena tiedon muokkaajana. Tämä näkemys onkin varsin ajankohtainen, sillä jatkuvassa muutostilassa oleva yhteiskunta edellyttää kykyä aktiiviseen tiedonhankintaan ja jatkuvaan oman oppimisen ohjaamiseen. Luonnoksissa korostetaan selkeästi konstruktivistista oppimiskäsitystä ja siihen perustuvaa opetusmenetelmien valintaa. Myös

pääsääntöisesti kaikkien näyttötutkintoina suoritettavien perus, ammatti –ja erikoisammattitutkintojen perusteiden taustalla voidaan nähdä konstrukttiivinen oppimiskäsitys.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa vaatimuksensa opetusmenetelmien valinnalle. Perinteinen opettamisen malli, jossa opetus pohjataan opetuksen tavoitteisiin, opetusjärjestelyjen suunnitteluun, suunnitelman toteuttamiseen ja oppimisen tulosten arviointiin ei kuitenkaan ole vanhentunut. Sitä toteutettaessa on kuitenkin pyrittävä ottamaan huomioon opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset ja heidän subjektiiviset tietonsa opetettavasta asiasta. Mitä monipuolisemmin ja syvemmin merkitykset nivELYVÄT aikaisempaan tietorakenteeseen, sitä pysyvämpää oppiminen on. Keeves (2002, 338-349) ja Lehtisalo (2002, 122) sekä Syrjäläinen (2002, 97) ovat kuitenkin huomauttaneet, että konstruktivistista oppimiskäsitystä ei tulisi ulottaa liian yksisilmäisesti kaikkeen opetukseen ja oppimiseen. Myös Tynjälä (2004, 182) painottaa, että konstrukttiivinen oppimiskäsitys ei sulje pois opetustyössä tapahtuvaa perinteistä tiedon jakamista. Oleellisinta on oppijan oman aktiivisen roolin korostuminen ja korostaminen oppimisessaan. Näkemys on periaatteellisesti ratkaiseva oppimistilanteiden rakentamisen kannalta.

Näyttötutkintojärjestelmässä yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin on pyritty vastaamaan monilla erilaisilla kehittämistoimilla. Mm. Aihe-projekti – Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen näyttötutkintotoiminnassa 2000-2003, sekä Aihe-projektin kokonaisarviointi 2003 ovat edellä mainittuja kehittämistoimia. Kyseinen projektin tavoitteena on kehittää aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen avulla näyttötutkintoihin ja valmistavaan koulutukseen liittyvien näyttöjen laatua ja vaikuttavuutta. Kehittämistyöhön osallistuu keskimäärin 50 näyttötutkintoihin valmistavaa koulutusta tarjoavaa oppilaitosta yhteistyössä työpaikkojen kanssa. Kehittämistoimina ovat olleet myös aikuisten ohjaustyötä käsittelevien videomateriaalien luominen sekä verkko-oppimisen käytäntöjä koskeneet hankkeet.

Dubin (1990, 9-43) mielestä henkilön oma motivaatio, työn luonne, työn järjestelyt sekä esimies-alainen suhteet ovat kannustimia tai rajoitteita henkilön sitoutuessa kehittämistoimeen. Tärkeimpänä ammatillisen kasvun ylläpitäjänä ja lisääjänä Dubin pitää henkilön omaa motivaatiota, joka tarvitsee tuekseen sopivan työympäristön. Sopivassa työympäristössä motivaatio itsensä kehittämiseen tuottaa parantuneita työsuorituksia ja kehittymistä omassa työssä. Hän uskoo, että työntekijän motivaatio osallistua kehittämistoimeen on korkea, mikäli työntekijä uskoo, että osallistuminen todella parantaa hänen kykyään selviytyä nykyisistä ja tulevista tehtävistä.

Farrin ja Middlebrooksin (1990, 195-213) mielestä henkilöiden kehittämistoimeen osallistumisen aktiivisuus riippuu siitä, miten he odottavat hyötyvänsä kehittämistoimesta. Esittämänsä odotusarvoteorian mukaan

uskomukset sitoutumisen hyödyllisyydestä, välinearvosta ja saavutettavista palkkioista sekä odotukset uudistustoimen tehokkuudesta vaikuttavat siihen, miten halukkaasti henkilö osallistuu kehittämistoimiin. Heidän mukaansa odotukset ja uskomukset, jotka ovat puolestaan riippuvaisia mm aiemmista työkokemuksista määräävät motivaatiota. Työkokemuksen, persoonallisuuden ja motiivirakenteiden erot selittävät sen, miksi samassa työssä ja samoissa olosuhteissa toimivilla ihmisillä voi olla erilaisia käsityksiä sitoutumisen hyödyllisyydestä, tarpeellisuudesta merkityksestä jne.

Kaufmanin (1990, 249-261) mukaan ammatillisen kasvun päätekijöitä ovat ympäristön muutos, organisaation ilmapiiri, työn luonne ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Ympäristön muutokseen ovat yhteydessä nopeasti kehittyvä teknologia, tuotantojärjestelmiin kohdistuvat rakenteelliset muutokset sekä työvoiman ammatillinen ja alueellinen liikkuvuus. Organisaation ilmapiiriin on puolestaan johtamisjärjestelmällä suuri vaikutus. Työn luonteeseen ovat yhteydessä etenkin työn järjestelyt ja henkilön kasvumahdollisuudet työssä. Henkilökohtaisista ominaisuuksista Kaufman pitää olennaisimpina motivaatioperustaa ja kognitiivisia kykyjä sekä persoonallisuutta luonnehtivia tekijöitä. Myös Kozlowski ja Farr (1992, 5-29) ja Hilde'n (2002) ovat kuvanneet vastaavia yhteyksiä.

Hall (1986, 422-454) uskoo, että ihannetapauksessa yksilön ammatillinen kasvu jatkuu koko työikäisyyden ajan, jolloin mahdollisuudet kehittyä työssä ja uralla koetaan nousevana. Kasvuprosessi saattaa kuitenkin katketa jossakin vaiheessa, jolloin työmotiivi heikkenee, työ menettää merkityksensä ja muuttuu rutiiniluontoiseksi suorittamiseksi. Urarutiineja laukaisevia ammatillista kompetenssia edistäviä tekijöitä voi löytää yhteiskunnasta, organisaatiosta, työroolista ja yksilöstä itsestään.

Kaufmannin (1990) mielestä uusimman ja ajanmukaisimman tiedon ja taidon puute eli ammatillinen jälkeenjääneisyys johtaa nykyisten tehtävien suoriutumisessa vaadittavien tietojen ja taitojen vanhentumiseen. Ammatillisella jälkeenjääneisyydellä hän tarkoittaa ammatin vaatimusten ja ammatissa tarvittavien ammatillisten valmiuksien välillä vallitsevaa epätasapainoa. Ammatillisesti jälkeenjääneen työntekijän piirteitä kuvataan siten, että henkilö ei tunne eikä enää hallitse oman alansa uusinta tietoa, kehityssuuntia ja saavutuksia. Hänen työsuorituksensa ei ole enää kilpailukykyinen eikä hän tunne uusimpia työhönsä liittyviä välineitä. Hän ei myöskään kykene soveltamaan omia ideoitaan asiantuntemusalueellaan. Hänen arvostuksensa ja luotettavuutensa on heikentynyt kollegojen silmissä ja häntä kuunnellaan yhä harvemmin tärkeissä päätöksissä, jolloin hän osallistuu yhä harvemmin päätöksentekoon työssään.

Uusiutuva ammatti-ihminen Kaufmannin (1990) mukaan tuntee ja hallitsee oman alansa ja sitä lähellä olevien alojen uusimman tiedon ja sovellukset. Hän

soveltaa uutta tietoa ja ottaa vastaan haasteellisia ja riskialttiita tehtäviä hän parantaa jatkuvasti suoritustaan ja tulostaan. Hänen asiantuntemusta arvostetaan ja hän pitää yllä henkilökohtaisia kontakteja alansa asiantuntijoihin. Hän myös osoittaa kriittisyyttä ongelmien ratkaisussa. Argyriksen (1972) mielestä vastuu ja haasteet ovat edellytyksiä ammatilliselle kasvulle, itsensä toteuttamiselle ja omanarvontunnon kehittymiselle. Hänen mielestään ongelma on kuitenkin siinä, että organisaatiot eivät useinkaan tarjoa riittävästi mahdollisuuksia ja haasteita, jotta siellä työskentelevät henkilöt voisivat lisätä omanarvontuntoaan ja sitä kautta henkistä kasvuaan.

Lehtisalonen (2002, 133) mukaan on tärkeää pohtia opetuksen sisältöjen lisäksi oppimistilanteiden järjestämistä, didaktisia ratkaisuja. Menestyvän opettajan ja kouluttajan tärkeimpiä tunto-merkkejä on luovuuden edistäminen. Hän otaksuu, että nopeasti kiihtyvä teknologian kehitys on jo johtanut siihen, että työn sisällöt opitaan työpaikoilla. Oppimista tapahtuu yhä enemmän muuallakin kuin luokassa ja oppilaitoksen tiloissa koulun välittömässä ohjauksessa. Opetustyö muuttuu yhä enemmän oppimisen ohjaamiseksi ja asiantuntijatyöksi. Opettamisen määrää kohdennetaan eri oppijoille heidän tarpeittensa perusteella sopiva määrä.

Edellä mainittu Lehtisalonen otaksuu on jo täyttä totta opetustyön kentässä. Työssä oppiminen, näyttötutkinnot ja tulossa olevat nuorten näytöt ovat jo tätä päivää. Kaikki edellä mainitut opiskelumuodot perustuvat hyvin pitkälle siihen, että opinnot tullaan todellakin aidosti henkilökohtaistamaan jokaisen oppijan tarpeisiin. Jo nyt aikuisten ammatillisessa koulutuksessa, siis näyttötutkintojärjestelmässä on olemassa kyseinen vaade, opinnot on henkilökohtaistettava. Henkilökohtaistamisen välineiksi on määrätty henkilökohtaiset opiskelu- ja näyttösuunnitelmat.

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen järjestäminen

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta voidaan pitää esimerkkinä pitkäkestoisesta valtakunnallisesta opettajien täydennyskoulutuksen suunnittelusta. Koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ovat olleet mukana Opetushallituksen lisäksi valtakuntamme ammatilliset opettajakorkeakoulut sekä työelämän ja opetuskentän edustajat. Koulutuksen lähtökohtana on ollut pyrkimys opettajien asiantuntijavalmiuksien ja työkäyttämisen muutosten edistämiseen. Eräänä tavoitteena on ollut ohjata opettajia oman tietoisuuden syventämiseen sekä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen näyttötutkintojärjestelmän luonnollisten toimijoiden kanssa.

Koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on painotettu palautteen hankintaan ja käyttöön sekä itsearviointiin liittyvää toimintaa. Oppimisen arvioinnissa puolestaan on kiinnitetty huomiota henkilökohtaiseen ammattitaidon kehittymiseen ja palautetiedon riittävyyteen ja laatuun. Edelliseen

on käytetty välineinä mm. opiskelijoiden henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia ja näyttöjen seurantatehtäviä toisten ammattialojen näyttöjä analysoitaessa ja arvioitaessa sekä ns. omaan koulutusorganisaatioon kohdistettuja resurssianalyyseitehtäviä. Näyttötutkintomestarikoulutuksessa on painotettu erityisesti opiskelijoiden aikaisempia kokemuksia suosimalla aktiivista tiedonhankintaa ja yhteistoiminnallisia opiskelumuotoja.

Näyttötutkintojärjestelmässä kuten näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksessakin konstruktiiivinen oppimiskäsitys näkyy mm. siinä, että siinä huomioidaan erilaisilla ja eri tavoin rahoitetuilla aikuisopinnoilla, työkokemuksella tai muulla kokemuksella tai niiden erilaisilla yhdistelmillä hankittu osaaminen. Konstruktiiivinen oppimiskäsitys on tuonut mukanaan sen, että oppijoiden aikaisemmat kokemukset ja heidän subjektiiviset tietonsa opetettavasta asiasta huomioidaan. Näiden pohjalta oppija tekee havaintojaan, valikoi tietoa ja muodostaa merkityksiä.

Aiemmin on ollut ongelmana se, että aikuisväestöllä on ollut heikot mahdollisuudet saada työkokemuksen kautta syntynyttä ammattipätevyyttä tunnustetuksi virallisissa tutkinnoissa. Konstruktiiivinen oppimiskäsitys on tuonut tullessaan näyttötutkintoihin myös sen, että näytöissä ja niihin valmistavassa koulutuksessa huomioidaan oppijan aikaisemmat kokemukset ja tiedot. Edellinen merkitsee opetusmenetelmien valinnassa sellaisten lähestymistapojen painottamista, jotka sallivat oppijoiden omien näkemysten esittämisen ja mahdollistavat heidät käyttämään aikaisempia tietojaan kohteesta. Konstruktiiivinen oppimisenäkemys näyttötutkintojen taustalla näkyy myös siinä, että aikuisopinnoissa opintojen henkilökohtaistamisen merkitys on voimakkaasti korostunut, joka näkyy henkilökohtaisten näyttösuunnitelmien (Hensu) ja henkilökohtaisten opiskeluohjelmien (Hops) aseman korostumisena näyttötutkinnoissa.

Vuosien 2001 ja 2003 aikana koulutuksesta valmistui näyttötutkintomestariksi 251 ammatillista opettajaa 40:stä eri Oulun ja Lapin maakuntien koulutusorganisaatiosta. Koulutuksen kesto oli 15 opintoviikkoa (ks. liite1). Koulutus sisälsi 12 lähiopiskelupäivää. Lähiopiskelujaksoilla perehdyttiin näyttötutkintoihin liittyvään hallintojärjestelmään ja lainsäädäntöön. Lähiopiskelujaksoilla syvennyttiin myös työelämän tutkintojen perusteisiin ja ammattitaitovaatimuksiin. Jaksojen päätteeksi opiskelijat laativat oppimistehtävän oman yksikkönsä valmiuksista järjestää näyttötutkintoja.

Lähiopiskelujaksoilla perehdyttiin yhteistyöverkoston rakentamiseen. Oman yksikkönsä toimintaa kehittävän oppimistehtävän avulla opiskelijat liittivät yksikkönsä osaksi yhteistyöverkostoa. Opiskelijat perehtyivät näyttöihin valmistavan koulutuksen ja näyttöjen järjestämiseen. Oppimistehtävissä opiskelijat suunnittelivat omaan yksikköönsä valmistavan koulutuksen järjestämistä ja näyttöjen toteuttamista. Lähiopiskelujakson aikana syvennyttiin

ammattitaidon ja ammatillisen kasvun arviointiin. Jakson päätteeksi opiskelijat jatkoivat yhteistyöverkoston kehittämistä oppimistehtävän avulla.

Oppimistehtävien avulla pyrittiin edistämään näyttötutkintomestareiden asiantuntijavalmiuksien kognitiivista kehittymistä. Työkäyttäytymisen muutokseen liittyvien tehtävien taustalla oli ajatus, että niiden avulla kehitetään asiantuntijuuden sosiaalista aluetta, edistämällä ihmisten välistä vuorovaikutusta ja tuottamalla yhteisöön yhteisiä samalla tavalla ymmärrettyjä käsitteitä. Koulutusorganisaatioon kohdistuvien oppimistehtävien tavoitteena oli mm., että niiden suunnassa koulutusorganisaatioissa voidaan päästä entistä paremmin yhteiseen näyttötutkintoihin liittyvään tiedon muodostamiseen, jonka suunnassa koulutusorganisaation osaaminen näyttötutkintoihin liittyvissä asioissa lisääntyy.

Opintojen kuluessa opiskelija toteutti oman yksikkönsä toimintaan liittyvän kehittämishankkeen. Koulutuksen aikana asiantuntijavalmiuksien kehittymistä ja työkäyttäytymisen muutoksia edistettiin oppimistehtävien avulla. Tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen aikana oppimistehtäviä tuotettiin yhteensä 1250 ja toteutuneita näyttötutkintoihin liittyviä kehittämishankkeita tehtiin yhteensä 148. Seuraavassa taulukossa 4 on esitetty kuvaus kehittämistyötä tukevista oppimistehtävistä sekä oppimistehtävien avulla kehitettävistä osaamisalueista.

Taulukko 4. *Näyttötutkintomestarikoulutuksen oppimistehtävät*

Kehitettävät alueet	Kehitystyötä tukevat oppimistehtävät
Asiantuntijavalmiuksien oppimisen kehittäminen	Tehtävät näyttötutkintojärjestelmän osaamisesta.
	Tehtävät henkilökohtaisen opiskelu- ja näyttösuunnitelmien laatimisesta.
	Tehtävät ammattitaidon analysoinnista ja ammatillisen osaamisen arvioinnista.
	Tehtävät muiden ammattialojen näyttöjen seuraamisesta ja raportoisesta.
	Asiantuntijavalmiuksien edistämiseen suunnatut kehittämishankkeet.
Työkäyttäytymisen muutosten kehittäminen	Työelämän muutosanalyysitehtävät.
	Tehtävät näyttötutkintojen seurannasta työelämässä.
	Tehtävät oman koulutusorganisaation toimintaresurseista.
	Haastattelutehtävät työelämän toimijoille.
	Työelämään suuntautuneet kehittämishankkeet.
Organisaation hyödyn kehittäminen	Tehtävät oman koulutusorganisaation toimintavalmiuksista.
	Koulutusorganisaatiokohtaiset kehittämishankkeet.

Koulutuksessa ammatillinen osaaminen käsitettiin prosessinomaiseksi, ongelmakeskeiseksi kokonaisuudeksi, jossa eri käsitteet, teoreettinen ja toiminnallinen tieto kokonaistoiminnasta ja yksittäisistä toimintamalleista yhdentyvät konkreettisiin kokemuksiin. Käytännön ammattitaidolle muodostuu näin teoreettinen ja eettinen kokonaisperusta, joka helpottaa oman toiminnan arviointia ja työtoimintojen soveltamista eri tilanteisiin.

Koulutuksessa näyttötutkintomestari käsitettiin aktiivisena, omaa toimintaansa suuntaavana ja jäsentävänä yksilönä sekä tavoitehakuksena ja niihin myös sitoutuneena. Näyttötutkintomestari käsitettiin myös tietoisena oman tietämyksensä ja taitojensa aktiivisena uudelleenjärjestelijänä, jolla uuden oppiminen rakentuu aikaisemmin opitun tai aikaisemmin saatujen kokemusten varaan. Käsitettiin myös, että näyttötutkintomestari kokee oppimisen olevan aina sidoksissa asiayhteyteen, joka on myös sosiaalista, vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan perustuvaa.

Näyttötutkintomestarin työssä on kyse oman työn tutkimisesta ja edelleen kehittamisestä. Pysyviin tuloksiin hakeutuva toiminta voi tapahtua vain siten, että toimijat sitoutuvat itsensä ja organisaationsa kehittämiseen. On rakennettava organisaatioiden sisälle ja organisaatioiden välille oma sisäinen kehittämis- ja koulutusjärjestelmä tukemaan organisaatioiden sisäistä kehittymistä. Kyseinen työ on tehtävä siten, että organisaatiot itse johtavat tätä toimintaa. Tämä pohjautuu organisaation ihmiskäsitykseen ja laajenee oppimisen kautta osaamiseen. Edellinen edellyttää jokaiselta toimijalta oman työnsä ja osaamisensa sekä oman ammattialansa tutkimista. Kyseisen toiminnan tulokset eivät synny hetkessä, vaan kehitysprosessi vie useita vuosia.

Tuloksellisen toiminnan kehittäminen edellyttää kouluttautumista. Oman organisaation sisäinen kehittäminen edellyttää toimijalta mm. sisäistä yrittäjäyysnäkökulmaa ja valmiutta sitoutua oman työnsä tutkimiseen. Yhteistyötaidot ja sosiaaliset valmiudet ovat avain asemassa silloin kun oman organisaation sisäistä kehittämistä toteutetaan. Kyseisen tyyppisen koulutuksen on oltava pitkäkestoista, monialaista ja korkeatasoista.

Kyseessä olevan koulutuksen tavoitteena oli yksilönäkökulman lisäksi tarjota koulutusorganisaatioille valmiuksia, joiden avulla niiden on mahdollista tuottaa itselleen sisäisiä välineitä nähdä oma työnsä oppimisympäristönä. Tavoitteena on ollut se, että koulutuksen tuloksena koulutusorganisaatioiden sisälle ja välille syntyy työn ja koulutuksen kehittämistiimejä, jotka tuottavat koulutusorganisaatioiden sisälle työn kehittämiseen liittyviä koulutusorganisaatioiden strategioiden suuntaisia valmennusohjelmia. Kehittämistiimien työn tuloksena henkilöstön tekninen ja henkinen työnlaatu paranee muuttuneen motivaatorakenteen myötä. Edellinen on mitattavissa työn vaikuttavuudessa niin määrällisinä kuin laadullisina tuloksina pitkällä aikavälillä.

Näyttötutkintomestarikoulutuksen yhteiskunnan taholta annettuna keskeisenä tavoitteena on ollut se, että koulutuksen avulla pyritään edistämään kouluorganisaatioissa tapahtuvia työkäyttäjätymisen muutoksia siten, että näyttötutkintomestarin asiantuntijavalmiudet ilmenevät niin, että näyttötutkintomestari osaa suunnitella ja toteuttaa valmennusohjelmia myös ammattialansa työpaikkoihin. Häneltä vaaditaan kykyä objektiiviseen toimintaan ja taitoa käyttää työelämän ammattitaitovaatimuksia sekä toiminnan suunnittelussa, että arvioinnissa. Edelleen vaaditaan, että hän osaa tehdä edustamalleen ammattialalle ajankohtaisia ja perusteltuja muutosehdotuksia sekä ymmärtää työnsä olevan jatkuva ja kehittyvä prosessi. Näyttötutkintomestarin oletetaan olevan henkilö, joka on yhteistyötaitoinen ja yhteistyöhakuinen sekä osaa toimia kouluttajana työpaikoilla. Hänen on kyettävä kriittiseen ja rakentavaan pohdintaan yli ammattialarajojen vuorovaikutusta ja yhteistyötä edistäen.

3.6 Koulutusorganisaatio kehittämiskoulutuksen hyödynsaajana

Työyhteisöihin kohdistuva kehitystyö käsitetään osaksi työyhteisöjen ydintoimintoja. Kulmalan (1999, 17) mukaan kehitystyöllä pyritään hallitsemaan muutoksia ja turvaamaan toimintojen jatkuva kehittyminen. Kehitystyötä pidetään työyhteisöissä yhtenä tärkeimpänä tekijänä yksilön, työyhteisön ja elinkeinoelämän menestystekijänä. Kehitystyön painoarvo on korostunut työelämän ja työyhteisöjen uudistusprosessin myötä. Uudenlaisen työelämäajattelun taustalla ovat mm. uuden tekniikan käyttöönotto, kansainvälistyminen ja ihmisten arvoissa ja odotuksissa tapahtuneet muutokset. Ojala (1996) sekä Suikkanen ja Viinamäki (1993) näkevät muutosten kytkeytyvän ympäristön monimutkaistumiseen ja muutosnopeuden lisääntymiseen. Mikäli muutokseen halutaan vastata, on työyhteisössä tapahduttava kehitystyötä, jolla varmistetaan tarvittava ammatillisen ja sosiaalisen osaamistason kasvu. Sneck (1996) huomauttaa, että työelämän murrostilanteessa aikaisemmat organisaation mielekkäiksi tehneet asiat häviävät ja niiden on organisoiduttava uudelleen. Pysyviksi elementeiksi työelämässä nähdään asiakas ja jatkuvan tehokkaan kehitystyön tarve.

Kuten Argyris (1992, 20) on todennut, niin henkilöstön kehittämisen päätavoite on organisaatioiden tuloksellisuuden parantaminen työntekijöiden pätevyiksi vahvistamalla. Hän tarkastelee organisaatiossa tavoitteeksi asetettuja pätevyksiä mm. yksilöiden osaamisena, ryhmien osaamisena ja organisaation osaamisena. Hänen mukaansa organisaation osaamista voidaan tarkastella edelleen staattisena olemassa olevana osaamisena tai organisaation sisäisiin ja ulkoisiin prosesseihin sitoutuneena osaamisena. Hän kuitenkin painottaa, että

organisaation ja ryhmien tasolla yksittäisten organisaation jäsenten suoritukset eivät merkitse samaa kuin ryhmän suoritus. Yksilötason suoritukset ja oppiminen ovat välttämättömiä, mutta eivät riittäviä edellytyksiä organisaation oppimiselle, tarvitaan siis yhteistyötä.

Organisaatioiden kehittäminen näyttää usein liittyvän niiden väliseen kilpailuun. Pralahadin ja Hamelin (1990, 79-81) mukaan organisaatioiden ydinosaaminen ja organisaation oppiminen ovat saaneet teoreettisia vaikutteita sosioteoreettisesta ja kognitiivisista organisaatioteorioista. Minzberg (1989) katsoo organisaation kompetenssin kehittämisen olevan osa strategista johtamista ja Porter (1985) painottaa, että organisaation strategisen toiminnan keskeisin asia on kilpailuedun hankkiminen. Tällöin organisaation (tässä tapauksessa kouluorganisaation) tavoitellessa kilpailuetua sen asemaa voidaan tarkastella suhteessa itseensä, kilpailijoihin ja yhteiskuntaan. Organisaation asema voi siten olla ympäristöstä riippuvainen tai organisaation resursseista johtuva tai sitä voidaan tarkastella olemassa olevien kompetenssien pohjalta.

Porter (1985) on tarkastellut organisaation toimintoja suhteessa toimintaympäristöönsä ja kuvannut sen avulla kilpailuetuja. Pralahad ja Hamel (1990, 79-81) ovat puolestaan kuvanneet organisaation menestymistä sen kompetenssiin perustuen (ks. myös Krogh ja Roos 1992). Edellä mainituissa tarkastelutavoissa on yhteistä organisaation kompetenssin korostuminen ainutlaatuisena ominaisuutena juuri kyseessä olevalle organisaatiolle. Kyseiset tarkastelukulmat kuitenkin eroavat siten, että Pralahad ja Hamel näkevät kompetenssiin pohjautuvan tarkastelutavan eräänä, toisia lähestymistapoja täydentävänä tarkastelumahdollisuutena ja Krogh ja Roos puolestaan edustavat jyrkempää eroa eri tarkastelukulmien välillä.

Honka ja Ruohotie (2000, 16-22) huomauttavat, että organisaatioiden rakenteessa vastuualueessa ja työtehtävissä tapahtuvat muutokset vaativat uusien taitojen kehittämistä. Heidän mielestään teknologiaan liittyvät muutokset voivat edellyttää työssä tarvittavien tietojen ja taitojen täydellistä uudistamista. He painottavat, että kannustavassa ilmapiirissä innovointi on ihmiselle luonnollinen osa jokapäiväistä työtä, jolloin yhteistoiminnallisuus on tavoittelemisen arvoista.

Kilpailussa menestyminen edellyttää kehittämistyötä. Harisalo (1991, 536-547) on esittänyt tekijöitä, jotka ovat hänen mielestään tärkeitä, kun pyritään luomaan ja ylläpitämään organisaation kasvun ja innovatiivisuuden kapasiteettia. Kannustavan ilmapiirin luominen ja kehittämisestä palkitseminen sekä kannustava ja osallistuva johtamistapa edesauttaa kehitysmuotoisen ilmapiirin ja kasvumahdollisuuksien luomista. Työntekijöiden kokemus turvallisuus ja osapuolien välinen intensiivinen kommunikointi tuottaa uusia ideoita. Vanhaan pitäytyvä organisaatio torjuu ideat, jotka muuttavat tutuksi tullutta ja vakiintunutta. Mikäli organisaatio ei Harisalon mielestä kykene vapauttamaan luovaa kapasiteettiaan vakiintuneista käytännöistä, se edistää

symbolista innovaatiota, jolloin luodaan katteettomasti tehokas kuva halusta uudistua. Myös Kochan, MacDuffle ja Osterman (1988, 121-143) sekä Hall (1986, 422-454) painottavat sitä, että organisaation ilmapiiri ja käytössä olevat palkitsemisjärjestelmät suuntaavat ihmisen oppimista. Nähdään, että sellaisen organisaation kulttuuri, joka painottaa kasvua ja henkilöstön kehittämistä onnistuu hyödyntämään inhimillisiä voimavaroja, jolloin se tuottaa organisaatiossaan jatkuvaa oppimista.

Maassamme ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestäminen on myös kilpailua, jossa koulutuspalveluja tuottavan yksikön on menestyttävä. Spinks (1990, 121-122) on määritellyt koulutusyksiköiden tehtäviksi koulutettavien tarpeisiin vastaavan relevantin opetussuunnitelman kehittämisen ja sellaisten hallinnollisten taitojen kehittämisen, jotka toteuttavat opetussuunnitelman tehokkaimmalla ja pätevimmällä tavalla. Erääksi keskeiseksi koulutusyksiköiden tehtäväksi edellisten lisäksi nousee sellaisten asenteiden kehittäminen, joiden avulla voidaan hallita muutosta oppilaitoksessa. Spinksin mukaan yhteistoiminnallisten päätöksentekotapojen kehittäminen on vastaus esitettyihin vaatimuksiin. Eri intressiryhmien on saatava osallistua koulutuksen järjestämisestä koskevaan päätöksentekoon. Spinksin mallissa opetussuunnitelman kehittäminen voidaan nähdä muutosprosessin hallinnan keskeisimpänä lähtökohtana.

Marshin (1990) mielestä koulutettavien omiin lähtökohtiin ja työelämän vaatimuksiin perustuvat kriteerit ovat ensisijaisia oppilaitosta kehitettäessä. Painotetaan, että kehittämistyön tulee olla laadullista ja sillä tulee pyrkiä kartoittamaan osapuolten tunteet, tavoitteet, onnistumiset ja epäonnistumiset. Marsh painottaa laadullisen arvioinnin tärkeyttä sen vuoksi, että kokeilujen toteutuminen vie paljon aikaa eikä kriteerimuuttujissa tapahdu nopeita muutoksia. Toinen merkittävä syy hänen mielestään laadulliseen otteeseen on se, että siten voidaan tuottaa jatkuvaa palautetta kokeilun ohjaukseen. Myös hän painottaa, että kokeiluohjelmat toteutuvat harvoin ennalta suunnitelluilla tavoilla ja seurannan tuottama palaute on välttämätöntä ohjelman suunnan ja painotusten tarkistamiseksi. Marsh näyttää olleen jo tuolloin edellä aikaansa, kun hän esittää, että seuranta- ja arviointijärjestelmän tulee kattaa kaikki keskeiset alueet, joihin halutut muutosvaikutukset kohdistuvat.

Myös Ruohotie (1995, 180) on painottanut, että työelämä, kouluttajat ja koulutettavat ovat ne keskeiset tahot, joista tietoa hankitaan koulutuksen kehittämiseksi. Mikään uudistus ei toteudu sellaisenaan, vaan prosessin kuluessa tavoitteita muokataan saatujen kokemusten pohjalta. Opettajat ratkaisevat käytännössä sen, millaiseksi koulutus todellisuudessa muodostuu. Ulkopuolinen hallintojärjestelmä ei siis toteuta uudistuksia, vaan luo niille edellytykset niin organisatorisesti, taloudellisesti ja henkisesti sekä aineellisesti. Ruohotie (1995, 182-183) jatkaa edelleen, että uudet toimintatavat vaikuttavat ratkaisevasti oppilaitoksen henkilöstön työympäristöön. Hän ei näe muutosta vain

hallinnollis-pedagogisen ohjauksen kautta, vaan muutos syntyy myös opetussuunnitelmien toteutuksen tasolla. Kyse on tuolloin koko kouluorganisaation yhteisestä oppimisen edistämiseen tähtäävästä toiminnasta.

Nikkasen ja Lyytisen (1996, 16) mukaan yhdessä oppiminen tapahtuu parhaiten silloin kun vuorovaikutus, kommunikointi ja yhteistyö on sujuvaa. Edellä mainittujen seikkojen sujumattomuus saattaa johtaa myös jäsenten, ryhmien ja oppilaitoksen oppimisen sujumattomuuteen. Vastaavaa tilannetta ovat myös kuvanneet Kim ja Senge (1994, 281) joiden mukaan oppilaitosten jäsenten ajatusmalleissa tapahtuvat muutokset voivat saada aikaan muutoksia oppilaitoksen tai ryhmien yhdessä kokemissa ajatusmalleissa ja yhdessä omaksi koetut ajatusmallit vaikuttavat suoraan oppilaitoksen toimintaan.

Nikkanen ja Lyytinen (1996, 13) luonnehtivat oppivaa oppilaitosta organisaatioksi, jossa oppilaitoksen jäsenet työskentelevät refleksiivisesti oppien omista kokemuksistaan sekä parhaista käytänteistä. Oppilaitos kokeilee uutta uusin lähestymistavoin ja osallistuu aktiivisesti ympäröivän yhteiskunnan toimintaan ja siellä on yhdessä omaksutut visiot ja se tiedostaa oman ydinosaamisensa. Oppilaitoksessa sitoudutaan vastuullisesti yhteistyöhön monialaisten ryhmien välillä ja ongelmat ratkaistaan systemaattisesti. Se suosii luovuutta uudistusmielisyyttä hyväksyen ja erilaisuutta arvostaen ja se toimii itseohjautuvasti samalla omaa toimintaansa arvioiden. Oppilaitoksessa tieto siirtyy nopeasti ja tehokkaasti ja se kerää, antaa ja jakaa sekä hyödyntää palautetta. Siellä on avoin kaikkia hyödyntävä keskustelukulttuuri sekä matalat organisaatiotasot sekä vapaus ja kannustava ilmapiiri

Ruohotien (1995, 182-183) mielestä paremmat olosuhteet ja järjestelmän muodollinen toimivuus eivät yleensä ole takeena sille, että opettajat hallitsevat työnsä ja ovat valmiit sitä edelleen kehittämään. Hän painottaa, että kehittämisen jatkuvuudelle on tärkeää, että toiminnasta on välitöntä hyötyä työtehtävien suorittamisessa kaikille osapuolille. Lisäksi hän edellyttää järjestelmältä sitä, että kaikkiin kehittämiskohteisiin luodaan hallinnollis-pedagogiset puitteet, joiden varassa resurssien jakaminen ja kehityssuunnitelmien laadinta sekä seuranta voidaan toteuttaa. Seurannasta ja arvioinnista hän toteaa, että vielä ei ole kehitetty yksittäistä arviointimenetelmää, joka sellaisenaan soveltuisi oppilaitoksen toiminnan laaja-alaisen laadun arviointiin. Hänen mielestään koulutuksen määrällisiä tai laadullisia ominaisuuksia kuvaavien yksinkertaisimpienkin tietojen käyttöön sisältyy aina tulkinnallisia vaikeuksia. Hän näkee syyksi sen, että toimenpiteiden aiheuttamia kustannuksia ja haittoja ei saada mitatuksi kattavasti samalla mittayksiköllä kuin toimenpiteiden aiheuttamia hyötyjä ja muita toivottuja tuloksia. Hänen mielestään koulutukseen kehittämistoimenpiteet tähtäävät poikkeuksetta koulutuksen laadun kehittämiseen. Siksi tarvitaan palautetta aiotusta ja realisoituvasta toiminnasta. Hän huomauttaa myös, että koulutuksen laadun ja tuloksellisuuden arviointi ei voi rakentua vain yhden näkökulman varaan. Eri arviointimenetelmillä kerättyä

tietoa pyritään yhdistämään ja siten parantamaan tulosten luotettavuutta. Koulutuksen laaja-alainen arviointi käsittää sekä ulkoisen tuloksellisuuden seurannan että sisäisen koulutuksen laadun arvioinnin

Savonmäen (1988, 122) mukaan pohdittaessa oppilaitoksen pedagogisen toimintaympäristön kehittämismahdollisuuksia, huomiota joudutaan kiinnittämään niihin vaihtoehtoihin strategioihin, joita on käytetty erilaisissa koulutuskokeiluissa. Hän luokittelee strategiat kolmeen ryhmään joista hänen mielestään empiiris-rationaalisen strategian pääolettamus on se, että ihminen tai organisaatio pyrkii edistämään omaa etuaan ja kehittämisohjelmien käytön perustana on uudistuksen tuottaman hyödyn osoittaminen. Normatiivis-koulutuksellisten strategioiden perusajatuksena hän kiteyttää pyrkimykseksi aktivoida järjestelmän sisällä olevia voimia siten, että yhteisön ongelmanratkaisukyky ja toimintaolosuhteet paranevat. Hänen mukaansa poliittis-hallinnolliset strategiat puolestaan korostavat säännöksiin perustuvaa poliittista, hallinnollista ja taloudellista valtaa uudistuksia eteenpäin vievänä voimana. Viitteitä tästä on nähtävissä koulutusjärjestelmän kehittämisessä, kuten näyttötutkintojärjestelmä osoittaa.

Näyttötutkintomestarikoulutuksen suhde koulutusorganisaatioon

Elinkeinoelämän nopeat muutokset, oppilaitosten ja paikallisten tuotantolaitosten välisen yhteistyön tiivistyminen ja lisääntyvä kilpailu opiskelijoista kuvaa hyvin näyttötutkintoja tarjoavan koulutusorganisaation ja näyttötutkintomestarin toimintaympäristöä. Kyseinen kehitys on asettanut organisaation muutoskulttuurille vaatimuksen, jonka täyttäminen edellyttää erityisesti opetushenkilöstöltä valmiuksia jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja pedagogisen toimintaympäristön muuttamiseen. Toimintaympäristön muuttaminen tulee ulottaa myös opetussuunnitelman muodollisten tavoitteiden ja sisältöjen ulkopuolelle koko organisaatiokulttuuriin. Kehittämisen kohteena nähdään olla organisaation toiminnalliset rakenteet, menetelmät ja henkilöstö. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutus voidaan nähdä inhimillisten voimavarojen kehittämisen sekä keinona että päämääränä, koska kehittämistyö koskee yhtäläisesti koko koulutusorganisaatiota.

Näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden relevanssi riippuu suuresti koulutusorganisaatiosta. Ilman koulutusorganisaation tarjoamia mahdollisuuksia näyttötutkintomestarin asiantuntijuutta ei saada relevantilla tavalla hyödynnettyä. Koulutusorganisaation yksittäisen jäsenen oppiminen ei johda oppivaan oppilaitokseen, vaan organisaation oppiminen on sen jäsenten oppimisen yhteistulosta, uusien ominaisuuksien ja kykyjen lisääntymistä. Tällainen oppiminen tapahtuu parhaiten silloin, kun oppilaitoksen jäsenet oppivat yhdessä. Kuten Tiilikkala (2004) on todennut, niin myös näyttötutkintomestarin ammatillisen kasvun kehittyminen edellyttää koulutusorganisaatioon tai työorganisaatioon kuulumista sekä yhteisyyden

tuntemista. Näyttötutkintomestarilla tulee olla paikka ja asema, jossa hän tuntee itsensä arvostetuksi. Mikäli näin ei tapahdu, voi käydä niin, että kehittämiskoulutuksen tuloksina toivottua, oppimista ja opettajan ammatillista kasvua ei saada yhteiskunnassamme hyödynnettyä. Tuolloin näyttötutkintojen kehittämiskoulutuskoulutus ei vastaa yhteiskunnan ja yksilön tarpeisiin, jolloin sen relevanssi ei saavuta sille asetettuja tavoitteita.

Näyttötutkintomestarikoulutuksen juuret ovat poliittis-hallinnollisessa strategiassa siten, että koulutus liittyy osaltaan näyttötutkintojen toimivuuden ja kehittämisen arviointiin. Näyttötutkintotoiminnan organisaatiotasoinen perustavoite on aktivoida aikuisväestöä osallistumaan ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomiin tutkintotilaisuuksiin ja niiden myötä päivittää osaamisensa laatu osaamisyhteiskunnassa vaadittavalle tasolle. Näyttötutkintojen järjestäminen edellyttää organisaatiolta ja kouluttajilta työelämälähtöistä ajattelua ja toimintatapoja.

Ilman organisaation toimintamahdollisuuksien ja olosuhteiden päivittämistä organisaatio ja siinä toimivat kouluttajat eivät kykene riittävän joustavasti vastaamaan edessä oleviin uusiin haasteisiin. Koulutusorganisaatioille tämän tutkimuksen kohteena oleva koulutus on ollut keino saada hyötyä esim. kehittämishankkeiden muodossa uudistetussa koulutussuunnittelussa ja sen myötä kilpailussa uusista tutkinnoista ja sen myötä näyttötutkintoihin osallistuvista opiskelijoista.

Näyttötutkintomestarikoulutus on myös osin kehitetty koulutusorganisaatioiden näyttötutkintotyön kehittämisen välineeksi. Tällöin tarkoituksena on tuottaa koulutusorganisaatioille mahdollisuus luoda itselleen valmiuksia näyttötutkintojen järjestämiseen henkilöstön kehittämiskoulutuksen avulla. Koulutusorganisaatioiden mukanaolo kehittämiskoulutuksessa on ollut innostavaa ja kannustavaa, osa koulutusorganisaatioista on kokenut näyttötutkintotoiminnan itselleen niin tärkeäksi painopistealueeksi, että he ovat itse kustantaneet tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen omalle henkilöstölleen. Mutta osin koulutusorganisaatiot ovat joutuneet vastaamaan kehittämiskoulutuksen haasteeseen myös pakosta, koska Opetushallitus määräsi (70/011/2000) näyttötutkintojen järjestämissopimuksen 2§:ssä tutkinnon järjestäjän huolehtimaan siitä, että näyttöjen arvioijista vähintään yhdellä on näyttötutkintomestarin kelpoisuus. Kyseisen määräyksen antamisen jälkeen on näyttötutkintomestareita koulutettu määrällisesti huomattavasti aiempaa enemmän.

Näyttötutkintoja on hankalaa kehittää, mikäli koulutusorganisaatio ei ole riittävästi tehtäviensä tasalla. Ajan tasalla pysyminen ja kehittyminen vaativat jatkuvaa yhteistä kehittämistoimintaa, yhteistä tiedon luomista.

Näyttötutkintomestarikoulutusta järjestettäessä on pyritty hyödyttämään koulutusorganisaatioita myös siten, että jokaisesta organisaatiosta koulutuksessa on ollut mukana vähintään kaksi opiskelijaa. Edellisellä on tavoiteltu sitä, että näyttötutkintomestari ei olisi yksin työssään, vaan hänellä olisi vastaavan koulutuksen saanut työtoveri, jolloin näyttötutkintotoiminta ei jäisi yksittäisten toimijoiden varaan. Kuten aiemmin on todettu, niin organisaatiotason oppimista ei saavuteta yksittäisillä lyhytkestoisilla koulutuspäivillä, vaan se edellyttää pitkäkestoista koko työyhteisöä koskevaa kouluttautumista, jolle koulutusorganisaatio tarjoaa niin pedagogiset kuin hallinnollisetkin puitteet.

Näyttötutkintomestarin asiantuntijaosaaminen liitetään myös suhteiden ylläpitämiseen omaan koulutusorganisaatioon, keskushallintoon ja tutkintotoimikuntiin. Edelleen näyttötutkintomestariilta edellytetään yhteistyöhakuisuutta ja kehittämishalua yli ammattikuntarajojen. Hänellä tulisi olla kansallista ja kansainvälistä kokemusta oman tutkinnon alansa kehittämisessä. Hänen roolissaan voidaan myös havaita tiettyä virkamiesmäisyyttä, mikä ilmenee erilaisten lakien, asetusten ja määräysten tuntemuksessa ja noudattamisessa.

Jotta koulutusorganisaatiot saisivat kehittämiskoulutuksesta maksimaalisen hyödyn, niiden odotetaan toimivan laatimiensa koulutusalojen strategioiden suunnassa. Mitä selkeämmät kyseiset strategiat ovat, sen selkeämmin näyttötutkintotoiminta voidaan koulutusorganisaatiossa rakentaa ja näin koulutusorganisaatiot voivat nostaa kilpailuetuaan suhteessa muihin. Koulutusorganisaation muutoksen taustalla tulee olla hyvin suunniteltu ja toteutettu strategia. Sillä voidaan tarkoittaa suunnitelmaa, tietoisesti päätettyä toiminnan suuntaa, toimintamallia, yksittäistä tulosiskua, organisaation asemaa ja näkökulmaa Työyhteisön kehittämistä ja muutoksen aikaansaamista voidaan siis vauhdittaa erilaisilla muutosstrategioilla.

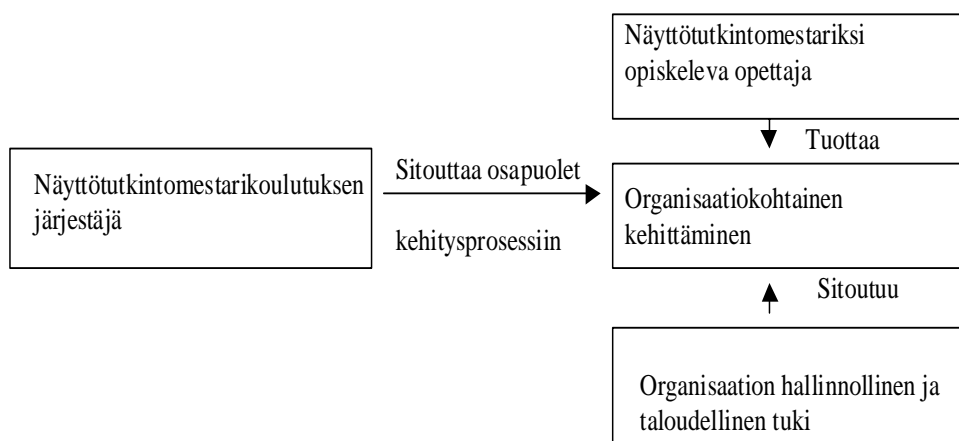
Koulutusstrategian mukaan toimittaessa järjestetään erilaisia koulutus-tilaisuuksia sarjana vaihe vaiheelta edeten. Koulutuksen avulla pyritään antamaan ihmisille uusia valmiuksia, jotta he osaavat paremmin toteuttaa muutokset. Strategian etuja ovat mm. ohjattavuus ja hallittavuus sekä kehittämisvalmiuksien ennalta määrittämisen mahdollisuus. Lisäksi oikein hoidettuna strategian käyttö lisää muutosvalmiutta ja auttaa myös uusien asioiden omaksumisessa. Haittana on monesti heikko käytännön toteutusmahdollisuus elleivät osallistujat ole samasta työyhteisöstä ja toisaalta ellei ole selkeää soveltamisohjelmaa ja mittaristoa.

Yhteistyöstrategiassa kehittämistyötä tehdään usein normaalina työnä. Tällöin suunnitellaan ja toteutetaan kehitystyö usein omin voimin käyttäen hyväksi joko erilaisia kehittämisryhmiä tai kokonaisvaltaisia kehittämishankkeita eli projekteja. Tätä menettelyä kutsutaan konsultoinnin alueella

prosessikonsultoinniksi. Lähtökohtana on yhteistyösuhde eikä niinkään se, mitä asiakas tekee.

Eräänä keskeisenä koulutusorganisaatiolle kohdistuvana hyötynä tämän tutkimuksen kohteena olevassa kehittämiskoulutuksessa oletettiin olevan koulutusorganisaatiokohtaisten kehittämishankkeiden tuotokset. Koulutuksen aikana on tuotettu yhteensä 149 työelämäyhteistyötä ja asiantuntijavalmiuksien kehittämistä palvelevaa kehittämishanketta. Kehittämishankkeita tuottivat näyttötutkintomestareiksi opiskelevat opettajat ja niissä lähtökohtina olivat usein heidän omien koulutusorganisaatioidensa tarpeet. Kehittämiskoulutuksen tehtävänä oli siten auttaa opettajia ja heidän koulutusorganisaatioitaan havaitsemaan, ymmärtämään ja toimimaan niiden tapahtumien ja prosessien mukaan, jotka esiintyvät heidän ympäristössään.

Seuraavassa kuvassa 2 on havainnollistettu koulutuksessa mukana olleiden toimijoiden roolit ja vastuut.



Kuva 2. Toimijoiden roolit ja vastuut

Kehittämiskoulutuksen lähtökohtana on ollut kouluttajien ja koulutettavien sekä heidän koulutusorganisaatioidensa rakentama yhteistyösuhde. Tällä yhteistoiminnalla on pyritty sitouttamaan osallistuvat henkilöt valitun kehitysprosessin avulla oman koulutusorganisaationsa toimintaan. Toiminnalla on myös pyritty vaikuttamaan mm. tiimitoimintaan ja ihmisten asenteisiin. Tämä toimintatapa vaatii paljon aikaa, on usein melko hidastakin ja edellyttää osallistujien työpanosta. Mikäli koulutusorganisaatio ei sitoudu vahvasti kyseiseen kehittämistyöhön, eikä tarjoa riittävää taloudellista ja hallinnollista tukea toiminnalle, saattaa käydä niin, että saavutettu hyöty ei vastaa sitä, mitä

sen on oletettu valtiollisella tasolla vastaavan. Edellinen koskee myös yksittäistä näyttötutkintomestariksi opiskelevaa opettajaa.

3.7 Keskeiset käsitteet ja niiden väliset yhteydet

Näyttötutkintomestarikoulutuksen ensimmäisenä päätavoitteena voidaan nähdä, että koulutuksen avulla pyritään kehittämään näyttötutkintomestarien kognitiivisesta valmiuksia. Kognitiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna asiantuntijuuden oletetaan koostuvan teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integroitumisesta, jolloin asiantuntijuus on pitkälti sijoitettu yksilönäkökulmaan eli näyttötutkintomestarina kehittymiseen.

Kun näyttötutkintomestari toimii omassa työyhteisössään, kehittämiskoulutuksen tehtäväksi nousee työyhteisön toiminnan sisäinen kehittäminen. Edellinen voidaan nähdä kehittämiskoulutuksen toiseksi päätavoitteeksi. Noin tarkasteltuna kyse on näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden kehittäminen sosiaalisen osallistumisen näkökulmasta. Tuolloin asiantuntijuudessa on kyse osallistumisesta tietyn opetustyön kulttuurin toimintaan, jolloin asiantuntijuuden kehittyminen voidaan nähdä eräänlaisena sosiaalistumisprosessina.

Näyttötutkintomestarikoulutuksen kolmantena päätavoitteena voidaan nähdä oppilaitosten verkostokulttuurin edistäminen sekä työelämän toimijoiden, että oman työyhteisön toimijoiden suuntaan. Tässä tutkimuksessa oletettiin, että oppilaitoksen saama hyöty näyttötutkintomestarikoulutuksesta näkyy siten, että oppilaitoksen siirtyessä verkostokulttuuriin näyttötutkintomestarikoulutus omalta osaltaan parantaa koko oppilaitosverkostossa olevien toimijoiden osaamista. Yhdistämällä verkostossa olevaa osaamista oppilaitos voi nostaa koko organisaation osaamisen tasoa.

Yllä olevasta voidaan havaita, että näyttötutkintomestarikoulutuksen kolmas päätavoite liittyy yhteiseen tiedon luomiseen, jolloin asiantuntijuus nähdään sekä yksilön että yhteisön yhteisenä tiedon luomisen kulttuurin kehittymisenä. Tuolloin asiantuntijuus korostuu tiedon luomisen prosessina, jonka tavoitteena on yksilöiden kautta tapahtuva organisaation oppiminen. Näyttötutkintoja on hankalaa kehittää, mikäli koulutusorganisaatio ei ole riittävästi tehtäviensä tasalla. Ajan tasalla pysyminen ja kehittyminen vaativat jatkuvaa yhteistä kehittämistoimintaa, yhteistä tiedon luomista, oppilaitoksen oppimista.

Oppivan oppilaitoksen ideologia perustuu yksilöiden ja ryhmien sekä työelämän yhteishenkilöiden yhteiseen osaamisen hyödyntämiseen ja jatkuvaan kehittämiseen. Oppivan oppilaitoksen jäsenet kyseenalaistavat jatkuvasti toimintaansa, kehittävät sitä ja muuntavat käyttäytymistään uuden tiedon ja

uusien näkemysten mukaan. Oppivassa oppilaitoksessa jokainen voi kehittyä ja oppia uutta. Oppiminen tapahtuu yhteistyössä, jossa osallistujien yhteisten kokemusten kautta syntyy yhteinen ymmärrys ja toimenpiteiden suunnittelu ja toteutus. Näin esim. täydennyskoulutuksen lähtökohtana tulisi olla yksilönäkökulman lisäksi myös tiimi tai muu jaettava tietoa käyttävä kokonaisuus.

Taulukossa 5 on määritelty tutkimuksen keskeiset käsitteet.

Taulukko 5. *Tutkimuksen keskeiset käsitteet*

Käsite	Määritelmä
Näyttötutkintomestari koulutuksen vaikuttavuus	Koulutuksen vaikuttavuus nähdään yksilön ja yhteisön oppimisen tuotosten avulla syntyvänä yksilöllisenä, organisatorisena ja yhteiskunnallisena relevanssina (Raivola ym. 2000).
Näyttötutkintojärjestelmän edellyttämät asiantuntijavalmiudet	Näyttötutkintomestari nähdään ammattikasvatuksen nationalistista paradigmaa edustavana asiantuntijana. Hänen asiantuntijuutensa liittyy näyttötutkintojen, suunnitteluun, järjestämiseen, toteutukseen ja ammatillisen osaamisen arviointiin sekä näyttötutkintojen kehittämistyöhön ja näyttötutkintojärjestelmän toimintaperiaatteiden noudattamiseen.
Näyttötutkintomestarin koulutusorganisaatio	Koulutusorganisaatio pyrkii edistämään osaamistaan ja kehittämisohjelmien käytön perustana on uudistuksen tuottaman hyödyn osoittaminen. Koulutusorganisaatio pyrkii aktivoimaan järjestelmän sisällä olevia voimia siten, että yhteisön ongelmanratkaisukyky ja toimintaolosuhteet paranevat. Strategioissa korostetaan yksilön vaikutusmahdollisuuksia oman toimintaympäristön kehittämisessä (Savonmäki 1988, 122).
Koulutusorganisaation hyödyt näyttötutkintomestari koulutuksesta	Kehittämisen jatkuvuudelle on tärkeää, että toiminnasta on välitöntä hyötyä työtehtävien suorittamisessa. Järjestelmältä on edellytettävä, että kaikkiin kehittämiskohteisiin luodaan hallinnollis-pedagogiset puitteet, joiden varassa resurssien allokointi, kehityssuunnitelmien laadinta ja seuranta voidaan toteuttaa (Ruohotie 1995, 182-183).

Yhteiskuntamme päättäjät haluavat mm. koulutuspoliittisilla linjauksillaan luoda maastamme osaamisyhteiskunnan. Osaamisyhteiskunta tarvitsee osaavia kansalaisia. Riittävän osaamisen omaavista kansalaisista on kuitenkin jo

lähitulevaisuudessa puutetta, vaikka teollisuus siirtääkin kiihtyvällä tahdilla toimintonsa ulkomaille. Edellinen ei kuitenkaan todennäköisesti ole yhteydessä siihen, etteikö meillä olisi osaamista. Maassamme on vieläkin aikuisia kansalaisia, joilla on olemassa jo aiempaa työssä, harrastuksissa jne. hankittua osaamista, mutta osaamista ei ole sertifioitu. Meillä on myös suuri joukko aikuisia, joilla ei ole minkään asteista ammatillista koulutusta. Yhtenä koulutuksellisenä välineenä on yhteiskunnassamme kehitetty näyttötutkintojärjestelmä, jonka avulla haasteeseen on pyritty vastaamaan, jotta yhteiskunta ja työelämä saisivat entistä enemmän sertifioitua osaamista.

Näyttötutkintomestarikoulutuksen tehtävänä yhteiskunnalliselta kannalta on mm. tuottaa sekä ammatilliseen opettajakuntaan ja työpaikoille sekä koulutusorganisaatioihin osajia, jotka kykenevät edelleen kehittämään näyttötutkintojärjestelmää vastaamaan yhteiskunnan sille asettamiin odotuksiin. Näyttötutkintomestarikoulutuksen yhteiskunnallinen relevanssi ja varsinainen vaikuttavuus näkyvät pitkällä aikavälillä, joka tarkoittaa vuosia.

Mikäli näyttötutkinnot kehittyvät nykyistä työelämälähtöisemmiksi ja ennen kaikkea niihin pääsääntöisesti liittyvä tutkintoihin valmistava koulutus järjestetään joustavasti ja laadukkaasti on se yksi lisääntyvän yhteiskunnallisen relevanssiuden ilmenemismuoto. Yhteiskunnallinen relevanssi saavutetaan sen paremmin, mitä intensiivisemmin koulutusorganisaatiot, mahdollistavat kehittämistyön. Kehittämistyön soisi kohdistuvan myös tutkintoihin valmistavan koulutuksen pedagogisen laadun kehittämiseen ajan tasaistamalla koulutusta ja uusimalla opetusmenetelmiä.

Vaikka painotetaan, että näyttötutkintomestari on asiantuntija näyttötutkintojärjestelmän toimintaperiaatteiden noudattamisessa, tutkintojen järjestämisessä, suunnittelussa, toteutuksessa ja ammattitaidon arvioinnissa sekä kehittämistyössä, ei asia ole kuitenkaan noin yksinkertaista. Näyttötutkintomestari on nimittäin aina suorassa yhteydessä omaan koulutusorganisaatioonsa, jossa hänen on suotuisissa oloissa mahdollista kasvaa ja kehittyä näyttötutkintojen asiantuntijaksi.

Todennäköisesti on niin, että 15 opintoviikon mittainen koulutus, hoidetaan se periaatteessa kuinka hyvin tahansa ei ole riittävä tae sille, että kaikki näyttötutkintomestarit saavuttaisivat tavoitteissa kuvatut asiantuntijuuden tasot eri osaamisalueilla. Opintojen perusteissa olisi kenties realistisempaa kuvata osaamista siten, että näyttötutkintomestarilla on valmiuksia kehittyä asiantuntijaksi edellä mainituilla osaamisalueilla. Toisaalta voi olla niin, että yksittäisen näyttötutkintomestarin kannalta hänen hankkimansa koulutus voi olla relevanttia arvona sinänsä. Varsinaiseen relevanssiuteen sekä yhteiskunnan, työelämän ja koulutusorganisaation kannalta päästään todennäköisesti vasta ajan kanssa, kun mestari työskentelee yhteistyöhenkilönä omassa

koulutusorganisaatioissaan ja on verkottunut myöskin työelämän ja muiden alansa osaajien kanssa.

Koulutusorganisaatioihin voidaan kouluttaa näyttötutkintomestareita, jotka mahdollisesti saavuttavat asiantuntijatasoa edellä mainituilla osaamisaloilla. Edellytyksenä on se, että koulutusorganisaation on todellakin aidosti Savonmäen (1988, 122) kuvailemana pyrittävä edistämään osaamistaan ja kehittämään toimintaansa suhteessa näyttötutkintoihin. Pelkästään se, että koulutusorganisaatiolla on epälukuinen määrä tutkintojen järjestämissopimuksia ja näyttötutkintomestareita ei takaa vaikuttavuutta puhumattakaan laadusta. Sekä koulutusorganisaatioiden että niissä työskentelevien näyttötutkintomestareiden on yhdessä työelämän kanssa tehtävä koko ajan työtä sen eteen, että sekä näytöt, että näyttötutkintoihin valmistava koulutus on ajantasaista sekä työelämälähtöistä ja perustuu pedagogisilta ratkaisuiltaan entistä enemmän aikuisen oppijan jatkuvaan huomiointiin. Mikäli näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen halutaan olevan pitkällä aikavälillä aidosti vaikuttavaa, sen pitäisi näkyä koulutusorganisaatioissa siten, että niissä on koko ajan menossa ja kehitteillä omaehtoisia näyttötutkintoihin liittyviä laadunparantamisohjelmia.

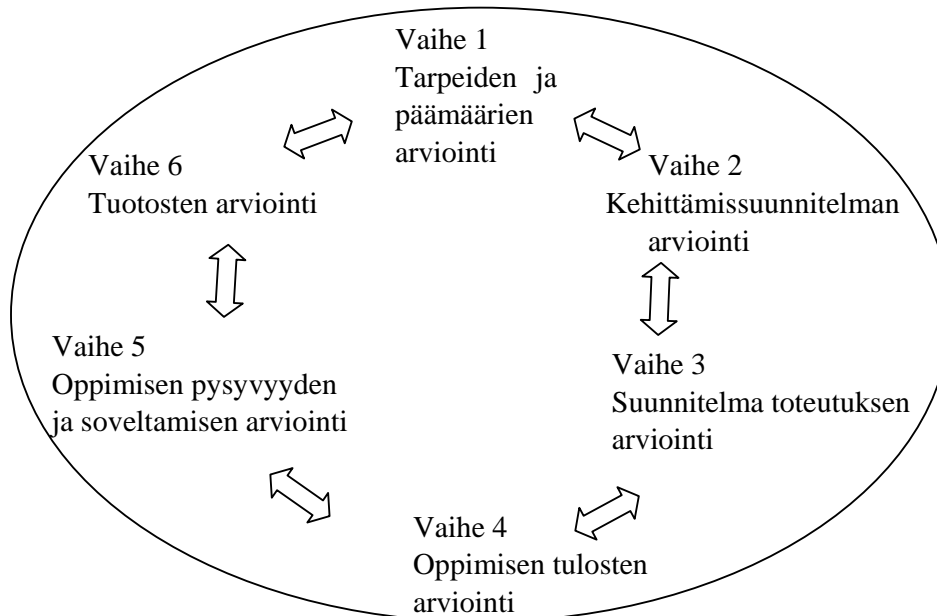
Koulutusorganisaatio hyötyy näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksesta parhaiten, kun se mahdollistaa järjestelmän sisällä olevia voimia siten, että yhteisön ongelmanratkaisukyky ja toimintaolosuhteet paranevat. Kuten Ruohotie (1995, 182-183) suosittaa, kehittämisen on oltava jatkuvaa ja toiminnasta on oltava välitöntä hyötyä työtehtävien suorittamisessa. Edelliseen koulutusorganisaatio tulee osaltaan vastata siten, että kehittämiskohteisiin luodaan hallinnollis-pedagogiset puitteet ja riittävä rahoitus, joiden varassa resurssien jakaminen, kehityssuunnitelmien laadinta, toteuttaminen, seuranta ja arviointi voidaan toteuttaa.

3.8 Vaikuttavuuden arviointimalli

Ruohotie (1995, 185) pitää todennäköisenä sitä, että jokaisella kehittämisohjelmalla on useita eri vaikutuksia sekä välittömien tulosten tasolla että organisaation tasolla, eli siinä, miten organisaatio on hyötynyt ohjelmasta. Useimmilla kehittämisohjelmilla näyttää olevan vaikutusta myös käytännön työn tasolla. Painotetaan, että kehittämisohjelmaa ei voi suunnitella, ymmärtää eikä arvioida, ellei pystytä identifioimaan jonkinlaista loogista järjestystä ja yhteyksiä niiden kolmen tason välillä. Edellytetään, että onnistuakseen kehittämisohjelman taustalla tulee olla riittävästi informaatiota ja oikeita ratkaisuja ohjelman tavoitteista, suunnitelmasta ja toteutuksesta ja vaikutuksista.

Tätä tutkimusta suunniteltaessa, haluttiin ottaa huomioon aiemmin mainitut huomautukset ja eri tutkijoiden kokemukset siitä, miten pitkäkestoista koulutusohjelmaa tulisi arvioida. Tutkimusta suunniteltaessa haluttiin löytää luotettava pitkäkestoisen koulutusohjelman arviointimalli, jota voitaisiin käyttää työvälineenä. Koska tutkimuksen kohteena oleva koulutus oli suunniteltu jo aiemmin ja sitä oltiin toteutettu jo suhteellisen pitkään, haluttiin löytää sellainen malli, jonka avulla olisi mahdollista päästä arvioimaan sitä, miten koulutuksen suunnittelu, saavutetut tulokset ja oppimisen soveltamisen sekä tuotosten arviointi oli onnistunut.

Tutkimuksen arviointimalliksi valittiin Brinkerhoffin (1991) kehittämä kuusivaiheinen kehittämisohjelman arviointimalli (kuva 3), koska se pääsääntöisesti vastasi asetettuihin vaatimuksiin. Tärkeänä valintaperusteena oli myös se, että malliin perustuen on tehty Suomessa myös aiemmin arviointitutkimusta. Mäkelä (1997, 59) on käyttänyt arvioidessaan opettajien lisäkoulutuksen tuloksellisuutta kyseistä evaluaatiomallia ja hänen mukaansa se soveltuu hyvin koulutusprojektin ohjauksessa tarvittavaan laaja-alaiseen arviointiin. Myös Roisko (2002, 20, 148) on soveltanut ammattikasvatuksen PD-koulutusta arvioidessaan kyseisen mallin vaiheita 4-6 ja Kantanen (1996) tutkiessaan henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta yrityksen näkökulmasta. Philips (1987, 42) on kuitenkin huomauttanut, että tämäntyyppisessä arviointimallissa ensimmäisten tasojen mittaaminen on helpointa, mutta kun reaktioiden tasosta siirrytään kohti vaativampien tulosten arviointia arvioinnin vaikeus lisääntyy ja mittaamisen ongelmaksi nousee sisällöllisesti validien mittarien kehittäminen.



Kuva 3. Brinkerhoffin kuusivaiheinen koulutusohjelman arviointimalli.

Valitussa arviointimallisissa koulutusohjelman suunnittelu ja toteutus ovat kuusivaiheinen sarja tapahtumia, joista jokainen edellyttää systemaattisesti koottua, riittävää informaatiota ja sen perusteella useiden päätösten tekemistä.

Koulutusohjelma, jonka vaikuttavuutta tämä tutkimus arvioi, oli aloitettu valtakunnaallisesti jo 1990-luvun lopulla. Oulun seudun ammattikorkeakoulun Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttamana koulutus aloitettiin vuoden 2000 alussa valtakunnallisen koulutuksen perusteiden mukaan. Koska koulutus oli suunniteltu ja aloitettu valtakunnallisesti jo tuolloin, tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoituksenmukaista noudattaa arviointimallin periaatetta täydellisesti, vaan tutkimus keskittyi lähinnä vaiheisiin 4, 5, ja 6.

Brinkerhoffin (1991, 23-31) arviointimallin vaiheiden 4, 5 ja 6 syklistä kuvataan siten, että vaiheessa 4 oletetaan, että toistaiseksi suunnitelma on toteutunut tyydyttävästi. Välittömät korjaukset on suoritettu, ja koulutusvaihe on viety loppuun. Osanottajat ovat oppineet joitakin uusia tietoja, taitoja, asenteita tai joitakin muita positiivisia reaktioita. Vaihe 4 testaa oletukset ja arvioi tulosten luonteen ja laadun. Mikäli odotetut tulokset on saavutettu, osanottajien voidaan olettaa myös soveltavan niitä käytäntöön. Vaiheen 4 arviointi etsii siten vastausta siihen, missä määrin muutoksia tapahtuu. Sen tarkoitus on osoittaa suunnitelman tehokkuus ja tehdä siihen mahdollisia muutosehdotuksia ja selvittää mitä ennustamattomia tuloksia interventio on tuottanut ja ovatko ne hyödyllisiä vai haitallisia samalla tuotetaan palautetta kaikille osapuolille. Tärkeä merkitys tällä vaiheella on myös siinä, että sen avulla voidaan luoda edellytyksiä vaiheen 5 arvioinnille, jolloin arvioidaan, missä määrin koulutusvaiheen aikana opitut asiat vaikuttavat odotettuihin työkäyttäytymisen muutoksiin.

Mikäli tulokset eivät vastaa odotuksia, pyritään arvioimaan, miten saavutetut tulokset on muutettavissa jatkosuunnitelmiksi organisaation tavoitteita ajatellen. Vaiheen 5 tavoitteeksi nähdään se, miten ja missä määrin tuloksia sovelletaan käytäntöön. Toimenpide käynnistyy, kun koulutusvaihe on ohitse ja edellisen vaiheen arviointi on todistanut sen, että ainakin osa asetetuista oppimistavoitteista on saavutettu. Arvioinnin kohde on siten työkäyttäytyminen, eli miten ja kuinka koulutukseen osallistuneet soveltavat oppimaansa työssään.

Brinkerhoff (1991, 136-141) on todennut, että vaiheen 5 suunnittelu edellyttää selkeyttä arvioinnin tavoitteista. Hänen mielestään toteutettu koulutusohjelma saavuttaa harvoin kaikki sille asetetut tavoitteet ja tulosten soveltaminen työhön edellyttää usein tukitoimia. Vaiheen 5 tuottama tieto oppimistulosten soveltamisesta käytännön työhön on hänen mukaansa perustana vaiheelle 6, jossa arvioidaan tulosten lopullinen hyöty organisaatiolle. Nähdään, että hyötyä on saavutettu, mikäli prosessi on onnistunut ja osanottajat ovat oppineet jotakin uutta ja soveltavat sitä käytäntöön, edellisiä voidaan pitää positiivisina tuloksina.

Ruohotie (1995) huomauttaa, että kyseessä oleva arviointimalli ei ole lineaarinen, vaan se seuraa loogista kehitymis- ja päätöksentekojärjestystä. Eri vaiheita ei vain käydä lävitse ja siirrytä sitten seuraavaan vaiheeseen, vaan vaiheet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Painotetaan, että eri vaiheiden välillä on uudelleenkiertoa ja joskus vaiheet ovat sisäkkäin eli toteutuvat suunnitelmat jatkuvan kehitysprosessin alaisia. Mallin eri vaiheiden välillä tapahtuva uudelleenkierto ei ole mitenkään kronologisesti sidottu tai rajoitettu. Korostetaan vielä, että ohjelmaan tulee voida tehdä muutoksia ja korjauksia vielä toteutuksen aikana. Vaiheet edellyttävät jatkuvaa arviointia ja palautteen saamista osanottajilta ja henkilökunnalta.

Tutkimuksessa oletettiin mikrotasolla, että näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus näkyy yksittäisen näyttötutkintomestarin kohdalla siinä, että hän hallitsee koko näyttötutkintojärjestelmän yleisesti paremmin kuin ennen koulutukseen tuloaan. Yleinen hallinta tulee ilmi esim. siinä, että hän hallitsee näyttötutkintojen suunnittelun, järjestämisen ja ammatillisen osaamisen analysoimisen sekä arvioinnin paremmin kuin ennen. Vaikuttavuuden oletettiin myös näkyvän näyttötutkintomestareilla yksilötasolla näyttötutkintojen kehittämisessä lisääntyneenä työelämä- ja opiskelijalähtöisenä toimintana sekä hänen kyvyssään arvioida oman koulutusorganisaationsa toimintaa.

Koulutusorganisaation kannalta vaikuttavuuden oletettiin näkyvän mesotasolla näyttötutkintomestarikoulutuksen kautta lisääntyneinä tutkintosuoritteina ja koko koulutusorganisaation suunnitelmallisempina toimintana näyttötutkintojen suhteen aikaisempaan verrattuna. Edelleen oletettiin, että vaikuttavuus näkyy koulutusorganisaatiossa lisääntyneenä opiskelija – ja työelämälähtöisyytenä.

Se, missä määrin ja mihin kohdistettuna arviointi toteutetaan, riippuu monista eri tekijöistä. Uuden koulutusohjelman arviointi tulisi keskittää ensisijaisesti vaiheisiin 1 ja 2 kun taas vanhempi koulutusohjelma hyötyy eniten vaiheista 5 ja 6, koska vanha koulutussuunnitelma ei ole enää samassa määrin muutosten ja parannusten kohteena kuin aikaisemmin. Brinkerhoff (1991, 194) painottaa, että kuusivaiheinen arviointimalli on ihanne, joka antaa suunnan ja päämäärän, pyrittäessä mahdollisimman hyvään tulokseen.

Tässä tutkimuksessa nähdään kehittämiskoulutuksen vaikutukset ovat laajasti. Tutkimuksessa ei ole nähty tarpeelliseksi rajoittaa vaikuttavuuden arviointia kapea-alaisesti välittömiin, eksplisiittisiin tavoitteisiin, jotka kehittämiselle on alun perin annettu. Tutkimuksessa kuitenkin tunnustetaan se realiteetti, että todennäköisesti mikään arviointi ei pysty arvioimaan kaikkea kehittämiskoulutuksesta. Tässä tutkimuksessa vaikuttavuuden arviointi on pragmaattista ja kehittävää ja se on kohdistettu sellaisiin aspekteihin, jotka

tuottavat tarvittavaa tietoa niille sidosryhmille, jotka ovat näyttötutkintojen kehittämistyössä mukana.

3.9 Tutkimuskysymykset

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutus on yksi osa maassamme tehtävää näyttötutkintoihin liittyvää kehittämistyötä. Työyhteisöihin kohdistuva kehitystyö käsitetäänkin nykyään oleelliseksi osaksi työyhteisöjen ydintoimintoja. Kulmalan (1999, 17) mukaan kehitystyöllä pyritään hallitsemaan muutoksia ja turvaamaan toimintojen jatkuva kehittyminen. Kehitystyötä pidetään työyhteisöissä yhtenä tärkeimpänä tekijänä yksilön, työyhteisön ja suomalaisen elinkeinoelämän menestystekijänä.

Kehitystyön painoarvo on korostunut työelämän ja työyhteisöjen uudistumisprosessin myötä. Uudenlaisen työelämäajattelun taustalla ovat mm. uuden tekniikan käyttöönotto, kansainvälistyminen ja ihmisten arvoissa ja odotuksissa tapahtuneet muutokset. Otala (1996) sekä Suikkanen ja Viinamäki (1993) näkevät muutosten kytkeytyvän ympäristön monimutkaistumiseen ja muutosnopeuden lisääntymiseen. Mikäli muutokseen halutaan vastata, on työyhteisössä tapahduttava kehitystyötä, jolla varmistetaan tarvittava ammatillisen ja sosiaalisen osaamistason kasvu. Sneck (1996) huomauttaa, että työelämän murrostilanteessa aikaisemmat organisaation mielekkääksi tehneet asiat häviävät ja niiden on organisoiduttava uudelleen. Pysyviksi elementeiksi työelämässä nähdään asiakas ja jatkuvan tehokkaan kehitystyön tarve.

Järvinen ym. (2000, 166-167) ovat kuitenkin huomauttaneet, että työntekijöiden oppimisen edistäminen on usein ollut toissijaisena. Kehittämiskoulutuksien päätavoitteena on nähty organisaatioiden innovaatiot. Painotetaan, että työyhteisöt tulisi kuitenkin nähdä ja kokea sellaisina, jotka kokevat työn oppimisympäristönä. Noissa luomissaan oppimisympäristöissä organisaatiot antavat oppijoilleen tilaa ja rauhaa sekä mahdollistavat erilaisten keinojen käytön vaikuttavan oppimisen edistämisessä.

Tässä tutkimuksessa ymmärretään koulutuksen vaikuttavuuden käsite yhdeksi arvioinnin työvälineeksi. Tällöin tämän tutkimuksen alueeksi jää koulutusjärjestelmää itseään koskeva tarkastelu. Tutkimuksessa keskitytään pitkälti koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin kysymyksiin. Tutkimuksessa on mielletty, että vaikuttavuuden arvioinnilla tulisi pyrkiä kohti mikro- ja mesotason arviointia, koska nuo alueet tuntuvat olevan kehittämiskoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin omimpia alueita.

Tutkimuksessa yhtenä keskeisenä käsitteenä nähdään relevanssi, joka määritellään tarkoituksenmukaisuudeksi, käyttöön sopivuudeksi, hyödyllisyydeksi ja mielekkyydeksi. Tarkastelukulmana on tällöin se, miten koulutus vastaa yhteiskunnan ja yksilön tarpeisiin. Mikrotasolla arvioidaan sitä, mitä kehittämiskoulutuksen suorittanut näyttötutkintomestari on oppinut ja miten hän on pystynyt koulutustaan hyödyntämään työssään. Mesotasolla arvioidaan yksittäisen koulutusorganisaation ja sen koulutustavoitteiden saavutettavuutta. Makrotasolle tämä tutkimus ei yllä, mutta tutkimuksessa voidaan ainakin yrittää ennustaa, miten hyvin kehittämiskoulutus pystyy palvelemaan yhteiskunnan ja työelämän tarpeita

Yhteiskunnan ja työelämän näkökulmasta tarkasteltuna koulutuksen vaikuttavuus voidaan liittää inhimillisen ja sosiaalisen pääoman kasvuun. Inhimillisen pääoman eli tietojen ja taitojen karttuessa yksilöiden tuottavuus ja ansiot kasvavat, mikä puolestaan johtaa yhteiskunnan tuottavuuden kautta hyvinvoinnin lisääntymiseen. Tässä tutkimuksessa ymmärretään, sosiaalinen pääoma ryhmään kuuluvien yksilöiden ominaisuudeksi, jota ei luoda nopeasti, vaan se vaatii kehittyäkseen pitkän ajan. Sen kehittymisen uskotaan näkyvän koulutusorganisaatioissa yhteistyön ja asiantuntijamaisen toiminnan lisääntymisenä. Sosiaalisen pääoman syntyminen nähdään kuitenkin usein myös kustannustekijänä, jolloin koulutuksen vaikuttavuuden tarkasteluperspektiiviksi nousevat koulutuksen taloudelliset näkökulmat. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan keskitytä arvioimaan näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta kustannustekijänä.

Vaikuttavuutta arvioidaan tässä tutkimuksessa mikrotasolla näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen kontekstissa, jolloin arvioinnin pääpaino on oppivassa ihmisessä. Oppimisen oletetaan kehittävän hänen kauttaan sosiaalisesti myös hänen omaa työyhteisöään. Näyttötutkintojärjestelmän toimijoita varten luodun näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen tarkoitus on sen opintojen perusteiden (Opetushallitus 65/041/2000) mukaan kehittää näyttötutkintotoimintaa joustavaksi ja luotettavaksi työelämän vaatimukset huomioon ottavaksi yhteistyöksi. Sen tavoitteena on että näyttötutkintojärjestelmässä toimiva ammattihenkilö saavuttaa aktiivisella kehittämistyöllä asiantuntijatason.

Näyttötutkintomestarin asiantuntijaosaaminen on osoitettava neljällä tasolla; näyttötutkintojärjestelmän toimintaperiaatteiden noudattamisessa, tutkintojen järjestämisessä, näyttöjen suunnittelussa sekä niiden toteuttamisessa että ammattitaidon arvioinnissa. *Nuo edellä mainitut asiantuntijaosaamisen alueet ovat näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen päätavoitteet. Tutkimuksen mittausvälineet on rakennettu ja operationaalistettu suhteessa noihin päätavoitteisiin ja juuri niiden kehittymisestä ollaan kiinnostuneita tutkimuksen mikrotasolla.*

Koska meillä ei maassamme ole tällä hetkellä tietoa siitä, millainen vaikuttavuus näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksella on ollut, on tämän tutkimuksen avulla haluttu tuoda lisäinformaatiota havaittuun puutteeseen. Kuten on todettu, niin tässä tutkimuksessa esitettyjen tutkimuskysymysten lähtökohdat ovat näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteissa esitetyissä tavoitteissa. Kyseiset tavoitteet liittyvät näyttötutkintomestarin asiantuntijuuteen asetettuihin vaatimuksiin. Tutkimuksen avulla on haluttu arvioida sitä, millaisia näyttötutkintojärjestelmän edellyttämiä asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttäytymisen muutoksia näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneet opettajat ovat oppineet. Koska näyttötutkintomestarin tekemä asiantuntijatyö on sidoksissa myös koulutusorganisaatioon on tutkimuksessa arvioitu myös sitä, miten koulutukseen osallistuneiden opettajien koulutusorganisaatiot ovat kehittämiskoulutuksen kokeneet. Kun vaikuttavuutta tarkastellaan näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen näkökulmasta, on tarkasteluun siten tarpeen ottaa mukaan myös koulutusorganisaatio eli mesotasoo.

Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että kun pyritään tutkimaan sitä, millaista lisäarvoa mahdollinen näyttötutkintomestarien lisääntynyt asiantuntijuus on koulutusorganisaatiolleen tuottanut tutkimus pysyy myös mesotasolla kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Toisaalta vaikuttavuuden tarkastelun viitekehys laajenee kohden koulutussosiologista viitekehystä siinä vaiheessa, kun tutkimuksessa arvioidaan näyttötutkintomestareiden toimintaa koulutusorganisaatioissaan, koska koulutussosiologinen näkökulma arvioi koulutuksen vaikuttavuutta mm. yksilön sosiaalistumisen välineenä

Koska tässä tutkimuksessa korostuu arvioinnin käytännöllisyys ja arviointitiedon hyödyllisyys ja koska tutkimuksessa voidaan odottaa, että tutkimuksesta saatava arviointitieto on käyttökelpoista, voidaan nähdä, että tutkimuksessa arvioinnin lähestymistapa on lähinnä pragmatistisen ja kehittävän arvioinnin yhteistulos. Kehittävän arvioinnin käyttö katsotaan tarpeelliseksi sen vuoksi, että tutkimuksen antamien tuloksien suunnassa tulevaisuuden näyttötutkintotoimintaa voidaan ohjata ja kehittää haluttuun suuntaan.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää:

1. Millaisia näyttötutkintojärjestelmän edellyttämiä asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttäytymisen muutoksia näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneet opettajat ovat oppineet?
2. Miten opettajan koulutusorganisaatio on hyötynyt kehittämiskoulutuksen tuloksista?

4 Tutkimuksen metodologiset ratkaisut ja niiden perustelut

Vaikuttavuusarvioinnit nostavat tavallisesti esiin henkilön ja hänen koulutusorganisaationsa toiminnassa ilmeneviä vahvuusalueita ja myös kehittämisen kohteita. Usein koulutusohjelmien suunnittelussa ja toteutuksessa joudutaan pohtimaan mitä eri osa-alueita koulutuksella halutaan kehittää. Koulutus, joka on tämän tutkimuksen kohteena on suunniteltu näyttötutkintomestarikoulutuksen valtakunnallisten perusteiden pohjalta.

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutus on eri asia kuin näyttötutkinnot. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta ei myöskään tällaisessa muodossa ole missään muualla maailmassa. Edelliseen perustuen esim. adekvaatti kansainvälinen vertailu on hyvin vaikeaa, koska vertailukohta puuttuu. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutus on ammatillisille opettajille suunnattua täydennyskoulutusta ja se ei tuota valmistuville näyttötutkintomestareille myöskään tutkintoa. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen toteuttamistapa ja rakenne muistuttaa toki suuresti näyttötutkintojen rakennetta, mutta kyseessä ovat kaksi eri asiaa, vaikka saman asian kehittämiseen pyrkivätkin, siis ammatillisen osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Näyttötutkintojärjestelmässä opiskelevat aikuiset puolestaan ovat tutkintotavoitteisessa koulutuksessa. Mikäli he saavat kaikki näyttönsä onnistuneesti suoritettua he saavat aina jonkin asteisen ammatillisen tutkinnon. He siis osoittavat osaamisensa näyttöjen avulla ja mikäli he siinä onnistuvat, osaaminen tunnustetaan tutkintotodistuksella.

Näyttötutkintotoiminta on vielä osin uutta ammatillisissa oppilaitoksissa. Edelliseen perustuen tutkimuksen empiirisen osan tietoa on kerätty soveltamalla kahta perusmenetelmää: kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusotetta. Ensinnäkin on pyritty selvittämään millaisia käsityksiä näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneilla opettajilla on suorittamansa koulutuksen vaikuttavuudesta oman itsensä ja koulutusorganisaationsa suhteen, samalla on arvioitu sitä, miten opettaja on kokenut sen, miten hänen koulutusorganisaationsa on hyötynyt kehittämiskoulutuksesta. Mittaaminen on toteutettu edellisillä kolmella alueella kyselyn (ks. liite 2) avulla.

Koulutuksen avulla tapahtuva näyttötutkintojen kehittämistoiminta edellyttää ammatillisten oppilaitosten opettajilta sitoutumista koulutusorganisaatioon ja

työhön. Opettajan on oltava valmis haastamaan itsensä siihen, että hän pyrkii aktiivisesti kehittämään pedagogisia valmiuksiaan yhä asiantuntijamaisempaan suuntaan. Edellinen edellyttää sitä, että opettajien työkäyttäytyminen muuttuu työelämä- ja opiskelijälähtöisemmäksi. Opettajat voivat osaltaan vastata olemassa olevaan haasteeseen olemalla mukana kehityksessä uudistamalla omia työskentelytapojaan samalla itse ammatillisesti uudistuen erilaisuutta hyväksyen ja omat rajansa ylittäen, oppilaitokset puolestaan vastaavat haasteeseen parantamalla toimintaansa, lisäämällä innovatiivisuutta ja käyttämällä inhimillisiä voimavaroja entistä paremmin (Honka 1995, 13 ja Honka 1996, 119).

Mielenkiinnon kohteena tutkimuksessa ovat myös ne seikat, jotka mahdollisesti edistävät tai ehkäisevät kyseisentyypin koulutuksen vaikuttavuutta. Tutkimusaineiston keskeiset kysymykset kohdistuvat siihen, miten vastaajat ovat kokeneet asiantuntijavalmiuksien oppimisen ja työkäyttäytymisen muutokset omalla kohdallaan sekä miten he kokevat sen, mitä hyötyä heidän mielestään koulutus on tuottanut omalle koulutusorganisaatiolleen. Tutkimuksen lähtökohta ei kuitenkaan ole se, kuinka yksittäiset vastaajat ovat kokeneet asiantuntijavalmiuksien oppimisen sekä työkäyttäytymisen muutokset ja oman koulutusorganisaationsa hyödynsaajana omalla kohdallaan. Yksittäiset osiot eivät tästä näkökulmasta katsoen ole erityisen mielenkiintoisia, vaan se, mitä niiden takaa löytyy. Koska tutkimuksessa on haluttu päästä tarkastelemaan kehittämiskoulutuksen vaikuttavuutta myös syvemältä, on tutkimukseen valittu sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen tutkimus strategia.

Kvantitatiivisen tutkimusstrategian mukaan tutkimus on systemaattista pyrkimystä mallintaa asioita ja tapahtumia. Tällöin tutkimustietoon liitetään yleensä vaatimus sen luotettavuudesta. Kvantitatiiviset menetelmät perustuvat mittaamiseen, jossa mittayksikkö voi ilmiön luonteen mukaan vaihdella. Se voi olla ihmistä kuvaava ominaisuus, sana, vaikutuksen aste tai mikä muu tahansa soveltuva yksikkö, jonka avulla tarkastelun kohteena oleva ilmiö saadaan numeeriseen hallintaan. Ilmiön numeeriseen hallintaan voidaan kuitenkin myös liittää laadullisia näkökulmia. (Erätuuli ym. 1994,10)

Koska näyttötutkintomestarikoulutusta ei ole aiemmin tutkittu, tutkimuksessa haluttiin hankkia lisäinformaatiota kyselytutkimuksen lisäksi myös koulutusorganisaatioiden johtohenkilöille suunnatulla haastattelulla, joka muodostaa tämän tutkimuksen kvalitatiivisen osan. Haastattelun tuottaman tiedon avulla pyritään kuvaamaan kehittämiskoulutuksen koulutusorganisaatiolle tuottamaa hyötyä ja pääsemään selville siitä, miten kvantitatiivisen aineiston tulokset ovat syntyneet.

Eskolan ja Suorannan (1998, 15-24) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tunnistaa siitä, että aineistonkeruumenetelmää ei ole tarkasti määritelty ja

aineisto voi olla kerätty useista eri lähteistä. Tutkittavien näkökulma otetaan eri tavoilla huomioon ”kenttätyössä”, jolloin objektiivinen näkökulma tutkittaviin ja tutkimusaineistoon syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisen ja tunnustamisen jälkeen. Aineiston hankinnassa käytetään harkinnanvaraista otantaa, jolloin aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole sen määrä vaan laatu eli käsitteellistämisen kattavuus. Aineiston laadullis-induktivisessa analyysissä liikkeelle lähdetään mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakkolettamuksia tai määritelmiä. Tutkimushypoteesia ei aseteta etukäteen ennen aineiston hankintaa, jolloin hankittavan aineiston tehtävänä ei ole hypoteesien todistaminen, vaan hypoteesien keksiminen. Tutkijan asema laadullisessa tutkimuksessa on keskeinen, jolloin tutkijalta vaaditaan paljon tutkimuksellista mielikuvitusta. Aineiston keruumenetelmiä on valittavissa useita. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara. (1997, 190) ryhmittelevät aineiston keruumenetelmät sen mukaan, miten tiukasti tiedon keruu on strukturoitua ja miten vapaasti tutkimuksen kohteena olevat henkilöt voivat toimia tutkimustilanteessa.

Alasuutari (1993, 41) näkee kvalitatiivisessa tutkimuksessa kaksi vaihetta: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Näitä kahta tutkimuksen vaihetta hän nimittää havaintojen tuottamisen ja selittämisen vaiheiksi. Hänen mielestään kvalitatiivinen tutkimusote tekee tarkastelusta monipuolisemman, kun sen avulla voidaan kuvata koottua aineistoa monitasoisesti ja usein syvällisesti.

Tässä tutkimuksessa on haluttu päästä kvantitatiivisen tutkimuksen avulla esiin nousseiden ilmiöiden ydintiedon tulkintaan kvalitatiivisen tutkimusotteen avulla. On haluttu selvittää, mitä kvantitatiivisen tutkimuksen takaa löytyy, miten tulokset ovat syntyneet? Näin laadullinen tutkimus muodostuu haastatteluaineistosta poimituista näytteistä ja lomaketutkimuksen kyselyaineisto koostuu ilmiöitä koskevista mittaustuloksista.

Koska kvantitatiivisessa tutkimuksessa tietojen keruu keskittyy joihinkin tärkeiksi miellettyihin asioihin, voi tutkimuskohteessa olla myös erilaisia rakenteita ja prosesseja, joita voidaan mitata vain osittain. Siten kvantitatiivinen aineisto on aina osaprojektio tutkimuksen kohteesta, enemmän tai vähemmän abstraktisella tasolla kuvattuna. Tässä tutkimuksessa todennäköisesti vaikuttavuuden makrotaso on sellainen, jota voidaan mitata vain osittain. Makrotason vaikuttavuuden arvioinnissa tässä tutkimuksessa joudutaan tyytymään vain esittämään arveluja siitä, miten näyttötutkintojen kehittämiskoulutus on valtakunnallisesti vaikuttanut.

Kvantitatiivisen tutkimuksen peruskysymys on se, missä määrin tutkittavan ilmiön peruspiirteet ovat systemaattisesti mitattavissa tai missä määrin tutkittavista ilmiöistä voidaan eristää mitattavia osia. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1998, 20) Tämänäyttöisellä tutkimuksella voidaan kuvata ilmiön rakennetta eli sitä, minkälaisista osista se koostuu, löytyykö niistä jonkinlaista erilaisina riippuvuuksina ilmenevää systematiikkaa, minkälaisia yhteyksiä osien

välillä on ja minkälaisia muutoksia tutkittavassa ilmiössä tapahtuu. Edellä esitettyjen näkökulmien perusteella tämä tutkimus suoritettiin sekä kvalitatiivisella että kvantitatiivisella tutkimusotteella, jolloin yhden menetelmän vahvuuksia voidaan käyttää tukemaan toisen menetelmän heikkouksia.

Usein yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikeaa saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta, jolloin joudutaan Eskolan ja Suorannan (1998, 69) mukaan käyttämään erilaisia aineistoja, teorioita ja/tai menetelmiä samassa tutkimuksessa. Kyse on tällöin triangulaatiosta. Denzinin (1978) ja Denzinin ja Lincolnin (1994, 1998) mielestä triangulaation avulla voidaan ottaa huomioon useita näkökulmia selvittää tutkimuksen tarkoitusta ja sillä voidaan varmentaa tehtyjen havaintojen toistettavuutta tai tulkintaa. Eskola ja Suoranta ovat siteeranneet Denzinin tapaa erottaa neljä eri triangulaatiotyylä. 1. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useita aineistoja keskenään. 2. Tutkijatriangulaatiossa samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija, jolloin voidaan olettaa että eri näkemykset monipuolistavat tutkimusta sekä tarjoavat laajempia näkökulmia. 3. Teoriatranguaatiiossa tutkimusaineistoa tulkitaan erilaisilla teorioilla. 4. Menetelmätrianguaatiiossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta ja – tutkimusmenetelmillä. Cohen ja Manion (1995, 236) näkevät, että Denzin on luokitellut vielä kaksi muutakin triangulaatiomuotoa, jotka ovat aika -ja tilatrianguaatio. Aikatrianguaatiolla tarkoitetaan sitä, että huomio kiinnitetään tutkimusprosessin ja tutkimuksen muuttujien poikki- ja pitkittäisleikkausaineiston käsittelyyn. Tilatrianguaatiolla puolestaan tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi paikallisten olojen tutkimisessa käytetään ristikkäisiä tutkimustekniikoita.

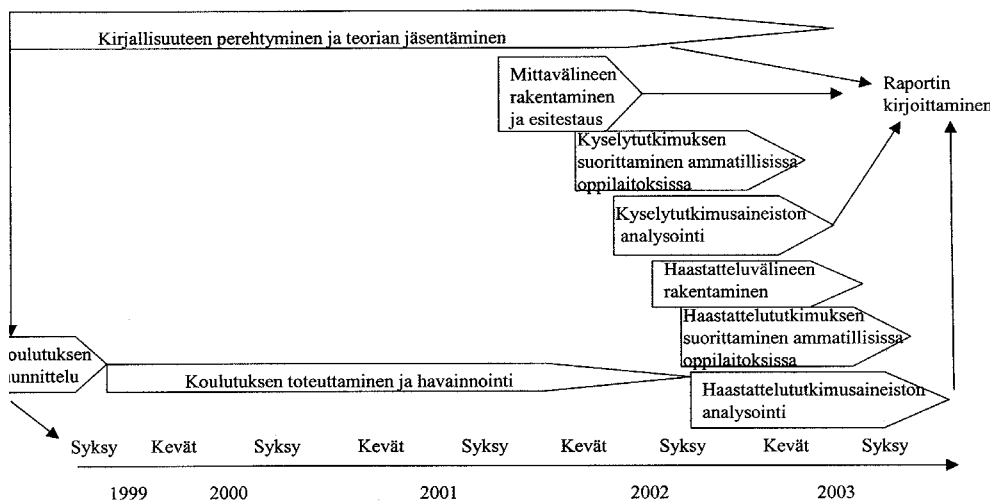
Eskola ja Suoranta (1998, 71-72) pitävät menetelmätrianguaatiota ehkä mielenkiintoisimpana triangulaatiotapana. He herättävät kysymyksen siitä, voidaanko samassa tutkimuksessa yhdistää kvalitatiivista ja kvantitatiivista menetelmiä ja toteavat, että tällaisessa tapauksessa triangulaatio voi olla ongelmallinen menettelytapa niille tutkijoille, jotka haluavat säilyttää tutkimuksensa tieteenfilosofiset lähtökohdat yksiselitteisinä. Toisaalta he toteavat, että käytännön empiriatyön kannalta triangulaatio tuntuu hyvältä ja antoisalta idealta ja, että triangulaatiossa tärkeintä on se, että tietää mitä tekee ja että osaa myös perustella tekemänsä ratkaisut.

Tässä tutkimuksessa tutkimusstrateginen lähestymistapa voidaan luokitella aineiston keruumenetelmien perusteella kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusstrategiaa yhdistäväksi lähestymistavaksi. Tällöin kyse on Denzinin luokitukseen viitaten lähinnä menetelmätrianguaatiosta. Tutkimusstrategian kannalta ajatellen tutkimuksen lähtökohdan luo kyselytutkimus, jonka antamia tuloksia kuvataan haastattelujen avulla. Tutkimusmenetelmien valintaan ja tutkimusaineiston keruutapoihin triangulaatiivisuus on vaikuttanut siten, että

käytettävänä on ollut kaksi eri menetelmää, jotka ovat kyselytutkimus ja teemahaastattelu.

Tutkimuksen molempia tutkimusongelmia pyrittiin lähestymään monitahoisesti, jotta saataisiin selville tärkeimmät muutokseen vaikuttavat käsitykset ja muutosvälineet. Tämä tarkoitti deduktiivista ja induktiivista sekä osin myös abduktiivista lähtökohtaa. Gönforsin (1982) mielestä deduktiiviselle lähestymistavalle on tyypillistä, että tutkija lähestyy tutkimuskohdettaan ennalta valitun viitekehyksen avulla ja kerää tietoa esim. strukturoidulla kyselymenetelmällä ja siinä lähinnä tutkitaan ennalta määriteltyjen lähtökohtien paikkansapitävyyttä. Induktiivisessa lähestymistavassa kerättävä aineisto muodostaa tutkimuksen lähtökohdan. Se kootaan esim. haastattelemalla tai havainnoimalla. Deduktiivisen lähestymistavan rajoituksena on hänen mielestään ennalta määritellyn teoreettisen viitekehyksen sitovuus. Vaikeudeksi muodostuu myös hänen mukaansa uuden, ennalta arvaamattoman tiedon tuottaminen tutkittavasta kohteesta. Induktiivisen lähestymistavan heikkoudeksi hän näkee teorian ja yleistyksen tuottaminen vaikeudeksi, jolloin tutkimustulokset saattavat jäädä pelkän empiirisen aineiston jäsentämiseksi ja luokitteluksi, samalla kun yleistettävyyks vaikeutuu. Ratkaisuksi induktion ja deduktion ongelmiin on hänen mukaansa tarjottu abduktiota, jossa uuden tieteellisen tiedon löytäminen on mahdollista silloin, kun aineiston hankintaa johtaa joku johtoajatus. Se auttaa keskittämään havaintoja sellaisiin ilmiöihin, joiden uskotaan tuottavan uutta teoreettisempaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Näkökulma on ikään kuin vuorotellen aineistolähtöinen ja teorialähtöinen.

Kuva 4 havainnollistaa tutkimuksen kulkua. Tutkimuksen suunnittelu, toteuttaminen ja raportointi on tapahtunut jatkuvan kirjallisuuteen perehtymisen ja teorian jäsentämisen kautta.



Kuva 4. Tutkimuksen kulku

5 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona on Opetushallituksen kustantaman ja Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosina 2000-2003 toteuttaman ammatillisille opettajille suunnatun näyttötutkintomestarikoulutuksen suorittaneet näyttötutkintomestarit ja heidän koulutusorganisaationsa. Kyseisen ajanjakson välillä koulutuksen suoritti 251 eri ammatti-alojen ammatillista opettajaa 40:stä Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin maakuntien koulutusorganisaatiosta (ks. taulukko 6).

Taulukko 6. *Näyttötutkintomestarikoulutuksesta 2000-2003 valmistuneet näyttötutkintomestarit (n=251) ja koulutusorganisaatiot (n=40) ammattialoittain.*

Koulutusalat	Miehet	Naiset	Yhteensä	Organisaatiot
Luonnonvara-ala	12	8	20	6
Tekniikka ja liikenne	86	7	93	10
Kauppa ja hallinto	19	18	37	5
Matkailu, ravitsemis- ja talousala	5	19	24	5
Sosiaali- ja terveysala	3	65	68	7
Kulttuuriala	3	2	5	3
Vapaa-aika ja liikunta	2	0	2	2
Yhteiset opinnot	0	2	2	2
Yhteensä	130	121	251	40

Kyselytutkimukseen vastasi määräaikaan mennessä 184 näyttötutkintomestaria. Vastausprosentti oli 73.3. Vastausprosenttia voidaan pitää hyvänä. Taulukosta voidaan havaita, että teknisillä aloilla opettajakunta on miesvaltaista, kun taas matkailu, ravitsemis- ja talousaloilla sekä sosiaali- ja terveysaloilla opettajakunta on enemmänkin naisvaltaista. Taulukko kuvaa myös sitä, että suurin osa maassamme suoritetuista näyttötutkinnoista suoritetaan juuri kyseisillä koulutusaloilla. (ks. esim. Tutkintotoimikuntatyöryhmän muistio 2002). Kyseisille koulutusaloille on myös solmittu eniten voimassaolevia näyttötutkintojen järjestämissopimuksia.

Seuraava taulukko 7 kuvaa kyselytutkimukseen vastanneiden näyttötutkintomestareiden oppilaitoksia ja niiden sijaintia.

Taulukko 7. *Vastanneet oppilaitoksittain ja paikkakunnittain.*

Oppilaitos / työnantaja	f	Oppilaitos / työnantaja	f
Haukiputaan ammattioppilaitos	7	Oulaisten terveydenhuolto-oppilaitos	2
Koillismaan AKK	4	Seinäjoen ammattioppilaitos	2
Kemi-Tornion ammattiopisto	14	Ylivieskan seudun ammattiopisto	2
Merikosken AKK	4	Keski-Pohjanmaan opisto	1
Raahen Porvari- ja Kauppakoulu	2	Oulun kauppaoppilaitos	4
Länsi-Lapin ammatti-instituutti	16	Ylä Savon ammattiopisto	2
Oulun kulttuurin- ja tekniikan oppilaitos	8	Rovaniemen terveyst- ja sosiaali-alan oppilaitos	3
Pohjois-Pohjanmaan ammattioppilaitos	15	Oulun Diakoniaopisto	1
Edukai, Kajaani	2	Oulun ammatillinen aikuiskoulutuskeskus	4
Avartum Oy	1	Lapin luonto-opisto	1
Kainuun ammatti-instituutti	6	POHTO	3
Rovaniemen tekninen ammattioppilaitos	8	Oulun seudun luonnonvara-alan oppilaitos	3
Kalajokilaakson AKK	9	Teuvan AKK	1
Rovaniemen AKK	10	Raahen AKK	3
Oulun sosiaali- ja terveystal- oppilaitos	16	Raudaskylän kristillinen kansanopisto	2
Oululaisten sosiaali- ja terveystal- oppilaitos	2	Rovaniemen palvelu-alojen oppilaitos	5
Kannuksen Maaseutuakatemia	6	Kalajoen kristillinen opisto	1
Oulaisten instituutti	1	Oulun yliopisto	1
Työelämän edustajat: Fortek Oy, Stora Enso, Opteam, VR-koulutuskeskus, Takuutyö Oy, Keski-pohjanmaan AKK	7	Kuopion ammatillinen aikuiskoulutuskeskus	1
	2	Yhteensä 40 oppilaitosta	Yhteensä 184 vastannutta

Aineistossa on mukana ammatillisia oppilaitoksia eri puolilta Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin maakuntia. Ammatillisten oppilaitosten toiminta on sidoksissa paikalliseen ja maakunnalliseen elinkeinorakenteeseen ja niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin. Tulosten yleistettävyyden kannalta on tärkeää, että vastaajat edustavat useita erilaisia ammatillisia oppilaitoksia. Kun pyritään hankkimaan tietoa siitä, miten näyttötutkintomestarikoulutus on vaikuttanut tutkimuksen kohdejoukkoon, on tärkeää, että kyseisistä maakunnista on mukana eri ammattialoja ja oppilaitostyyppisiä.

Se, etteivät kaikki koulutukseen osallistuneet vastanneet kyselyyn saattaa johtua muun muassa siitä, että kyselyä suoritettaessa oli talvi- ja vuosilomien aikaa. Kun kysely osoitettiin työpaikalle sähköpostin välityksellä, saattoi käydä

niin, että henkilö ei ehtinyt annetussa ajassa vastata kyselyyn. Osa vastaamatta jättämisessä saattaa johtua myös siitä, että sähköpostin avulla suoritettu kysely edellyttää vastaajaltaan myös kohtuullisen paljon ATK-osaamista, jota kaikilla opettajilla valitettavasti vieläkään ei näytä olevan riittävästi.

Eräs seikka, mikä on myös voinut olla yhteydessä kyselyyn vastaamattomuuteen voi olla sekin, että osa opettajista työskentelee samanaikaisesti useissa eri kouluissa pitkiäkin aikoja ja osa valmistuneista on jo ehtinyt siirtyä omaehtoiselle tai osa-aika eläkkeelle, mikä on opettajilla myös yleistä. Joki-Pesola ja Vertanen (1999) ovat aiemmin kiinnittäneet huomiota edellä mainittuihin seikkoihin, todetessaan, että ammatillisen koulutuksen opettajakunta on keskimäärin ikääntynyt. Lisäksi lukuisia opettajia on siirtynyt osa-aikaeläkkeelle, jolloin he työskentelevät vain noin puolella normaalista työajastaan. Osa opettajista siirtyy jostain muusta syystä pois opettajan tehtävistä.

Suomalaisen opettajakunnan profiili on selvitetty yliopistollisen ja ammatillisen opettajankoulutustarpeen näkökulmasta perusteellisesti osana OPEPRO-hanketta. Rönnerbergin (2000) sekä Joki-Pesolan ja Vertanen (1999) tulosten mukaan poikkeuksellisen suuri osa opettajakunnasta siirtyy eläkkeelle kuluvan vuosikymmenen loppupuolella, vuosikymmenen vaihteessa ja seuraavan alussa. Opetusministeriön työryhmä (2003) vahvistaa samat tulokset. Opettajakunta edustaa siis Suomen kansan normaalia ikäjakaumaa.

Ei myöskään sovi unohtaa sitä, että osaa kohdejoukosta ei ole yksinkertaisesti kiinnostanut tai heillä ei ole ollut aikaa vastata tähänkään kyselyyn, koska heidän mukaansa nykyään kouluille tulee kaiken aikaa mitä erilaisempia tutkimuskyselyjä ja niihinkin vastaamiseen kyllästyy. Naisten ja miesten vastaamatta jättämisellä ei näytä olevan merkitsevää eroa tämän tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Kysely näyttää kaiken kaikkiaan tavoittaneen kohdejoukkonsa hyvin, koska vastausprosentti oli 73.3. Edelliseen perustuen vastaajien oletetaan edustavan perusjoukkoa ja sen vuoksi mahdolliset yleistyksiset koulutuksen vaikuttavuuden suhteen ovat perusteltavissa.

Kyselyyn vastattiin sukupuolen mukaan seuraavasti (ks. taulukko 8).

Taulukko 8. *Vastanneiden sukupuolijakauma*

Sukupuoli	f	%
Nainen	79	42.9
Mies	105	57.1
Yhteensä	184	100.0

Sukupuolijakauma tässä tutkimuksessa poikkeaa koulutussektorista yleensä. Yleensä opettajissa on enemmän naisia kuin miehiä, mikä on nähtävissä varsinkin peruskouluissa. Tämä sukupuolijakauma noudattaa kuitenkin ammatillisen koulutuksen tilannetta. Ammatillisissa oppilaitoksissa on jo pitkään ollut tilanne, joka näkyy mies- ja naisvaltaisten ammattialojen epäsuhtana opiskelualoittain.

Osittain tätä sukupuolijakauman lievää miesvaltaisuutta selittää se, että koulutusorganisaatiot tekemissään koulutusalastrategioissa ovat Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin maakuntien alueilla keskittyneet tekniikan- ja liikenteen aloille, jotka perinteisestikin ovat miesvaltaisia alueita. Tekniikan ja liikenteen alan merkitsevyys näkyy myös alueiden maakuntakohtaisissa tulevaisuusstrategioissa, jotka heijastuvat kouluorganisaatioiden koulutusstrategioissa.

Seuraava taulukko 9 kuvaa kyselyyn vastanneiden keski-ikää sukupuolittain.

Taulukko 9. *Vastanneiden keski-ikä sukupuolien mukaan*

Sukupuoli	Keski-ikä vuosina
Nainen	45.5
Mies	46.7
Ei vastannut	2

Ikäjakauma noudattaa yleistä opetustyön trendiä ja myös Luukkaisen (2000) saamia tuloksia. Ammatilliset opettajatkin lähestyvät keski-ikää. Vuosivälillä 2000 – 2010 noin 40 % opettajakunnasta vaihtuu, jolloin valtava määrä ns. hiljaista tietoa siirtyy pois oppilaitoksista.

Opettajasukupolven vaihdos on iso haaste ennen kaikkea opettajayhteisön johtamiselle. Eriolaisen opettajankoulutustaustan ja elämäkokemuksen omaavien, erilaisessa yhteiskunnallisessa arvomaailmassa ja tilanteessa eläneiden ja eri vaiheessa opettaja- ja työuraansa olevien opettajien osaamisen kehittäminen on keskeinen osa työssä jaksamisen ylläpitämistä. Luukkainen (2000) ennustaa, että osaltaan opettajan työn vetovoimasta ja imagosta riippuu se, kuinka hyvin määrällisesti ja laadullisesti tuo poistuma saadaan tulevaisuudessa täytetyksi. Opettajankoulutuksen hakijamäärien kehitys antaa viitteitä tähän ja siinä on esiintynyt 1990-luvun aikana jonkin verran heilahteluja

Seuraava taulukko 10 kuvaa, onko kyselyyn vastannut osallistunut koulutukseen omaehtoisesti vaiko työnantajan määräämänä.

Taulukko 10. *Koulutukseen osallistumisen motiivia kuvaava jakauma*

Motiivi	f	%
Omaehtoisesti	138	76.2
Työnantajan määräämänä	43	23.8
Ei vastannut	2	

Koulutusta toteutettaessa vaikutti siltä, että oppilaitoksissa oli vielä tutkimuksen alkuvaiheissa paljonkin muutosvastarintaa uudeksi koettua näyttötutkintojärjestelmää kohtaan. Kuten voidaan havaita, niin omaehtoisesti koulutukseen osallistuneiden määrä kuitenkin osoittaa sen, että kolme neljäsosaa vastanneista on osallistunut koulutukseen omaehtoisesti. Toisaalta näyttötutkintotoimintaa kohtaan on 2000-luvulla tunnettu lisääntyvää kiinnostusta. Omaehtoisesti koulutukseen osallistuneiden määrä näyttää myös tukevan Hongan ym. (2000) ajatuksia siitä, että muutokseen vastaaminen on entistä enemmän perustuttava myös vapaa-ehtoisuuteen.

Koulutuksen osallistumisen motiivia kuvaava jakauma osoittaa, että näyttötutkintotoiminta koetaan merkitykselliseksi sekä koulutusorganisaatioiden että yksittäisten opettajienkin taholta. Omaehtoisuus näyttää kuvaavan yksilötasolla sitoutuneisuutta omaan koulutusorganisaatioon ja työnantaja koulutukseen määrääjänä osoittaa kiinnostusta näyttötutkintojen kehittämiseen. Molempien osapuolien vapaa-ehtoisuus on muutoksen kohtaamisen ydinkysymys. Mitä enemmän vapaa-ehtoista yhteistyötä organisaatiossa on, sitä paremmin se kykenee muutokseen vastaamaan ja valmistautumaan.

Muutoksen kohtaaminen ei aina ole helppoa. Syrjäläisen (2002, 59-61) mukaan kouluissa voi esiintyä voimakastakin muutosvastarintaa. Syynä siihen hän näkee tarpeen pitäytyä vanhoissa, tutuissa ja turvallisissa toimintatavoissa. Simola (1998, 103) sekä Syrjäläinen (2002) näkevät, että koulutyötä ilmentävät eri suuntiin tempovat ristiriitaiset toiveet, lupaukset ja vaatimukset Niemen (1995) mukaan sosiokonstruktivistiset teoriat auttavat ymmärtämään, miksi koulun ja opettajien on niin vaikea muuttua. Hänen mielestään käsityksiä opettamisesta, oppimisesta ja opettajan roolista on miltei mahdoton muuttaa nopeasti, koska ne muotoutuvat pitkän kouluajan kuluessa. Uudet opettajat ovat kyllä hyvä maaperä uudistuksille, mutta koska nuori opettaja on ammattikuntansa vahvan yhdenmukaistavan paineen alla, ei koulua saada uudistumaan, jos myös vanhempi opettajakunta ei lähde muutokseen mukaan. Tämän tutkimuksen kohdejoukon keski-ikä paljastaa sen, että ainakin tämän tutkimuksen kohteena olevien näyttötutkintomestarien oppilaitoksissa vanhemmatkin opettajat ovat ottaneet pääosin vapaaehtoisesti muutoshaasteen

vastaa ja ovat näyttötutkintomestarikoulutuksen avulla pyrkineet hakemaan välineitä muutoksen hallintaan.

Nähdään, että muutosvastarinnan voittaminen on mahdollista, kun ihmiselle syntyy sisäinen halu ja tarve etsiä uutta Vanha toimintamalli hylätään, jolloin aletaan tiedostamaan omaa tilaansa ja sitoutua muutokseen (Niikko 1998, 20). Lisäksi tarvitaan oppilaitostasolle aikaa, rauhaa, resurssia, koulutusta, yhteistyötä, verkostoitumista jne. sekä opettajan työnkuvan uudelleen arviointia, työtehtävien uudelleen määrittelyä ja virkarakenteiden muuttamista, jotta innovaattoreille löytyy tilaa ja aikaa opettajayhteisöissä (Syrjäläinen 2002, 61). Suuren muutoksen edessä tarraudutaan helposti nykyiseen, koska pelätään muutoksen myötä menetettävän jotakin nykyisestä hyvästä (Lehtisalo 2002, 15). Muutos voi olla stressaavaa ja kuluttavaa, mutta se on samalla aina myös mahdollisuus Muutoksen kohtaaminen edellyttää, että yksilöiden ja ryhmien on opittava itse luomaan uusia muutosten kohtaamisstrategioita (Patrikainen 2002, 13).

Seuraava taulukko 11 kuvaa sitä, kuinka kauan kyselyyn vastanneet näyttötutkintomestarit ovat keskimäärin toimineet opetustehtävissä.

Taulukko 11. *Opetustehtävissä toimimisen jakauma*

Kokemus opetustyöstä	f	%
Alle 1 vuotta	3	1.6
1-3 vuotta	16	8.7
4-6 vuotta	30	16.3
7-10 vuotta	24	13
Yli 10 vuotta	111	60.3
Yhteensä	184	100

Voidaan havaita, että kyse on varsin kokeneesta opettajajoukosta. Yli 10 vuotta opetustehtävissä toimineiden vastaajien määrä on suuri. Osaltaan näyttötutkintomestarikoulutukseen hakeutuneiden opettajien opetuskokemusta saattaa selittää se, että ammatilliselta opettajalta vaaditaan opetusmuotojen, oppimismenetelmien ja opiskelutapojen monipuolistamista. Monipuolistaminen haastaa opettajan perehtymään alakohtaisiin erityiskysymyksiin verkottamalla muiden alan toimijoiden ja sidosryhmien kanssa, johon näyttötutkintomestarikoulutus tarjoaa mahdollisuuden. Kyse on asiantuntijavalmiuksien hankkimisesta näyttöjen järjestämistä varten. Ammatillisen opettajan uralle tulevalta edellytetään puolestaan uudenlaista asennoitumista, arviointia ja perehtymistä yhteiskunnallisiin ilmiöihin samoin kuin oman persoonan kehittämistä.

Ammatillisen opettajan perusvalmiuksiin kuuluu Hongan ja Ruohotien (2000, 43-44) määrittelemänä kyky hallita oppimisen tiedeperustan kautta eettiset ja pedagogiset valmiudet. Oleellista on heidän mielestään kyky toimia innovatiivisesti erilaisissa oppimisympäristöissä sekä kyky sosiaaliseen toimintaan kehittäen ja arvioiden aktiivisesti omaa toimintayhteisöään. Edellinen saattaa selittää myös osaltaan se, miksi myös vähemmän opetuskokemusta omaavat ovat hakeutuneet koulutukseen.

Seuraava taulukko 12 kuvaa sitä, kuinka paljon kyselyyn vastanneilla näyttötutkintomestareilla on keskimäärin kokemusta näyttötutkintotoiminnasta.

Taulukko 12. *Aiempaa näyttötutkintokokemusta kuvaava jakauma*

Kokemus näyttötutkinnoista	f	%
Alle 1 vuotta	23	12.5
1-3 vuotta	81	44
4-6 vuotta	60	32
7-10 vuotta	13	7.1
Yli 10 vuotta	7	3.8
Yhteensä	184	100

Vain noin kymmenesosalla vastaajista oli kokemusta näyttötutkinnoista yli 7 vuotta. Edellistä selittää osaltaan se, että jo vuonna 1995 havaittiin, että näyttötutkintojen laadun ja vaativuuden takaaminen edellyttää opetushenkilöstöltä perusteellista paneutumista koko näyttötutkintojärjestelmään. Tuolloin koettiin pitkään, että näyttötutkinnot kuuluivat ainoastaan ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toimenkuvaan. Näyttötutkintomestarikoulutus aloitettiin pienimuotoisena samana vuonna. Näyttötutkintomestarikoulutus jatkui koko 1990-luvun lopun, kunnes vuonna 2001 kyseinen koulutus sai uuden toteuttamismallin.

Suurimmalla osalla vastaajista oli aiempaa kokemusta näyttötutkintotoiminnasta alle 6 vuotta. Edellistä voi puolestaan selittää Opetushallituksen antama määräys (70/011/2000), jossa se määräsi näyttötutkintojen järjestämissopimuksen 2§:ssä tutkinnon järjestäjän huolehtimaan siitä, että näyttöjen arvioijista vähintään yhdellä on näyttötutkintomestarin kelpoisuus. Vuonna 2003 näyttötutkintomestareita on koulutettu jo yli 4000.

Seuraava taulukko 13 kuvaa sitä, minä vuonna näyttötutkintomestari on valmistunut.

Taulukko 13. *Valmistumisvuotta kuvaava jakauma*

Valmistumisvuosi	f	%
2001	47	25.5
2002	96	52.2
2003	40	21.7
Ei vastannut	1	0.5
Yhteensä	184	100

Näyttötutkintomestarikoulutus on pääosin Opetushallituksen rahoittamaa, mutta sitä järjestetään myös maksupalveluna. Vuoden 2002 korkeaa valmistuneiden määrää selittää se, että kyseisenä vuonna toteutettiin maksupalveluna kolme laajamittaista koulutusta eri kuntayhtymille, jotka tarvitsivat näyttötutkintomestareita alansa tutkintojen näyttöjen vastuuhenkilöiksi oppilaitoksiinsa.

Tämän tutkimuksen kannalta valmistumisvuodella on merkitystä myös siinä mielessä, että tutkimuksen toteuttamistapa on mahdollistanut vaikuttavuuden tutkimuksen pitkällä aikavälillä. Tutkimuksessa on oletettu, että valmistumisvuodella on yhteyttä siihen, miten näyttötutkintomestarin asiantuntijavalmiudet ja työkäyttäytymisen muutokset näkyvät hänen toiminnassaan. Edellinen edellyttää jokaiselta toimijalta oman työnsä ja osaamisensa sekä oman ammattialansa tutkimista. Kyseisen toiminnan tulokset eivät synny hetkessä, vaan kehitysprosessi vie useita vuosia.

Seuraavassa taulukossa 14 on kuvattu, millaisissa oppilaitoksissa vastanneet työskentelivät.

Taulukko 14. *Oppilaitostyyppiä kuvaava jakauma*

Oppilaitostyyppi	f	%
Ammatillinen aikuiskoulutuskeskus	52	28.3
Toisen asteen ammatillinen oppilaitos	113	61.4
Vapaa sivistystyön oppilaitos	4	2.2
Muu oppilaitos	11	5.9
Työelämän edustaja	4	2.2
Yhteensä	184	100

Suurin vastaajamäärä on toisen asteen oppilaitoksista ja ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista. Toisen asteen oppilaitosten suurta vastaajamäärää selittää se, että useimmissa niistä on omia aikuiskoulutusyksiköitä, joissa opettajat toimivat sekä aikuiskoulutuksen, että toisen asteen opetustehtävissä. Toisena jakaumaa selittävänä tekijänä toisen asteen oppilaitosten osalta on se, että nuorten näyttötoiminta on maassamme voimakkaasti lisääntynyt ja koulutuksessa on ollut paljon opettajia, jotka ovat toimineet vastuuhenkilöinä nuorten näyttöjen pilottitoiminnassa.

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten määrää selittää se, että näyttötutkintotoiminta on luonnollinen osa niiden arkipäivää. Vapaan sivistystyön ja muiden ammatillisten oppilaitosten alhainen määrä selittyy sillä, että kyseisissä oppilaitoksissa on suhteellisesti vähän näyttötutkintoina toteutettavaa aikuiskoulutusta ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin ja toisen asteen oppilaitoksiin verrattuna. Työelämän edustajat ovat puolestaan tutkintotoimikuntien työnantajaedustajia tai työntekijöiden edustajia, joihin näyttötutkintomestari-koulutusta voidaan myös kohdentaa. Pääsääntöisesti kuitenkin koulutus on kohdennettu opetushenkilöstölle.

Seuraavassa taulukossa 15 on kuvattu, millä maantieteellisillä alueilla vastanneiden oppilaitoksissa sijaitsevat .

Taulukko 15. *Vastaajat alueittain*

Alue	f	%
Lapin alue	56	30.4
Oulun alue	77	41.8
Kainuun alue	8	4.3
Ylivieskan alue	18	9.8
Muu alue	36	13.7
Yhteensä	185	100

Vastanneiden oppilaitokset sijaitsivat pääosin Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin maakunnissa. Alueiden jakaumaa selittää se, että koulutuksen toteuttajaa sitoo koulutuksen rahoittajan taholta alueellisen tasapuolisuuden velvoite. Jakauman kohtaa muu alue selittää se, että koulutuksen toteuttajan on otettava valinnoissaan huomioon myös muut seikat kuin pelkkä oppilaitoksen alueellinen sijainti. Kohtaan muu alue on koodattu lisäksi myös työelämän edustajat sekä oppisopimustoimen henkilöstö, jotka työskentelevät sekä Pohjois-Pohjanmaan että Lapin maakunnissa.

Seuraavassa taulukossa 16 on kuvattu, millä koulutusaloilla vastanneet toimivat.

Taulukko 16. *Vastanneet koulutusaloittain*

Koulutusalat	f	%
Luonnonvara-ala	14	7.6
Tekniikka ja liikenne	69	37.5
Kauppa ja hallinto	26	14.1
Matkailu, ravitsemis- ja talousala	17	9.2
Sosiaali- ja terveysala	36	19.6
Kulttuuriala	6	3.3
Vapaa-aika ja liikunta	1	0.5
Työelämässä	4	2.2
Muulla	11	6
Yhteensä	184	100

Vastanneiden koulutusalan jakaumaa selittää se, että erityisesti tekniikan ja liikenteen, kaupan ja hallinnon, sosiaali- ja terveys sekä matkailu, ravitsemis- ja talousaloilla suoritetaan maassamme eniten näyttötutkintoja. Jotta näyttötutkintoja voitaisiin täysipainotteisesti suorittaa, toiminta edellyttää jokaiselle ammattialalle koulutettua näyttötutkintomestaria. Kuten aiemmin on todettu, niin Opetushallituksen määräyksessä (70/011/2000) edellytetään, että näyttöjä arvioitaessa vähintään yhdellä arvioijalla on oltava näyttötutkintomestarin kelpoisuus.

6 Tutkimuksen toteutustapa

6.1 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa vaikuttavuuden kannalta oleellista on se, miten näyttötutkintojärjestelmän piiriin kuuluvien näyttötutkintojen suunnittelun, järjestämisen ja arvioinnin sekä niiden edelleen kehittämisen laatu voidaan turvata. Edelliseen tarpeeseen on maassamme järjestetty näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta, jonka kontekstissa vaikuttavuutta tässä tutkimuksessa arvioidaan. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteissa (Opetushallitus 65/041/2000) kyseinen koulutus ymmärretään kehittyvänä prosessina.

Tässä tutkimuksessa käsitetään, että tutkimuksen kohteena olevan koulutusohjelman vaikuttavuuden arviointi tulee tarjoamaan käyttökelpoisia ratkaisuja, tietoa ja välineitä, joilla arvioitavaa koulutusohjelmaa voidaan kehittää ja parantaa. Kuten aiemmin on todettu, maassamme ei ole tällä hetkellä tietoa siitä, millainen vaikuttavuus näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksella on ollut. Edellisen johdosta tämä tutkimuksen arvioijan ja arvioinnin kohteen välistä suhdetta määrittävät käytännölliset perusteet ja uuden tiedon tuottaminen, jolloin tutkimuksen arvot liittyvät hyödyllisyyteen, jolloin tutkimuksella saatavaa arviointitietoa käytetään kehittämistyön apuvälineenä.

Koska tässä tutkimuksessa korostuu arvioinnin käytännöllisyys ja arviointitiedon hyödyllisyys ja kun tutkimuksessa voidaan odottaa, että tutkimuksesta saatava arviointitieto on käyttökelpoista, voidaan todeta, että tutkimuksessa arvioinnin lähestymistavan olevan lähinnä pragmatistisen ja kehittävän arvioinnin yhteistulos. Kehittävän arvioinnin käyttö katsotaan tarpeelliseksi sen vuoksi, että tutkimuksen antamien tuloksien suunnassa tulevaisuuden näyttötutkintotoimintaa voidaan ohjata ja kehittää haluttuun suuntaan.

6.1.1 Kyselytutkimuksen mittausvälineen rakentaminen

Koska tutkimuksen ensisijaisena pyrkimyksenä on kuvata vaikuttavuusilmiötä näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa on ilmiön ympärille koottu joukko tekijöitä, joilla oletetaan olevan yhteyttä vaikuttavuuteen. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esitellyistä käsitteistä tärkeimmät on operationalisoitu rakennettaessa mittavälinettä tutkimuksen kvantitatiiviseen osaan. Kolmesta osasta koostuvan mittavälineen avulla on luotu kuvausjärjestelmä, joka hahmottaa vaikuttavuuden kohteita näyttötutkintomestarikoulutuksessa.

Tärkeänä tehtävänä on ollut laatia näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneille näyttötutkintomestareille kvantitatiivinen mittausväline, joka soveltuu teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjen käsitteiden operationaalistamiseen ja käsitteiden välisten suhteiden analysointiin (ks. liite 2).

Kvantitatiiviseksi mittausvälineeksi on laadittu kyselylomake, joka on pyritty muokkaamaan sellaiseksi, että sen avulla voidaan päästä mittaamaan kehittämiskoulutuksen tavoitteina olleiden asiantuntijavalmiuksien kehittymistä. Mittaria laadittaessa on pyritty huomioimaan myös se, että mittari soveltuu mahdollisimman hyvin kohteena olevien näyttötutkintomestareiden oppilaitosympäristöön.

Lomakkeen ulkoista validiteettia ovat esitestanneet Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun arvioinnin opintojaksoon osallistuneet opiskelijat. Esitestauksen antamien tulosten suunnassa lomakkeeseen on tehty kaksi muutosta, jonka jälkeen se on muokattu lopulliseen tekniseen ulkoasuunsa. Lomake on myös esitestattu sisällöllisen validiteetin arvioimiseksi 12 näyttötutkintomestariilla, jotka kaikki vastasivat kyselyyn ja esittivät sisältöä koskevia parannusehdotuksia. Parannusehdotuksista kaksi oli sellaisia, jotka aiheuttivat toimenpiteitä. Esitestaajat kokivat kyselylomakkeen validiksi tarkoitukseensa.

Kyselylomake sisältää 29 kysymystä, joista 9 ensimmäistä ovat taustamuuttujia. Taustamuuttujat jakaumineen on kuvattu jo aiemmin taulukoissa 6-16. Kysymysten 10-29 oletetaan mittaavan koulutuksen vaikuttavuutta. Kysymyksiä 10-29 laadittaessa pohjana on käytetty näyttötutkintomestarikoulutuksen opintojen perusteita.

Tutkimusaineiston kysymykset 10-29 kohdistuvat siihen, miten vastaajat ovat yksilötasolla kokeneet asiantuntijavalmiuksien oppimisen ja työkäyttämisen muutokset sekä oman koulutusorganisaationsa hyödynsaajana. Kuvassa 5 esitetään, miten teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjen käsitteiden operationaalistaminen on suoritettu ennen kyselytutkimuksen suorittamista.

Mitattava ominaisuus	Mittarin osa 1
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">Asiantuntijavalmiuksien oppiminen</div>	K10. Näyttötutkintojärjestelmä K11. Näyttötutkintojen suunnittelu K12. Näyttöjen järjestäminen K13. Osaamisen analysointi K14. Osaamisen arviointi K15. Näyttöjen kehittäminen K18. Näyttöjen laadun varmistus K19. Yleisnäkemys osaamisesta
Mitattava ominaisuus	Mittarin osa 2
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">Työkäyttäytymisen muutokset</div>	K16. Vastaajan työelämälähtöisyys K17. Vastaajan opiskelijälähtöisyys K26. Organisaation työelämälähtöisyys K28 Organisaation opiskelijälähtöisyys
Mitattava ominaisuus	Mittarin osa 3
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">Organisaation hyöty</div>	K20. Työskentely nt-mestarina K21. Näyttötutkintojärjestelmä K22. Näyttötutkintojen suunnittelu K23. Näyttöjen kehittäminen K24. Osaamisen analysointi K25. Osaamisen arviointi K27. Näyttötutkintojen määrän lisääntyminen K29. Yleisnäkemys hyödystä

Kuva 5. Vaikuttavuuskäsitteiden operationaalistaminen

Näyttötutkintomestarikoulutuksen ensimmäisenä päätavoitteena voidaan nähdä, näyttötutkintomestarien kognitiivisten asiantuntijavalmiuksien kehittämisen. Kognitiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna asiantuntijuuden oletetaan koostuvan teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integroitumisesta, jolloin asiantuntijuus on pitkälti sijoitettu näyttötutkintomestarina kehittymiseen. Kysymyksistä 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19 muodostetun osion oletetaan mittaavan *asiantuntijavalmiuksien oppimista* vastaajien kokemana.

Kun näyttötutkintomestari toimii omassa työyhteisössään, kehittämiskoulutuksen tehtäväksi nousee työyhteisön toiminnan sisäinen kehittäminen. Edellinen voidaan nähdä kehittämiskoulutuksen toiseksi päätavoitteeksi. Noin tarkasteltuna kyse on näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden kehittäminen sosiaalisen osallistumisen näkökulmasta. Tuolloin asiantuntijuudessa on kyse osallistumisesta tietyn opetustyön kulttuurin toimintaan, jolloin asiantuntijuuden kehittyminen voidaan nähdä eräänlaisena sosiaalistumisprosessina. Kysymyksistä 16, 17, 26 ja 28 muodostetun osion oletetaan mittaavan *työkäyttäytymisen muutosten oppimista* vastaajien kokemana.

Näyttötutkintomestarikoulutuksen kolmantena päätavoitteena voidaan nähdä oppilaitosten verkostokulttuurin edistäminen sekä työelämän toimijoiden, että oman työyhteisön toimijoiden suuntaan. Tutkimuksessa oletettiin, että oppilaitoksen saama hyöty näyttötutkintomestarikoulutuksesta näkyy siten, että oppilaitoksen siirtyessä verkostokulttuuriin näyttötutkintomestarikoulutus omalta osaltaan parantaa koko oppilaitosverkostossa olevien toimijoiden osaamista. Yhdistämällä verkostossa olevaa osaamista oppilaitos voi nostaa koko organisaation osaamisen tasoa.

Yllä olevasta voidaan havaita, että näyttötutkintomestarikoulutuksen kolmas päätavoite liittyy yhteiseen tiedon luomiseen, jolloin asiantuntijuus nähdään sekä yksilön että yhteisön yhteisenä tiedon luomisen kulttuurin kehittymisenä. Tuolloin asiantuntijuus korostuu tiedon luomisen prosessina, jonka tavoitteena on yksilöiden kautta tapahtuva organisaation oppiminen. Näyttötutkintoja on hankalaa kehittää, mikäli koulutusorganisaatio ei ole riittävästi tehtäviensä tasalla. Ajan tasalla pysyminen ja kehittyminen vaativat jatkuvaa yhteistä kehittämistoimintaa, yhteistä tiedon luomista, oppilaitoksen oppimista.

Oppivan oppilaitoksen ideologia perustuu yksilöiden ja ryhmien sekä työelämän yhteishenkilöiden yhteiseen osaamisen hyödyntämiseen ja jatkuvaan kehittämiseen. Oppivan oppilaitoksen jäsenet kyseenalaistavat jatkuvasti toimintaansa, kehittävät sitä ja muuntavat käyttäytymistään uuden tiedon ja uusien näkemysten mukaan. Oppivassa oppilaitoksessa jokainen voi kehittyä ja oppia uutta. Oppiminen tapahtuu yhteistyössä, jossa osallistujien yhteisten kokemusten kautta syntyy yhteinen ymmärrys ja toimenpiteiden suunnittelu ja toteutus. Näin esim. täydennyskoulutuksen lähtökohtana tulisi olla yksilön sijasta tiimi tai muu jaettua tietoa käyttävä kokonaisuus. Kysymyksistä 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29 muodostetun osion oletetaan mittaavan *näyttötutkintomestarikoulutuksen organisaatiolle tuottamaa hyötyä*.

6.1.2 Kyselytutkimusaineiston analysointi

Alla olevassa taulukossa 17 on kuvattu ne toimenpiteet ja perustelut, joilla kyselytutkimusaineistoa on analysoitu.

Taulukko 17. *Kyselytutkimusaineiston analysointiprosessi*

Toimenpide	Perustelu
1. Aineiston luokittelu ja koodaus sekä havaintomatriisin muodostaminen	Tutkittavaa ilmiötä kuvaavien muuttujien luokittelu tilastollisen käsittelyn mahdollistamiseksi
2. Chronbachin alfa-kertoimen laskeminen alkuperäisille selitettäville muuttujille	Teoreettisesta viitekehystä nostettujen alkuperäisten selitettävien muuttujien reliabiliteetin testaaminen
3. Alkuperäisten selitettävien muuttujien jakaumien muodostaminen	Yleiskuvauksen saaminen aineistosta
4. Alkuperäisten selitettävien muuttujien korrelaatiokertoimet ja ristiintaulukointi	Yhteyksien etsiminen alkuperäisten muuttujien välille
5. Keskiarvomuuttujien muodostaminen alkuperäisistä selitettävistä muuttujista	Alkuperäisten selitettävien muuttujien supistaminen ja teoreettisten oletettavasti samaa asiaa mittavien keskiarvomuuttujien luominen
6. Keskiarvomuuttujien ristiintaulukointi	Yhteyksien etsiminen teoreettisten keskiarvomuuttujien välille
7. Faktorianalyysi alkuperäisille selitettäville muuttujille ja faktorien muodostaminen	Keskiarvomuuttujien muodostaminen faktorianalyysin avulla
7. Muodostettujen faktoreiden vertaaminen teoreettisesta viitekehystä nostettuihin alkuperäisiin selitettäviin muuttujiin	Alkuperäisten teoreettisten keskiarvomuuttujien reliabiliteetin testaaminen
9. Faktoreiden ristiintaulukointi	Yhteyksien etsiminen faktorianalyysin perusteella muodostettujen keskiarvomuuttujien välille

Kyselyn palautti määräaikaan mennessä 184 vastannutta. Vastausprosentti oli 73,3, jota voidaan pitää hyvänä. Kaikki tutkimuksessa suoritettut tilastolliset operaatiot on tehty SPSS for Windows tilasto-ohjelmalla. Ensimmäisessä

vaiheessa on suoritettu aineiston luokittelu ja koodaaminen muuttujittain ja luokittain, jonka jälkeen on muodostettu havaintomatriisi.

Toisessa vaiheessa alkuperäisten teoreettisesta viitekehuksesta muodostettujen selittävien muuttujien reliabiliteetit on testattu Chronbachin alfa-kertoimella. Koska tutkimuksessa on haluttu ensin saada yleiskuva ja perehtyä siihen, miten selitettävät muuttujat jakautuvat luokkien 1-5 (1 ei vaikutusta 2 hieman 3 jonkin verran 4 paljon ja 5 erittäin paljon vaikutusta) välillä eri vastanneiden kohdalta, on ollut tarpeen muodostaa ilmiöstä havainnollinen kokonaiskuva jakaumien avulla. Kolmannessa vaiheessa jakaumien muodostaminen on toteutettu siten, että saaduista vastauksista on laskettu jakaumat luokittain, jonka jälkeen on laskettu luokkien frekvenssit ja validiteetti prosentit.

Koska vastausten jakautuminen antaa tutkittavasta ilmiöstä vain yleiskuvan, on neljännessä vaiheessa haluttu päästä tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä selittävien ja selitettävien muuttujien suhteen. Tämä on tapahtunut laskemalla Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet selittävien ja selitettävien muuttujien yhteisvaihtelun kuvaamiseksi. Korrelaatio vaatii, että muuttujat ovat jatkumoa. Selittäviä muuttujia K2, K4-K6 on pidetty jatkumoina, jolloin niiden testaamiseen voidaan käyttää korrelaatio-analyysiä tai varianssianalyysiä. Tässä tutkimuksessa testaamiseen on käytetty korrelaatioanalyysiä. Korrelaatiot on laskettu jokaisen muuttujan havaintojen lukumäärästä. Korrelaatioista on muodostettu korrelaatiomatriisi, jolle on suoritettu ristiintaulukointi selittävien ja selitettävien muuttujien välille.

Koska tutkimuksessa ollaan ensisijaisesti kiinnostuneita siitä, kuinka näyttötutkintomestarikoulutus on ylipäätään vaikuttanut koko kohdejoukkoon, on tarpeen tilastollisin keinoin supistaa tutkittavaa ilmiötä kuvaavien muuttujien määrää. Samalla kertaan halutaan testata sitä, ovatko teoreettisesta viitekehuksesta nostetut vaikuttavuutta oletettavasti mittaavat keskeiset käsitteet onnistuttu operationaalistamaan reliaabelien tutkimuskysymysten muotoon. Tämä on tapahtunut laskemalla keskiarvomuttujat alkuperäisistä selitettävistä muuttujista siten, että muuttujat on laskettu yhteen ja jaettu yhteen laskettavien lukumäärällä. Jos aineistossa on esiintynyt puuttuvaa tietoa yhdessä muuttujassa, niin keskiarvo on laskettu niistä muuttujista, joissa on tietoa ollut, joten keskiarvomuttujiin ei ole tullut paljoakaan puuttuvaa tietoa, joka omalta osaltaan vahvistaa tutkimuksen reliabiliteettia. Saatuja keskiarvomuttujia on testattu sekä korrelaatioanalyysillä, että yksisuuntaisella varianssianalyysillä selittävien muuttujien suhteen.

Tutkimuksen viidennessä vaiheessa edellä mainittujen muuttujien supistamisen ja mittarin kysymysten reliabiliteetin testaamisen välineenä on käytetty faktorianalyysiä. Tavoitteena on ollut alkuperäisten muuttujien tiivistäminen sellaisiksi muuttujakombinaatioiksi, jotka selkeästi mittaavat

tutkimuskysymyksiä ja ovat laadullisine ominaispiirteineen perustavanlaatuisia ja luotettavia. Faktorianalyysissä korrelaatiomatriisi on hajotettu ja siitä on pyritty löytämään sellaiset kombinaatiot, jotka parhaiten selittävät muuttujien kokonaisvaihtelua. Jotta muuttujat latautuisivat mahdollisimman yksiselitteisesti faktoreille, niille on suoritettu suorakulmainen Varimax-rotatio.

Faktorianalyysin tuloksena on saatu kolmen faktorin ratkaisu. Saadun kolmen faktorin ratkaisun reliabiliteettia on arvioitu muuttujien arvojen latauksia kuvaavien ominaisarvojen perusteella. Saadut kolme faktoria on tulkittu ja nimetty rotatoinnin jälkeen. Tulkinnan ja nimeämisen perustana on käytetty muuttujien latautumista eri faktoreille. Faktorit on nimetty voimakkaimmin latautuneiden muuttujien mukaan.

Tutkimuksessa on myös haluttu tietoa siitä, että ovatko teoreettisesta viitekehyksestä nostetut vaikuttavuutta oletettavasti mittaavat keskeiset käsitteet onnistuttu operationaalistamaan reliabelien kysymysten muotoon. Kuudennessa vaiheessa saatua kolmen faktorin ratkaisua on verrattu alkuperäisten teoreettisesta viitekehyksestä nostettujen selitettävien muuttujien suhteen.

6.1.3 Kyselytutkimuksen luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen sisäinen yhtenäisyys ja luotettavuus riippuvat siitä, miten luotettavasti ja oikein saadaan kerätyksi tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Käytettyjen mittareiden antamien tietojen ja muuttujien todellisten arvojen erot eli mittausvirheet voidaan jakaa mittauksen reliabiliteettia ja validiteettia alentaviin virheisiin. Mittauksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen kykyä antaa ei sattumanvaraisia tuloksia, siis tutkimuksen luotettavuutta. Reliabiliteetti on sitä suurempi, mitä vähemmän sattuma on vaikuttanut tuloksiin. Luotettavuutta parantaa oikeiden mittareiden valinta ja soveltuvuus mittauskohteiden mittaamiseen. Mitä tarkempia tuloksia halutaan, sitä tarkempi mittarin tulee olla (Eskola 1981, 77-80).

Muuttujien reliabiliteettia voidaan mitata sisäisen johdonmukaisuuden avulla. Sen selvittämisessä suosittu tapa on ollut Cronbachin alfa-kerroin (Bohrstedt 1969, 543, Valkonen 1971, 58-59, Valli 2001, 94). Kyse on yleistettävyydestä tutkimuksesta, jonka tarkoituksena on hankkia yhdellä kertaa tietoa mittarin soveltuvuudesta erilaisiin tilanteisiin. Tässä tutkimuksessa on pyritty arvioimaan näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuutta siihen, millaisia näyttötutkintojärjestelmän edellyttämiä asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttäytymisen muutoksia näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneet opettajat ovat oppineet. Vaikuttavuutta on myös pyritty arvioimaan siten, miten kyseisten opettajien koulutusorganisaatiot ovat hyötyneet kehittämiskoulutuksen

tuloksista. Kyseisten opettajien vaikuttavuuteen liittyviä käsityksiä on mitattu kyselytutkimuksella. Asiantuntijavalmiuksien oppimisen ja työkäyttämisen muutosten oletetaan lisäävän koulutuksen vaikuttavuutta niin yksilö- kuin organisaatiotasollakin.

Tutkimuksessa on muodostettu keskiarvomuuttajat siten, että muuttajat on laskettu yhteen ja jaettu yhteen laskettavien lukumäärällä. Jos aineistossa on esiintynyt puuttuvaa tietoa yhdessä muuttujassa, niin keskiarvo on laskettu niistä muuttujista, joissa on tietoa ollut, joten summamuuttujiin ei ole tullut paljoakaan puuttuvaa tietoa, joka omalta osaltaan vahvistaa tutkimuksen reliabiliteettia (taulukko 18).

Taulukko 18. Keskiarvomuuttajien muodostuminen

Keskiarvomuuttajat	Cronbachin alfa-kerroin	Keskiarvomuuttujan koostumus
1. Asiantuntijavalmiudet	.091	K10, K11, K12, K13, K14, K15, K18, K19
2. Työkäyttämisen	.073	K16, K17, K26, K28
3. Organisaation hyöty (N121)	.092	K20, K21, K22, K23, K24, K25, K27, K29
Yhteensä 3		

Cronbachin alfa-kerrointa käytetään mitattaessa mittarin sisäistä yhtenäisyyttä ja näin reliabiliteetin eli toistettavuuden mittana. Korkea reliabiliteetti kertoo ensi sijassa siitä, että mittarin osiot mittaavat samantyyppistä asiaa. Toisaalta korkea reliabiliteetti kuvaa sitä, että samat ihmiset vastaisivat samalla mittarilla samalla tavalla usealla eri mittauskerralla. Kolmanneksi korkea reliabiliteetti kertoo, että mittari erottelee luotettavasti ja tehokkaasti mitattavat yksilöt toisistaan (Metsämuuronen 2002, 51). Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen ja Leskinen (1997, 187) huomauttavat, että alfa-kerroin ei ole reliabiliteettikerroin siinä mielessä, että se voitaisiin määritellä todellisen ja havaitun lukuarvon välisen korrelaatiokertoimen neliöksi, vaan se on reliabiliteettikerroimen alarajan estimaatti. Edellisestä syystä alfa-kerrointa nimitetään myös sisäisen johdonmukaisuuden kertoimeksi. Havaittujen muuttajien väliset korrelaatiot ja myös alfa voivat olla korkeita sellaisessakin tapauksessa, jossa osamittarit heijastavat useita piirteitä.

Reliabiliteettikerroimelle ei ole olemassa tiettyä absoluuttista hyväksymisrajaa. Usein alfa-kertoimen asettumista .60 tasoon tai sitä korkeammalle pidetään yleisesti hyväksyttävänä (Metsämuuronen 2000, 36, Valli 2001, 95; Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 99). Vaikuttavuustekijöistä kaiken kolmen keskiarvomuuttujan luotettavuutta voidaan pitää hyvänä.

Thorndiken (1982, 14) mielestä käyttäytymistieteissä käytetyt välimatka-asteikot ovat rajallisia, koska niihin liittyy aina tulkintaa. Numeerisessa muodossa oleva data ei vielä oikeuta monipuolisiin tilasto-operaatioihin, vaan käyttäytymistieteissä tulisi pyrkiä tutkimuksen kohteena olevan ilmiön mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen. Tämän tutkimuksen mittauksessa sovelletaan Likert-asteikkoa, joka on yleinen menettely vaikuttavuustutkimuksessa, vaikka se ei tarkasti ottaen sovellukaan korrelatiiviseen tarkasteluun. Koponen (1997, 12) huomauttaakin, että parametriset menetelmät vaativat vähintään välimatka-asteikollisia mittauksia.

Holopainen (1976, 29) painottaa, että soveltavissa tutkimuksissa ei kuitenkaan aina ole mahdollista toteuttaa menetelmälle asetettavia vaatimuksia. Järjestysasteikolla voidaan määrätä luokkien paremmuutta ja järjestystä, kun taas välimatka-asteikolla saatetaan ilmaista ”paremmuden” määrä tiettyinä mittayksikköinä. Likert -asteikkoa on vaikea luokitella sen paremmin järjestyksin välimatka-asteikoksi, mutta sen käyttäminen on enemmänkin sääntö kuin poikkeus käyttäytymistieteellisissä tutkimuksissa.

Tämän tutkimuksen muuttujien supistamisen ja mittarin kysymysten reliabiliteetin testaamisen välineenä on käytetty myös faktorianalyysiä. Tavoitteena on ollut alkuperäisten muuttujien tiivistäminen sellaisiksi muuttujakombinaatioiksi, jotka selkeästi mittaavat tutkimuskysymyksiä ja ovat laadullisine ominaispiirteineen perustavanlaatuisia ja luotettavia. Analyysin tuloksena on saatu kolmen faktorin ratkaisu.

Metsämuurosen (2002, 31) mukaan faktorin hyvyttä voidaan arvioida joko sisällöllisesti tai muuttujien latausten perusteella. Latausten perusteella laskettua faktorien hyvyyden mittaa kutsutaan ominaisarvoksi. Ominaisarvoa laskettaessa huomioidaan kunkin muuttujan lataus kyseisellä faktorilla Taulukossa 19 on kuvattu kuinka paljon faktorit selittävät muuttujien vaihtelusta.

Taulukko 19. *Faktoreiden ominaisarvot*

Faktori	Ominaisarvo	% Varianssista	Kumulatiivinen %
1	9.4	49.3	49.3
2	2.1	10.9	60.2
3	1.1	5.3	65.6

Perinteisesti faktorin minimiominaisarvona on pidetty yhtä (1), jonka alle ominaisarvo ei saisi mennä. Tutkimuksessa saadut kolme faktoria nousevat

minimiarvon yli ja ne pystyvät selittämään mitattunsa ilmiön muuttujien varianssista yhteensä 65.6%.

Kommunaliteetti mittaa sitä, kuinka monta prosenttia muuttujan varianssista pystytään selittämään faktoreiden avulla. Faktoreissa mukana olevien muuttujien kommunaliteetit vaihtelevat 0.46 – 0.74 välillä ja ne ovat kohtuullisen korkeita. Korkeahkot arvot viittaavat siihen, että ne mittaavat melko luotettavasti faktoreita. Muuttujien kommunaliteetit on esitetty liitteessä 3.

6.1.4 Teemahaastattelu

Tässä tutkimuksessa suoritettujen teemahaastattelujen tavoitteena on ollut tuottaa uutta kuvailevaa tietoa kyselytutkimuksen rinnalle. Haastatteluissa on käsitelty samat osa-alueet eli teemat, jotka olivat mukana myös vaikuttavuuskyselyssä.

Teemahaastattelu on valittu toiseksi tiedonkeruutavaksi sen vuoksi, että teemat on löydetty tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen avulla. Haastatteluissa on pyritty saamaan tutkimuksessa mukana olleiden koulutusorganisaatioiden johtohenkilöiltä ajankohtaista tietoa siitä, miten näyttötutkintojen kehittämiskoulutus on mahdollisesti hyödyttänyt heidän organisaatiotaan.

Teemahaastattelua tiedonkeruumenetelmänä ovat tarkastelleet mm. Cohen ja Manion (1994); Hirsjärvi ja Hurme (2001); Jyrinki (1990) ja Bryman (1989). He ovat sitä mieltä, että teemahaastattelu sopii tiedonkeruumenetelmäksi silloin, kun halutaan yksilöllisiä tulkintoja määrättyistä teemoista ja kun teemojen sisällöt kaipaavat analysoitua tietoa. Tämän tyyppistä haastattelua voidaan kutsua useilla nimityksillä; esim. Grönforsin (1982) mukaan kyseessä on ns. avoin haastattelu. Tätä haastattelumuotoa puolestaan Hirsjärvi ja Hurme (2001) kutsuvat tutkimushaastatteluksi ja johdattelevaksi haastatteluksi sitä kutsuu puolestaan Whyte (1956) ja etnograafiseksi haastatteluksi Spradley (1979).

Haastateltava on haluttu nähdä subjektina, jolle on haluttu antaa mahdollisuus tuoda esille omat näkemyksensä näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksesta. Omia näkemyksiä on tarvittu, koska näyttötutkintojen kehittämiskoulutus on vähän kartoitettu alue ammattikasvatuksellisessa tutkimuskentässä, jolloin tutkimuksen tekijän on ollut etukäteen vaikeata tietää vastausten suuntia. Koska näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta ei ole aiemmin tutkittu tässä mittakaavassa, ovat haastattelut olleet myös keino tuottaa vastauksia monitahoisesti ja moniin suuntiin. Haastattelua tiedonkeruumenetelmänä on tässä tutkimuksessa käytetty myös siksi, että on haluttu syventää saatuja kvantitatiivisia tuloksia.

Tässä tutkimuksessa toteutetun haastatteluosuuden pääkysymyksiä ovat olleet: Onko koulutusorganisaatio kokenut hyötyneensä kehittämiskoulutuksesta ja, että onko näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen suorittaneiden opettajien toiminta asiantuntijamaisempaa kuin aikaisemmin ja näkykö asiantuntijamainen toimintatapa heidän työkäyttäytymisessään uudenaikaisena toimintatapana. Tutkimuksessa on samalla on pyritty tulkitsemaan sitä, mitä ovat ne tekijät, jotka mahdollisesti edistävät tai ehkäisevät kehittämiskoulutuksen vaikuttavuutta.

Oleelliset esiin tulleet haastateltavien merkityksellisinä pitämät asiat on tulkittu tutkimuksen viitekehyksen avulla, jolla on pyritty sisältöaineiston ja tutkimusviitekehyksen yhdistämiseen. Tämän tyyppisen haastattelun etuina ovat mm. joustavuus ja kaikkien haastateltavien kahdenkeskinen dialogimahdollisuus sekä toisaalta myös nonverbaalisen käyttäytymisen havainnointi. Haastattelutilanne on myös kohtuudella kontrolloitavissa ja valittavat haastatteluteemat ja haastattelun kulku ennakoitavissa ja muutettavissa haastattelun aikana. Spontaanit vastaukset voidaan nauhoittaa, kirjata ja tutkimuksessa voidaan keskittyä yhteen henkilöön kerrallaan.

6.1.5 Haastattelujen suorittaminen ja saatujen aineistojen analysoiminen

Tutkimuksessa on tehty kymmenen haastattelua, joiden kohteena ovat olleet koulutusorganisaatioiden johtavat rehtorit, rehtorit, apulaisrehtorit ja aikuiskoulutusjohtajat. Haastateltavista kaksi on Lapin maakunnasta ja yhdeksän Oulun maakunnasta. Haastateltavat on valittu siten että he edustavat mahdollisimman kattavasti eri koulutusaloja ja eri kouluhallinnon aloja. Haastateltavien koulutusorganisaatiot edustavat kahdeksaakymmentä prosenttia valmistuneista kaikista tutkimuksen kohteena olevista näyttötutkintomestareista.

Haastattelut suoritettiin kevään 2003 aikana. Yksi haastatteluista suoritettiin puhelinhaastatteluna ja muut yhdeksän henkilökohtaisessa kontaktissa haastateltavan kanssa. Haastattelujen keskimääräinen kesto oli yhden tunnin mittainen. Seuraavassa taulukossa (taulukko 20) havainnollistetaan haastattelun avulla suoritettujen tiedonkeruun vaiheita ja niiden perusteluja.

Taulukko 20. *Haastattelun avulla suoritettujen tiedonkeruun vaiheet perusteluineen*

Vaihe	Perustelu
1. Alkuinformaation antaminen	Suostumus haastateltavalta haastattelun suorittamiseen. Kuvaus haastattelun kulusta ja orientointi itse haastatteluun.
2. Haastattelun suorittaminen	Tarkistava alkuinformaatio ja tiedonkeruu haastateltavilta teemoittain
3. Nauhoitteiden kuunteleminen, kunnon tarkistaminen sekä vertaaminen teoreettiseen viitekehyykseen	Ensivaikutelman saaminen haastattelusta Kuuntelumahdollisuuden tarjoaminen haastatelluille
4. Nauhoitteiden puhtaaksikirjoittaminen ulkopuolisella asiantuntijalla	Reliabiliteetin varmistaminen ja nauhoitteiden saattaminen Word-tekstimuotoon analysoinnin mahdollistamiseksi
5. Haastattelutekstien analysointi	Vastausten etsiminen tutkimuskysymyksiin.
6. Tulosten raportointi	Vastaukset tutkimuskysymyksiin

Haastateltavien kanssa sovittiin ensimmäiseksi aikataulut, haastatteluajat ja haastattelupaikat. Samassa puhelimella suoritettussa alkuinformaatiossa kerrottiin haastateltaville haastattelun aihe ja se, että haastattelut tullaan nauhoittamaan ja, että haastateltavilla on mahdollisuus kuunnella nauhoitetut haastattelut ja tehdä niihin tarvittaessa omia huomautuksia. Kukaan haastatelluista ei kuitenkaan myöhemmin käyttänyt tätä mahdollisuutta hyväkseen, vaan luotti asiassa tutkijaan.

Haastatteluissa esitettiin haastateltaville ensimmäisenä teemakysymys, joka koski sitä, miten haastateltava oli kokenut näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen hyödyttäneen hänen edustamaansa koulutusorganisaatiota. Samalla haastateltaville ilmoitettiin, että nauhoitus on käynnissä. Haastateltavien annettiin vapaasti kertoa omista ja heidän edustamansa koulutusorganisaation kokemuksista. Tutkija ei keskeyttänyt haastateltaviaan tai esittänyt heille tarkentavia lisäkysymyksiä, elleivät haastateltavat sitä häneltä pyytäneet. Toinen teemakysymys koski sitä, miten haastateltavat ovat kokeneet sen, että onko näyttötutkintojen kehittämiskoulutus haastateltavien mielestä vaikuttanut siihen, että heidän henkilöstönsä toimisi asiantuntijamaisemmin kuin aikaisemmin ja näkykö kyseinen asiantuntijamainen toiminta heidän työkäyttäytymisessään ja mahdollisesti miten? Koko ajan haastattelussa pyrittiin siihen, että haastateltava saisi mahdollisimman vapaasti kertoa kokemuksistaan ja edustamansa

koulutusorganisaation näkemyksistä ilman, että haastatteliija olisi keskeyttänyt haastatteluvaa pyytämättä.

Haastattelussa ei kuitenkaan esitetty kysymystä, joka olisi koskenut niitä tekijöitä, jotka mahdollisesti edistävät tai ehkäisevät näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuutta. Koska tutkimuksessa haluttiin myös saada selville vaikuttavuutta edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä, annettiin haastateltavien vapaasti pohtia kyseisiä kysymyksiä, koska ne ovat kokonaisuuden kannalta erittäin tärkeitä tekijöitä koulutuksen vaikuttavuutta tarkasteltaessa.

Haastattelun jälkeen nauhoitteet tarkistettiin ja kuunneltiin uudelleen ja niistä tehtiin alustavat huomiot tutkimuksen viitekehystä apuna käyttäen. Alustavissa nauhoitteiden kuunteluissa oli jo havaittavissa samansuuntaisia haastateltujen mielipiteitä ja ajatuksia suhteessa tutkimuskysymyksiin. Reliabiliteetin varmistamiseksi nauhoitteet kirjoitettiin puhtaaksi ulkopuolisella alan ammattilaisella ja nauhoitteet tallennettiin Microsoft Word tiedostoiksi myöhempää analyysiä varten.

Yleiskuvan saamiseksi saatu aineisto analysoitiin teemoittain lukemalla se ensin useaan kertaan. Analyysivaiheessa aineistoa tarkasteltiin teoreettisen viitekehysten ja tutkimuskysymysten suunnassa. Tämä tapahtui ensimmäisessä vaiheessa listaamalla vastauksia kysymykseen *hyöty koulutusorganisaatiolle*. Toisessa vaiheessa aineistoa tarkasteltiin suhteessa *asiantuntijavalmiuksiin* ja kolmannessa vaiheessa *työkäyttämisen* muutoksiin. Neljännessä vaiheessa aineistoa tarkasteltiin vielä näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuutta *edistävien ja ehkäisevien tekijöiden* suunnassa. Saadut haastattelutulokset raportoitiin kirjallisesti tulososioon.

6.1.6 Teemahaastattelun luotettavuustarkastelu

Tiedonmuodostus haastattelun avulla on aina subjektiivista ja tulosten purku edellyttää huolellista analysointia ja vie paljon aikaa. Haastattelijasta johtuvat virheet ovat mahdollisia mm. omien subjektiivisten mieltymysten esiintuominen arvostuksien ja ennakoasenteiden vuoksi. Haastateltavat saattavat myös peitellä todellisuutta, koska eivät voi esiintyä anonyymeinä ja näin saattavat olla vastauksiensa suhteen varovaisia.

Tässä tutkimuksessa haluttiin haastateltaville antaa tilaa, vaikka haastattelussa oli tietyt teemat. Haastattelijasta johtuvia virheitä pyrittiin välttämään siten, että haastatteliija ei puuttunut haastattelun kulkuun kesken haastattelun, ellei haastateltava niin halunnut esim. halutessaan kysymyksiin tarkennuksia. Haastattelijan rooli oli edellisestä johtuen kuunteliija ja myötäilijä, joka tarvittaessa teki haastateltavalleen tarkentavia kysymyksiä. Tutkimuksessa

ei uskota siihen, että sillä että haastateltavat esiintyivät omilla nimillään haastatteluissa olisi ollut tutkimuksen luotettavuuden kannalta heikentävää merkitystä. Tutkimuksessa mukana olleet haastateltavat ovat pitkän työkokemuksen omaavia omien koulutusorganisaatioidensa edustajia ja vahvoja ammattikasvatuksen osaajia. Edelliseen perustuen tutkimuksessa ei myöskään uskota, että he olisivat tutkijaa miellyttääkseen antaneet harhaanjohtavaa tietoa haastatteluissa, heillä ei ole siihen jo asemansa tai arvostuksensa puolesta mitään tarvetta. Päinvastoin, haastattelujen aikana ja jo alkuinformaatiovaiheessa haastateltavaksi valitut halusivat perehtyä asioihin jo ennen haastattelua, jotta heidän mukaansa haastattelussa esille tuleva informaatio olisi mahdollisimman ajantasaista heidän koulutusorganisaatioistaan. Tutkijalle jäi jo alkuinformaatiovaiheessa sellainen kuva, että koulutusorganisaatiot ovat hyvinkin kiinnostuneita kyseisen koulutuksen vaikuttavuudesta heidänkin koulutusorganisaatioissaan.

Luottamusta pidetään tutkimushaastattelun avainkysymyksenä. Haastattelun anti, sen tulos on välittömästi riippuvainen siitä, saavuttaako haastateltava luottamuksen. Haastattelijalla ei ole Eskolan ja Suorannan (1998, 94) mielestä mikään passiivinen, merkityksetön välikappale, vaan osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia

Tutkimuksen tekijä toimi myös haastattelijana, josta oli se etu, että koulutusorganisaatioiden edustajat tunsivat haastattelijansa jo aiemmin ja luottivat häneen. Haastattelijalla pyrki ottamaan jokaisen haastattelijansa yksilönä ja oman alansa asiantuntijana sekä omana persoonana. Haastattelijan yleinen mielikuva haastattelutilanteista oli hyvä ja rauhallinen. Haastateltavat olivat haastattelutilanteessa aktiivisena osapuolena, haastattelijalla puolestaan aktiivisena kuuntelijana. Haastateltaville myös kerrottiin, että haastattelut ovat luottamuksellisia ja haastattelut on mahdollista kuunnella nauhoitteilta jälkeinpäin ja tekstitiedostoiksi kirjoitetut tutkimusaineistot on mahdollista saada tarkistettavaksi, sitten kun ne on kirjoitettu tekstimuotoon. Edellisellä toiminnalla tutkimuksessa pyrittiin lisäämään luottamusta haastateltavien ja haastattelijan välillä.

Tämän tutkimuksen tekijä on ollut mukana sekä valtakunnallisena että alueellisena toimijana näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa vuodesta 1999 lähtien. Tutkimuksen tekijä on perehtynyt näyttötutkintoihin liittyviin asioihin ja niiden parissa toimiviin henkilöihin koko kyseisen ajan. Tutkimuksen tekijä on ollut tekemisissä kaikkien tutkimuksessa mukana olevien koulutusorganisaatioiden kanssa ja hän on ollut henkilökohtaisesti tekemisissä kaikkien haastattelemiensa koulutusorganisaatioiden edustajien kanssa kahta lukuun ottamatta. Tutkimuksen tekijän on todettava, että kyseessä eivät ole olleet henkilökohtaiset suhteet, vaan kyseessä ovat olleet lähinnä tutkimuksen tekijän edustaman organisaation koulutusorganisaatioille tarjoamat asiantuntijapalvelut, jotka ovat koskeneet

näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta. Edellisestä on ollut tutkimuksen kannalta se luotettavuutta lisäävä etu, että haastateltava ja haastattelija ovat ymmärtäneet puheena olleet tutkimuskysymykset ja käsitteet samalla tavalla. Tämän varmistamiseksi tutkimuksessa on valmistettu kolmen pääteeman ympärille useita kysymyksiä.

Luotettavuutta on myös pyritty varmistamaan tarjoamalla haastatteluaineistoa ulkopuolisille tutkijakollegoille ja haastatelluille henkilöille tarkistettavaksi. Tätä on myös tehty tutkijakollegoiden taholta. Haastateltavista kukaan puolestaan ei ole ilmoittanut halukkuuttaan tarkistaa haastatteluaineiston oikeellisuus. Edellistä voidaan pitää myös eräänä aineiston luotettavuuskriteerinä, haastatellut henkilöt luottavat tutkimuksen tekijän objektiviteettiin. Lincolnin ja Guban (1985) mukaan tutkimusprosessin arvioinnissa voidaan käyttää kollegojen arviointia, jossa ulkopuolinen tutkija tarkistaa aineiston ja sen analysoinnin vaiheet sekä tulkinnat saatavana olevan materiaalin perusteella. Myös tutkittavia henkilöitä on mahdollista käyttää aineiston luotettavuuden tarkistajana. Pattonin (1990) mukaan tutkimusraportin luotettavuuden lopullinen testi on nimenomaan tutkimustiedon käyttäjien reaktio raporttiin.

Tämä tutkimus on pyritty tekemään Kvalen (1989) ihanteen mukaan niin vakuuttavasti, avoimesti ja selkeästi, että vetoaminen ulkoiseen varmistamiseen tai virallisiin validiteettimerkkeihin tulisi tarpeettomaksi. Tutkimus on pyritty myös Polkinghornen (1989) sanoin tekemään siten, että se kehittäisi enemmän kuin teknistä tietämystä - inhimillistä viisautta.

7 Vastaukset tutkimuskysymyksiin

Tutkimuksessa on katsottu tarpeelliseksi ensin esitellä tulososan rakenne perusteluineen, koska sama rakenne toistuu kaikkien tutkimusongelmien kohdalla. Tulososassa ensimmäiseksi esitellään yleiskuvan saamiseksi kyselytutkimuksen jakaumat taulukkomuodossa ja sen jälkeen luodaan yleiskuva saaduista vastauksista.

Koska vastausten jakautuminen antaa asiantuntijavalmiuksien oppimisesta ja työkäyttäytymisen muutoksista sekä koulutusorganisaatiosta hyödynsaajana vain yleiskuvan, tulososan toisessa vaiheessa on haluttu etsiä yhteyttä alkuperäisten selittävien ja selitettävien muuttujien välillä. Tämä on tapahtunut laskemalla Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroimet muuttujien yhteisvaihtelun kuvaamiseksi. Saadut tulokset on esitetty taulukkomuodossa. Korrelaatio vaatii, että muuttujat ovat jatkumoina. Muuttujia K2, K4-K6 on pidetty jatkumoina, jolloin niiden testaamiseen voidaan käyttää korrelaatio-analyysiä. Korrelaatiot on laskettu jokaisen muuttujan havaintojen lukumäärästä. Korrelaatioista on muodostettu korrelaatiomatriisi ja sille on suoritettu ristiintaulukointi muuttujien välille. Ylin luku on korrelaatiokerroin, keskimäinen luku on havaintojen lukumäärä, josta korrelaatiokerroin on laskettu ja alin luku kuvaa tilastollista merkitsevyyttä. Tilastolliset merkitsevyydet on kuvattu * merkinnöillä seuraavasti: * = tilastollisesti melkein merkitsevä ** = tilastollisesti merkitsevä ja *** = tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Kolmannessa vaiheessa on tutkimuksessa tilastollisin keinoin supistettu tutkittavaa ilmiötä kuvaavien muuttujien määrää. Selitettävistä muuttujista muodostettu keskiarvomuuttujia, joiden oletetaan mittaavan asiantuntijavalmiuksien oppimista koko kohdejoukon osalta. Summamuuttujia on testattu T-testivertailulla.

Neljännessä vaiheessa tutkimuksessa on myös haluttu testata sitä, ovatko teoreettisesta viitekehystä nostetut vaikuttavuutta oletettavasti mittaavat keskeiset käsitteet onnistuttu operationaalistamaan reliaabelien tutkimuskysymysten muotoon. Muuttujien supistamisen ja mittarin kysymysten reliabiliteetin testaamisen välineenä on käytetty faktorianalyysiä. Tavoitteena on ollut alkuperäisten muuttujien tiivistäminen sellaisiksi muuttujakombinaatioiksi, jotka selkeästi mittaavat tutkimuskysymyksiä ja ovat laadullisine ominaispiirteineen perustavanlaatuisia ja luotettavia. Faktorianalyysissä korrelaatiomatriisi on hajotettu ja siitä on pyritty löytämään sellaiset

kombinaatiot, jotka parhaiten selittävät muuttujien kokonaisvaihtelua. Jotta muuttujat latautuisivat mahdollisimman yksiselitteisesti faktoreille, niille on suoritettu suorakulmainen Varimax-rotatio.

Faktoroinnissa on päädytty teoreettisen viitekehysten perustalta kolmen faktorin ratkaisuun, (ks. liite 4). Tarkoituksena on ollut muodostaa vaikuttavuustekijöistä ja niihin oletettavasti sidoksissa olevista tekijöistä yhtenäinen kuvausjärjestelmä. Saadut tulokset on esitetty taulukkomuodossa. Faktoreiden tulkinnoissa on pyritty konkretisoimaan vaikuttavuusmuuttujia ja vertaamaan niitä teoreettisesta viitekehyksestä operationaalistettuihin selitettäviin muuttujiin. Ruohotie (1986, 36-37) painottaa, että faktoritulkinna ilman teoreettista tukea perustuvat usein tutkijan mielikuviin, jolloin on vaarana subjektivismi ilman vähääkään yleistettävyyttä. Hänen mukaansa tutkimustulokset jäävät tällöin ainutkertaisiksi, koska kukaan muu ei ole päässyt samoihin tuloksiin.

Viidennessä vaiheessa koulutusorganisaatioiden edustajien kokemuksia näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuudesta on selvitetty teemahaastattelujen avulla. Tutkimuksessa on haluttu löytää yksilöllisiä tulkituksia tutkituista teemoista. Haastattelujen tavoitteena on ollut tuottaa uutta kuvailevaa tietoa kyselytutkimuksen rinnalle. Haastattelut on kuvattu tekstimuodossa omina osioinaan tutkimusongelmittain. Haastattelussa on käsitelty samat teemat, jotka olivat mukana myös vaikuttavuuskyselyssä. Teemat on löydetty tutkimuksen teoreettisen viitekehysten avulla. Haastattelulla tiedonkeruun menetelmänä on myös haluttu syventää saatuja kvantitatiivisia tuloksia.

Kuudennessa vaiheessa tutkimustuloksia on tarkasteltu sekä kvantitatiivisten että kvalitatiivisten tulosten osalta ja pyritty suhteuttamaan niitä toisiinsa yhteisiä nimittäjiä löytämällä. Tulososiossa saatuja tuloksia ei ole vielä verrattu aiempiin tutkimustuloksiin, vaan on tyydytty synteesein esittämiseen. Aiempaan tutkimustietoon ja teoreettiseen viitekehykseen vertaaminen on jätetty pohdinta osuuteen.

7.1 Opettajien asiantuntijavalmiuksien oppiminen

Mittarin osat K10-K15 ja K18 sekä K19 mittaavat asiantuntijavalmiuksien oppimista vastanneiden kokemana. Taulukko 21 kuvaa saatujen alkuperäisten vastausten jakaumia kun kohta 6 (en osaa sanoa) on poistettu.

Taulukko 21. *Asiantuntijavalmiuksien oppiminen vastanneiden kokemana*

Muuttuja	Ei vaikutusta		Hieman		Jonkin verran		Paljon		Erittäin paljon		Yhteensä	Puuttuu
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	K10			7	3.8	37	20.2	88	48.1	51		
K11			11	6.0	39	21.2	95	51.6	39	21.2	100	
K12	1	.5	9	4.9	50	27.5	87	47.8	35	19.2	100	
K13	7	3.8	15	8.2	83	45.4	60	32.8	18	9.8	100	2
K14	9	5.0	21	11.6	72	39.8	68	37.6	11	6.1	100	1
K15	1	.5	12	6.6	49	26.8	85	46.4	36	19.7	100	3
K18	17	11.6	17	11.6	66	44.9	35	23.8	12	8.2	100	1
K19	1	.5	9	4.9	59	32.4	94	51.6	19	10.4	100	2

Jakaumasta huomataan, että vastanneet kokevat näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttaneen asiantuntijavalmiuksien oppimiseen jonkin verran, paljon tai erittäin paljon. Yleisesti ottaen (K19) 94.4% vastanneista on sitä mieltä, että näyttötutkintomestarikoulutus on vaikuttanut jonkin verran, paljon tai erittäin paljon heidän asiantuntijavalmiuksiensa oppimiseen aiempaan verrattuna. 4.9% vastaajista kokee vaikutusta olleen hieman ja vain yksi vastanneista on sitä mieltä, että koulutus ei ole vaikuttanut ollenkaan.

Seuraava taulukko 22 kuvaa vastanneiden iän ja opetustyökokemuksen ja aiemman näyttötutkintokokemuksen sekä näyttötutkintomestariksi valmistumisvuoden välisiä yhteyksiä vastanneiden käsityksiin asiantuntijavalmiuksien oppimisesta.

Taulukko 22. Vastaajan iän (K2), opetustyökokemuksen (K4), aiemman näyttötutkintokokemuksen (K5) ja näyttötutkintomestariksi valmistumisvuoden (K6) yhteydet vastanneiden käsityksiin asiantuntijavalmiuksien oppimisesta.

Muuttuja	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K18	K19
K2	-.0594 (181) P=.427	-.0516 (182) P=.489	-.0375 (180) P=.617	-.0028 (181) P=.970	-.0239 (179) P=.751	-.0825 (181) P=.269	.0932 (145) P=.265	-.0632 (180) P=.399
K4	-.1555 (183) P=.036 *	-.1361 (184) P=.065	-.1643 (182) P=.027 *	-.0014 (183) P=.985	-.0190 (181) P=.800	-.0724 (183) P=.330	.1113 (147) P=.179	-.0770 (182) P=.302
K5	-.3163 (183) P=.000 ***	-.2098 (184) P=.004 **	-.2315 (182) P=.002 **	-.0049 (183) P=.948	-.0471 (181) P=.529	-.1637 (183) P=.027 *	-.0211 (147) P=.800	-.1221 (182) P=.101
K6	.1097 (182) P=.141	.1409 (183) P=.583	.1228 (181) P=.100	-.0391 (182) P=.600	-.0113 (180) P=.880	-.2223 (182) P=.003 **	-.0930 (146) P=.264	.0816 (181) P=.275

Vastanneiden aiempi kokemus näyttötutkinnoista (K5) ja opetustyöstä (K4) on merkitsevästi yhteydessä siihen, miten vastaajat kokevat oppineensa näyttötutkintoihin liittyviä asiantuntijavalmiuksia. Mitä vähemmän vastaajilla on aiempaa kokemusta näyttötutkintojärjestelmästä ja opetustyöstä, sitä enemmän näyttötutkintomestarikoulutus on vaikuttanut siihen, että he ovat oppineet hallitsemaan koko näyttötutkintojärjestelmän (K10), näyttötutkintojen suunnittelun (K11) ja arvioinnin (K12) sekä näyttötutkintojen edelleen kehittämisen (K15) paremmin kuin aikaisemmin. Vastaajien iällä (K2) ei puolestaan näytä olevan yhteyttä näyttötutkintojärjestelmän kannalta tarpeellisten asiantuntijavalmiuksien oppimiseen.

Näyttötutkintomestariksi valmistumisvuosi (K6) on merkitsevästi yhteydessä siihen, miten vastaajat kokevat hallitsevansa näyttötutkintojen edelleen kehittämisen. Mitä aiemmin vastaajat ovat näyttötutkintomestareiksi valmistuneet, sitä enemmän näyttötutkintomestarikoulutus on vaikuttanut siihen, miten he hallitsevat näyttötutkintojen edelleen kehittämisen (K15) omassa työssään.

T-testivertailun mukaan vastanneen sukupuolella (K1) tai sillä, onko hän tullut omaehtoisesti tai työnantajan määräämänä (K3) näyttötutkintomestarikoulutukseen ei ole tilastollista merkitsevyyttä asiantuntijavalmiuksien oppimisen suhteen. Yksisuuntainen varianssianalyysi osoittaa, että vastanneiden oppilaitosmuoto (K7) tai oppilaitoksen sijaintipaikka

(K8) tai ammattiala (K9) ei myöskään ole merkitsevästi yhteydessä asiantuntijavalmiuksien oppimiseen.

Taulukossa 23 on esitetty kooste voimakkaimmin latautuneista kärkimuuttujista, jotka kuvaavat opettajan asiantuntijavalmiuksien oppimista näyttötutkintomestarikoulutuksen tuloksena.

Taulukko 23. *Asiantuntijavalmiuksien kärkimuuttujat*

Faktorin 2 sisältö	Lataus
K11 Näyttötutkintojen suunnittelu	.86
K19 Yleisnäkemyksistä omaista näyttötutkinto-osaamisesta	.78
K12 Näyttötutkintojen järjestäminen	.78
K10 Näyttötutkintojärjestelmän tuntemus	.75
K14 Ammatillisen osaamisen arviointi	.65
K15 Näyttötutkintojen edelleen kehittäminen	.64
K13 Ammatillisen osaamisen analysointi	.56

Faktorin 2 voimakkaimmin latautuneissa kärkimuuttujissa kuvastuvat vastanneiden käsitykset näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuudesta asiantuntijavalmiuksien oppimiseen.

Muuttujat luonnehtivat näyttötutkintomestarikoulutusta välineeksi, jolla näyttötutkintojärjestelmän edellyttämien asiantuntijavalmiuksien kehittymiseen voidaan vaikuttaa. Faktori saa nimen **Näyttötutkintomestarikoulutus asiantuntijavalmiuksien kehittymisen mahdollistajana.**

Saatu faktori tukee teoreettista viitekehystä. Faktorirakenne sisältää seitsemän näyttötutkintojen kannalta tarpeellista asiantuntijavalmiutta. Ainoastaan näyttötutkintojen tulevaisuuden laadunvarmennusta mittaava mittarin osio K18 ei latautunut tähän faktoriin, vaan se latautui faktoriin 1, joten sen oletetaan enemmän kuvastavan koulutusorganisaation saamaa hyötyä.

7.1.1 Opettajien asiantuntijavalmiuksien oppiminen koulutusorganisaation kokemana

Tämän haastatteluosuuden pääteemana on ollut kysymys: Onko näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen suorittaneiden opettajien toiminta asiantuntijamaisempaa kuin aikaisemmin? Seuraavassa on kuvattu koulutusorganisaatioiden edustajien kokemuksia asiantuntijavalmiuksien oppimisesta.

**Asiantuntija
valmiuksien
kehittyminen
koulutus-
organisaation
kokemana**

Tietenkin ne merkit varmasti näkyy vasta pienellä tai jopa pitkällä viiveellä, mutta kuitenkin. Koulutusorganisaation kehittämistyössä se on näkynyt siinä, että nämä henkilöt, jotka on näyttötutkintomestarikoulutuksen suorittanut, hoitaa nämä näyttöjen järjestelyt ja vastaavat täsmällisemmin kuin ennen eli siihen on tullut, sanotaan näin, että että semmosta jämäkkyyttä siihen työhön.

Rehtori, ammatillinen toinen aste.

Heti näen ninkun silmien edessä jotkut henkilöt, jotka ilman sitä koulutusta, mikä me käytiin läpi, niin heidän valmius toimia tuota siinä työtehtävässä, missä he on, niin olis kaikella tavalla ninkun heikompi.

Johtava rehtori, koulutuskuntayhtymä.

Tämä asiantuntijuus on lisääntynyt sitten huomattavasti kuin aikaisemmin, se asiantuntijuus tulee käyttöön mutta on ninkun työstä oppiminen ja toisilta oppiminen eli kun joku on käynyt jossakin näytössä niin hyvin tavallista on se, että mä huomaan tuossa illalla viiden kuuden välillä, kun ne tuossa aulassa sitten opettajat vielä puhuu, kun on joku tullut näytöstä Eli opettajat vaihtaa sitä kokemusta ja pohtivat keskenään ja minusta se on mitä parhaita oppimista, se on parempi kuin joku koulutuspäivä, ja opettajat on sen oivaltanu ja he jakavat sen osaamisensa toinen toisellensa.

Rehtori, sosiaali- ja terveysala

Tuo asiantuntijamainen toiminta työikätytymisessä, niin tuo on varmasti on semmonen, joka ninkun kuitenkin näkyy tutkintoprosessissa, suunnittelussa ja toteutuksessa asiantuntijamaisemmin kuin aikaisemmin. Ja nimen omaan ne, jotka aikuisten näytössä toimii. Että se, ehkä nyt jonkun verran on vaikutusta sillä koulutuksella, että se on kans semmonen prosessi, joka tästä vielä käydään pitkin matkaa, että se on hijas, mutta mennee kuitenkin eteenpäin koko ajan että, on näkynyt, että koko ajan on semmosta jouhevampaa tämä koulutuksen suunnittelu ja ihmiset tietää, mistä on kysymys.

Aikuiskoulutusjohtaja, sosiaali- ja terveysala.

Mutta siinä on ihan selkeesti näkyvillä sitten tämä juopa näitten vähän aikaa opetustyössä olleitten ja sitten pitemmän aikaa opetustyössä olleitten välillä, että se käsitemaailma vaikka on yhteinen niin se on kuitenkin erilainen., niin hyötyä on tullu nimen omaan niitten kautta, joilla on sitä työkokemusta jo entuudestaan hyväsen verran. Se on näkynyt sitten käytännössä, että nää toimijat on alkanu ehkä kokonaisvaltasemmin tarkastella sitä jatkumoa Aikasempaa selkeemmin nyt on semmonen mielenkiintonen tilanne, että jollakin meidän koulutusalan sisällä jollakin sektorilla on useampia näyttömestareita, joista toiset on junioreita ja toiset senioreita, niin sitten tulee ihan selkeesti tällöinen senioreitten tutorointu näkyville myöskin, mitä ei aikaisemmin oo ollu. Et sitä käytetään myöskin sitten perusteluna siihen kehittämistyöhön, kun sitouttaa nämä vanhemmat niitä nuorempia.

Aikuiskoulutusjohtaja, kaupallinen ala.

7.1.2 Tulosten tarkastelua

Ensimmäisenä tutkimusongelman ensimmäisessä osassa haluttiin selvittää, millaisia asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttämisen muutoksia näyttötutkintojen kehittämiskoulutukseen osallistuneet opettajat ovat oppineet. Seuraavassa tarkastellaan ensin kyselytutkimuksessa saatuja vastauksia ja sen jälkeen haastattelututkimuksessa saatuja vastauksia *asiantuntijavalmiuksien oppimisen osalta*.

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutus on vaikuttanut merkittävästi vastanneiden asiantuntijavalmiuksien oppimiseen. Vastanneet kokevat hallitsevansa koko näyttötutkintojärjestelmän sekä näyttötutkintojen suunnittelun ja arvioinnin paremmin kuin aikaisemmin.

Kehittämiskoulutuksen vaikuttavuutta vastanneiden asiantuntijavalmiuksien kehittämiseen kohdalla on edistänyt näyttötutkintomestariksi valmistumisen ajankohta. Aiemmin valmistuneet kokevat hallitsevansa näyttötutkintojen edelleen kehittämisen aiempaa paremmin. Kehittämiskoulutuksen vaikuttavuutta edistää myös aiempi vähäinen kokemus näyttötutkintojärjestelmästä ja opetustyöstä.

Vastanneiden ikä, sukupuoli, koulutukseen tulon motiivi, oppilaitosmuoto tai oppilaitoksen sijaintipaikka ja ammattiala ei ole tässä tutkimuksessa merkittävästi yhteydessä näyttötutkintojärjestelmän kannalta tarpeellisten asiantuntijavalmiuksien oppimiseen.

Koulutusorganisaatioille suunnatuissa haastatteluissa on käsitelty samat teemat, jotka olivat mukana myös vaikuttavuuskyselyssä. Haastatteluilla tiedonkeruumenetelmänä on haluttu syventää saatuja kvantitatiivisia tuloksia. Tämän haastatteluosuuden pääteemana on ollut kysymys: Onko näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen suorittaneiden opettajien toiminta asiantuntijamaisempaa kuin aikaisemmin? Seuraavassa tarkastellaan opettajien asiantuntijavalmiuksien kehittämistä koulutusorganisaation kokemana.

Haastatteluissa koulutusorganisaatioiden edustajat eivät niinkään suoraan käsittele asiantuntijavalmiuksia näyttötutkintojärjestelmän käsittein, vaan haastatteluista nousee yleiseen asiantuntijuuteen liittyviä piirteitä. Asiantuntijuus on koulutusorganisaatioiden haastatteluissa nähty eräänlaisena jämäkkyytensä. Jämäkkyys on koulutukseen osallistuneilla opettajilla näkyvissä täsmällisenä asioiden hoitona ja valmiutena toimia näyttötutkintojen parissa asiantuntijamaisesti.

Asiantuntijuus tulee myös ilmi siinä, että koulutusorganisaatioiden mukaan koulutuksen saanut opettajajoukko puhuu samoilla käsitteillä samoista asioista, yhteisenä asiana. Yhteinen asiantuntijamainen toiminta liittyy koko näyttötutkintoprosessin kokonaisvaltaiseen hallintaan sen suunnittelusta aina toteutukseen saakka. Yhteinen jaettu asiantuntijuus tulee esille myös siinä, että vanhemmat näyttötutkintomestarit tutoroivat nuorempia mestareita ja näin asiantuntijuus tulee käyttöön koko organisaatiossa ja se näkyy kehittämistyöhön sitoutumisena. Edellinen tukee kyselytutkimuksessa esille noussutta havaintoa, joka koskee aiemman työ- ja näyttötutkinto kokemuksen merkitystä asiantuntijavalmiuksien kehittämisessä.

Koulutusorganisaatioiden haastatteluissa näkyy se, että asiantuntijuuden kehittyminen tulee käyttöön viiveellä, jolloin koulutuksen vaikuttavuuskin ainakin pääosin tulee myöhemmin ihmisten välisen yhteistyön tuloksena täysipainoisesti koulutusorganisaatioiden käyttöön. Edellinen tulos tukee myös kyselytutkimuksessa esille tullutta havaintoa, jossa huomattiin, että vastanneiden asiantuntijavalmiuksien kehittämiseen on yhteydessä näyttötutkintomestariksi valmistumisen ajankohta.

7.2 Opettajien työkäyttäytymisen muutokset

Mittarin osat K16 ja K17 sekä K26 ja K28 mittaavat vastanneiden työkäyttäytymisen muutoksia. Taulukko 24 kuvaa saatujen alkuperäisten vastausten jakaumia kun kohta 6 (en osaa sanoa) on poistettu.

Taulukko 24. Työkäyttäytymisen muutokset

Muuttuja	Ei Vaikutusta		Hieman		Jonkin verran		Paljon		Erittäin Paljon		Yhteensä	Puuttuu
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
K16	28	15.4	34	18.5	78	42.9	35	19.2	7	3.8	100	2
K17	31	17.6	33	18.8	80	45.5	28	15.9	4	2.3	100	6
K26	37	20.6	54	30.0	53	29.4	18	10.0	1	.5	100	4
K28	42	23.5	51	28.5	45	25.1	13	7.1	2	1.1	100	5

Jakaumasta huomataan, että vastanneet kokevat näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttaneen työkäyttäytymisen muuttumiseen hyvin eri tavoin. Kehittämiskoulutuksella näyttää kuitenkin olleen jonkin verran vaikutusta vastanneiden työkäyttäytymisen muutoksiin siten, että 42.3% kokee, opetustyönsä olevan työelämälähtoisempää kuin aikaisemmin (K16). Opetustyönsä jonkin verran tai hieman aiempaa opiskelijälähtoisemmäksi kokee puolestaan 45.5% vastanneista. Huomattavaa on myös se, että 19.2% vastanneista on sitä mieltä, että koulutus ei ole vaikuttanut ollenkaan työelämälähtöisyyden kehittymiseen ja 17.6% vastanneista ei näe oman opetustyön olevan myöskään opiskelijälähtoisempää kuin ennen.

Seuraava taulukko 25 kuvaa vastanneiden iän ja opetustyökokemuksen ja aiemman näyttötutkintokokemuksen sekä näyttötutkintomestariksi valmistumisvuoden välisiä yhteyksiä vastanneiden käsityksiin työkäyttäytymisen muutoksista.

Taulukko 25. Iän (K2), opetuskokemuksen (K4), aiemman näyttötutkintokokemuksen (K5) ja näyttötutkintomestariksi valmistumisvuoden (K6) yhteydet vastanneiden käsitelyyn työkäyttäjymisen muutoksista.

Muuttuja	K16	K17	K26	K28
K2	.0495 (180) P=.509	.1381 (174) P=.069	.2163 (161) P=.006 **	.1922 (151) P=.018 *
K4	.0714 (182) P=.338	.0022 (176) P=.977	.1145 (163) P=.146	.01708 (153) P=.035 *
K5	-.0781 (182) P=.294	-.0605 (176) P=.425	.0755 (163) P=.338	.0912 (153) P=.262
K6	-.0276 (181) P=.712	-.0382 (175) P=.616	-.0818 (162) P=.301	-.1388 (153) P=.087

Vastanneiden ikä (K2) on merkittävästi yhteydessä siihen, miten he kokevat oman työyhteisönsä työkäyttäjymisen muutokset. Mitä iäkkäämpiä vastanneet ovat sitä enemmän he näkevät näyttötutkintomestari-koulutuksen vaikuttaneen siihen, että heidän työyhteisönsä työskentelee työelämä (K26)- ja (K28) opiskelijalähtöisemmin kuin aikaisemmin. Mitä enemmän vastanneilla on opetuskokemusta (K4) sitä enemmän he näkevät työyhteisönsä työskentelevän opiskelijalähtöisemmin kuin aikaisemmin.

T-testivertailun mukaan vastanneiden sukupuolella (K1) tai sillä, onko hän tullut omaehtoisesti tai työnantajan määräämällä (K3) näyttötutkintomestari-koulutukseen ei ole tilastollista merkittävyyttä vastanneiden työkäyttäjymisen muuttumiseen. Yksisuuntainen varianssianalyysi osoittaa myös sen, että vastanneiden oppilaitosmuoto (K7) tai oppilaitoksen sijaintipaikka (K8) tai ammattiala (K9) ei myöskään ole yhteydessä työkäyttäjymisen muutoksiin.

Seuraavassa taulukossa 26 on esitetty kooste voimakkaimmin latautuneista kärkeimmuuttajista, jotka kuvaavat opettajan työkäyttäjymisen muutoksia näyttötutkintomestari-koulutuksen tuloksena.

Taulukko 26. Työkäyttäjymisen muutosten kärkimuuttajat

Faktorin 2 sisältö	Lataus
K17 Opettajan opiskelijälähtöisyys	.70
K16 Opettajan työelämälähtöisyys	.58
K26 Koulutusorganisaation työelämälähtöisyys	.57
K28 Koulutusorganisaation opiskelijälähtöisyys	.56

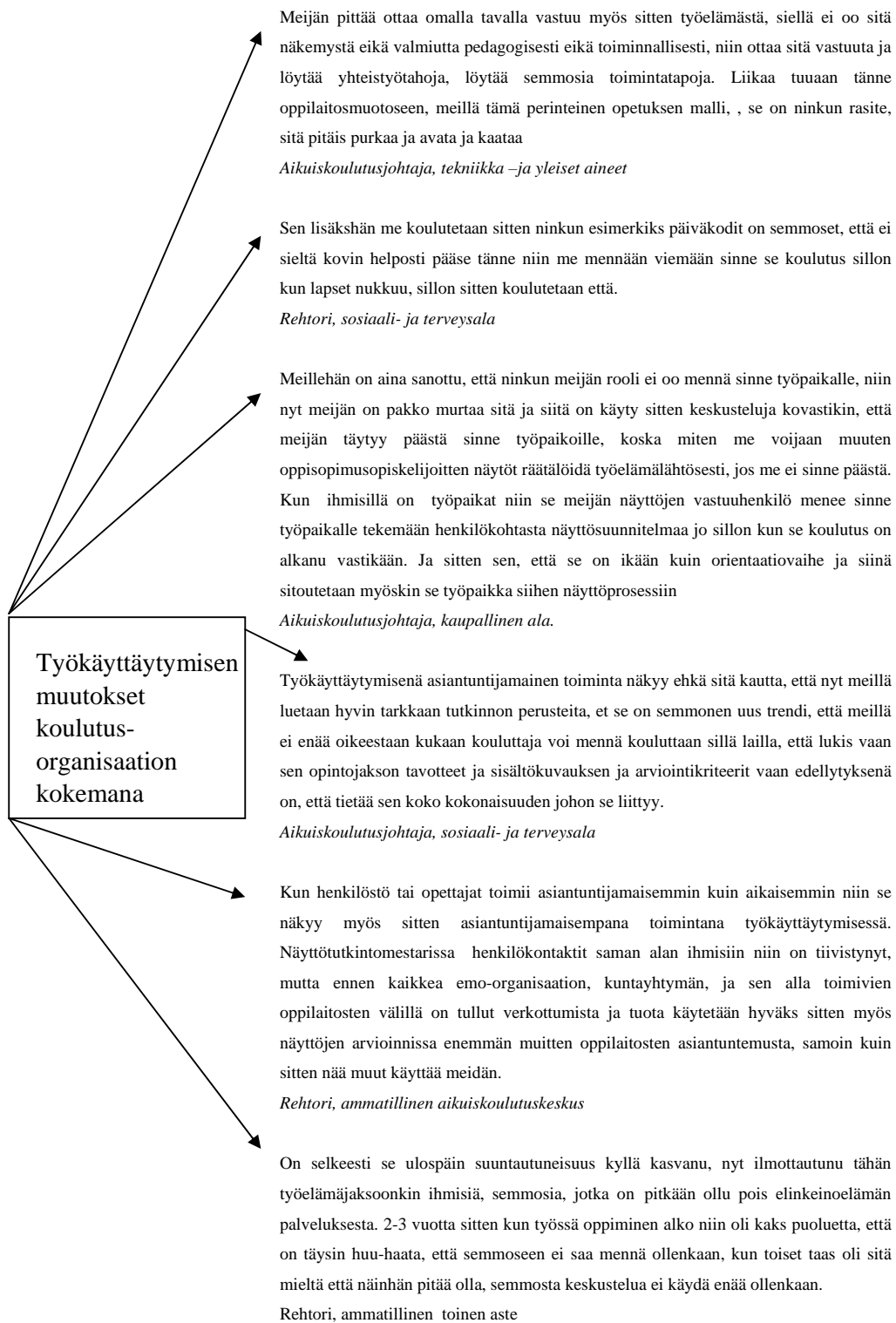
Faktorin 2 Voimakkaimmin latautuneissa kärkimuuttujissa kuvastuvat vastanneiden käsitykset näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuudesta työkäyttäjymisen muutoksiin.

Muuttajat luonnehtivat näyttötutkintomestarikoulutusta välineeksi, jolla voidaan vaikuttaa yksittäisen opettajan kautta hänen työyhteisönsä opiskelija- ja työelämälähtöisyyteen. Faktori saa nimen **Näyttötutkintomestarikoulutus opiskelija- ja työelämälähtöisyyden edistäjänä.**

Faktorirakenne sisältää neljä opiskelija- ja työelämälähtöistä toimintaa kuvaavaa dimensiota. Saatu faktori vahvistaa tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja reliabiliteettia.

7.2.1 Opettajien työkäyttäjymisen muutokset koulutusorganisaation kokemana

Tämän haastatteluosuuden pääteemana on ollut kysymys: Onko näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen suorittaneiden opettajien toiminnassa havaittavissa työkäyttäjymisen muutoksia? Seuraavassa on kuvattu koulutusorganisaatioiden edustajien kokemuksia työkäyttäjymisen muutoksista.



7.2.2 Tulosten tarkastelua

Ensimmäisenä tutkimusongelman toisessa osassa haluttiin selvittää, millaisia asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttäytymisen muutoksia näyttötutkintojen kehittämiskoulutukseen osallistuneet opettajat ovat oppineet. Seuraavassa tarkastellaan ensin kyselytutkimuksessa saatuja tuloksia ja sen jälkeen haastattelututkimuksessa saatuja vastauksia *työkäyttäytymisen muutosten osalta*.

Vastanneet kokevat työyhteisönsä muutokset työelämä- ja opiskelijalähtoisempänä toimintana aiempaan verrattuna. Vastanneiden ikä on merkittävästi yhteydessä siihen, miten he kokevat oman työyhteisönsä työkäyttäytymisen muutokset. Iäkkäämmät ja paljon opetuskokemusta omaavat vastaajat näkevät näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttaneen siihen, että heidän työyhteisönsä työskentelee työelämä ja opiskelijalähtöisemmin kuin aikaisemmin.

Vastanneiden sukupuoli, koulutukseen tulon motiivi, oppilaitosmuoto, oppilaitoksen sijaintipaikka tai ammattiala ei ole tässä tutkimuksessa yhteydessä siihen, miten vastaajat kokevat työkäyttäytymisen koulutusorganisaatiossaan muuttuneen.

Koulutusorganisaatioille suunnatuissa haastatteluissa on käsitelty samat teemat, jotka olivat mukana myös vaikuttavuuskyselyssä. Haastatteluilla tiedonkeruumenetelmänä on haluttu syventää saatuja kvantitatiivisia tuloksia. Tämän haastatteluosuuden pääteemana on ollut kysymys: Onko näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen suorittaneiden opettajien toiminta vaikuttanut heidän oman *työyhteisönsä työkäyttäytymiseen?* Seuraavassa tarkastellaan *työkäyttäytymisen muutoksia* koulutusorganisaation kokemana.

Koulutusorganisaatioiden edustajat kokevat työkäyttäytymisen muutosten omissa organisaatioissaan liittyvän pitkälti *opetustyön luonteen muuttumiseen*, jota edistää kehittämiskoulutuksen käyneiden opettajien asiantuntijamainen toiminta. Haastatteluissa korostuu selkeästi työn näkeminen oppimisympäristönä, tämä tukee myös kyselytutkimuksen tuloksia, jossa vastanneet kokevat työyhteisönsä toiminnan olevan työelämlähtöisempää kuin aikaisemmin. Haastatteluissa korostuu koulutusorganisaation vastuunotto työelämästä. Koulutus siirtyy vähän kerrallaan oppilaitoksesta työpaikoille, tämäkin tukee kyselytutkimuksessa havaittua tulosta, jossa vastanneet näkevät oman työyhteisönsä toiminnan olevan myös opiskelijalähtöisempää kuin aikaisemmin. Havaittavissa on siis opettajan työn roolin muuttuminen entisestä luennoitsijan roolista työelämässä toimivaksi opetustyön asiantuntijaksi, jonka

eräs päätavoite on sitouttaa myös työelämää ja omaa organisaatiotaan näyttötutkintoprosessiin.

Haastattelut tuovat esiin myös sen, että työelämän tutkintojen perusteisiin perehdytään aiempaa kokonaisvaltaisemmin. Työkäyttäytymisen muutoksena edellinen näkyy siinä, että opettajan on työssään otettava huomioon se kokonaisuus, jossa hän toimii työssään. Enää ei riitä se, että opettaja lukee opintojaksojen tavoitteet ja sisältökuvaukset sekä arviointikriteerit ja toimii työssään sen mukaan, vaan hänen on osattava koko tutkintoon liittyvä prosessi laaja-alaisesti ja sopeutettava oma toimintansa siihen.

Haastattelujen mukaan myös suhtautuminen työelämään näkyy opettajien työkäyttäytymisessä. Enää ei nähdä koulua omana maailmanaan ja työelämää omanansa. Kontaktit työelämässä toimiviin saman alan osaajiin ovat tiivistyneet ja verkottumista eri osajien välillä käytetään hyväksi. Verkottuminen näkyy yhteistyönä organisaatioiden sisällä ja eri oppilaitosten ja työelämän toimijoiden välillä.

7.3 Koulutusorganisaation kehittämiskoulutuksesta saamat hyödyt vastanneiden kokemana

Mittarin osat K20-K25 sekä K27 ja K29 mittaavat koulutusorganisaation saamaa hyötyä näyttötutkintomestarikoulutuksesta vastanneiden kokemana. Seuraava taulukko 27 kuvaa saatujen alkuperäisten vastausten jakaumia kun kohta 6 (en osaa sanoa) on poistettu.

Taulukko 27. *Koulutusorganisaation saama hyöty*

Muuttuja	Ei		Hieman		Jonkin		Paljon		Erittäin		Yhteensä	Puuttuu
	Vaikutusta				verran				Paljon			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
K20	23	12.6	30	16.4	56	30.6	40	21.9	30	16.4	100	1
K21	20	11.7	34	19.9	67	39.2	44	25.2	6	3.5	100	13
K22	18	11.0	35	21.3	69	42.1	35	21.3	7	4.3	100	20
K23	29	17.4	43	25.7	60	35.9	28	16.8	7	4.2	100	17
K24	33	19.9	47	28.3	61	36.7	21	12.7	4	2.4	100	18
K25	31	18.5	50	29.8	63	37.5	21	12.5	3	1.8	100	16
K27	72	40.0	32	17.8	31	17.2	13	7.2	7	3.9	100	4
K29	16	9.2	43	24.7	63	36.2	40	23	12	6.9	100	10

Jakaumasta huomataan, että vastanneet kokevat näyttötutkintomestarikoulutuksen pääsääntöisesti hyödyttäneen koulutusorganisaation toimintaa. Yleisesti ottaen (K29), 60.9% heistä kokee että kehittämiskoulutus on vaikuttanut heidän osaamiseensa hieman tai jonkin verran enemmän aiempaan osaamisen verrattuna. Huomattavaa on se, että 9.2% vastanneista ei koe kehittämiskoulutuksen vaikuttaneen työyhteisön osaamistasoon näyttötutkintoihin liittyvissä asioissa. Toisaalta jakaumasta havaitaan myös se, että 29.9% joukosta kokee kehittämiskoulutuksen vaikuttaneen paljon tai erittäin paljon työyhteisön osaamiseen näyttötutkintoihin liittyvissä asioissa ja tämän kautta koulutusorganisaation kehittämiskoulutuksesta saamaan hyötyyn.

Seuraava taulukko 28 kuvaa vastanneiden iän ja opetustyökokemuksen ja aiemman näyttötutkintokokemuksen sekä näyttötutkintomestariksi valmistumisvuoden välisiä yhteyksiä vastanneiden käsityksiin näyttötutkintomestarikoulutuksen koulutusorganisaatiolle tuottamasta hyödystä.

Taulukko 28. Iän (K2), opetuskokemuksen (K4), aiemman näyttötutkintokokemuksen (K5) ja näyttötutkintomestariksi valmistumisvuoden (K6) yhteydet koulutusorganisaatiolle tuotettuun hyötyyn.

Muuttuja	K20	K21	K22	K23	K24	K25	K27	K29
K2	.0687 (177) P=.363	.0219 (169) P=.778	-.0361 (162) P=.649	.1073 (165) P=.170	.1466 (164) P=.061	.2445 (166) P=.002 **	.0731 (153) P=.369	.0734 (172) P=.338
K4	-.0394 (179) P=.600	.0821 (171) P=.285	.0297 (164) P=.706	.1367 (167) P=.078	.1411 (166) P=.070	.0916 (168) P=.238	.0579 (155) P=.474	.0243 (174) P=.750
K5	.1921 (179) P=.010 **	-.0274 (171) P=.722	.0187 (164) P=.812	.0207 (167) P=.790	.0826 (166) P=.290	.1226 (168) P=.113	-.0284 (155) P=.725	-.0293 (174) P=.701
K6	-.2136 (178) P=.004 **	-.1848 (170) P=.016 *	-.1760 (163) P=.025 *	-.1351 (166) P=.083	-.2072 (165) P=.008 **	-.1273 (167) P=.101	-.3034 (155) P=.000 ***	-.2051 (173) P=.007 **

Mitä aiemmin vastaaja on näyttötutkintomestariksi valmistunut ja mitä enemmän hänellä on aiempaa kokemusta näyttötutkinnoista, sen enemmän hän on päässyt tekemään näyttötutkintomestarin työtä (K20) omassa koulutusorganisaatiossaan. Näyttötutkintomestariksi valmistumisvuosi on merkitsevästi yhteydessä siihen, miten vastanneet kokevat koulutusorganisaationsa kehittämiskoulutuksesta hyötyn. Mitä aiemmin vastaaja on näyttötutkintomestariksi valmistunut sitä

enemmän hän näkee näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen yleisesti (K29) vaikuttaneen hänen kauttansa siihen, että hänen työyhteisönsä tuntee näyttötutkintojärjestelmän (K21) ja osaa suunnitella (K22) ja analysoida ammatillista osaamista (K24) ja edellisen myötä siihen, että suoritettujen näyttötutkintojen (K27) määrä on lisääntynyt koulutusorganisaatioissa. Edelleen, mitä iäkkäämpi (K2) vastannut on, sen enemmän hän kokee näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttaneen siihen, että hänen koulutusorganisaationsa olisi hyötynyt näyttötutkintomestarikoulutuksen tuloksista ammatillisen osaamisen arvioinnin osaamisen tason parantumisen myötä.

Koska tutkimuksessa ollaan ensisijaisesti kiinnostuneita siitä, kuinka näyttötutkintomestarikoulutus on ylipäätään vaikuttanut koko kohdejoukkoon, on tutkimuksessa tilastollisin keinoin supistettu tutkittavaa ilmiötä kuvaavien muuttujien määrää. Selitettävistä muuttujista K21-K25 ja K18 sekä K29 on muodostettu keskiarvomuuttuja (summa 3), jonka oletetaan mittaavan näyttötutkintomestarikoulutuksen koulutusorganisaatiolle tuottamaa hyötyä vastaajan kokemana.

T-testivertailun mukaan vastanneiden sukupuolella (K1) tai motiivilla (K3) ei ole tilastollista merkitsevyyttä siihen, miten hän näkee näyttötutkintomestarikoulutuksen hyödyn koulutusorganisaation kannalta. Myös yksisuuntainen varianssianalyysi osoittaa sen, että myöskään vastanneiden kokemus näyttötutkintotyöstä (K5) tai opetustyökokemuksen pituus (K4) oppilaitosmuoto (K7) tai oppilaitoksen sijaintipaikka (K8) tai ammattiala (K9) ei ole merkitsevästi yhteydessä siihen, miten vastanneet näkevät näyttötutkintomestarikoulutuksen hyödyn koulutusorganisaation kannalta. Edellisten sijaan taulukosta 29 havaitaan, että näyttötutkintomestariksi valmistumisvuodella on merkitystä hyödyn näkemiseen.

Taulukko 29. *Näyttötutkintomestariksi valmistuminen ja koulutusorganisaation saama hyöty*

Valmistumis- vuosi	N	Keski- arvo	Keski- poikkeama	Keskivirhe	p-arvo
Vuosi 2001	47	3.0873	.7529	.1098	.0051 p=**
Vuosi 2002	94	2.6504	.8216	.0847	
Vuosi 2003	40	2.5976	.8621	.1363	

Mitä aiemmin vastannut on näyttötutkintomestariksi valmistunut, sen enemmän hän näkee oman koulutusorganisaationsa hyötynneen

näyttötutkintomestarikoulutuksen tuloksista. Myöhemmin valmistuneilla ei ole havaittavissa samantyyppistä ilmiötä.

Taulukossa 30 on esitetty kooste voimakkaimmin latautuneista kärkimuuttujista, jotka kuvaavat näyttötutkintomestarikoulutuksen koulutusorganisaatiolle tuottamaa hyötyä.

Taulukko 30. *Koulutusorganisaation hyödyn kärkimuuttujat*

Faktorin 1 sisältö	Lataus
K23 Näyttötutkintojen kehittäminen	.83
K24 Ammatillisen osaamisen analysointi	.81
K22 Näyttötutkintojen suunnittelu	.78
K21 Näyttötutkintojärjestelmän tuntemus	.78
K29 Yleinen hyöty koulutusorganisaatiolle	.77
K25 Ammatillisen osaamisen arviointi	.67
K27 Näyttötutkintojen määrän lisääntyminen	.65
K18 Näyttötutkintojen laadun varmistus	.49

Faktorin 1 voimakkaimmin latautuneissa kärkimuuttujissa kuvastuvat vastanneiden käsitykset näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuudesta koulutusorganisaation saamaan hyötyyn.

Muuttujat luonnehtivat näyttötutkintomestarikoulutusta välineeksi, jonka suunnassa koulutusorganisaatio voi kehittää näyttötutkintoja ja näin myös hyötyä näyttötutkintotoiminnasta. Faktori saa nimen **Näyttötutkintomestarikoulutus koulutusorganisaation hyödyttäjänä**.

Saatu faktori tukee teoreettista viitekehystä ja tutkimuksen reliabiliteettia. Faktorirakenne sisältää kahdeksan koulutusorganisaation kannalta keskeistä hyötyaluetta, joita voidaan kehittämiskoulutuksen keinoin vahvistaa.

7.3.1 Koulutusorganisaation kehittämiskoulutuksesta saamat hyödyt

Tämän haastatteluosuuden pääteemana on ollut kysymys: Miten opettajan koulutusorganisaatio on hyötynyt näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen tuloksista? Seuraavassa on kuvattu koulutusorganisaatioiden edustajien kokemuksia saaduista hyödyistä.

**Kehittämis-
koulutus
yhteistyön
edistäjänä**

Tästähän nyt on pari vuotta, kun tämä toiminta alkoi, niin kyllähän se varmasti ninkun se ihmisten toiminta sitten tässä käytännön työssä näkyy varmaan sillä tavalla, että minkälainen niillä on yleinen semmonen suhtautuminen ninkun muuhunkin kehittämistoimintaan ja muuten näihin uusiin haasteisiin ja voi olla siellä pääsääntöisesti näihin saahaan innostumaan keskivertoa tämmösiä aktiivisempia ja innostuneempia opettajia. Ja tuota, osallahan se näkyy hyvinkin konkreettisesti se, että se tietämys niistä asioista tietenkin on merkittävästi lisääntynyt

Aikuiskoulutusjohtaja, tekniikka –palvelu ja yleiset aineet

Tieto leviää ninkun ystävä ystävältä, niinhän se parhaiten menee sitten, opettajaveroilta toiselle. Tää verkottuminen. Se on lisääntynyt, että meillä on tätä verkottumista sitten tullut. Ja mehän tehdään esim. semmosia sopimuksia sitten, että joitakin erikoisammattitutkintoja, että me on suunniteltu yhteistyössä toisen kouluttajayksikön kanssa tai oppilaitoksen kanssa. Se on pakko tehdä toisten kanssa ja eikä voi olla, että mulla on tämmöset ja sulla on tämmöset vaan se pitää yhteistyössä tehdä.

Rehtori, sosiaali- ja terveysala

Ihan rehellisesti sanottuna nää henkilöt sähköosastolla, koneosastolla, rakennusosastolla, ravintolousosastolla, nämä jotka nyt muistin ihan tässä, ketkä sen näyttötutkintomestarin suoritti niin ihan selvästi oon havainnut tällaista aktiivisuutta. Eli ovat olleet tekemässä hopseja, näyttösuunnitelmia, vetäneet aikuiskoulutusryhmiä.

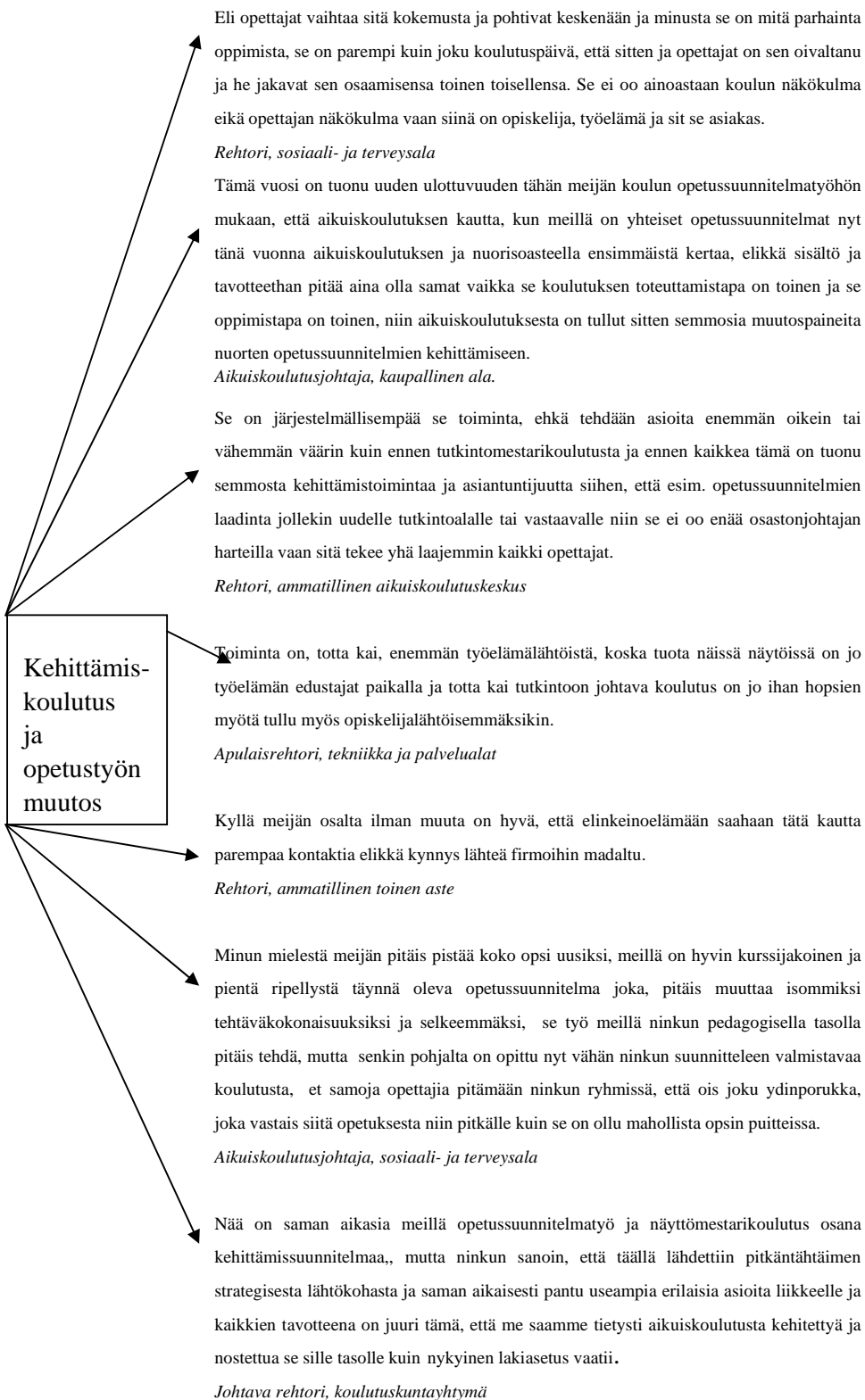
Apulaisrehtori, tekniikka ja palvelualat

Kun meitä oli siellä, usiampia henkilöitä eri aloilta niin, jälkeken päin on huomannu, alojen kesken myöskin ninkun keskustelua, jokainen ala toteuttaa asioitaan vähän eri tavalla ja se on poikunut tämmöstä ninkun lisäarvoa eli jälkeken päin katsoen niin toteutumistapa on ollut hyvä, että on ollut eri aloilta henkilöiltä, eri tavallaan ninkun aikuiskoulutuksen kouluttajavaiheessa olevia, semmosia jotka on pitkään jo kouluttaneet, sitten on ollut sellasia jotka eivät ole ikinä kouluttaneet ja tuota se on sitten ninkun tavallaan auttanut myöskin.

Johtava rehtori, koulutuskuntayhtymä

Varmaan niillä, jotka toimii näissä näyttötutkintoperusteisissa koulutuksissa, niin on se pakottanu ihmiset tekemään yhteistyötä, että saahaan ajotukset ja suunnitelmat sopimaan ja saahaan toiminta organisoitua. Ja kyllä se varmaan ihan kehittämismielessäkin on, että ratkasuja hiotaan kyllä että uskon, että se on vaikuttanu siinä koulutuksessa tehty niitä töitäkin yhdessä niin sitä kautta huomannu, että siitä on muotoutunu semmosia tiettyjä porukoita, jotka on tottunu tekemään työtä keskenään.

Aikuiskoulutusjohtaja, sosiaali- ja terveysala.



**Kehittämis-
koulutus
teknisenä
apuvälineenä**

Yks keskeinen osa nimen omaan näyttötutkintomestarikoulutuksen tavoitteita, mitä asetettiin, niin ajateltiin, että pyrimme suunnittelemaan uusia, maakunnan kehittämisen kannalta, tärkeitä tutkintoja. Jos sää katot niitä meidän vanhoja päättöitä tai muuta vastaavaa niin sie löyvät selekeesti, että siellä on täämösiä uusiakin tutkintoja, mitä ei aikasemmin ole ollu. Toinen on laadun parannustyö, arvioida omaa työtä ja tehdä laadukkaampaa dokumentaatiota ja me toivomme, että se sitten poikis myöhemmin, kun tehdään näitä ns. Opetushallituksen hakemuksia, että olis korkeampi valmiusaste tehdä niitä. Sitten on tietysti tämä opetussuunnitelmatyö elikkä täämönen tapa tehdä opetussuunnitelmia, ottaa huomioon työelämän tarpeet.

Johtava rehtori, koulutuskuntayhtymä

Viime vuosi, 2002, niin oli meillä se vaihe, että nämä henkilöt, jotka siellä on ollu, nyt on ollu vastaamassa näitten tutkintojen järjestämissopimusten työstämisestä, se on yks osa tätä toimintaa, se on ensimmäinen ja tärkeä askel lähtee sitä asiaa viemään eteenpäin ja toimia siinä probleemakentässä, se on edenny ja meillä on hyvin nyt olemassa järjestämissopimuksia.

Aikuiskoulutusjohtaja, tekniikka –palvelu ja yleiset aineet

Meillä on näitä järjestämissopimuksia sitten aika laajalti tässä tehty viime vuosina ja niitä pystytään sitten tutkintoja myöskin ottamaan vastaan. Edelleen silläkin puolella alakohtasia eroja on kyllä voimakkaasti, on joitakin merkittäviä aloja, joissa tää on erittäin vähästä. Todennäköisesti on myöskin kysyntä vähäsempää.

Rehtori, ammatillinen toinen aste

No sitten meni hetki aikaa ja sitten tajusin, että se on välttämätöntä ja sitä tarvitaan lisää ja ilman sitä koulutusta me ei voida toimia, että ne muutaman opettajan kouluttaminen siinä vuosittain niin eihän me ehdit millään siihen vauhtiin ja siitä lähti sitten se tarve ja oikeestaan kova tarve saada se suuri joukko meiltä ja se oma koulutusta siihen.

Rehtori, sosiaali- ja terveysala

Jonkun verran on myös saatu myytyä tutkintomestaripalveluja. Tosin sitten on myös ostettu, mutta me ollaan tässä enemmän kyllä myyntipuolelle, varmasti ihan tommonen arvio on varmaan kolminkertainen määrä ostopalveluihin nähden.

Rehtori, ammatillinen aikuiskoulutuskeskus

Se näkyy suunnittelussa, se on pitkäjänteisempää toimintaa ja pystytään kattoon vähän pitemmälle aikavälille kuin vaan elämään lukukausi kerrallaan, että kun resurssoidaan opettajille tunteja, niin huomioida tietyt asiat, ja muuttaa työajaksi, että sitä ei varmasti aikasemmin osattu tehdä.

Aikuiskoulutusjohtaja, sosiaali- ja terveysala

Me ennakoidaan ens vuosi sillä, että me tietään, mitä ens vuonna opiskelijavolyymi on ja nyt me tietään, että mitä tänä vuonna tämän opiskelijavolyymien ja näitten tiettyjen näyttöjen kappalemääräsen toteutuksen kautta niin mikä se resurssitarve on ollu niin saadaan suoraan ennakoitua tuleva vuosi ja se antaa toiminnalle raameja

Aikuiskoulutusjohtaja, kaupallinen ala

7.3.2 Tulosten tarkastelua

Toisena tutkimuskysymyksenä haluttiin selvittää, miten koulutusorganisaatio on hyötynyt kehittämiskoulutuksen tuloksista? Seuraavassa tarkastellaan ensin kyselytutkimuksessa saatuja vastauksia ja sen jälkeen haastattelututkimuksessa saatuja vastauksia *saadun hyödyn osalta*.

Aiemmin valmistuneiden, siis kokeneiden ja iäkkäiden näyttötutkintomestareiden mukaan koulutusorganisaatio on hyötynyt näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksesta. He kokevat, että kehittämiskoulutus on yleisesti vaikuttanut heidän kauttansa siihen, että työyhteisö tuntee näyttötutkintojärjestelmän ja osaa suunnitella, analysoida ja arvioida ammatillista osaamista aiempaa paremmin. Myös suoritettujen näyttötutkintojen määrä on heidän kokemanaan lisääntynyt koulutusorganisaatioissa. Mitä aiemmin vastaaja on näyttötutkintomestariksi valmistunut ja mitä enemmän hänellä on aiempaa kokemusta näyttötutkinnoista, sen enemmän hän on päässyt tekemään näyttötutkintomestarin työtä omassa koulutusorganisaatiossaan. Näyttötutkintomestariksi valmistumisvuosi on merkitsevästi yhteydessä siihen, miten vastanneet kokevat koulutusorganisaationsa kehittämiskoulutuksesta hyötyneen. Myöhemmin valmistuneilla ei ole havaittavissa samantyyppistä ilmiötä.

Vastanneiden sukupuoli, koulutukseen tulon motiivi, oppilaitosmuoto, oppilaitoksen sijaintipaikka tai ammattiala ei ole tässä tutkimuksessa yhteydessä siihen, miten vastaajat kokevat työkäyttämisen koulutusorganisaatiossaan muuttuneen.

Koulutusorganisaatioille suunnatuissa haastatteluissa on käsitelty samat teemat, jotka olivat mukana myös vaikuttavuuskyselyssä. Haastatteluilla tiedonkeruumenetelmänä on haluttu syventää saatuja kvantitatiivisia tuloksia. Tämän haastatteluosuuden pääteemana on ollut kysymys: Miten opettajan koulutusorganisaatio on hyötynyt kehittämiskoulutuksen tuloksista? *Seuraavassa tarkastellaan koulutusorganisaation kehittämiskoulutuksesta saamia hyötyjä koulutusorganisaatioiden edustajien näkökulmasta.*

Koulutusorganisaatioiden edustajien näkökulmasta kehittämiskoulutuksen tuottama hyöty näkyy yhteistyön parantumisena. Edellinen näky koulutusorganisaatioiden edustajien mukaan henkilöstön yleisenä positiivisena suhtautumisena kehittämistyöhön, joka saattaa johtua siitä, että henkilöstön tietämys näyttötutkintoihin liittyvistä asioista ja toimintatavoista on lisääntynyt.

Tietämyksen lisääntyminen näkyy henkilöstön verkottumisena omissa työyhteisöissä siten, että tieto leviää opettajalta toiselle. Edellinen on yhteydessä asiantuntijamaiseen toimintatapaan, jossa kokeneet näyttötutkintomestarit tutoroivat nuorempiaan ja oman työorganisaationsa henkilöstöä. Tämä näkyy myös kyselytutkimuksen tuloksissa, jossa kokeneet näyttötutkintomestarit olivat juuri niitä, jotka kokivat, että koulutusorganisaatio on hyötynyt kehittämiskoulutuksesta asiantuntijavalmiuksien oppimisen myötä. Myös yhteistyö muihin oppilaitoksiin ja työelämän toimijoihin ja opiskelijoihin nähdään parantuneen.

Koulutusorganisaatioiden mukaan yhteistyön hyöty näkyy opetussuunnitelmatyössä ja myönteisempänä suhtautumisena aikuiskoulutusta kohtaan. Uudenlainen suhtautuminen aikuiskoulutukseen ja opiskelijalähtöisyyteen tarkoittaa kokonaisvaltaisempaa otetta henkilökohtaisten näyttösuunnitelmien ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien osalta. Opetussuunnitelmatyössä on havaittavissa myös se, että aikuiskoulutuksessa työelämän tutkintojen perustalta tehdyt kokonaisvaltaiset opetussuunnitelmat aiheuttavat painetta nuorisosaasteen opetussuunnitelmien uudelleen tarkasteluun.

Yhteistyön hyöty näkyy koulutusorganisaatioiden mukaan edelleen siinä, että eri ammattialojen eri ikäisetkin opettajat hakeutuvat yhteistyöhön keskenään ja myös työelämän toimijoiden suuntaan ja oppilaitoksiin muodostuu erilaisia tiimejä, joita yhdistää jaettu asiantuntijuus, joka on havaittavissa opetustyön muuttumisena yhteistoiminnaksi..

Toiseksi koulutusorganisaatioiden edustajien haastatteluissa nousi esille se, että kehittämiskoulutus on *muuttanut opetustyön luonnetta*. Opetustyö muuttuu ja laajenee työelämän suuntaan ja samalla se muuttuu yhä enemmän opiskelijalähtöiseksi. Työelämä ja opiskelijat koetaan aikuiskoulutuskentässä asiakkaisiksi ja esim. yrityksiin meneminen on osa opettajan jokapäiväistä työtä. Aikuiskoulutus siirtyy koulutusinstituutioista työpaikoille. Opetustyön muuttuminen muuttaa myös perinteistä opetussuunnitelmatyötä kokonaisvaltaisempaan suuntaan. Opetustyö muuttuu vieläkin järjestelmällisemmäksi toiminnaksi kuin aikaisemmin. Koulutusorganisaatiot toimivat koulutusalastrategioiden suunnassa, joita ovat kehittämässä asiantuntijamaisesti toimivat opettajat, joilla on myönteinen asenne kehittämistyöhön, koulutuksen kehittämistyötä ei nähdä pelkästään johdon tehtävänä.

Kehittämiskoulutuksen kolmantena hyötynä koulutusorganisaatiot kokevat sen tuoman *teknisen hyödyn*. Kehittämiskoulutus on toiminut koulutusorganisaatioille teknisenä apuvälineenä niiden suunnitellessa omaa toimintaansa. Koulutusorganisaatiot ovat uusia tutkintoja luodessaan pyrkineet edistämään omaa kilpailukykyään suhteessa muihin toimijoihin lähinnä alueellisesti. Kehittämiskoulutusta on käytetty myös opetustyön ja

opetustoiminnan laadun parantajana pitkäkestoissa kehittämissuunnitelmissa. Niissä on hyödynnetty koulutuksen aikana tuotettuja kehittämissuunnitelmia, lähinnä uusien tutkintojen suunnittelun sekä näyttösuunnitelmien ja tutkintojen järjestämissopimusten avulla. Tekninen hyöty näkyy myös siinä, että koulutus on antanut koulutusorganisaatioille valmiuksia ja välineitä toimintaa resurssitoiminnassa.

Koulutusorganisaatiot näkevät kehittämissuunnitelmissa hyödyt laajempina kyselyyn vastanneisiin verrattuna. Kyselyyn vastanneet näkevät kehittämissuunnitelmissa lähinnä näyttötutkintoihin liittyvänä toimintana, kun taas koulutusorganisaatioiden näkemykset ovat monipuolisempia kuin kyselyyn vastanneiden. Kyselyyn vastanneiden näkemyksiä rajoittaa kyselyn määrällinen luonne jo sen vuoksi, että kysymykset kohdistuivat kolmeen pääteemaan ja kyselylomakkeessa ei ollut tilaa pidemmille vastauksille.

Näyttää kuitenkin siltä, että näyttötutkintojen kehittämissuunnitelmissa vaikuttaa sekä näyttötutkintomestareihin ja koulutusorganisaatioihin viiveellä, mikä näkyy esim. siinä, että pidemmän ajan näyttötutkintomestarin työtä tehneet opettajat kykenivät kautta linjan täsmällisemmin ottamaan kantaa kyselytutkimusosuudessa esitettyihin kysymyksiin. Kokonaisuutena tutkijalle ei ollut yllätys se, että kyselyyn vastanneiden sukupuoli, oppilaitosmuoto, oppilaitoksen sijaintipaikka tai ammattiala ei erotellut sitä, miten vastaajat kokivat asiantuntijuuden ja työkäyttämisen muutokset sekä koulutusorganisaation saamat hyödyt omalla kohdallaan. Tutkija ei ollut yllätynyt sen vuoksi, että hän on seurannut kyseisten näyttötutkintomestareiden toimintaa ja ryhmäytymistä useiden vuosien aikana useilla paikkakunnilla ja useina kokoontumiskertoina. Missään vaiheessa myöskään oppimistehtäviä tarkastellessaan ja niistä palautetta antaessaan tutkija ei ole huomannut, että edellä mainituilla seikoilla olisi ollut jotakin erottavia tekijöitä, tämä tutkimus osaltaan varmisti kyseistä asiaa.

Se, että myöskään koulutukseen tulon motiivi ei erotellut vastanneita oli tutkijalle yllätys. Alun perin tutkimusta aloittaessaan tutkijalla oli ennakkoodotus siitä, että koulutukseen tulon motiivilla saattaa olla yhteys siihen, miten he näkevät vaikuttavuuden. Tämä perustuu siihen, että ensimmäisissä vuonna 2000 aloitetuissa koulutuksissa oli havaittavissa voimakastakin muutosvastarintaa. Muutosvastarinta ilmeni usein sellaisilta henkilöiltä, jotka työnantaja oli määrännyt kehittämissuunnitelmaan. Muutosvastarinta ilmeni näyttötutkintojärjestelmän vähättelynä ja tarpeettomaksi kokemisenä. Toinen vastarinnan ilmiö liittyi siihen, kuka koulutuksesta hyötyy taloudellisesti ja kuka taas puolestaan ei. Asiallisella informaatiolla ja muutosvastarinnan kärsivällisellä käsittelyllä kyseinen vastarinta kuitenkin lähes kokonaan loppui koulutuksen edetessä. Kuten kyselytutkimus osoittaa, niin aiemmin valmistuneiden, siis kokeneiden ja iäkkäiden näyttötutkintomestareiden mukaan koulutusorganisaatio on hyötynyt näyttötutkintojen kehittämissuunnitelmissa. He kokevat, että kehittämissuunnitelmissa on yleisesti vaikuttanut heidän kauttansa siihen, että

työyhteisö tuntee näyttötutkintojärjestelmän ja osaa suunnitella, analysoida ja arvioida ammatillista osaamista aiempaa paremmin. Näyttötutkintomestariksi valmistumisvuosi on merkittävästi yhteydessä siihen, miten vastanneet kokevat koulutusorganisaationsa kehittämiskoulutuksesta hyötynen. Myöhemmin valmistuneilla ei ole havaittavissa samantyyppistä ilmiötä. Voi olla niin, että työ näyttötutkintojen parissa ja kulunut aika ja karttunut kokemus on lisännyt asiantuntijamaista toimintaa, johon liittyy taito objektiivisesti arvioida omaa itseään ja työyhteisöään ja varsinainen koulutukseen tulon motiivi on jo unohtunut.

8 Pohdintaa

8.1 Asiantuntijavalmiuksien kehittyminen

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä pyrittiin selvittämään, millaisia näyttötutkintojärjestelmän edellyttämiä asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttäytymisen muutoksia näyttötutkintojen kehittämiskoulutukseen osallistuneet opettajat olivat oppineet. Seuraavassa pohditaan saatuja tuloksia asiantuntijavalmiuksien oppimisen osalta.

Kyselytutkimuksen tulokset osoittivat, että kehittämiskoulutus oli vaikuttanut opettajien asiantuntijavalmiuksien oppimiseen. He kokivat hallitsevansa koko näyttötutkintojärjestelmän sekä näyttötutkintojen suunnittelun ja arvioinnin paremmin kuin aikaisemmin.

Näyttötutkintojärjestelmän kokonaishallinta sekä näyttötutkintojen suunnittelu- ja arviointi ovat koko näyttötutkintoajattelun perusta. Kehittämiskoulutuksen on valmistettava näyttötutkintojärjestelmän toimijoita kehittämään näyttötutkintojen järjestämisen ja ammattitaidon arvioinnin taidot asiantuntijatasolle. Tässä suhteessa tutkimuksen kohteena oleva kehittämiskoulutus on onnistunut täyttämään yhteiskunnan kannalta tulleet vaatimukset siten, että koulutukseen osallistuneet opettajat kokevat osaavansa näyttötutkintojen järjestämisen kannalta keskeiset osa-alueet asiantuntijamaisesti.

Tuloksista näkyy se, että opettajien asiantuntijavalmiuksien kehittämiseen on yhteydessä näyttötutkintomestariksi valmistumisen ajankohta. Aiemmin valmistuneet kokevat hallitsevansa näyttötutkintojen edelleen kehittämisen aiempaa paremmin. Asiantuntijuuden kehittyminen vie aikaa, jolloin koulutuksen vaikuttavuus ainakin pääosin tulee myöhemmin ihmisten välisen yhteistyön tuloksena täysipainoisesti käyttöön.

Opettaja todennäköisesti oppii näyttötutkintojen asiantuntijaksi yhteistyöstä saatujen kokemusten kautta. Kokemukset edellyttävät sekä omaa että omassa työyhteisössä sekä työelämän edustajien ja muiden näyttötutkintotoimijoiden

kanssa tapahtuvaa reflektointia. Tutkimus tukee Helakorven (1999) havaintoja siitä, että ammatillisen koulutuksen asiantuntijuudessa on kysymys asiantuntijuuden kehittymisestä alan asiantuntijasta (ammatillinen peruskoulutus ja työelämäkokemus) ensin pedagogiseksi koulutuksen asiantuntijaksi ja sitten kehittämisen asiantuntijaksi. Aiemmin näyttötutkintomestareiksi valmistuneilla opettajilla on todennäköisesti ollut enemmän aikaa ja mahdollisuuksia työssään oppia ja reflektoida useiden tahojen kanssa näyttötutkintoihin liittyviä asioita, jolloin heidän asiantuntijavalmiutensa ovat kehittyneet jo aiemmassa vaiheessa. Todennäköisesti on niin, että mikäli tämä tutkimus toistettaisiin kolmen vuoden kuluttua, niin myöhemminkin valmistuneilta opettajilta havaittaisiin merkitsevä asiantuntijavalmiuksien kehittymistä.

Tämän tutkimuksen indikoimana näyttää siltä, että kehittämiskoulutuksen vaikuttavuutta edistää myös aiempi vähäinen kokemus näyttötutkintojärjestelmästä ja opetustyöstä. Osa koulutukseen osallistuneista oli jo ennen koulutukseen hakeutumista ollut jo pitkään tekemisissä näyttötutkintojen kanssa ja he hakivat koulutuksesta lähinnä teoreettista viitekehystä aiemmalle toiminnalleen. Osa koulutukseen osallistuneista puolestaan olivat lähteneet koulutukseen hyvin vähin tiedoin ja vähällä opetustyökokemuksella. Näyttää siltä, että tämän kehittämiskoulutuksen merkittävä anti asiantuntijavalmiuksien kehittymisen kannalta on ollut sellaisille opettajille, joilla asioista ei ole ollut paljoakaan aiempaa kokemusta. Kokeneemmalle joukolle koulutus näyttää antaneen teoreettista vahvistusta ja näin nopeuttanut heidän asiantuntijavalmiuksiensa kehittymistä suhteessa näyttötutkintoihin.

Koulutusorganisaatioiden haastatteluissa havaittiin ilmiö, jossa asiantuntijuuden eri vaiheet näkyvät jaettuna asiantuntijuutena ja toveritutorointina. Kokeneemmat opettajat tutoroivat näyttötutkintoasioissa vähemmän kokemusta omaavia, näin asiantuntijuus tulee yhteiseen jakoon. Asiantuntijuuden kehittyminen näyttää olevan sidoksissa sosiaaliseen yhteistoimintaan ja reflektioon. Havaittu ilmiö tukee Tynjälän (2004, 174) asiantuntijatuutkimuksen tarkastelukulmia siten, että pitkään näyttötutkintotyötä tehneiden opettajien asiantuntijavalmiudet olivat todennäköisesti kehittyneet kognitiivisesta näkökulmasta jo aiempien kokemusten mukana. Kognitiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna asiantuntijuuden oletetaan usein koostuvan teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integroitumisesta, jolloin asiantuntijuus on pitkälti sijoitettu yksilön kehittymiseen. Sosiaalisen osallistumisen näkökulmasta tarkasteltuna asiantuntijuudessa on kyse osallistumisesta tietyn opetustyön kulttuurin toimintaan, jolloin asiantuntijuuden kehittyminen voidaan nähdä eräänlaisena sosiaalistumisprosessina. Tiedon luomisen näkökulmasta asiantuntijuus nähdään sekä yksilön että yhteisön yhteisenä tiedon luomisen kulttuurin kehittymisenä, siis asiantuntijuutta korostetaan tiedon luomisen prosessina. Edelliset asiantuntijuuden alueet ilmenivät tutkimuksessa edellä mainittuna toveritutorointina.

Tässä tutkimuksessa asiantuntijavalmiuksien kehittymiseen ei näytä merkittävästi olevan yhteydessä opiskelijoiden tausta, kuten sukupuoli, koulutukseen tulon motiivi, ammattiala tai oppilaitosmuoto. Koska koulutukseen osallistuneet opettajat opiskelivat moni ammattialaisissa ryhmissä, saattaa olla niin, että opiskelutoiminnan sosiaalinen luonne ja ryhmäytymisen myötä syntynyt yhteistyö näyttötutkintojärjestelmän toimijoihin on ollut voimakkaampi vaikuttavuuden edistäjä, kuin opiskelijan tausta.. Schuller (2002, 34-39) ja Stewart (1998, 79-106) sekä Leana ja van Buren (1999, 538-543) painottavat, että koulutuksen vaikuttavuudessa kyse onkin nimenomaan sosiaalisen pääoman kasvusta. Sosiaalisen pääoman kehittyminen nähdään merkittävän työorganisaatioissa yhteistyön sekä luottamuksen ja avoimuuden lisääntymistä. Sosiaalinen toiminta ja reflektio näyttää tässä tutkimuksessa olevan asiantuntijavalmiuksien kannalta merkityksellisempää kuin opiskelijan aiempi tausta. Tutkimus on osoittanut sen, että asiantuntijavalmiuksien kehittämisessä on kysymys monimutkaisista todennäköisesti sosiaalisista ja hyvin pitkäkestoisista prosesseista, joita tässä tutkimuksessa on vaikea mitata.

Koulutusorganisaatioiden edustajat eivät niinkään suoraan käsittele asiantuntijavalmiuksia näyttötutkintojärjestelmän käsittein, vaan he kuvaavat yleiseen asiantuntijuuteen liittyviä piirteitä. Asiantuntijuus on koulutusorganisaatioiden taholta nähty koulutukseen osallistuneiden opettajien täsmällisenä asioiden hoitona ja valmiutena toimia näyttötutkintojen parissa asiantuntijamaisesti. Asiantuntijuus tulee ilmi siinä, että koulutusorganisaatioiden mukaan koulutuksen saanut opettajajoukko puhuu samoilla käsitteillä samoista asioista, yhteisenä asiana.

Yllä mainittu havainto tukee Hämäläisen ym. (2000, 127) ja Meriläisen (1999, 183) raportteja, joissa on esitetty, että asiantuntijayhteisön sekä sen toiminta- ja työkuulttuurin kehittämisessä on usein kysymys siitä, miten näkymätön hiljainen tieto ja osaaminen saadaan näkyväksi toiminnaksi ja kaikkien yhteisön jäsenten käyttöön. Yhteisön kannalta tieto sellaisenaan ei ole hyödyllistä. Se muuttuu arvokkaaksi vasta kun se liikkuu ja on liitettävissä yhteisön jäsenten kokemuspäiriin nykyistä opetustyötä asiantuntijatyöksi, jossa oppimisen ja kehittymisen edistyminen ovat työn keskeisin tavoite. Tynjälän (2004, 174) mukaan kyse on tuolloin tiedon luomisen näkökulmasta. Asiantuntijuus nähdään sekä yksilön että yhteisön yhteisenä tiedon luomisen kulttuurin kehittymisenä, siis asiantuntijuutta korostetaan tiedon luomisen prosessina.

Yhteinen asiantuntijamainen toiminta liittyy koko näyttötutkintoprosessin kokonaisvaltaiseen hallintaan sen suunnittelusta aina toteutukseen saakka. Yhteinen jaettu asiantuntijuus ilmenee siten, että vanhemmat näyttötutkintomestarit tutoroivat nuorempia mestareita ja näin asiantuntijuus tulee käyttöön koko organisaatiossa ja se näkyy kehittämistyöhön sitoutumisena.

Edellinen tukee kyselytutkimuksessa esille nousutta havaintoa, joka koskee aiemman työ- ja näyttötutkinto kokemuksen edistävää merkitystä asiantuntijavalmiuksien kehittämisessä.

Tämä tutkimus omalta osaltaan nostaa esille kysymyksen siitä, miten asiantuntijuus kehittyy, millaiset ovat sen kehittymiselle otolliset olosuhteet ja miten kehittämiskoulutuksia olisi organisoitava, että asiantuntijuutta voitaisiin entistä paremmin edistää myös täydennyskoulutuksen avulla. Tämä tutkimus on antanut oman pienen osansa arviointikeskusteluun tähän mennessä.

8.2 Työkäyttäytyminen

Tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, millaisia näyttötutkintojärjestelmän edellyttämiä asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttäytymisen muutoksia näyttötutkintojen kehittämiskoulutukseen osallistuneet opettajat olivat oppineet. Seuraavassa pohditaan saatuja tuloksia työkäyttäytymisen muutosten osalta.

Kehittämiskoulutukseen osallistuneet opettajat kokevat työyhteisönsä opetustyön muuttuneen työelämä- ja opiskelijälähtöisemmäksi aiempaan verrattuna. Koulutusorganisaatioiden edustajat kokevat puolestaan työkäyttäytymisen muutosten omissa organisaatioissaan liittyvän pitkälti opetustyön luonteen muuttumiseen, jota edistää kehittämiskoulutuksen käyneiden opettajien asiantuntijamainen toiminta.

Uusi ammatillinen aikuiskoulutuksen kehittämisenäkökulma on vaikuttanut selvästi koko ammatillisen koulutuksen ajatteluun. Tässäkin tutkimuksessa havaittavissa oleva opetustyön muutos on liittynyt opettajien kokemana työelämälähtöisyyden lisääntymiseen. Tulos tukee Opetushallituksen (2000) julkaisemia tuloksia, joissa on korostunut aikuiskoulutuksen työelämälähtöisyyden lisääntyminen. Tutkimuksen tulokset tukevat opetustyön muutokseen liittyvää työelämä- ja opiskelijälähtöisyyttä, jota voidaan Engeströmin (1995, 26) mukaan kuvata siten, että uudistuva työelämä edellyttää uusia kvalifikaatioita, joissa korostuvat moniammatillisuus, tiimityö ja verkostoituminen. Tietyllä tapaa kysymys on paluusta käsityömäiseen työhön siinä mielessä, että työ on "kokonaista". Näyttötutkintomestari neuvottelee asiakkaan kanssa, tässä tapauksessa aikuisopiskelijan, koulutusorganisaation tai rahoittajan ym. kanssa ja suunnittelee tuotteen, joka realisoituu esim. aikuisopiskelijan kohdalla henkilökohtaisen näyttö- ja opiskelusuunnitelman muodossa, näyttötutkintomestari järjestää näytöt ja hyvin usein myös

valmistavan koulutuksen sekä tekee muutkin työhön liittyvät oheistehtävät. Syntynyt uusi asiantuntijuus poikkeaa käsityöläisen työstä siinä, että se pitää sisällään kokeilun ja kehittämisen.

Näyttötutkintojärjestelmässä kokeilu ja kehittäminen liittyvät nimenomaan näyttöjen järjestämiseen, tutkimukseen ja koko näyttötutkintojärjestelmän edelleen kehittämiseen. Tällöin asiansa osaavalla näyttötutkintomestarilla on useita asiakkaita aikuisopiskelijan lisäksi työelämän toimijat, tutkintotoimikunnat, ja oma koulutusorganisaatio sekä koulutuksen maksaja. Aiemmin kaikki nämä toimijat ovat pääsääntöisesti työskennelleet omilla tahoillaan, ilman mainittavaa yhteistyötä.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että ammatillisen aikuiskouluttajan työ on muuttumassa entisestä luennoitsijan roolista työelämässä toimivaksi opetustyön asiantuntijaksi, jonka eräs päätavoite on sitouttaa myös työelämää ja omaa organisaatiotaan näyttötutkintoprosessiin. Tämä on Hongan (2000) mukaan juuri sitä pedagogista taitoa, jossa käytetään alan työelämää oppimisympäristönä, ohjataan opiskelijaa asiakaslähtöisyyden kautta sekä otetaan opetustilanteessa huomioon kunkin ammattialan kulttuuri ja sen kehittäminen. Painotetaan, että pedagogista taitoa on osata arvioida työelämälähtöisesti, osata arvioida näyttöjen riittävyys suhteessa alalla vaadittavaan osaamiseen ja kaiken kaikkiaan saada aikaan laajaa ja spesifiä ammattitaitoa.

Opiskelija- ja työelämälähtöisyys näyttää samalla syventävän opetustyötä. Syvyys on osaamisen tärkeä ulottuvuus pohdittaessa ihmissidonnaista ammattikäsitystä, johon sisältyy kyky kehittää omaa tietämystään ja soveltaa sitä erilaisiin tilanteisiin. Lehtisalo (2002, 133) kehottaa pohtimaan opetuksen sisältöjen lisäksi oppimistilanteiden järjestämistä, didaktisia ratkaisuja Oppimista tapahtuu yhä enemmän muuallakin kuin luokassa ja oppilaitoksen tiloissa koulun välittömässä ohjauksessa. Opetustyö on muuttunut asiantuntijatyöksi, jossa oppimisen ja kehittymisen edistyminen ovat työn keskeisin tavoite. Ammattitaidon ajantasaisuus ja kehittäminen ovat välttämättömiä kaikissa työtehtävissä. Ammatillisella kehittyneisyydellä ja täydennyskouluttautumisella on selkeä yhteys, koska kerran saavutettu kelpoisuus ei riitä takaamaan osaamista ikuisesti Meriläinen (1999, 183).

Tämä tutkimus on omalta osaltaan antanut välineitä opettajille, heidän jäsentäessään oman työnsä muuttumista. Koulutuksen aikana tuotettujen kehittämishankkeiden avulla on kyetty tuottamaan välineitä, joiden avulla opettajat ovat kehittäneet sekä omaa, että työyhteisönsä työtoimintaa. Kosunen ja Mikkola (2001, 486-488) ovat painottaneet, että opettajan tulee kehittää toimintaansa opettajana ns. tutkivan opettajan toimintatavan suunnassa. Työtään yhteisöllisesti tutkiva ja kehittävä opettaja myös oppimisympäristöjä kaikkialla, mikä osaltaan lisää oppimistilanteita ja siten oppimisen määrää ja laatua.

Ammatillisen kasvun ja kehittymisen ja opettajan profession vahvistamisen lisäksi siihen liittyy opetussuunnitelman ja koulun kehittäminen. Tutkimuksen tuloksista voidaan havaita, että opettajat ovat osaltaan pyrkineet vastaamaan olemassa olevaan haasteeseen olemalla mukana kehityksessä uudistamalla omia työskentelytapojaan samalla itse ammatillisesti uudistuen erilaisuutta hyväksyen ja omat rajansa ylittäen (Honka 1995, 13).

Kuten koulutusorganisaatioiden kuvauksesta havaittiin, myös ne kokevat opetustyön luonteen jo muuttuneeksi. Koulutusorganisaatioissa työelämä nähdään oppimisympäristönä entistä enemmän. Edellinen tukee kyselytutkimuksen avulla saatuja tuloksia, joissa ilmenee, että opettajat kokivat työyhteisönsä toiminnan olevan työelämälähtoisempää kuin aikaisemmin. Haastatteluissa korostuu koulutusorganisaation vastuunotto työelämästä. Koulutus siirtyy vähän kerrallaan oppilaitoksesta työpaikoille, tämäkin tukee kyselytutkimuksessa havaittua tulosta, jossa vastanneet näkevät oman työyhteisönsä toiminnan olevan myös opiskelijalähtoisempää kuin aikaisemmin.

Muutos on kuitenkin ennen kaikkea prosessi, johon liitetään jatkuvuuden huomioon ottaminen (Fullan 2001). Muutokset nähdään helposti Saaren (2002) mielestä liian nopeina. Hänen mukaansa opettajankouluttajien tulevaisuusnäkyymiin sisältyy näkemys siitä, että todennäköisesti opettajan työ muuttuu esim. kymmenen vuoden sisällä paljon vähemmän kuin nyt oletetaan. Tässä tutkimuksessa vastoin Saaren (2002) tuloksia oletetaan, että muutos on jo nyt tosiasia. Saaren tulokset perustuvat opettajankouluttajien mielipiteisiin, tämä tutkimus puolestaan perustuu opetustyössä työskentelevien opettajien ja heidän koulutusorganisaatioidensa kokemuksiin tästä päivästä, siis opetustyön arjesta.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan lähinnä yleistää vain ammatillisen aikuiskoulutuksen alueelle. Saari (2002) puolestaan on tutkinut huomattavasti laajempaa aluetta ja hänen tuloksensa ovat valtakunnallisella tasolla yleistettävämpiä kuin tämän tutkimuksen tulokset. Tutkimustulokset nostavat kuitenkin selkeästi esiin opetustyön muutoksen luonteen ammatillisen aikuiskoulutuksen alueella.

Edellä mainitut tulokset omalta osaltaan edistävät sitä kansallista tahtoa (Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998), jossa painotetaan, että koulutuksen kehittäminen tulee tapahtua entistä enemmän yhteydessä muuhun elämään aikaisempaan verrattuna, varsinkin työelämän koulutukseen tulee kiinnittää huomiota. Koulua ei käydä vain formaalissa koululaitoksessa vaan opiskelu tapahtuu siellä, missä halutaan pysyä kehityksessä mukana.

Kuten kyselytutkimus on osoittanut, on vastanneiden ikä ja opetuskokemuksen määrä on merkittävästi yhteydessä siihen, miten he kokevat oman työyhteisönsä työkäyttäytymisen muutokset. Saatua tulosta saattaa osaltaan selittää Hämäläisen ym. (2000, 127) tulokset, jossa on havaittu, että

asiantuntijayhteisön toiminta- ja työkuultuurin kehittämisessä on usein kysymys siitä, miten näkymätön hiljainen tieto ja osaaminen saadaan näkyväksi toiminnaksi ja kaikkien yhteisön jäsenten käyttöön. Yhteisön kannalta tieto sellaisenaan ei ole hyödyllistä. Se muuttuu arvokkaaksi vasta, kun se on liitettävissä yhteisön jäsenten kokemuspäiriin.

Tämä tutkimustulos tukee myös Ruohotien (1995, 182-183) havaintoja siitä, että kokeneet ja itseänsä kehittävät opettajat näkevät, miten toimintatavat vaikuttavat ratkaisevasti oppilaitoksen henkilöstön työympäristöön. Elinkeinoelämän nopeat muutokset, oppilaitosten ja paikallisten tuotanto- ja tutkimuslaitosten välisen yhteistyön tiivistyminen on tosiasia. Kyseinen kehitys on asettanut organisaation muutuskulttuurille vaatimuksen, jonka täyttäminen edellyttää erityisesti opetushenkilöstöltä valmiuksia jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja pedagogisen toimintaympäristön muuttamiseen.

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeää on myös se, että kyselytutkimukseen vastanneiden sukupuoli, koulutukseen tulon motiivi, oppilaitosmuoto, oppilaitoksen sijaintipaikka tai ammattiala ei ollut yhteydessä siihen, miten vastaajat kokivat työkäyttäytymisen koulutusorganisaatiossaan muuttuneen. Edellisestä voidaan tehdä päätelmä, että aiemmalla kokemuksella ja iälläkin on ratkaiseva merkitys kun opettaja tarkastelee omaa työyhteisöään. Mitä vähemmän opettajalla on opetuskokemusta, sen enemmän hänellä menee aikaa järjestää oman työnsä päivittäiset rutiinit. Kokemattomalla opettajalla menee iso osa työajastaan siihen, miten hän organisoii oman työnsä. Työn organisointi vie vuosia ja aikaa ei jää kovinkaan paljon työyhteisön sen hetkisen osaamisen pohtimiseen, kun ei ole riittävästi tietoa vertailujen tai omien analyysien pohtimiseksi ja kehittämistoimeen sitoutumiseksi. Farr ja Middlebrooks (1990, 195-213) toteavatkin, että työkokemuksen, persoonallisuuden ja motiivirakenteiden erot selittävät sen, miksi samassa työssä ja samoissa olosuhteissa toimivilla ihmisillä voi olla erilaisia käsityksiä sitoutumisen hyödyllisyydestä, tarpeellisuudesta merkityksestä jne. Tässä tutkimuksessa ei olla kuitenkaan haluttu tutkia henkilöiden persoonallisuutta tai motiivirakenteita, vaan ne on jätetty uusien tutkimusten aiheiksi.

Vanhemmilla ja kokeneilla opettajilla on todennäköisesti olemassa paljon hiljaista tietoa ja osaamista. Tiedon intressien näkökulmasta opettajan työn voidaan katsoa sijoittuvan tekniselle, käytännölliselle tai emansipatoriselle tasolle. Tiedonintressin emansipatoriselle tasolle yltää opettaja, joka näkee työnsä ja ammattinsa muutoksen välineenä kohti parempia oppimisen ja kasvun mahdollisuuksia. Niemen (1992b, 72-73) tutkimukset osoittavat, että valtaosa opettajista on teknisellä tai käytännöllisellä tasolla ja vain harva yltää emansipatoriselle tasolle. Voi olla, että nuoremmat ja vähemmän opetuskokemusta omaavat opettajat, taustoistaan tai motiiveistaan riippumatta Niemen (1993, 55) sanoin odottavat oikean tiedon tulevan heidän ulkopuoleltaan

valmiina malleina, joka estää heitä näkemästä omaa työtään vielä tässä vaiheessa pidemmälle.

Haastattelut tuovat esiin myös sen, että työelämän tutkintojen perusteisiin perehdytään aiempaa kokonaisvaltaisemmin. Työkäyttäytymisen muutoksena edellinen näkyy siinä, että opettajan on työssään otettava huomioon se kokonaisuus, jossa hän toimii työssään. Enää ei riitä se, että opettaja lukee opintojaksojen tavoitteet ja sisältökuvaukset sekä arviointikriteerit ja toimii työssään sen mukaan, vaan hänen on osattava koko tutkintoon liittyvä prosessi laaja-alaisesti ja sopeutettava oma toimintansa siihen. Opetussuunnitelma onkin ymmärrettävä laaja-alaisena käsitteenä, joka kattaa sekä toteutettavan koulutuksen sisällölliset piirteet, että oppilaitoksen työtapojen ja hallinnollisten rutiinien ohella koko oppilaitokselle ominaiset toimintatavat.

Haastatteluissa esille tulleet havainnot tukevat Ruohotien (1995, 179) ajatuksia siitä, että kehittämiskoulutuksen avulla voidaan kehittää koulua entistä enemmän pedagogiseksi toimintaympäristöksi, joka ilmentyy ja välittyy kouluttajien ja koulutettavien välisessä vuorovaikutuksessa. Laaja-alaisen laadun arvioinnin päätehtävä on tarkastella pedagogisen toimintaympäristön ja työympäristön vastaavuutta, siis arvioida, miten työelämän kvalifikaatiotarpeet on onnistuttu pedagogisoimaan. Tässä suhteessa voidaan myös havaita jo käynnissä oleva opetustyön muutos. Työelämä- ja opiskelijälähtöisyys jää kliseeksi, ellei työyhteisössä kyetä pedagogisoimaan opetustyötä tarkemmin kuin ennen.

Kuten haastattelutuloksista havaittiin, uuden tyyppinen opetustyö vaatii, että opettajan on osattava koko näyttötutkintoprosessi myös suhteessa tutkintoihin valmistavaan koulutukseen. Voidaan myös havaita, että enää ei nähdä koulua omana maailmanaan ja työelämää omanansa. Kontaktit työelämässä toimiviin saman alan osaajiin ovat tiivistyneet ja verkottumista eri osaajien välillä käytetään hyväksi. Verkottuminen näkyy yhteistyönä organisaatioiden sisällä ja eri oppilaitosten ja työelämän toimijoiden välillä. Suhtautuminen työelämään näkyy tässä tutkimuksessa muutoksissa opettajien työkäyttäytymisessä.

Havaitut muutokset eivät kuitenkaan tue viime aikoina esitettyjä väitteitä (Syrjäläinen 2002, 56, Luukkainen ja Wuorinen 2002, Vertanen 2002, Nikkanen ym. 2000, Kulmala 1998, 48–49) siitä, että yhteistyö oppilaitosten ja yritysmaailman välillä on nähty hyvin rutiiniluontoisena. Käytännön yhteistyön väitetään olleen lähinnä harjoittelupaikkojen hankkimista. Väitetään myös, että opettajat eivät haluakaan tuoda koulutukseen elinkeinoelämän termejä tai sisältöjä. Esimerkiksi opetuksen suunnittelussa yhteistyö on nähty puutteelliseksi. Voi olla myös niin, ettei edellä mainitusta syystä oppilaitoksissa tunneta työn vaatimuksia.

Syy, miksi saadut tutkimustulokset eivät tue yllä mainittuja aiempia väitteitä saattaa johtua siitä, että ammatillisen aikuiskoulutuksen alueelle sijoittuva näyttötutkintojärjestelmä on jo enne vuotta 1994 rakennettu kolmen periaatteen varaan, jotka olivat työelämän ja opetusalan tiivis yhteistyö, tutkintojen ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomuus sekä ammattitaidon osoittaminen näytöillä. Ratkaisut kaikilla tahoilla edellyttävät työelämän ja sen asiantuntijoiden osallistumista päätösten ja linjausten valmisteluun sekä tutkintotoimikuntien kautta tutkintojen toimeenpanoon. Näyttötutkintoja on tähän mennessä suoritettu jo yli 150000 ja koulutuksen järjestäjäorganisaatioita on useita satoja.

Kyse on siis kokonaan erilaisesta opetustyön toimintakulttuurista ja ammattikasvatuksen paradigmasta. Nationalistisessa ammattikasvatuksen paradigmassa ammattikasvattaja on kansallinen asiantuntija, joka oppii kokemuksellisesti ja näkee työn ehtona toimeentulolle, jolloin opettajan ja koulun rooli nähdään eräänlaisena mestarin ja virkamiehen välimuotona. Tarkasteltaessa näyttötutkintomestarilta vaadittavaa asiantuntijuutta, huomataan, että hänelle annetaan poikkeuksellisen suuri vastuu. Muiden näyttötutkintotoimintaan liittyvien tahojen, kuten työntekijöiden ja yrityselämän asiantuntijoiden rooli jää näyttötutkintotoiminnassa väistämättä vähäisemmäksi näyttötutkintomestariin verrattuna. Häneltä edellytetään muun muassa taitoa ja kykyä työelämän arvioitsijoiden ja työpaikkakouluttajien kouluttamiseen näyttötutkintotoimintaa varten.

Näyttötutkintomestarin asiantuntijaosaaminen liitetään myös suhteiden ylläpitämiseen omaan koulutusorganisaatioon, keskushallintoon ja tutkintotoimikuntiin. Edelleen näyttötutkintomestarilta edellytetään yhteistyöhakuisuutta ja kehittämishalua yli ammattikuntarajojen. Hänellä tulisi olla kansallista ja kansainvälistä kokemusta oman tutkinnon alansa kehittämisessä. Hänen roolissaan voidaan myös havaita tiettyä virkamiesmäisyyttä, mikä ilmenee erilaisten lakien, asetusten ja määräysten tuntemuksessa ja noudattamisessa.

8.3 Koulutusorganisaatio hyödynsaajana

Toisena tutkimuskysymyksenä haluttiin selvittää, *miten koulutusorganisaatio on hyötynyt kehittämiskoulutuksen tuloksista?* Seuraavassa pohditaan saatuja tuloksia.

Tulokset osoittivat, että aiemmin valmistuneiden ja iäkkäiden näyttötutkintomestareiden kokemusten mukaan koulutusorganisaatio on hyötynyt näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksesta. He kokevat, että kehittämiskoulutus on yleisesti vaikuttanut heidän kauttansa siihen, että työyhteisö tuntee näyttötutkintojärjestelmän ja osaa suunnitella, analysoida ja arvioida ammatillista osaamista aiempaa paremmin. Myös suoritettujen näyttötutkintojen määrä on heidän kokemanaan lisääntynyt koulutusorganisaatioissa.

Yllä olevat tulokset näyttävät kehittämiskoulutuksen olleen kehittämistyön apuväline. Se näyttää edistäneen näyttötutkintomestareiden reflektiota kehittämistyöstä ja asiantuntemuksestaan. Asiantuntijuus ei ole staattista vaan jatkuvasti kehittyvää. Saadut tulokset näyttävät tukevan kehittävän työn tutkimuksen piirissä tehtyjä havaintoja (Toikka 1982, Engeström 1995), joissa itseään, omaa työtään ja työyhteisöään kehittävä asiantuntijuus edellyttää reflektiota. Tiuraniemi (1994,13) näkeekin, että refleksiivisyys ihmisen toiminnassa on luonteeltaan sosiaalista. Ihminen luo omaa todellisuuttaan vuorovaikutuksen kautta. Todellisuus heijastuu käsityksinä, uskomuksina, mielikuvina ja tunteina, joiden avulla ihminen pyrkii ymmärtämään ulkoisia tapahtumia

Koulutusorganisaatioiden edustajien näkökulmasta kehittämiskoulutuksen tuottama hyöty näkyy *yhteistyön parantumisena*. Edellinen näkyy koulutusorganisaatioiden edustajien mukaan henkilöstön yleisenä positiivisena suhtautumisena kehittämistyöhön, joka saattaa johtua siitä, että henkilöstön tietämys näyttötutkintoihin liittyvistä asioista ja toimintatavoista on lisääntynyt.

Yllä olevaa tulosta voidaan verrata Nikkasen ja Lyytisen tuloksiin (1996, 16), joissa on osoitettu, että yhdessä oppiminen tapahtuu parhaiten silloin kun vuorovaikutus, kommunikointi ja yhteistyö on sujuvaa. Edellä mainittujen seikkojen sujumattomuus saattaa johtaa myös jäsenten, ryhmien ja oppilaitoksen oppimisen sujumattomuuteen. Vastaavaa tilannetta ovat myös kuvanneet Kim ja Senge (1994, 281) joiden mukaan oppilaitosten jäsenten ajatusmalleissa tapahtuvat muutokset voivat saada aikaan muutoksia oppilaitoksen tai ryhmien yhdessä kokemissa ajatusmalleissa ja yhdessä omaksi koetut ajatusmallit vaikuttavat suoraan oppilaitoksen toimintaan.

Yhteistyön ja yhdessä oppimisen lisääntyminen näkyy tutkimuksen kohteena olevan opetushenkilöstön verkottumisena omissa työyhteisöissään siten, että tieto leviää opettajalta toiselle. Edellinen näkyy asiantuntijamaisena toimintatapaan, jossa kokeneet näyttötutkintomestarit tutoroivat nuorempiaan ja oman työorganisaationsa henkilöstöä. Verkottuminen omissa työyhteisöissä saattaa olla tulosta siitä, että näyttötutkinnot koetaan yhteisenä koko työyhteisöä koskettavana asiana. Näyttää siltä, että asiantuntijamainen toimintatapa koulutusorganisaatioissa liittyy tiedon luomisen näkökulmaan, jossa

asiantuntijuus nähdään Tynjälän (2004) mutaan sekä yksilön että yhteisön yhteisenä tiedon luomisen kulttuurin kehittymisenä, siis tässä tapauksessa asiantuntijuus näyttäisi kehittyvän yhteisen kaikkia osapuolia koskevan tiedon luomisen prosessina. Asiantuntijuuden alueet ilmenivät tutkimuksessa edellä mainittuna toveritutorointina. Tämä havaittiin myös kyselytutkimuksen tuloksissa, jossa kokeneet näyttötutkintomestarit olivat juuri niitä, jotka kokivat, että koulutusorganisaatio on hyötynyt kehittämiskoulutuksesta asiantuntijavalmiuksien oppimisen myötä. Myös yhteistyö muihin oppilaitoksiin ja työelämän toimijoihin ja opiskelijoihin nähtiin parantuneen.

Koulutusorganisaatioiden mukaan yhteistyön hyöty näkyy opetussuunnitelmatyössä ja myönteisempänä suhtautumisena aikuiskoulutusta kohtaan. Uudenlainen suhtautuminen aikuiskoulutukseen ja opiskelijalähtöisyyteen tarkoittaa kokonaisvaltaisempaa otetta valmistavan koulutuksen järjestämisessä henkilökohtaisten näyttösuunnitelmien ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien osalta. Opetussuunnitelmatyössä on havaittavissa myös se, että aikuiskoulutuksessa työelämän tutkintojen perustalta tehdyt kokonaisvaltaiset opetussuunnitelmat aiheuttavat painetta nuorisoasteen opetussuunnitelmien uudelleen tarkasteluun.

Tutkimuksessa havaittu yhteistyön hyöty näkyy koulutusorganisaatioiden mukaan edelleen siinä, että eri ammattialojen eri ikäisetkin opettajat hakeutuvat yhteistyöhön keskenään ja myös työelämän toimijoiden suuntaan. Oppilaitoksiin muodostuu erilaisia tiimejä, joita yhdistää jaettu asiantuntijuus, joka on havaittavissa opetustyön muuttumisena ihmisten väliseksi yhteistoiminnaksi. Vaikuttavuus siis näkyy ihmisten välisen vuorovaikutuksen lisääntymisenä koulutusorganisaatioissa.

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat olleet pääasiassa ammatillista aikuiskoulutusta järjestävät oppilaitokset, joten tässäkin tutkimuksessa ei päästy vertailemaan erilaisia toimintakulttuureita. Tutkimuksessa oli toki mukana erityyppisiä oppilaitoksia, mutta alkuperäiset tutkimuskysymykset oli kohdistettu muualle kuin oppilaitosten toimintakulttuuriin. Tulevaisuudessa haastavaa olisikin toistaa tutkimus ja ottaa yhdeksi tutkimuskysymykseksi erilaisten toimintakulttuurien eroavaisuudet ja yhtäläisyydet ja verrata oppilaitoskohtaisia tuloksia vaikuttavuuden suhteen. Hedelmällisenä vertailukohtana voisivat olla esimerkiksi Tiilikalan (2004) raportoidut tutkimustulokset.

Dixonin (1992, 31-32) mukaan oppilaitoksen yksittäisen jäsenen oppiminen ei johda oppivaan oppilaitokseen, vaan oppilaitoksen oppiminen on sen jäsenten oppimisen yhteistulos, joka sisältää myös pelkästään ryhmälle kuuluva tietotaitoa. Nikkanen ja Lyytinen (1996, 15) puolestaan näkevät oppilaitoksen oppimisen olevan oppilaitoksen ja sen jäsenten oppimisen yhteistulosta, uusien ominaisuuksien ja kykyjen lisääntymistä. Heidän mielestään tällainen oppiminen

tapahtuu parhaiten silloin, kun oppilaitoksen jäsenet oppivat yhdessä. He esittävät oppilaitoksen oppimisen prosessisilmukkana, jossa jäsenen toiminta johtaa oppilaitoksen toimintaan, joka puolestaan saa aikaan ympäristön reaktion ja johtaa jäsenen oppimiseen ja jäsenen uudenlaiseen toimintaan.

Kun tehtyä tutkimusta tarkastellaan suhteessa Dixonin sekä Nikkasen ja Lyytisen oppivaa oppilaitosta painottaviin ajatuksiin, voidaan todeta, että näyttötutkintojen kehittämiskoulutus on onnistunut siinä, että yksittäisten opettajien erillisen kouluttamisen sijasta on onnistuttu koko työyhteisön, tai ainakin mahdollisimman monen yhteisön jäsenen samanaikaiseen kehittämistoimintaan ja samalla koko oppilaitoskulttuurin kehittämiseen. Toimintatapa on noudattanut myös Kohosen (1993, 81) ja Sahlbergin (1996, 198-199) ajatuksia henkilöstökoulutuksesta, jossa he painottavat, että tärkeää on koulutettavien itsensä sitoutuminen päämäärään ja sitä kautta koulutukseen. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta voidaan pitää myös onnistuneena siinä suhteessa, että pitkäkestoisuus, reflektiivisten ja vuorovaikutuksellisten menetelmien kehittäminen sekä arviointi olleet toiminnassa avain asemassa.

Toiseksi koulutusorganisaatioiden edustajien haastatteluissa ilmeni, että kehittämiskoulutus on *muuttanut opetustyön luonnetta*. Opetustyö muuttuu ja laajenee työelämän suuntaan ja samalla se muuttuu yhä enemmän opiskelijälähtöiseksi. Tutkimuksessa tiedostetaan kuitenkin se, että opetustyön luonteen muuttuminen ei ole missään tapauksessa vain tämän kyseisen kehittämiskoulutuksen tuotosta, vaan kyseinen kehittämiskoulutus on todennäköisesti ollut yksi pieni elementti opetustyön muutosten sarjassa.

Opetustyön luonteen muutokseen ovat olleet voimakkaasti yhteydessä ne laajat yhteiskunnalliset muutokset, joista Honka (1996, 119) on raportoinut toteamalla, että oppilaitosten tulee vastata haasteeseen parantamalla toimintaa, lisäämällä innovatiivisuutta ja käyttämällä inhimillisiä voimavaroja entistä paremmin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ammatillinen aikuiskoulutus siirtyy koulutusinstituutioista työpaikoille entistä enemmän, työelämä sekä opiskelijat koetaan aikuiskoulutuskentässä jo nyt asiakkaiksi ja esim. yhteistyö yritysten kanssa on osa opettajan jokapäiväistä työtä. Opetustyön muuttuminen muuttaa myös perinteistä opetussuunnitelmatyötä kokonaisvaltaisempaan suuntaan. Opetustyö muuttuu vieläkin järjestelmällisemmäksi toiminnaksi kuin aikaisemmin. Koulutusorganisaatioiden ja niissä toimivien opettajien on tarkasti osattava työelämän tutkintojen perusteet ja kyettävä organisoimaan opetustyö niiden suunnassa. Koulutusorganisaatiot toimivat koulutusalastrategioiden suunnassa, joita ovat kehittämässä asiantuntijamaisesti toimiva johto ja opettajat, joilla on myönteinen asenne kehittämistyöhön, koulutuksen kehittämistyötä ei nähdä pelkästään johdon tehtävänä.

Nähdään, että hyvän kasvu-ympäristön opetustyön kehittämiseen tarjoaa oppilaitos jossa jokin pitkäkestoinen kehittämishanke tai aktiivinen johtajan

kannustama innovaatio luo kehittämisen ilmaston ja sitä kautta puitteet opetuskeskusteluille ja kehittämisajattelulle (Leino ja Leino 1993, 95). Ehkä eräänä selittävänä tekijänä koulutusorganisaation kehittymiseen suhteessa näyttötutkintoihin on mahdollisesti ollut se, että koulutuksen aikana tuotettiin yli tuhat eri koulutusorganisaatioihin ja opetushenkilöstön toimintaan liittyviä oppimistehtävää ja noin sataviisikymmentä kehittämishanketta.

Tässä olisi myös uuden tutkimuksen aihe. Oppimistehtäviä ja kehittämishankkeita tutkimusaineistona käyttäen olisi mahdollista tutkia esim. opiskelijoiden asiantuntijaksi kehittymisen eri vaiheita ja mahdollisesti oppimiskäsityksen muutosta koulutusprosessin eri vaiheissa. Nämä toimet ovat saattaneet mahdollisesti olla yhteydessä siihen, että koulutusorganisaatiot kehittämishankkeita hyödyntäessään ovat vähän kerrallaan vahvistaneet kehittämisosaamistaan näyttötutkintojen suhteen. Hongan (1997, 226-267) mielestä, oppilaitoksen kehittämistoiminnan yhtenä tavoitteena on varmistaa oppilaitoksen olemassaolo ja menestys, johon myös edellä mainituilla tehtävillä ja hankkeilla pyrittiin.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että näyttötutkintojen kehittämiskoulutus on omalta osaltaan ollut vaikuttamassa siihen, että koulutuksessa mukana olleiden opettajien kautta koulutusorganisaatiot ovat saaneet toimintaansa lisää työelämä- ja opiskelijakeskeisyyttä. Koulutusorganisaatiot ovat panostaneet opetushenkilöstönsä kehittämiseen ja osa opettajista on kehittynyt ja osa todennäköisesti tulee kehittymään asiantuntijatasolle näyttötutkintoihin liittyvissä asioissa. Tutkimus osoittaa myös sen, että opettajilla on kehittämis- ja kehittymishalukkuutta, joista koulutusorganisaatio on hyötynyt esim. kehittämishankkeiden hyödyntämisen tuottaman kokeilutoiminnan myötä. Tutkimus osoittaa myös sen, että koulutusorganisaatioissa on aiempaa enemmän havaittavissa kehittämismyönteistä ilmapiiriä.

Kehittämiskoulutuksen kolmantena hyötynä koulutusorganisaatiot kokevat sen tuoman *teknisen hyödyn*. Kehittämiskoulutus on toiminut koulutusorganisaatioille teknisenä apuvälineenä niiden suunnitelmassa omaa toimintaansa. Koulutusorganisaatiot ovat uusia tutkintoja luodessaan pyrkineet edistämään omaa kilpailukykyään suhteessa muihin toimijoihin lähinnä alueellisesti. Kehittämiskoulutusta on käytetty myös opetustyön ja opetustoiminnan laadun parantajana pitkäkestoisissa kehittämisprojekteissa. Niissä on hyödynnetty koulutuksen aikana tuotettuja kehittämishankkeita, lähinnä uusien tutkintojen suunnittelun sekä näyttösuunnitelmien ja tutkintojen järjestämissopimusten avulla. Tekninen hyöty näkyy myös siinä, että koulutus on antanut koulutusorganisaatioille valmiuksia ja välineitä toimintaa resurssitoitaessa.

Koulutusorganisaatiot näkevät kehittämiskoulutuksen hyödyt laajempina kyselyyn vastanneisiin verrattuna. Kyselyyn vastanneet näkevät

kehittämiskoulutuksen lähinnä näyttötutkintoihin liittyvänä toimintana, kun taas koulutusorganisaatioiden näkemykset ovat monipuolisempia kuin kyselyyn vastanneiden. Kyselyyn vastanneiden näkemyksiä rajoittaa kyselyn määrällinen luonne jo sen vuoksi, että kysymykset kohdistuivat kolmeen pääteemaan ja kyselylomakkeessa ei ollut tilaa pidemmille vastauksille.

Näyttää kuitenkin siltä, että näyttötutkintojen kehittämiskoulutus vaikuttaa sekä näyttötutkintomestareihin ja koulutusorganisaatioihin viiveellä, mikä näkyy esim. siinä, että pidemmän ajan näyttötutkintomestarin työtä tehneet opettajat kykenivät kautta linjan täsmällisemmin ottamaan kantaa kyselytutkimusosuudessa esitettyihin kysymyksiin. Kokonaisuutena tutkijalle ei ollut yllätys se, että kyselyyn vastanneiden sukupuoli, oppilaitosmuoto, oppilaitoksen sijaintipaikka tai ammattiala ei erotellut sitä, miten, vastaajat kokivat asiantuntijuuden ja työkäyttäytymisen muutokset sekä koulutusorganisaation saamat hyödyt omalla kohdallaan. Tutkija ei ollut yllätynyt sen vuoksi, että hän on seurannut kyseisten näyttötutkintomestareiden toimintaa ja ryhmäytymistä useiden vuosien aikana useilla paikkakunnilla ja useina kokoontumiskertoina.

Se, että myöskään koulutukseen tulon motiivi ei erotellut vastanneita oli tutkijalle yllätys. Alun perin tutkimusta aloittaessaan tutkijalla oli ennakkoodotus siitä, että koulutukseen tulon motiivilla saattaa olla yhteys siihen, miten he näkevät vaikuttavuuden. Tämä perustuu siihen, että ensimmäisissä vuonna 2000 aloitetuissa koulutuksissa oli havaittavissa voimakastakin muutosvastarintaa. Muutosvastarinta ilmeni usein sellaisilla henkilöillä, jotka työnantaja oli määrännyt kehittämiskoulutukseen. Muutosvastarinta ilmeni esim. näyttötutkintojärjestelmän vähättelynä ja tarpeettomaksi kokemisena.

Toinen vastarinnan ilmiö liittyi siihen, kuka koulutuksesta hyötyy taloudellisesti ja kuka taas puolestaan ei. Asiallisella informaatiolla ja muutosvastarinnan kärsivällisellä käsittelyllä kyseinen vastarinta kuitenkin lähes kokonaan loppui koulutuksen edetessä. Kuten kyselytutkimus osoittaa, niin aiemmin valmistuneiden, siis kokeneiden ja iäkkäiden näyttötutkintomestareiden mukaan koulutusorganisaatio on hyötynyt näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksesta. He kokevat, että kehittämiskoulutus on yleisesti vaikuttanut heidän kauttansa siihen, että työyhteisö tuntee näyttötutkintojärjestelmän ja osaa suunnitella, analysoida ja arvioida ammatillista osaamista aiempaa paremmin. Näyttötutkintomestariksi valmistumisvuosi on merkitsevästi yhteydessä siihen, miten vastanneet kokevat koulutusorganisaationsa kehittämiskoulutuksesta hyötynen. Myöhemmin valmistuneilla ei ole havaittavissa samantyyppistä ilmiötä. Voi olla niin, että työ näyttötutkintojen parissa ja kulunut aika ja karttunut kokemus on lisännyt asiantuntijamaista toimintaa, johon liittyy taito objektiivisesti arvioida omaa itseään ja työyhteisöään ja varsinainen koulutukseen tulon motiivi on jo unohtunut.

8.4 Tutkimustulosten arviointia

Tulokset osoittavat, että opetuskokemusta ja näyttötutkintokokemusta omaavat näyttötutkintomestarit hallitsevat oman ammattialansa näyttötutkintojen suunnittelun, järjestämisen ja oman ammattialansa osaamisen analysoinnin sekä arvioinnin asiantuntijamaisemmin kuin ennen. He osallistuvat näyttötutkintojen kehittämistyöhön ja hallitsevat näyttötutkintojärjestelmän asiantuntijamaisesti. Tämä näkyy asiantuntijamaisena suhtautumisena kehittämistyöhön yleensä. Tutkimuksessa myös osoittaa, että näyttötutkintomestarin oma opetustyö on opiskelija- ja työelämälähtoisempää kuin aikaisemmin. Kokeneet ja iäkkäät näyttötutkintomestarit kokevat myös omien koulutusorganisaatioidensa toimivan aiempaa työelämä- ja opiskelijalähtoisemmin. Edellisiin tuloksiin viitaten voidaan todeta, että koulutus on ollut mikrotasolla vaikuttavaa.

Koulutusorganisaatioiden kannalta saadut tulokset osoittavat, että osa niistä hyödyntää näyttötutkintomestareitaan näyttötutkintojen kehittämistyössä ja sen myötä näyttötutkintoja suoritetaan enemmän kuin aikaisemmin. Koulutusorganisaatioiden työelämä- ja opiskelijalähtöisyys on kasvanut ja niiden näyttötutkintoihin liittyvä toiminta on suunnitelmallista sekä yhteistyö- ja kehittämishakuista, tämä näkyy konkreettisesti opetustyön muutoksena. Edellisiin tuloksiin viitaten voidaan todeta, että koulutus on ollut mesotasolla vaikuttavaa.

Yhteiskunnan kannalta tulokset osoittavat, että ammatillinen täydennyskoulutus todennäköisesti on siirtymässä entistä enemmän koulutusinstituutioista työpaikoille ja koulutusorganisaatiot näkevät työn entistä enemmän oppimisympäristönä. Näyttää siltä, että koulutusinstituutioissa työskentelevien ihmisten työ on muuttunut vähemmän opetuskeskeiseksi, koska opetustyö on alettu viime aikoina käsittämään muunakin kuin kontaktiopetuksena. Tutkimus ei adekvaatisti paljasta sitä, onko näyttötutkintotoimintaa saatu laajennettua uusille aloille tai onko näyttötutkintotoiminnalla on kyetty vastaamaan kysyntään aiempaa paremmin. Edellisiin tuloksiin viitaten voidaan todeta, että tutkimuksessa ei voida tarkasti osoittaa sitä, että koulutus olisi edistänyt vaikuttavuutta makrotasolla.

Tässä tutkimuksessa on kyetty arvioimaan koulutukseen osallistuneiden opettajien ja heidän koulutusorganisaatioidensa oppimistulosten saavuttamista ja samalla myös oppimaan oppimistuloksia, koska tutkimuksessa on ollut mukana kolmen vuoden aikana valmistuneita näyttötutkintomestareita, siis eräänlaisia senioreita, välivaiheessa olevia ja vielä noviisivaiheessa olevia. Kehittämiskoulutus on edistänyt asiantuntijavalmiuksien kehittymistä ja todennäköisesti näin edistänyt yhteiskunnan ja työelämän kehitystä omalta pieneltä osaltaan. Tutkimuksessa ei ole saatu vastausta siihen, onko kehittämiskoulutus vienyt eteenpäin opettajien henkistä kasvua tai kulttuurin

kehitystä, toisaalta tutkimuksessa oletetaan, että psykologia- ja sosiologiatiede voisivat varmimmin mitata edellä mainittuja alueita.

Tutkimuksessa ei ole pyrittykään arvioimaan kommunikaatiovalmiuksia tai itsensä kehittämisen valmiuksia eikä koulutustarpeen ja koulutuksen vastaavuuden kohtaamista vaan ne ovat jätetty tulevaisuuteen uuden tutkimuksen haasteeksi. Vaikuttavuutta arvioitaessa arvioinnin kohteena on tässä tutkimuksessa ollut opetushenkilöstön ammatillinen jatko- ja täydennyskoulutus. Tutkimuksen ulkopuolelle on myös rajattu oppilaitosten arviointi. Haastatteluosuuksissa ei ole pyrittykään arvioimaan oppilaitoksen muuta toimintaa tai johtamiskulttuuria, vaan niissäkin on pitäydytty aiheessa, joka on koskenut koulutusorganisaation kehittämiskoulutuksesta saamia hyötyjä. Kaikki edellä mainitut tutkimatta jääneet arvioinnin alueet ovat uuteen tutkimukseen erinomaisen hyviä aiheita.

Kun tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellaan Raivolan ym. (2000) luoman relevanssi käsitteen avulla, voidaan todeta, että asiantuntijavalmiuksien oppimisen kohdalla koulutus on todennäköisesti ollut mikrotasolla relevanttia. Tulokset osoittavat, että koulutukseen osallistuneet opettajat kykenevät merkitsevästi aiempaa paremmin suunnittelemaan ja arvioimaan sekä edelleen kehittämään näyttötutkintoja. Koska he myös hallitsevat koko näyttötutkintojärjestelmän aiempaa paremmin, voidaan koulutusta pitää heidän kohdaltaan tarkoituksenmukaisena ja käyttöön sopivana sekä hyödyllisenä.

Koulutus näyttää olleen mielekästä myös mesotasolla koulutusorganisaatioiden kannalta, koska tulokset osoittavat lisääntyntä asiantuntijamaista toimintaa koulutukseen osallistuneiden opettajien taholta. Koulutusta voidaan myös pitää osin relevanttina makrotasolla yhteiskunnan taholta. Tulokset osoittavat, että koulutukseen osallistuneiden opettajien ja heidän koulutusorganisaatioitensa toiminnassa voidaan havaita lisääntyntä asiantuntijamaista näyttötutkintoihin liittyvää asioiden hallintaa.

Tämän tutkimuksen ja koko näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen arvolähtökohtana on ollut se, että tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen tulee olla tarkoituksenmukaista ja sen tulee palvella koulutukseen osallistuneita opettajia ja heidän koulutusorganisaatioitansa sekä yhteiskuntaa tasapuolisesti. Tässä ollaan tutkijan mielestä onnistuttu ja koulutuksella on saavutettu yksilön ja yhteisön oppimisen tuotosten avulla syntyvää yksilöllistä, organisatorista ja yhteiskunnallista relevanssia.

Raivola ym. (2000, 17) huomauttavat, että koulutuksen tavoitteiden lisäksi on olemassa myös sekä yhteiskunnan asettamia sekä yksilöön liittyviä pysyviä ja ohittamattomia esteitä, joihin oppilaitos ei voi vaikuttaa. Seuraavassa on esitetty lyhyt kooste tutkimuksen haastatteluissa esille tulleista tekijöistä, joihin koulu puolestaan voi halutessaan vaikuttaa ja joiden oletetaan täydentävän Raivolan

ym (2000, 16-17) tulkintaa koulutuksen vaikuttavuutta edistävästä ja estävästä tekijöistä.

Edistäjä	Este
<i>Me ennakoidaan ens vuosi sillä, että me tietään, mitä ens vuonna opiskelijavolyymi on ja nyt me tietään, että mitä tänä vuonna tämän opiskelijavolyymin ja näitten tiettyjen näyttöjen kappalemääräsen toteutuksen kautta niin mikä se resurssitarve on ollu niin me saadaan suoraan sitten ennakoitua se tuleva vuosi ja se antaa sitten toiminnalle raameja sitten sitä kautta, että me saahaan ne tutkinnon osien näytöt suurin piirtein myöskin ajankäytöltään toisiaan vastaaviksi, että siinä ei tuu ennää niin paljon niitä henkilöön liittyviä kysymyksiä mukaan sitten siihen näyttöjen suunnitteluun liittyviä.</i>	<i>Tämä systeemi vain on niin, että meillä aktiiviopettajilla on tuhat muutakin tehtävää hoijettavana, ei oo realistisia mahdollisuuksia oikeesti sitä asiaa viedä eteenpäin</i>
<i>Me ruvetaan entistä enemmän keskittämään aikuiskoulutukseen tietyt opettajat, että se osaaminen sitten on varmasti ja, aikuiskoulutuksessa, pitää olla erilainen opettaja tai ainakin opettajalta erilainen tapa toimia, mitä sitten nuorilla.</i>	<i>Pääosa henkilöstöstä on tämmösiä projektihenkilöitä, ne osallistuvat sen koulutuksen ajan koulutuksen toteuttamiseen, osaksi suunnitteluun ja kehittämiseenkin, mutta eihän semmosilla ihmisillä voi olla kovin pitkäjänteistä intressiä.</i>
<i>Ne, jotka järjestelee tätä, esim. meillä nyt aikuiskoulutusjohtaja siihen tarvitaan joustava ja asiaan myönteisesti suhtautuva apulaisrehtori, joka näitä työnjakoja valmistelee ja varmaan tietty osuus minulla täytyy olla, etten paa jarruja asian eteen, mutta sitten myöskin opettajat, jotka on tähän kiinnostunut ja. Että se sillä arkisella yhteistyöllä ja sitten se, että siitä koetaan työniloa.</i>	<i>Toista kymmentä eri koulutusala ja vielä on niin hallinnollisesti pirstaloitu, että tässä ei oikein oo selevää päätöstä, että miten näillä aloilla vastataan kattavasti eri alojen toiminnan eteenpäin viemisestä.</i>
<i>Me on suunniteltu yhteistyössä toisen oppilaitoksen kanssa ja sitten otetaan esim. Rovaniemen kanssa, puolin ja toisin näyttöjä vastaan ja vaihdetaan myöskin asiantuntijaopettajia. Koska ei kannata kaikissa kouluissa kaikkia asiantuntijoita olla.</i>	<i>Meillä. ammatillisella puolella tänä päivänä opettajien pätevyystasot huononevat koko ajan ja huononee aikuiskoulutus vielä enemmän.</i>
	<i>Tää Oulun alue on siitä kumma, että täällä tämä hyvinvointi, tämä menestys rajottaakin näitten asioitten kehittämistä, että eletään ninkun liian hyvässä tilanteessa</i>
	<i>Yhteistyössä on todella isoja eroja aloittain, kyllähän meillä on aloja, joitten kohalla tätä yhteistyötä on paljon.</i>
	<i>Muihin koulutustoimijoihin, niin en näe yhteistyöllä suurta merkitystä. Meilläähän ei oikeastaan koulutuskuntayhtymän, koulutuksen järjestäjän sisällä ole luonnollista partneria.</i>

Kuten Raivola ym. (2000, 16) ovat todenneet, niin myös yllä olevista koulutusorganisaatioiden edustajien mielipiteistä huomataan, että koulutusvaikutusten synty on todellakin moni-ilmeistä. Voidaan huomata, että toinen koulutusorganisaatio näkee saman asian vaikuttavuuden edistäjänä ja toinen taas vaikuttavuuden esteenä.

Estäjä koulutusorganisaatio toteaa henkilöstön olevan kehittämistoiminnan jarruttaja, kun edistäjä koulutusorganisaatio on jo tehnyt organisaatiossaan

muutoksia järjestämällä toiminnalle pedagogiset ja hallinnolliset puitteet, jolloin henkilöstöstä on tehty asiantuntijavoimavara.

Estäjä koulutusorganisaatio ei hakeudu yhteistyöhön ja pitää yhteistyötä muiden koulutusorganisaatioiden kanssa hedelmättömänä, edistäjä puolestaan hakeutuu aktiivisesti yhteistyöhön ja näkee sen myös taloudellisesti kannattavana. Estäjä koulutusorganisaatio näkee, että mitään ei ole tehtävissä, kun kaikilla on kiire, edistäjä koulutusorganisaatio puolestaan toimii suunnitelmallisesti ennakoimalla tulevaisuutta toimialansa strategian suunnassa. Estäjä koulutusorganisaatio palkkaa lyhytaikaista projektihenkilöstöä ja edistäjä puolestaan kohdentaa oman henkilöstönsä osaamista oikeaan paikkaan. Edistäjä koulutusorganisaatio on selkeästi jakanut vastuut omille toimijoilleen, estäjä odottaa ja toimii, jos toimii ilman selkeitä päätöksiä.

Edellä kuvatussa kehystekijät ovat koulutuksen panoksia, jotka edistävät tai jarruttavat oppimista. Mielenkiintoista on myös se, että jonkin talousalueen hyvinvointi voikin olla kehittämistoiminnan este. Kun koulutusorganisaatio saa opiskelijansa suhteellisen helpolla, saattaa olla, että koulutusorganisaation tekemä pedagoginen kehittämistyö koetaan tarpeettomaksi, kun opiskelijoita saadaan ilman. Vaikuttavuuteen saattaa olla myös yhteydessä se, miten opettajat ja heidän koulutusorganisaationsa hyödyntävät erilaiset mahdollisuudet. Kyse on siis erilaisten mahdollisuuksien käytöstä, toiselle uhka on mahdollisuus kehittymiseen, toiselle mahdollisuus paikalleen jäämiseen.

Mielenkiintoisinta edellä esitetyissä vaikuttavuuden esteiden ja edistäjien tarkastelussa oli myös se se, että ne organisaatiot, jotka näkivät vaikuttavuutta edistäviä tekijöitä olivat naisjohtoisia, estäviä tekijöitä näkivät puolestaan miesjohtoiset organisaatiot. Kuten jo aiemmin on todettu, niin haastatteluosuuksissa ei ole pyrittykään arvioimaan oppilaitoksen toimintaa tai johtamiskulttuuria, vaan niissäkin on pitäydytty aiheessa, joka on koskenut koulutusorganisaation kehittämiskoulutuksesta saamia hyötyjä. Mutta edellä mainitut tutkimatta jääneet arvioinnin alueet ovat uuteen tutkimukseen erinomaisen hyviä aiheita. Seuraavan tutkimuksen hedelmällinen aihe voisi toimia esimerkiksi työnimellä: ”Miksi miesjohtoiset koulutusorganisaatiot odottavat jotakin tapahtuvaksi, kun naiset jo ennakoivat ja toimivat?”

8.5 Metodologiaan liittyvää pohdintaa

Vaikka tutkimuksen kvantitatiivisessa osassa käytetty mittaväline oli kohtuullisen suppea, se osoittautui käyttökelpoiseksi ja luotettavaksi. Käyttökelpoisuuteen ja luotettavuuteen oli yhteydessä todennäköisesti se, että

mittaväline esitettiin kahdella koeryhmällä, joista toinen testasi käsitevaliditeettia ja toinen ryhmä mittarin teknistä validiteettia. Kyselytutkimukseen saadut vastaukset olivat käyttökelpoisia kautta linjan ja jo korkea yli 70% palautettujen lomakkeiden määrä todistaa osaltaan sitä, että kyseinen tiedonhankintatapa on oli toimiva. Se voi myös todistaa sitäkin, että asiat koettiin vastanneiden taholta tärkeiksi.

Mittavälineen rajoituksena voidaan haluttaessa pitää sitä, että se oli strukturoitu kokonaisuudessaan, eikä siinä ollut sijaa vapaalle vastaamiselle. Tutkimuksessa haluttiin kuitenkin pitäytyä vain siinä, mitä oleellista oltiin tutkimassa, siis vaikuttavuutta suhteessa tutkimuskysymyksiin. Edelliseen perustuen mittaväline oli konstruoitu näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen perusteista lähtien, jotka ovat valtakunnallisesti hyväksytyjä ja näin niiden luotettavuutta voidaan pitää hyvänä. Mikäli mittari olisi sisältänyt muitakin osioita, tulosten mahdollinen yleistettävyys näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen suhteen olisi saattanut vaarantua ja näin heikentää saatujen tulosten luotettavuutta ja käyttökelpoisuutta.

Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisen tarkastelun tuloksena on saatu joukko dimensioita, joista kunkin merkitystä vaikuttavuuteen on aiemmin arvioitu erikseen. Vaikuttavuuteen yhteydessä olevien tekijöiden kohdalla havaittiin, että faktorianalyttinen tarkastelu toi esille pääsääntöisesti samat vaikuttavuustekijät kuin teoreettisen viitekehyksen tuomat tekijät, tämä omalta osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Kvantitatiivisen tutkimusstrategian mukaan tutkimus on systemaattista pyrkimystä mallintaa asioita ja tapahtumia. Tällöin tutkimustietoon liitetään yleensä vaatimus sen luotettavuudesta, toisin sanoen halutaan tietää, kuinka tarkasti kohteesta laadittu malli kuvaa sitä. Ilmiön numeeriseen hallintaan voidaan kuitenkin myös liittää laadullisia näkökulmia (Erätuuli ym. 1994,10).

Usein on niin, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikeaa saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta, jolloin joudutaan Eskolan ja Suorannan (1998, 69) mukaan käyttämään erilaisia aineistoja, teorioita ja/tai menetelmiä samassa tutkimuksessa. Koulutusorganisaatioiden edustajiin kohdistuneet haastattelut olivat ne laadulliset seikat, jotka avasivat tutkimukselle kokonaan uuden näkökulman kyseisen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuustarkasteluun. Ruohotie (1995, 185) on todennut, että onnistunut kehittämisohjelma edellyttää riittävästi informaatiota ja oikeita ratkaisuja ohjelman tavoitteista, suunnitelmasta ja toteutuksesta ja vaikutuksista.

Ilman tutkimuksen haastatteluosuutta, tutkimus olisi jäänyt kenties pinnalliseksi tilastolliseksi kuvaukseksi vaikuttavuuden ilmiöstä. Tutkittavien näkökulma otettiin eri tavoilla huomioon, jolloin objektiivinen näkökulma tutkittaviin ja tutkimusaineistoon syntyi. Aineiston hankinnassa käytettiin näytettä, jolloin haastattelu aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ollut sen määrä

vaan laatu eli käsitteellistämisen kattavuus. Kvalitatiivinen tutkimusote teki tarkastelusta monipuolisemman. Sen avulla voitiin kuvata koottua aineistoa monitasoisesti ja syvällisestikin, jolloin päästiin kvantitatiivisen tutkimuksen avulla esiin tulleiden ilmiöiden ydintiedon tulkintaan.

Tämäntyyppisellä tutkimuksella voitiin kuvata vaikuttavuusilmiön rakennetta eli sitä, minkälaisista osista se koostui, löytyikö niistä jonkinlaista erilaisina riippuvuuksina ilmenevää systematiikkaa, minkälaisia yhteyksiä osien välillä on ja minkälaisia muutoksia tutkittavassa ilmiössä tapahtui. Edellä esitettyjen näkökulmien perusteella tämä tutkimus suoritettiin sekä kvalitatiivisella että kvantitatiivisella tutkimusotteella, jolloin yhden menetelmän vahvuuksia voitiin käyttää tukemaan toisen menetelmän heikkouksia. Tutkimuksessa nousi esiin myös se, että koulutuksen suorittaneita opettajia, siis näyttötutkintomestareita olisi kannattanut kvantitatiivisen tutkimuksen lisäksi vielä haastatella, jolloin heistä saatu tieto olisi mahdollisesti ollut vieläkin syvempää.

Tutkimuksessa tutkimusotteeksi valittu Brinkerhoffin (1991) kehittämä kuusivaiheinen kehittämisohjelman arviointimalli osoitti toimivuutensa. Malliin perustuen on tehty Suomessa myös aiemmin arviointitutkimusta. Mäkelä (1997, 59) on käyttänyt arvioidessaan opettajien lisäkoulutuksen tuloksellisuutta Brinkerhoffin evaluaatiomallia ja hänen mukaansa se soveltuu hyvin koulutusprojektin ohjauksessa tarvittavaan laaja-alaiseen arviointiin. Roisko (2002, 20, 148) on soveltanut ammattikasvatuksen PD-koulutusta arvioidessaan kyseisen mallin vaiheita 4-6 ja Kantanen (1996) tutkiessaan henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta yrityksen näkökulmasta.

Kehittämiskoulutuksen välitön tavoite on tietojen, taitojen tai asenteiden muutos koulutettavissa. Vaiheen 4 arvioinnissa saatiin vastaus siihen, missä määrin muutoksia tapahtui. Vaiheen 5 tavoitteena oli selvittää, miten ja missä määrin tuloksia sovellettiin käytäntöön. Toimenpide käynnistyi kun edellisen vaiheen arviointi on todistanut, että ainakin osa asetetuista oppimistavoitteista oli saavutettu. Arvioinnin kohde oli työikäytyminen, jolloin tutkittiin, miten paljon ja kuinka koulutukseen osallistuneet soveltavat oppimaansa työssään. Tämän tyyppisen arvioinnin suorittaminen ja sen kattavuus riippuu siitä, mitä tietoja tarvitaan ja mihin. Vaiheessa 6 arvioinnin tehtävänä oli selvittää, miten organisaatio oli hyötynyt kehittämisohjelmasta ja miten saavutettu hyöty näkyi organisaation toiminnassa. Vaiheessa 6 onnistuttiin määrittelemään, erittelemään ja kuvaamaan, miten muutokset vaikuttavat organisaatiotasolla. Toisaalta, kuten Brinkerhoff (1991, 163-177) on todennut kehittämisen arvo ei ole kuitenkaan mikään absoluuttinen määre, se vaihtelee tilanteesta toiseen, organisaation arvostus ja arvo kulttuureista riippuen. Se, mitä jokin organisaatio arvostaa, voi olla toiselle hyödytöntä.

9 Loppupäätelmiä

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen tavoitteet on johdettu Opetushallituksen asettamista lähtökohdista. Koulutuksen opetussuunnitelma ja opiskelijoiden henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat ja koulutuksen aikana toteutetut kehittämishankkeet ovat myöskin noudattaneet annettuja lähtökohtia. Tutkimuksessa on ajateltu, että näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteet ovat vastaaventyyppisiä kuin kaikissa muissakin näyttötutkintojen tutkintojen perusteissa.

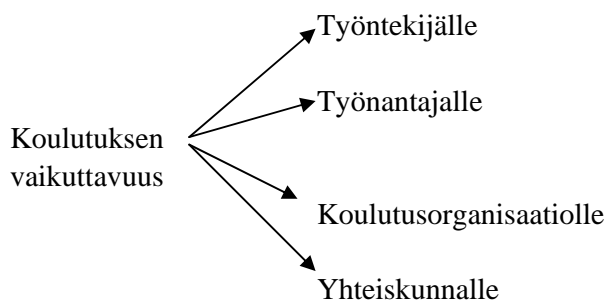
Tutkintojen perusteilla ja näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteilla tarkoitetaan tässä yhteydessä yhteiskunnan sen hetkistä näkemystä siinä työssä ja ammatissa tarvittavasta ammatillisesta osaamisesta tai asiantuntijuudesta. Tutkintojen perusteet, kuten näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteetkin asettaa siis yhteiskunta, jota tässä tutkimuksessa edustaa yhteiskunnan tahdon toimeenpanijana Opetushallitus. Tutkintojen perusteet tulevat annettuina kaikissa näyttötutkinnoissa ja niin on laita myös tämän tutkimuksen kohteena olevassa näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteissa.

Näyttötutkintojärjestelmässä toimivan koulutusorganisaation tehtävänä on puolestaan tarkastella tutkintojen perusteita ja laatia omat opetussuunnitelmansa vastaamaan niihin tavoitteisiin, mitä tutkintojen perusteissa tai tässä tapauksessa opintojen perusteissa on asetettu. Laaditusta koulutusorganisaatiokohtaisesta opetussuunnitelmasta puolestaan muodostetaan henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat jokaiselle opiskelijalle, jolloin vastataan myös aikuisten opintojen henkilökohtaistamisen haasteeseen.

Jotta ennako-asetteet eivät olisi päässeet vaikuttamaan tutkittavaan ilmiöön, on näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen perusteet aiemmin jätetty vaille suurempaa kritiikkiä. Edelliseen perustuen tutkimuksessa ei ole tätä ennen kovinkaan paljoa otettu kantaa siihen, onko esim. kyseisissä opintojen perusteissa kuvattu näyttötutkintomestarin asiantuntijuus riittävää vaiko ei. Kantaa ei myös ole otettu siihen, miten laadittu opetussuunnitelma on toiminut. Nyt kun tulokset on todettu on syytä tarkastella noita asioita hieman lähemmin.

Tämän tutkimuksen arvioinnin taustafilosofia on pragmatistinen. Tutkimuksessa on pyritty laaja-alaiseen reflektioon. Tutkimusta suunniteltaessa on pohdittu kysymystä, miten saavuttaa se tieto, jotta osaisi toimia oikein? Tutkimuksessa on haluttu pitää näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuuden arviointi mahdollisimman puhtaana erilaisista ulkopuolisista arvoista ja arvostuksista. Tutkimuksen tekijä on pyrkinyt toimimaan omista arvolähtökohdistaan, jotta oman työn tutkiminen ja siitä saadut tulokset olisivat niin objektiivisia kuin mahdollista. Omaa työtä tutkittaessa on syytä olla erityisen objektiivinen. Edelliseen perustuen tutkimuksen tekoon ei ole haettu rahoitusta tai muuta tukea näyttötutkintoihin sidoksissa olevilta tahoilta. Tuki, jota on saatu on ollut tutkimuksen tekijän työnantajan taholta annettu taloudellinen resurssi. Myös Hämeenlinnan ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskukselta asiantuntevan ohjauksen muodossa saatu tuki on ollut merkittävää tutkimuksen edistymisen ja valmistumisen kannalta.

On todettava, että näyttötutkintomestarikoulutus on hyvin toteutettuna lähinnä eräänlainen hyvä asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvä lähtölaukaus siihen, että ammattikasvatuksen toimijat ja heidän koulutusorganisaationsa yleensä alkaisivat järjestämään näyttöjä. Tämän hetken tilannetta on havainnollistettu kuvassa 6.



Kuva 6. *Tilanne tällä hetkellä*

Nykymuotoinen näyttötutkintomestarikoulutus on toimivaa ja vaikuttavaa. Kuten tutkimuksen tulokset osoittavat, niin koulutus näyttää vaikuttaneen mikro- ja mesotasolla omalta osaltaan siihen, että koulutusorganisaatiot ja heidän näyttötutkintomestarinsa työskentelevät asiantuntijamaisemmin kuin aikaisemmin. Työkäyttäytymiseen on tullut muutoksia, jotka myös näkyvät. Valtakunnallisesti on tutkintojen määrää saatu kohotettua ja työelämä saa entistä osaavampaa työvoimaa, kun alkuperäisen perusidean mukaisesti työntekijät saavat sertifioitua osaamisensa.

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutusta nykymuotoisena tuskin saadaan tämän vaikuttavammaksi. Miksi näin? Koska koulutuksessa on jouduttu opintojen perusteiden suuntaamana keskittymään pitkälle siihen, miten esim. näyttötutkintojen järjestämissuunnitelmia ja niihin liittyviä toimintoja erilaisia sopimuksia tehdään. Koulutuksessa keskitytään myös näyttötutkintojen perusluonteen mukaisesti myös voimakkaasti ammatillisen osaamisen analysointiin ja sen toteavaan arviointiin sekä arvioinnin kriteereihin sekä arviointipäätöksen tekoon. Kaikki edellä mainitut ovat tärkeitä niin koulutuksen aikana näyttötutkintomestareiksi opiskeleville opettajille ja myös koulutukseen osallistuneille työelämän edustajille.

Edellä mainitussa piilee tämän tutkimuksen eräs keskeinen havainto, nimittäin näyttötutkintojen perusluonne ja sen suhde näyttötutkintomestarikoulutukseen. Näyttötutkintojärjestelmä rakennettiin alun perin kolmen periaatteen varaan. Ne olivat työelämän ja opetusalan tiivis yhteistyö, tutkintojen ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomuus sekä ammattitaidon osoittaminen näytöillä. Näyttötutkinnoissa tunnustetaan ja tunnustetaan erilaisilla ja eri tavoin rahoitetuilla aikuisopinnoilla, työkokemuksella tai muulla kokemuksella hankittu osaaminen. Järjestelmän kehittämisen ja käyttöönoton taustalla vaikuttaneista tekijöistä merkittävimmät koskivat arvioita ammatillisen aikuiskoulutuksen epätasaisesta laadusta ja työelämän kohtaamattomuudesta sekä ammatillisen koulutuksen puutteellisista yhteyksistä työelämään. Näyttötutkintojärjestelmän kehittymisen taustalla vaikuttaa voimakas Suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtunut murros, mikä on pysyvästi muuttanut ammatillisen koulutuksen asemaa ja tehtäviä.

Se, miten näyttötutkintomestarikoulutus pystyy tulevaisuudessa vastaamaan yhteiskunnallisella tasolla näyttötutkintojärjestelmän kehittämisen haasteeseen saattaa riippua siitä, olemmeko yhteiskunnassamme kiinnostuneet näyttötutkintojen määrästä vai oppimisen edistämisestä. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteiden arvolähtökohdat näyttävät liittyvän pitkälti tutkintojen määrälliseen kehittämiseen. Edelleen arvolähtökohdat liittyvät myös yksilönäkökulmasta näyttötutkintomestarin asiantuntemuksen kehittämiseen kognitiivisista lähtökohdista, lähinnä työelämälähtöisen arvioinnin asiantuntijana.

Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen opintojen perusteissa koulutus on nähty ammattikasvatuksen nationalistisen paradigman suunnassa pääsääntöisesti siten, että näyttöjen suunnittelulla ja toteutuksella ja arvioinnilla on pääpaino, jolloin pääsääntöisesti *toiminta keskittyy arviointitilanteen järjestämiseen ja osaamisen toteavaan arviointiin näyttöjen avulla*. Näyttötutkintomestarikoulutus kouluttaakin opintojen perusteiden mukaisesti näyttötutkintomestarit lähinnä näyttöjen järjestämisen ja arvioinnin asiantuntijoiksi, jossa tiukasti tarkasteltuna on *kyse toteavasta arvioinnista*. Näyttötutkintojärjestelmässä ammatti- ja

erikoisammattitutkinnot arvioidaan toteavasti arvosanoilla hyväksyty / hylätty. Ammatilliset perustutkinnot arvioidaan puolestaan myös toteavasti asteikolla 1-5. Tässä tutkimuksessa nähdään, että näyttötutkintojen arviointia tulisi kehittää *toteavasta arvioinnista kehittävän arvioinnin suuntaa, jolloin näyttötutkinnoissakin keskeiseksi arvioinnin tehtäväksi nousee oppimisen edistäminen.*

Kuten aiemmin on mainittu, niin arviointi käsitetään kasvatustieteessä laajasti ja sille on annettu monta tehtävää. Hännisen mielestä (1994, 32) se pitää sisällään lähes minkä tahansa toiminnon, jonka avulla hankitaan tietoa opetuksesta, oppimisesta ja näihin liittyvistä ilmiöistä. Arviointi on arvon antamista. Koska siihen liittyy arvostamista ja arvostelua se on arvosidonnaista. Arviointi muodostaa usein lähtökohdan toiminnan kehittämiseksi, pyrkien parantamaan ja toimintoja ja palvelemaan käytäntöä, jolloin siinä on sisään rakennettuna muutoksen vaatimus.

Näyttötutkintojen toteavasta arvioinnista voidaan katsoa puuttuvan Järvisen, Koiviston, Poikelan ja Valkaman (2000, 130) painottama oppimisen edistämisen vaatimus. Kun tutkinnon suorittajalle annetaan vain toteavaa palautetta osaamisestaan, niin arvioinnista jää puuttumaan refleksiivisyys, siis sellainen toiminta, jossa tuloksia verrataan asetettuihin tavoitteisiin. Hyväksyty / hylätty arvosana kertoo tutkinnon suorittajalle varsin vähän hänen osaamisestaan.

Räisänen (1994, 22-27) mielestä arvioinnin toteava tehtävä muodostaa yleensä lähtökohdan kaikelle toiminnalle, jolloin arvioinnin avulla voidaan kuvata esim. oppijan ominaisuuksia, tietoja ja taitoja. On totta, että toteava arviointi luo perustan toiminnan suuntaamiselle ja kehittämiseksi. Se voi tuottaa suunnittelu- ja kehittämistarpeita ja palvella päätöksentekoa. Se voi olla kertaluonteista, mutta myös jatkuva prosessi, lähtötasona seuraavan vaiheen kehittämiseksi ja seuraavan vaiheen arvioinnille. Näyttöjen toteava arviointi voidaan nähdä kertaluonteisena ja nimenomaan arviointipäätöksen tekona silloin kun päätetään siitä, voidaanko ammatillista tutkintoa tavoittelevalle tutkinnon suorittajalle myöntää osaamisestaan tunnustuksena tutkintotodistus.

Toteava arviointi liittyy näyttötutkinnoissa myös arvioinnin valikoivaan tehtävään. Edellä mainitulla tehtävällä voidaan nähdä arvokytkenät. Koska yksilöiden ja myös yhteiskunnalliset valinnat tehdään arvojen perusteella, niin arvioinnin valikoivan tehtävän merkitys vaihtelee valitun näkökulman ja arviointitason mukaan. Antaessaan arvioinnin valikoivan tehtävän koulutusjärjestelmälle ja sitä edustavalle näyttötutkintomestarille yhteiskunta on antanut niille myös oikeuden tehdä päätelmiä kansalaisten kouluttautumista koskevissa kysymyksissä. Edellinen tarkoittaa myös sitä, että koulutuksen järjestäjän vapaus ja vastuu kasvavat, uskotaan, että tällaisessa toimintaympäristössä opetus ja oppiminen voivat kehittyä vastaamaan haasteisiin, joita elinikäisen oppimisen periaate ja pyrkimys oppimisen laadun

parantamiseen tuovat. Voidaan kuitenkin kysyä, että voidaanko peräänkuulutettua oppimisen laatua arvioida toteavasti vai olisiko näyttötutkinnoissa arvioinnin näkökulmaa sittenkin laajennettava?

Todennäköisesti on niin, että mikäli näyttötutkinnoissa arviointinäkökulmaa laajennettaisiin, niin arvioinnilla löytyisi yhteys myös ennustavaan ja ohjaavaan tehtävään. *Arvioinnin näkökulmaa laajentamalla, tutkinnon suorittajaa voitaisiin aiempaa paremmin ohjata oikeisiin ja tarkoituksenmukaisiin valintoihin.* Pelkästään todettu ja perusteltukin hyväksyvä tai hylkäävä arvosana ei näyttäisi olevan kovinkaan motivoiva tutkinnon suorittajan kannalta. Pelkkä arvosana tuskin sitoo arvioinnin kokemuksellisuuteen ja siten yksilön omaan arviointikykyyn. Edellinen tarkoittaa sitä, että tutkinnon suorittajan on hankalaa ja joskus jopa mahdotonta arvioinnista tehtävien tulkintojen perusteella arvioida ja suunnata omaa toimintaansa tavoitellulla tavalla.

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta näyttötutkintojärjestelmää on luonnehdittu viime vuosituhaten merkittävimmäksi uudistukseksi aikuisten ammatillisen koulutuksen kentässä. Koetaan sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla näyttötutkintojärjestelmän tulleen jäädäkseen ja se on lunastanut oikeutensa ammatillisen aikuiskoulutuksen kentässä. Näyttötutkintojärjestelmä täytti 10 vuotta toukokuussa 2004. Näyttötutkintoihin osallistuneita tutkinnon suorittajia on ollut tuohon päivään mennessä noin 210000 ja tutkintotodistuksia on annettu yli 120000. Näyttötutkintojärjestelmän erääksi keskeiseksi haasteeksi on koettu myös se, että työelämästä ei saada riittävästi osajia suorittamaan tutkintoja ilman valmistavaa koulutusta. Kuten aiemmin on todettu, niin vain noin 5% tutkinnon suorittajista tulee suoraan työelämästä näyttöihin osoittamaan ammatillisen osaamisensa.

Raivola ym. (2000, 17) huomauttavat, että koulutuksen ulkopuolelta annettujen tavoitteiden lisäksi on olemassa myös sekä yhteiskunnan asettamia sekä yksilöön liittyviä pysyviä ja ohittamattomia esteitä. Monet näistä ovat tekijöitä, joihin oppilaitos ei voi vaikuttaa. Eräs seikka, mihin oppilaitos toimiessaan aina törmää on raha. Näyttötutkintojen ja koko näyttötutkintojärjestelmän kehittämisen eräs reunaehto on raha.

Aikuisten ammatillista koulutusta järjestävä oppilaitos tarvitsee rahaa ylläpitääkseen ja kehittääkseen toimintaansa. Näyttötutkintojärjestelmässä rahoitus onkin eräs pääreunaehdoista. Ammatillista aikuiskoulutusta järjestetään maassamme pääsääntöisesti koulutuksen ylläpitäjien kustantamana. Koulutuksen ylläpitäjinä toimivat valtio, kunnat ja yksityiset tahot. Rahoitus oppilaitoksille tulee pääsääntöisesti valtiolta ja kunnilta, osin myös yksityisiltä tahoilta. Edellinen johtaa usein siihen, että oppilaitokset joutuvat pääsääntöisesti huomioimaan kasvatustieteellisten arvolähtökohtien lisäksi myös taloudelliset arvolähtökohdat.

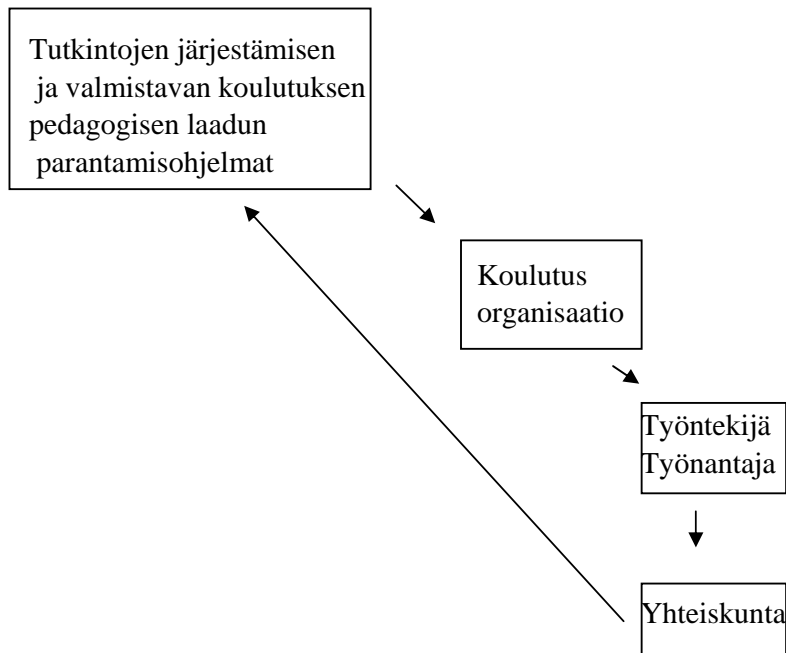
Oppilaitoksen talouden suunnasta tarkasteltuna näyttötutkintoihin *liittyvän valmistavan koulutuksen järjestäminen on tuottavaa liiketoimintaa*, johon investoidaan sekä yhteiskunnan taholta että oppilaitoksen taholta. Yhteiskunta rahoittaa, oppilaitos toteuttaa. Varsinaisten *pelkkien näyttötilaisuuksien järjestäminen ilman valmistavaa koulutusta ei puolestaan näytä olevan oppilaitoksille kannattavaa liiketoimintaa*. Mikäli oppilaitos järjestäisi vain pelkkiä näyttötilaisuuksia siltä jäisi siten saamatta noin 90% siitä rahasta, jonka se saisi järjestämällä tutkintoihin valmistavaa koulutusta ja siihen liittyviä näyttöjä.. Ei siis ole ihme, että 95% näyttötutkintojen suorittajista tulee näyttöihin valmistavan koulutuksen kautta, kyse on oppilaitosten kannalta rahasta.

Tutkimuksessa voidaan havaita, että raha ja numeerisesti mitattavat arvot ovat johtaneet siihen, että koko näyttötutkintojen alkuperäinen perusidea on hämärtyneessä. Alkuperäisen perusidean mukaisesti näyttötutkintojärjestelmä rakennettiin sellaisten periaatteiden varaan, joissa painottuivat tutkintojen ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomuus sekä ammattitaidon osoittaminen näytöillä. Näyttötutkinnoissa tunnistetaan ja tunnustetaan erilaisilla ja eri tavoin rahoitetuilla aikuisopinnoilla, työkokemuksella tai muulla kokemuksella hankittu osaaminen. Jo nyt voidaan havaita, että tutkintojen ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomuus ja ammatillisen osaamisen osoittaminen näytöillä ei enää näytä toimivalta. Kyse on siitä, että pelkkien näyttötilaisuuksien tarjontaa maassamme ei käytännössä ole. Kyse on siitä, että näyttötutkintoihin valmistavaa koulutusta ja näyttöjä järjestävä oppilaitos usein haluaa mieluummin 100% rahoituksesta kuin vajaan 10%. Kyse on siis arvoista, valintojen tekemisestä.

Mitä edellisen perusteella sitten voitaisiin tehdä? Näyttää siltä, että mahdollisuuksia asioiden parantamiseen voisi löytyä ainakin kaksi. Ensimmäinen mahdollisuus liittyy siihen, haluammeko pitää kiinni siitä, että näyttötilaisuuksiin olisi suoraan työelämästä enemmän tulijoita, jolloin kehittäisimme näyttötutkintojärjestelmän alkuperäistä perusideaa. Mikäli haluamme, niin kyse on siitä, että koulutuksen rahoitusta olisi syytä muuttaa oppilaitoksille houkuttelevammaksi. Voidaan esimerkiksi kokeilla sitä, että oppilaitoksille annettaisiin pelkkien näyttötilaisuuksien järjestämiseen esimerkiksi 30% rahoitusosuus entisen 8% sijasta. Olisiko se oppilaitosten kannalta houkuttelevampaa? Kyseessä saattaisi olla esimerkiksi sopiva alueellinen kokeilutoiminta, jonka antamien tulosten suunnassa voitaisiin tarkastella sitä, onko syy todellakin rahoituksen liittyvä, vai kenties jokin muu tähän mennessä tuntematon tekijä.

Toinen mahdollisuus liittyy siihen, että nykyinen tilanne eli liiketaloudelliset lain alaisuudet hyväksytään olemassa olevina reunaehtoina, joita lähdetään kehittämään. Mikäli näin tehdään, niin kyse on tuolloin laajasta valtakunnallisesta aikuisten ammatilliseen koulutukseen liittyvästä oppimisen

edistämiseen kohdistuvasta kehittämistyöstä. Mikäli näin toimitaan, niin tarvitsemme tutkintoihin valmistavan koulutuksen pedagogiseen laatuun ja järjestämiseen liittyvää ajantasaista kaikkia näyttötutkintojärjestelmän toimijoita koskevaa täydennyskoulutusta. (kuva 7)



Kuva 7. *Mahdollisuus kaksi*

Mikäli aiemmin mainittu reunaehto hyväksytään, niin kehittämiskoulutuksen pääpaino tulee tuolloin olla ammatillisen koulutuksen järjestämisen ja ammatillisen opetustyön pedagogisen laadun kehittämisessä. Kehittämistyö edellyttää yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa. Valmistavan koulutuksen laadun kehittämisen avulla me vastaamme myös siihen haasteeseen, joka on lain ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998/ 631, § 2) tarkoitus; ”Lain tarkoituksena on ylläpitää ja kohottaa aikuisväestön ammatillista osaamista.”

Mikäli haluamme pyrkiä täysipainoisesti vastaamaan työelämän ja yhteiskunnan asettamiin haasteisiin, on näyttötutkintomestarikoulutus tulevaisuudessa nähtävä yhtenä osana jatkuvaa koulutusorganisaation pedagogisen laadun parantamisprosessia. Näyttötutkintomestarikoulutus olisi tulevaisuudessa hyvä suunnata ammatillisen aikuiskoulutuksen pedagogisen laadun kehittämiseen. Mikäli se halutaan vieläkin vaikuttavammaksi, sen tulee

jatkua koulutusorganisaatiokohtaisina laadunparantamisohjelmina, jotka lähtevät mielellään liikkeelle koulutusorganisaatioiden omista aloitteista. Noissa ohjelmissa tulee jatkuvasti asettaa kyseenalaiseksi ne ammattikasvatukselliset didaktiset ratkaisut, joiden varassa nyt toimitaan. On kysyttävä, ovatko tämänhetkiset ratkaisumme kestäviä myös huomenna. Tutkintojen perusteita laadittaessa on aina myös kysyttävä, mitä huomenna tarvitaan? Opetussuunnitelmia laadittaessa on kysyttävä, miten opiskelemme ja opetamme sen, mitä huomenna ennakoidaan tarvittavan?

Kehittämiskoulutuksessa on mentävä valmistavan koulutuksen opetussuunnitelmien jatkuvaan kehittämiseen ja otettava *tarkasteltavaksi kaikki käytetyt didaktiset ratkaisut, siis ne tavat ja menetelmät, miten ja miksi mitäkin aihealuetta ammatillisessa koulutuksessa opetetaan*. Noita edellisiä asioita on voimakkaasti kehitettävä, pelkät yhden ja kahden päivän ammatillisille opettajille suunnatut tietoiskut ja ns. Veso-päivät eivät riitä takaamaan sitä, että opetustoiminta olisi todella laadukasta. Kehittämiskoulutusten ja kehittämisohjelmien tulee siten olla relevantteja kuten Raivola ym. (2000) toteavat, tarkoituksenmukaisia, käyttöön sopivia, hyödyllisiä ja mielekkäitä. Ohjelmien on siten vastattava yhteiskunnan ja yksilön tarpeisiin.

Valitsemme sitten minkä mahdollisuuden hyvänsä, tai jatkamme kuten aiemminkin, niin työelämässä tapahtuu koko ajan jatkuvia mm. kansainvälistymisestä johtuvia muutoksia. Lilius (2003, 23-26) toteaa globalisaatiota käsittelevässä artikkelissaan, että Suomi vie työpaikkoja ulkomaille ja hokee osaamisen voimaa, mutta yritykset siirtävät ulkomaille yhä vaativampaa työtä. Tarkoittaako edellinen sitä, että osaamisemme onkin harhaa? Vai onko kyse yksinkertaisesti siitä, että hinta-laatusuhteemme ei enää kohtaa, eli muuallakin osataan. Onko niin, että viimeistään nyt tarvitaan operatiivista ennakointia ja onko niin, että meidän on taas kerran ansaittava asiantuntemuksemme uudelleen?

10 Lähteet

- Aaltonen, M. & Wilenius, M. 2002. Osaamisen ennakointi – Pidemmälle tulevaisuuteen, syvemmälle osaamiseen. Kauppakamarisarja. Helsinki: Edita.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1998. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 1998. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 2003. Noste ohjelma on koulutuspoliittinen avaus. Aikuiskasvatus 23 (2), 150-151.
- Argyris, C. 1992. On Organizational Learning. Cambridge: Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Aspin, D., Chapman, J. & Wilkinson, V. 1994. Quality Schooling. A Pragmatic Approach to Some Current Problems, Topics and Issues. London: Cassell.
- Attewell, P. 1990. What is skill? Work and Occupations 17 (4), 422-448.
- Benner, D. 2001. Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problem-geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Juventa.
- Bohrnstedt, G. W. 1968. A Quick Method for Determining the Reliability and Validity of Multiply-Item Scales. American Sociological Review 34 (4), 542-548.
- Borch, H. & Wordelmann, P. 2001. Internationalisation of the dual system of vocational / educational training- strategies and demands. Journal of the Federal Institute for Vocational Training 30 (4), 5-10.
- Brinkerhoff, R., H. 1991. Achieving Results for Training. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bryman, A. 1989. Research Methods and Organizations Studies. London: Unwin.
- Carlgren, I. & Klette, K. 2000. Restructuring in education and reconstruction of the teacher. Teoksessa K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen, H. Simola & Sundkvist, M. (toim.) Restructuring Nordic Teachers: An Analysis of Policy Text from. Finland, Denmark, Sweden and Norway. University of Oslo. Institute for Educational Research. 10, 7-22.

- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research Methods in Education*. 4. p. London: Croom Helm.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Act in Sociology*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 1994. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 1998. *Collecting and interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.
- Dixon, N. 1992. *Organizational Learning. A Review of the literature with implications for HRD professionals*. *Human Resource Development* 3 (1), 29-49.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. *Mind over machine*. New York: Free Press.
- Dubin, S. S. 1990. *Maintaining Competence through updating*. Teoksessa S.L., Willis, & S. Dubin, (toim.) *Maintaining Professional Competence*. San Francisco: Jossey-Bass, 9-43.
- Dybowski, G., Pütz, H., Sauter, E. & Schmidt, H. 1995. *Ein Weg aus der Sackgasse. Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem*. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 6 (8), 3-27.
- Eduskunnan sivistysvaliokunnan mietintö. Uudet koululait. 3/1998 vp – HE 861/1997.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus, perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Eräutuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, J. 1981. *Sosiologian tutkimusmenetelmät I*. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Farr, J.L. & Middlebrooks, C. L. 1990. *Enchanging Motivation to participate in professional development*. Teoksessa S. L. Willis, & S. Dubin (toim.) *Maintaining Professional Competence*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 195-213.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. 1991. *The New Meaning of Educational Change* 2. p. New York: Teachers Press.
- Fullan, M. 2001. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät I*. Porvoo: WSOY.

- Haapala, A. 2002. Tulevaisuusnäkökulma koulun kehittämisessä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen, (toim.) Yhä parempi paikka kasva ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, 18-33
- Hacker, W. 1982. Yleinen työpsykologia. Espoo: Weilin & Göös.
- Hall, D. T. 1986. Breaking career routines: Midcareer choice and identity development. Teoksessa D. T. Hall (toim). Career Development in Organizations. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 422-454.
- Haltia, P. & Kivinen, K. 1995. Ammattien tutkiminen ja ammattitutkinnot. Työelämän tutkinnot. Helsinki: Opetushallitus.
- Haltia, P. & Lemiläinen, M. 1998. Näyttötutkinnon ja työelämän vaatimukset. Tutkintorakenne ja kokemuksia ammattitutkintojen toteutuksista. Työelämän tutkinnot 5. Helsinki: Opetushallitus ja Koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Haltia, P. & Hämäläinen, M. 1999. Näyttötutkinnon ja työelämän vaatimukset. Tutkintorakenne ja kokemuksia ammattitutkintojen toteutuksista. Työelämän tutkinnot 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Halttunen, N. 2000. optimismista epäilyyn. Koulutuksen vaikuttavuutta koskevat käsitykset tieteellisten aikakauslehtien artikkeleissa 1960- ja -70-luvuilla. Kasvatus 31, (1), 49-63.
- Hamblin, A., C. 1974. Evaluation and Control of Training. London: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. 1994. The New Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development. Teaching & Teacher Education 10, (4), 435-436.
- Harisalo, R. 1991. Henkilöstöpolitiikka innovaatiojohdetuissa kunnissa. Kunnallistieteellinen aikakauskirja, 4, 536-547.
- Heikkinen, A., Kuusisto, L., Nuotio, P., Korpinen, P., Vesala, M. & Tiilikkala, L. 1996. Taitoa pitää antaa, kasvatusta myös. Suomalainen ammattikasvatus opettajien kokemuksissa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, A., Korkiakangas, M. Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 1999. Elinkeinoelämän edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 20.
- Heinonen, S. 2001. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. Johdatus koulutuksen uudistuvan arviointikulttuuriin. Helsinki: Opetushallitus, 21-47.
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Hämeenlinna: Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119.

- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki; Tammi.
- Helakorpi, S., Aarnio, H., Kuisma, R., Mäkinen, A. & Torttila, P. 1988. Työ ja ammattitaito. Hämeenlinna: Tutkimuksia. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Helakorpi, S. & Ruohonen, T. 1999. OPPI 2002. Oppimisympäristöjen kehittämisprojekti. Hämeenlinna: Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja D:121.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. 1979. Organisaatiokäyttämisen perusteet. Espoo: Weilin&Göös.
- Hiironniemi, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi, käsikirja kunnallisille työpaikoille. Kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Hilde'n, R. 2002. Ammatillinen osaaminen hoitotyössä. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holopainen, M. 1976. Tilastomatematiikan perusteet. Helsinki: Otava.
- Honka, J. 1995. Ammattikorkeakoulut koulutustason nostajana. Ammattikasvatusäätiö. Ammattikasvatus 51, (2), 12-13.
- Honka, J. 1996. The Leader's Role in the Development of an Educational Institution. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka, & J. Beirsto (toim.) New Themes in Vocational Education. University of Tampere. Research Center for Vocational Education, 119.
- Honka, J. 1997. Johtajan rooli oppilaitoksen kehittämisessä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: RT-Consulting team, 226-267.
- Honka, J. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus tänään. Teoksessa J. Honka, L. Lampinen, & I. Vertanen 2000 (toim.) Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus, 39-48.
- Honka, J. & Ruohotie, P. 2000. Työkäyttämisen tieteellinen tieto yritysten ja oppilaitosten käyttöön. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto, & L. Mustonen (toim.) Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 16-22.
- Huhtanen, K. 2002. Opettajaprofessio – näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. Kasvatus 33, (4), 427-437.

- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 49.
- Huusko, J. 2002. Opettajayhteisö koulun kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko, & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia -punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, 69-80.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 2002. Koulun kehittämisen suunta. Teoksessa J. Huusko, & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, 7-8.
- Hämäläinen, K & Jakku-Sihvonen, R. 2000. Laatu koulutuksen latupolitiikkaan. Opetushallitus. Moniste 11.
- Hänninen, R. 1994. Itsestäänselvä itsearviointi. Itsearviointin kehittyminen ammattiin valmistumisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 19. Yliopistopaino.
- Jaakkola, R. 1995. Työelämän ja koulutuksen käsitteistöä. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Opetushallitus, 113-127.
- Jakku-Sihvonen, R & Rusanen, S. 1999. Opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen osallistuminen vuosina 1996-1998. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Jarnila, R. 1998. Menestyvän ammatillisen oppilaitoksen profiili. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol. 592.
- Jokisaari, O-J. 2004. Elinikäinen oppiminen-häpeä ja menetetty vapaus. Aikuiskasvatus, 24, (1), 4-16.
- Joki-Pesola, O. & Vertanen, I. 1999. Ammatillisten oppilaitosten opettajat vuoden 2000 kynnyksellä. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Juran, J., M. 1974. Quality Control Handbook. Third Edition. New York: McGraw-Hill.
- Juran, J. M. 1988. Juran on Planning for Quality. The Free Press. New York: A Division of MacMillan.
- Juran, J. M. 1995. Laadun tuleva vuosisata. Yritystalous 3, 11-21.
- Juuti, P. 1994. Työvoimakoulutuksen vaikuttavuus yrityksen näkökulmasta. Työpoliittinen tutkimus (83). Helsinki: Työministeriö.
- Jyrinki, E. 1990. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 2. p. Helsinki: Gaudeamus.

- Järvinen, P. 2000. Esimies ja työyhteisön kehittäminen. Helsinki: Ekonomia sarja. WSOY. 189.
- Järvinen, A. 2000. Taitajat iänikuiset. Kotkan ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research. 161.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo; WSOY.
- Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. & Valkama, H. 2000. Työ ja koulutus muutoksessa – vaikuttavan oppimisen organisoiminen. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja, (2), Helsinki: Edita, 125–140.
- Kaivo-oja, J., Malaska, P. & Rubin, A. 1997. Asiantuntijuus on osaamista, eettisyyttä ja kriittisyyttä. Helsinki: Tiedepolitiikka 2, 19-30.
- Kajanto, A. 1995. Lukijalle. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi, panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 7-17.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kankaanpää, A. 1997. Ammatin kuvaus koulutuksen apuna. Ammatin kuvausjärjestelmän rakentamisen näkökulmia, ongelmia ja ehdotuksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis. Ser A vol. 380.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kath, F. 1999. Company training in Germany. ILM Conference 1999 "Skilling and the role of the Firm". The Robert Gordon University Aberdeen. Faculty of Management, Center on International Labour Market Studies, 11-15.
- Kaufman, H. 1990. Management Techniques for Maintaining a Competent Professional Work Force. Teoksessa S. L. Willis, & S.S. Dubin (toim.) Maintaining Professional Competence. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers, 249-261.
- Keeves, J. 2002. Learning in schools: a modelling approach. Kasvatus 32, (4), 338-349.

- Keurulainen, H. 1998. Arviointimallia kehittämässä. Ammatilliseen opettajankoulutukseen liittyvä näyttökoe. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Kiehelä, H. & Honkonen, R. 1991. Ammattikorkeakoulun toiminnan arviointi. Teoksessa P. Ruohotie (toim.) Ammattikasvatuksen tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä 1990-1991. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 4, 185-214.
- Kim, D. & Senge, P. 1994. Putting systems thinking into practice. *Systems Dynamics Review* 10. (2), 277-290.
- King, J.A. 1998. Pragmatism and privilege: Means to an end? Paper presented in a panel session No 40 "Stakeholders" perceptions: "Whose views count and how do we take them into account?" The American evaluation association (AEA) "Evaluation 98 conference. Transforming society through evaluation. November 4-7, 1998. Chicago, Illinois, USA.
- Kirkpatrick, D.L. 1975. Evaluating Training Programs. A Collection of Articles from the Journal of the American Society for Training and Development. Madison: American Society for Training and Development.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivinen, O., Metsä-Tokila, T., Tulkki, T. & Hyvönen, E. 1998. Työperäiseen koulutukseen. Neljän maan vertailu ja Suomen malli. Turun yliopisto. Rusen julkaisuja 1.
- Kivinen, O., Silvennoinen, H. & Puustelli, P. (toim.) 1999. Work-Based Learning: Prospects and Challenges. Helsinki: Ministry of Education.
- Kivirauma, J. 1997. Special Education Students in the Labour Market: Four Case Studies. *European Journal of Special Needs Education* 12. (2), 148 - 156.
- Kochan, T., A. MacDuffie, J., P. & Osterman, P. 1988. Employment Security at DEC: Sustaining Values in Environmental Change. *Human Resources Management* 27, 121-143.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsinki: Hakapaino, 66-89.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000-sarja. Helsinki: WSOY.

- Koli, H. & Romppanen, B. 1999. Työssäoppimisen toteuttaminen ja opiskelijan arviointi. Teoksessa H. Hätönen, (toim.) Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. Opetushallitus. (5), 7–58.
- Koponen, R. 1977. Tilastomenetelmien käyttäminen kasvatustieteissä. Keuruu: Otava.
- Kosunen, T. & Mikkola, A. 2001. Opettajankoulutuksen tavoitteet ja haasteet. Kasvatus 32 (5), 478-491.
- Kozlowski, S. W. & Farr, J. L. 1992. An integrative Modell of Updating and Performance. Human Performance, 1, 5-29.
- Kvale, S. 1989. To validate is to guestion. Teoksessa S. Kvale (toim.) Issues of validity in qualitative research. Lund: Studentlitteratur, 73-92.
- Kulmala, A. 2000. Opetustyön kuormitustekijät. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kulmala, J. 1999. Benchmarking ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen toiminnan kehittämisen välineenä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 663.
- Laiho, I. 2001. Ammattimies on ammattimies. Näyttötutkinnot ammattitaidon mittaajana tekniikan aloilla. Tampereen yliopisto ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:142.
- Laki 630/98. Laki ammatillisesta koulutuksesta.
- Laki 631/98. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.
- Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A59.
- Leana, C. R. & van Buren, H. J. 1999. Organizational Social Capital and Employment Practices. Academy of Management Review. 24. (3), 538–555.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Asiantuntijaverkosto oppimisympäristönä. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Lehtisalo, L. 1998. Suomalainen sivistys ja sivistyspolitiikka. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L. 2002. Tieto oppiminen sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY.

- Leino, A.-L. & Leino, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 90-98.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic Inquiry. Newbury Park: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1987). But Is It Rigorous? Thrustworthiness of Authenticity in naturalistic Evaluation. Teoksessa W. Shadish, & C. Reichardt (toim.) Evaluation Studies, Review Annual. Newbury Park: Sage.
- Lindroth, L.O. 1993. Koulutuksen taloudelliset vaikutukset. Empiirinen tutkimus koulutuspanosten ja toiminnan tuloksellisuutta kuvaavien tunnuslukujen välisistä yhteyksistä vähittäiskauppayrityksissä. Helsingin yliopisto. Taloustieteen laitos.
- Lilius, A.-L. 2003. Suomi vie työpaikkoja. Suomi hokee osaamisen voimaa, mutta yritykset siirtävät ulkomaille yhä vaativampaa työtä. Helsinki: Talouselämä 66 (35), 22-26.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2002a. (toim.) Sivistyksen avaimet. Opetus ja kulttuuri matkalla vuoteen 2010. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Luukkainen, O. 2002b. Opettajankoulutukselle riittää haasteita – riittääkö vastauksia? Teoksessa P. Nuutinen, & E. Savolainen, (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 162-176.
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsäsenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Marsh, C. 1990. Managing for Total School Improvement. Teoksessa E. Chapman (toim.) School Based Decision Making and Management. New York: The Falmer Press, 147-161.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 51.
- Metsämuuronen, J. 2000. SPSS aloittelevan tutkijan käytössä. Metodologia-sarja 5. Vöru: Jaabes.
- Metsämuuronen, J. 2002. Tilastollisen päättelyn perusteet. Metodologia-sarja 3. Colombo: Sridevi Printers.
- Mikkola, A. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa: P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus murroksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 187-200.

- Mintzberg, H. 1989. *Mintzberg on management. Inside our strange world of organizations.* New York: The Free Press.
- Mäkelä, V. 1997. Opettajien lisäkoulutuksen tuloksellisuus esimiesten ja opiskelijoiden arvioimana. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 578.
- Mäkinen, R. 1998. Ammattipätevyuden arviointi ammattitutkintoja varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti. Pätevyuden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2.* Helsinki: Opetushallitus, 83-92.
- Mäkinen, R. & Taalas, M. (toim.) 1993. Producing and verifying vocational qualifications. University of Jyväskylä. Institute of Educational Research. Publications series B: Theory into practise, 79-84.
- Niemi, H. 1992a. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 44. Monistus ja kuvakeskus.
- Niemi, H. 1992c. Harjoittelukoulun merkitys uudistuvassa opettajankoulutuksessa. Teoksessa H. Juuso, A. Lindh, & L. Syrjälä (toim.) *Uudistuva opettajankoulutus 1. Tutkiva oppilas, opiskelija ja ohjaaja harjoittelukoulussa.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 46, 15-25.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 31-43.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997a. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A (10).
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viio, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi. Uusia sovelluksia lähinnä tutkimuksellisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskus, B (23), Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Niittykangas, H., Makkonen, J. & Moilanen, R. 1986. Yrittäjäkoulutuksen vaikutukset koulutettavien asenteisiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nikkanen, P. 2000. Focusing on an effective and self-improving learning school organization. Teoksessa G. Reezigt, (toim.) *Effective School Improvement: 1st theoretical workshop. Contributions from relevant theoretical traditions.* Gion, Institute for Educational Research, University of Groningen, 85–101.

- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessin. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tuloksia. Helsinki: Edita, 29-50.
- Opetushallitus. 1994a. Työss` on sun mittas` - Ammatillisia tutkintoja koskevista käsitteistä. Kehittyvä ammatillinen koulutus 10. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1996. EU-maiden tutkintojärjestelmät ja tutkinnot. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallituksen määräys 70/011/2000. Määräys näyttötutkintojen järjestäjille näyttötutkintomestarin kelpoisuudesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallituksen määräys 65/041/2000. Määräys näyttötutkintomestarikoulutuksen perusteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2000. Arviointi 12. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. 2002. Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2002. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2003. Lukiokoulutuksen opetussuunnitelmaperusteitten luonnos. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2003. Näyttötutkinnot 1.1.2003. Työelämän tutkinnot 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2003. Näyttötutkinto-opas. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 1996a. Ammattitutkintolain toimeenpano. Työryhmien muistioita 10. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2002. Suomen aikuiskoulutuksen teematutkinta. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 92. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2002. Tutkintotoimikuntatyöryhmän muistio. Työryhmämuistioita ja selvityksiä, 31. Helsinki: Opetusministeriö.

- Opetusministeriö. 2003. Opettajatarvetyöryhmän muistio. Työryhmämuistioita ja selvityksiä, 9. Helsinki: Opetusministeriö.
- Otala, L. 1996. Oppimisen etu, kilpailukykyä muutoksessa. *Ekonomia sarja*. Helsinki: WSOY.
- Patrikainen, R. 2002. Opettaja – maailman tärkein eettinen ammatti? Teoksessa J. Huusko, & J. Pietarinen (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämistä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, 11-19.
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pelttari, P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset. *Tutkimuksia 80*. Helsinki: Stakes.
- Philips, J. 1987. *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. Houston: Gulf.
- Pietilä, A. & Toivanen, O. (toim.) 2000. *Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994-1999. Kehittyvä koulutus 2*. Helsinki: Opetushallitus.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 5-23.
- Porter, P. 1985. *Kilpailuetu*. Espoo: Weilin & Göös.
- Prahalad, C. K. & Hamel, G. 1990. The Core competence of the corporation. *Harward Business Review* 68 (3), 79-81.
- Preskill, H. & Torres, R.T. 1999. *Evaluative inquiry for learning in organizations*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Pütz, H. & Sauter, E. 1996. Zukunftsperspektiven der beruflichen Bildung in Deutschland. Attraktive berufliche Bildungswegw durch Verzahnung von Aus- und Weiterbildung. *Die berufsbildende Schule*, 1, 6-15.
- Pöyhönen, L. & Vaara, A-R. 1991. Samanarvoisuus työn vaativuuden arvioinnissa. *Selvitys kuntasektorin arviointikäytännöistä*. Tampereen yliopisto.
- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Helsinki: WSOY.
- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura 36, 21-60.

- Raivola, R. 1998. Miten varmistua professionaalisen työn laadusta? Teoksessa M. Parjanen (toim.) Oppimisen ja laadun Kiasma. Tampereen yliopisto: University Press, 13-30.
- Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1998. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. SITRA 180. Helsinki.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tuloksia. Helsinki: Edita, 11-28.
- Rauhala, P. 1993. Ammatilliset kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto, & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja, 15-29.
- Remes, P. (toim.) Eteläpelto, A., Kirjonen, J., Lasonen, J., Nuutinen, A. & Tynjälä, P. 1995. Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohtia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Työpapereita 1.
- Roisko, H. 2002. Oppimista ja merkitystä etsimässä -PD-koulutuksen arviointi oppimiskokemusten viitekehyksessä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Rorty, R. 1991. Objectivity, Relativism and truth. Philosophical Papers 1. Cambridge: University Press, 1-12.
- Rorty, R. 1999. Philosophy and Social Hope. Harmondsworth: Penguin Books
- Ruohotie, P. 1986. Kannustava työyhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma esimiesten johtamistaidon kehittämiseen. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. 2. uud. p. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammatikkasvatussarja 8.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998a. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen, (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta. Helsinki: Opetushallitus. (2), 22-28.

- Räsänen, J. 1994. Kehityssuuntautunut arviointimalli. Arviointi ja seuranta 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, A. (toim.) 1999. KOMEETTA. Kone- ja metalli- sekä sähköalan koulutuksen kokonaisarviointi. Helsinki: Opetushallitus.
- Rönning, U. 2000. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhannen alkaessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 13. Helsinki: Hakapaino.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 893.
- Saarinen, M. 2000. Tunnustetaanko tutkinnot? Tutkintojen tunnustaminen Euroopan unionissa esimerkkinä Suomen ja Saksan liittotasavallan tutkintojen vastavuoroinen tunnustaminen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 761.
- Sahlberg, P. 1996. Tutkiva oppilas- tutkiva opettaja ryhmätutkimus opetusmenetelmänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2 Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 189-199.
- Sallis, E. 1996. Total Quality Management in Education. London: Kogan Page.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa. Kasvatus 29, (2), 214-223.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopisto. Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus.
- Sarvimäki, A. 1989. Knowledge in interactive practise disciplines. An analysis of knowledge in education and health care. University of Helsinki. Department of Education. Research bulletin 68.
- Savonmäki, P. 1988. Organisaation kehittämisajattelu ammattikoulussa. Teoksessa J. Ekola, P. Linnakylä, & M. Volanen (toim.) Aikuistuva nuori ja ammatillinen koulutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. 122.
- Sauter, E. 2002. Continuing Vocational Training in Germany, Structures and Developments. Teoksessa Vocational Training in Germany. The Federal Institute for Vocational Training, Bonn, 62-81.
- Schuller, T. 2002. Lifelong Learning as the Social Construction of Knowledge. Lifelong Learning in Europe 8, (1), 33-40.
- Shadish, W.R. 1998. Evaluation theory is what we are. American Journal of Evaluation 19, (1), 1-19.

- Seinä, S. (toim.) 2000. Ammattitaitokilpailut ammattitaidon kehittäjänä ja määrittäjänä. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – Opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä. Atena, 89-102.
- Simola, H. 2002a. Erinomaisuuden eetoksesta kohti riittävän hyvän koulun politiikkaa. Teoksessa T. Holopainen, E. Lukkarinen, & P. Rautama, (toim.) Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry, 214-233.
- Sneck, T. 1996. Hyvinvointikatsaus 1/96. ”Kasvun loppu?”. Helsinki: VTT.
- Spinks, J. 1990. Collaborative Decision-Making at the School Level. Teoksessa J. Chapman (toim.) School Based Decision Making and Management. New York: The Falmer Press, 121-132.
- Spradley, J. P. 1979. The Ethnographic Interview. New York: Rinehart & Wiston.
- Stewart, T. 1998. Intellectual Capital. The New Wealth of Organization. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Suikkanen, A. ja Viinamäki, L. 1993. Jatkuvan opiskelun välttämättömyys? Helsinki: Työministeriö. Tutkimuksia 42.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 25-38.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.
- Taalas, M. 1995. Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä. Ammatillisten aikuistutkintojen kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 62.
- Thorndike, R. M. 1982. Data collection and analysis. Basis statistics: New York: Gardner Press.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 236.
- Tiuraniemi, J. 1994. Työn, työyhteisön ja esimiestoiminnan arviointi. Turun yliopiston julkaisuja sarja C104.
- Toikka, K. 1982. Kvalifikaatio ja työn vaatimukset koulutuksen suunnittelun lähtökohtana. Helsinki: Julkaisusarja B. Valtion painatuskeskus.

- Turpeinen, R. 1998. Ammattitaito ja sen arviointi näyttökokeissa. Työelämän tutkinnot 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi, (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19–51.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit. Kasvatus, 35, (2), 174-190.
- Työnarviointityöryhmä. 1992. Työn vaativuuden arvioinnin kehittäminen. Työn arviointityöryhmän raportti. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Työolokomitea. 1991. Komiteamietintö 1991:37. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A 1.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 156-177.
- Valkonen, T. 1971. Haastattelu- ja kyselyaineiston analysointi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Valtioneuvosto. 1993. Suomen tulevaisuus ja toimintavaihtoehdot. Osa I. Helsinki: Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1.
- Valtioneuvosto. 1996. Suomi ja Euroopan tulevaisuus. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko Eduskunnalle. Osa I. Helsinki: Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2.
- Valtioneuvosto. 1997. Reilu ja rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko Eduskunnalle. Osa II. Helsinki: Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2.
- Vartiainen, M. & Teikari V. 1990. Työn psykologinen tutkiminen ja kehittäminen. TKK, Teollisuustalous ja työpsykologia. Espoo: Raportti 120.
- Vaso, J. 2000. Ammatillisen koulutuksen laatu ja sen arviointi. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 6.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser. A vol. 588.

- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Vihervaara, M. 2001. Näyttötutkinnot, työvoiman rekrytointi ja koulutus. Näyttötutkintojen merkitys työelämän edustajien näkökulmasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 194.
- Vocational training for adults / Lifelong learning in Germany 2003/I. Community study visits programme for those responsible for vocational training. Leonardo da Vinci II Cedefop.
- von Krogh, G., Roos, J. 1992. Towards a competence -based perspective of the firm. Working Paper 15. Norwegian School of Management. Research Center, Sanvika.
- Von Wright, J. 1996. Oppiminen selviytymiskeinona. *Psykologia*. 31, (5), 351-358.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1992. Tiedonkäsitys. 6. p. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 66, 2.
- Vuorensyrjä, M. 1996. Koulutus ja työllisyys. Indikaattorit, teorit ja teoriakehittely. Teoksessa R. Laukkanen & K. Stenvall (toim.) Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa. Tampereen yliopisto. Hallintotieteiden laitos, Sarja A: 9, 123-145.
- Vuorensyrjä, M. 1997a. Koulutuksen taloustiede ja koulutuksen tuloksellisuus tulosaavassa koulutuspolitiikassa. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tuloksia. Helsinki: Edita, 71-111.
- Vuorensyrjä, M. 1998a. Julkisen hyödyke- ja palvelutarjonnan arviointi: arviointikäytäntöjen käsite ja argumentaatioanalyysi koulutuksen alueella. Tampereen yliopisto.
- Vuorensyrjä, M. 1998c. Koulutuksen tekninen tehokkuus. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusohjelma. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Koulutuksen taloustieteellinen arviointi. Tutkimustuloksia 2. Pdf <http://www.uta.fi/ptmavu/arviointi.html>. Luettu 1.9.2002.
- Vuorensyrjä, M. 1998d. Koulutuksen taloudellinen tehokkuus. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusohjelma. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Koulutuksen taloustieteellinen arviointi. Tutkimustuloksia 3. Pdf <http://www.uta.fi/ptmavu/arviointi.html>. Luettu 1.9.2002.

- Vuorikoski, M & Onnismaa, J. (2004). Kuka voisi vastustaa opetuksen laatua?.
Aikuiskasvatus, 24, (1), 78-79.
- Väljäärvi, J. (toim.) 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet
yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus-
ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki:
Opetushallitus.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus muuttuvilla työmarkkinoilla. Tutkimus 4. Helsinki:
Opetushallitus.
- Weiler, H. 1990. Comparative Perspectives on Educational Decentralization. –
Educational Evaluation and Policy Analysis 12, (4), 433-448.
- Whyte, W. F. 1956. Organization Man. New York: Double Way.
- Wilenius, R. 1981. Ihminen ja työ. Jyväskylä: Gummerus.
- Yrjölä, P., Ansaharju, J., Haltia, P., Jaakkola, R., Järvinen, A., Lamminranta, T. &
Taalas, M. 2000. Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi. Arviointi 12.
Helsinki: Opetushallitus.

Liitteet

Liite 1 Näyttötutkintomestarikoulutuksen rakenne.

Liite 2 Kyselylomake

Liite 3 Faktoreiden selitysaste

Liite 4 Varimax-rotatoitu kolmen faktorin ratkaisu

Liite 1 Näyttötutkintomestarikoulutuksen (15 ov) teemat, tavoitteet, sisällöt ja toteutus

YLEISET LÄHTÖKOHDAT (3 ov)

Tavoitteet

Opiskelija tuntee ammatillisen aikuiskoulutuslain taustan ja periaatteet sekä näyttötutkintojen järjestämiseen liittyvän hallintojärjestelmän. Hän osaa oman alansa tutkintojen perusteet ja ammattitaitovaatimukset sekä kykenee hahmottamaan ja arvioimaan laadukkaan näyttötutkinnon järjestämisen vaatimuksia.

Sisällöt

Näyttötutkintojärjestelmä osana Suomen koulutusjärjestelmää
Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/98)
Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (812/98)
Työelämän tutkintojen perusteet
Työelämän ammattitaitovaatimukset osaamisen eri tasoilla
Näyttötutkintojen järjestämissopimukset

Toteutus

Lähiopiskelujaksoilla perehdytään näyttötutkintoihin liittyvään hallintojärjestelmään ja lainsäädäntöön. Lähiopiskelujaksoilla syvennyttään myös työelämän tutkintojen perusteisiin ja ammattitaitovaatimuksiin. Jaksojen päätteeksi opiskelijat laativat oppimistehtävän oman yksikkönsä valmiuksista järjestää näyttötutkintoja.

NÄYTTÖTUTKINTOJEN TOIMINTAYMPÄRISTÖN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS (10 ov)

Tavoitteet

Opiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa näytöt sekä järjestää valmistavaa koulutusta työelämälähtöisesti alan ammattitaitovaatimukset huomioiden. Hän osaa hyödyntää näyttöjä järjestäessään yhteistyötä työelämän edustajien ja näyttötutkintojärjestelmää hallinnoivien tahojen kanssa. Hän hallitsee ammatillisen osaamisen arvioinnin ja erottaa toisistaan ammattitaidon ja ammatillisen kasvun.

Sisällöt

Yhteistyöverkoston rakentaminen
Valmistavan koulutuksen järjestäminen
Näyttöjen järjestäminen
Ammattitaidon ja ammatillisen kasvun arviointi
Yhteistyöverkoston kehittäminen

Toteutus

Lähiopiskelujaksolla perehdytään yhteistyöverkoston rakentamiseen. Oman yksikkönsä toimintaa kehittävän oppimistehtävän avulla opiskelijat liittävät yksikkönsä osaksi yhteistyöverkostoa. Opiskelijat perehtyvät näyttöihin valmistavan koulutuksen ja näyttöjen järjestämiseen. Oppimistehtävissä opiskelijat suunnittelevat omaan yksikköönsä valmistavan koulutuksen järjestämistä ja näyttöjen toteuttamista. Lähiopiskelujakson aikana syvennyttään ammattitaidon ja ammatillisen kasvun arviointiin. Jakson päätteeksi opiskelijat jatkavat yhteistyöverkoston kehittämistä oppimistehtävän avulla.

NÄYTTÖTUTKINTOJÄRJESTELMÄN KEHITTÄMINEN (2 ov)

Tavoitteet

Opiskelija osaa julkaista syntyvän tuotoksen käyttäen asian kannalta tarkoituksenmukaisinta kanavaa. Hän omaksuu näyttötutkintojärjestelmän jatkuvan kehittämisen periaatteet. Hän osaa käyttää hyväkseen toiminnan arvioinnista saatua palautetta ja tuottaa perusteltuja kehittämisideoita. Hän ymmärtää näyttötutkintojen olevan jatkuva kehittyvä prosessi.

Sisällöt

Toiminnasta saatujen palautteiden arviointi ja hyödyntäminen
Oman yksikön toimintaan liittyvä kehittämishanke

Toteutus

Lähiopiskelujaksolla opiskelija syvenyy oman yksikkönsä toiminnan kannalta oleelliseen teemaan sekä perehtyy toiminnasta saatujen palautteiden arviointiin ja hyödyntämiseen. Opintojen päätteeksi opiskelija toteuttaa oman yksikkönsä toimintaan liittyvän kehittämishankkeen.

Liite 2 Kyselylomake

Jarmo Salo
Uusikatu 1
90100 Oulu
050-3447227
jarmo.salo@oamk.fi

Kyselytutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuudesta Pohjois-Suomessa.

Tämä kyselytutkimus on osa opinnäytetyötä, jossa pyritään selvittämään Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttaman näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuutta Pohjois-Suomen alueella. Vastauksiasi arvostetaan osana näyttötutkintojen yleistä kehittämistyötä. Vastauksesi ovat luottamuksellisia. Kyselyssä tarvitsee vastata vain rastittamalla sopivimmalta tuntuva vaihtoehto kuvaava numero. Tämä kysely tehdään Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta vuosina 2001-2003 valmistuneille näyttötutkintomestarille. Tulokset julkaistaan keväällä 2004.

Kyselytutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuudesta Pohjois-Suomessa.

Tutkimus Opetushallituksen kustantaman ja Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttaman näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuudesta.

Vaikka sinua pyydetään vastaamaan omalla nimelläsi, ei oikea nimesi tule tutkimuksessa missään vaiheessa esille, vaan esiinnyt analyysissä tuntemattomana, jolloin tietosuojasi säilyy. Kiitämme jo nyt vastauksestasi. Lähetä vastauksesi Jarmo Salolle osoitteeseen jarmo.salo@oamk.fi

Nimesi _____ Työpaikkasi _____

Laita rasti x esitettyä vaihtoehtoa kuvaavan numeron viereen vasemmalle puolelle, kiitos.

Taustatietosi

1 Sukupuoli 1 nainen 2 mies

2 Ikäsi vuosina: Nainen ____v Mies ____v

3 Tulitko opiskelemaan näyttötutkintomestarikoulutukseen?

1 omaehtoisesti

2 työnantajan määräämänä

4 Kuinka pitkältä ajalta sinulla on kokemusta opetustyöstä?

1 alle 1 vuosi

2 1-3 vuotta

3 4-6 vuotta

4 7-10 vuotta

5 yli 10 vuotta

5 Kuinka pitkältä ajalta sinulla on kokemusta näyttötutkintoihin liittyvistä asioista?

1 alle 1 vuosi

2 1-3 vuotta

3 4-6 vuotta

4 7-10 vuotta

5 yli 10 vuotta

6 Minä vuonna valmistuit näyttötutkintomestariksi?

- 1 vuonna 2001**
- 2 vuonna 2002**
- 3 vuonna 2003**

7 Työskenteletkö?

- 1 ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa**
- 2 toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa**
- 3 vapaan sivistystyön oppilaitoksessa**
- 4 muussa oppilaitoksessa**
- 5 olen työelämän edustaja**

8 Työskenteletkö?

- 1 Lapin seudulla**
- 2 Oulun seudulla**
- 3 Kainuun seudulla**
- 4 Ylivieskan seudulla**
- 5 Muualla, missä _____**

9 Työskenteletkö?

- 1 luonnonvara-alalla**
- 2 tekniikan ja liikenteen alalla**
- 3 kaupan ja hallinnon alalla**
- 4 matkailu, ravitsemis- ja talousalalla**
- 5 sosiaali- ja terveysalalla**
- 6 kulttuurialalla**
- 7 vapaa-aika ja liikunta-alalla**
- 8 yhteisissä opinnoissa**
- 9 muualla**
- 10 työelämässä**

Seuraavat kysymykset koskevat omia kokemuksiasi suorittamastasi näyttötutkintomestarikoulutuksesta.

10 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut siihen, että hallitset koko näyttötutkintojärjestelmän yleisesti nyt paremmin kuin ennen koulutukseen tuloasi?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

11 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut siihen, että hallitset näyttötutkintojen suunnittelun nyt paremmin kuin ennen koulutukseen tuloasi?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

12 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut siihen, että hallitset näyttötutkintojen järjestämisen nyt paremmin kuin ennen koulutukseen tuloasi?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

13 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut siihen, että hallitset oman alasi *ammattillisen osaamisen analysoinnin* nyt paremmin kuin ennen koulutukseen tuloasi?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

14 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut siihen, että hallitset oman alasi *ammattillisen osaamisen arvioinnin* nyt paremmin kuin ennen koulutukseen tuloasi?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

15 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut siihen, että hallitset näyttötutkintojen *edelleen kehittämisen* nyt paremmin kuin ennen koulutukseen tuloasi?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

16 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut siihen, että opetustyösi on nyt *enemmän työelämälähtöistä* kuin ennen koulutukseen tuloasi?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

17 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut siihen, että opetustyösi on nyt *enemmän opiskelijalähtöistä* kuin ennen koulutukseen tuloasi?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

18 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut siihen, että jo aiemmin järjestämänne *näytöt toimivat nyt paremmin* kuin ennen koulutukseen tuloasi?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

19 Yleisesti ottaen näyttötutkintomestarikoulutus on vaikuttanut osaamiseeni:

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

20 Oletko päässyt tekemään sitä näyttötutkintomestarin työtä, johon olet nyt kouluttautunut?

- 1 en ollenkaan
- 2 hieman
- 3 jonkin verran
- 4 paljon
- 5 erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

Seuraavat kysymykset koskevat omaa työyhteisöäsi.

21 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut kauttasi siihen, että oma työyhteisösi tuntee näyttötutkintojärjestelmän paremmin kuin aikaisemmin ?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

22 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut kauttasi siihen, että oma työyhteisösi toimii näyttöjen suhteen suunnitelmallisemmin kuin aikaisemmin?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

23 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut kauttasi siihen, että oma työyhteisösi osallistuu näyttötutkintojen kehittämiseen enemmän kuin aikaisemmin?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

24 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut kauttasi siihen, että oma työyhteisösi osaa ammatillisen osaamisen analysoinnin monipuolisemmin kuin aikaisemmin?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

25 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut kauttasi siihen, että oma työyhteisösi osaa ammatillisen osaamisen arvioinnin paremmin kuin aikaisemmin?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

26 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut kauttasi siihen, että oma työyhteisösi työskentelee työelämälähtöisemmin kuin aikaisemmin?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

27 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut kauttasi siihen, että omassa työyhteisössäsi suoritetaan enemmän näyttötutkintoja kuin aikaisemmin?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

28 Onko suorittamasi näyttötutkintomestarikoulutus mielestäsi vaikuttanut kauttasi siihen, että oma työyhteisösi työskentelee opiskelijalähtöisemmin kuin aikaisemmin?

- 1 ei vaikutusta
- 2 hieman vaikutusta
- 3 jonkin verran
- 4 vaikuttanut paljon
- 5 vaikuttanut erittäin paljon
- 6 en osaa sanoa

29 Yleisesti ottaen näyttötutkintomestarikoulutus on vaikuttanut
työyhteisöni osaamiseen näyttötutkintoihin ja näyttöihin liittyvissä asioissa.

1 ei vaikutusta

2 hieman vaikutusta

3 jonkin verran

4 vaikuttanut paljon

5 vaikuttanut erittäin paljon

5 en osaa sanoa

Kiitos vastauksestasi.

Liite 3 Faktoreiden selityssaste

VARIABLE	COMMUNALITY	*
K10	.66145	*
K11	.81528	*
K12	.68301	*
K13	.56023	*
K14	.66693	*
K15	.46875	*
K16	.55928	*
K17	.59633	*
K18	.45578	*
K19	.75970	*
K21	.70934	*
K22	.69731	*
K23	.78226	*
K24	.80706	*
K25	.75006	*
K26	.67525	*
K27	.48303	*
K28	.63533	*
K29	.68863	*

Liite 4 Varimax-rotatoitu kolmen faktorin ratkaisu

VARIMAX ROTATION 1 FOR EXTRACTION 1 IN ANALYSIS 1
- KAISER NORMALIZATION.

VARIMAX CONVERGED IN 8 ITERATIONS.

ROTATED FACTOR MATRIX:

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
K23	.82990		
K24	.80777		.35873
K22	.77975		
K21	.77555	.32183	
K29	.77067	.30709	
K25	.66786		.51406
K27	.64958		
K18	.49512	.39433	
K11		.85591	
K19		.77938	
K12		.77694	
K10		.74666	
K14		.64986	.46667
K15		.64186	
K13		.56437	.44465
K17			.69566
K16		.46126	.58313
K26	.54739		.57274
K28	.55071		.55886