

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pia Alasalmi

VERTAISARVIOINNIN HAASTEITA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2013

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

PIA ALASALMI: Vertaisarvioinnin haasteita

Pro gradu -tutkielma, 84 s, 2 liites.

Kasvatustiede

Kesäkuu 2013

Tutkimus tarkastelee kahden ammattioppilaitosverkoston Kiinaan suuntautuvaa kansainvälistä toimintaa ja verkostoiden toteuttamaa vertaisarviointiprosessia. Vertaisarvioinnin tarkoituksena on kehittää verkostojen kansainvälistä toimintaa vertaisarviointiprosessista saadun tiedon perusteella. Tutkimuksen tarkoitus on arvioida vertaisarvioinnin toteutumista ja arvioinnista saatuja tuloksia.

Tutkimuksen teoreettinen osuus käsittelee vertaisarviointiin liittyviä tekijöitä, jotka tukevat käsitystä arvioinnin eri ulottuvuuksista. Näitä ovat yhteiskunnallisten arvojen ja vastuiden tiedostaminen ja niiden kyseenalaistaminen. Tämän lisäksi teoreettisessa osuudessa käsitellään myös arvioinnin tavoitteita ja nostetaan esille kaksi vertaisarviointia tukevaa välinettä.

Tutkimus on kvalitatiivinen toimintatutkimus. Tutkimusaineisto koostuu itsearviointiraporteista, kyselytutkimusvastauksista ja vertaisarviointipäivillä kerätyistä haastattelumateriaaleista, joita on täydennetty tutkijan tekemillä havainnoilla. Tutkimusanalyysi on tehty aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä.

Vertaisarviointiprojekti toteutettiin verkostoissa ensimmäistä kertaa. Siksi sen prosesseissa oli havaittavissa vielä kehittymistä kaipaavia piirteitä. Vertaisarviointiin osallistuneiden arvioijien kokemus vertaisarviointiprosessista oli myönteinen. He oppivat sen aikana vertaisarvioinnin periaatteita ja saivat toimintansa kehittämisen kannalta myönteistä palautetta ja ideoita. Toimintatutkimuksen löydökset liittyvät verkostojen vertaisarvioinnin kehittämiseen ja Kiinaan suuntautuvien hankkeiden selkeyttämiseen.

Tutkimuksen tulokset tarjoavat vertaisarviointia suunnitteleville oppilaitoksille suunta- viivoja. Niiden avulla voidaan tarkastella arviointia myös yleisemmällä tasolla ja tätä kautta saada ajatuksia vertaisarvioinnin kehittämiseksi.

Avainsanat: Kiina-verkostot, vertaisarviointi, toimintatutkimus, kansainvälisyys, ammattioppilaitos

UNIVERSITY OF TAMPERE

School of education

PIA ALASALMI: Challenges of peer-Evaluation

Master's thesis, 84 p, 2 attachments

Education

June 2013

This master's thesis examines peer-evaluation and international activities in a Finnish-Chinese vocational education network. The aim of the peer-evaluation is to develop international activities between the organizations participating in the network. The aim of the research is to evaluate the peer evaluation processes and its results.

The theoretical background of the study covers evaluation from several different perspectives, such as, standings of society, awareness of responsibilities and questioning the field of that. Furthermore, the theoretical background deals with the aims evaluation and shows two different tools for network evaluation.

This is a qualitative action research study. It includes self-evaluations, interviews from peer-evaluation days and material from surveys. The researcher has added her opinions based on the materials. The analysis method used is content analysis.

The process of peer-evaluation was the first action to be taken among the network participants. Based on this process areas of development were identified. The results indicated that the peer evaluation was in general experienced positively. During the process the participants learned the principles of peer evaluation and got positive feedback to develop their activities. The development suggestions prepared based on the action research, gives suggestions for developing peer evaluation in networks.

The results of the study aims to give ideas and development suggestions for learning institutions planning to engage in peer-evaluation.

Keywords: action research, peer evaluation, internationality, China-networks, vocational institute

SISÄLLYSLUETTELO

1 ARVIOINNIN ULOTTUVUUKSIA.....	6
1.1 Yhteiskunnallisten arvojen tiedostaminen	6
1.2 Yhteiskunnallinen vastuu	6
1.3 Arvotietoisuus arvioinnin perustana	7
1.4 Arvojen kyseenalaistaminen	8
2 ARVIOINNIN TAVOITTEET	9
2.1 Tavoitteena tieto.....	10
2.2 Tavoitteena kehittäminen ja oppiminen	11
2.3 Tavoitteena laatu ja tulokset	12
2.4 Tavoitteena luottamus	13
2.5 Tavoitteena hiljaisen tiedon esilletuominen.....	14
3 VERTAISARVIOINTI	15
3.1 Vertaisarvioinnin viitekehys	15
3.2 Verkosto	15
3.3 Kiina-verkoston toimijat	17
3.3.1 Vertaisarvioijat.....	17
3.3.2 Toimijoiden sitoutuminen	18
3.3.3 Toimijoiden kumppanuus	19
3.3.4 Tiimityö.....	20
3.3.5 Asiakkaat.....	22
3.4 Toiminta.....	23
3.4.1 Toiminnan prosessit	24
3.4.2 Itsearviointi toiminnan analyysin välineenä	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1 Tutkimusasetelma ja metodologiset ratkaisut	27
4.2 Toimintatutkimus	30
4.3 Minä tutkijana	31
4.4 Toimintatutkimuksen vaiheita.....	35
4.5 Aineiston analyysi.....	36
4.6 Eri aineistotyytit ja niiden yhteys.....	38
4.7 Tutkimusprosessin kuvaus	40
4.8 Tulkinta	42
4.9 Tutkimuksen luotettavuus	44

5 LÖYDÖKSET.....	46
5.1 Itsearviointiraporttien löydökset	46
5.1.1 Miksi Kiina?.....	47
5.1.2 Miten Kiina?	48
5.1.3 Arviointi- ja kehittämistavat	50
5.2 Ohjausryhmä	50
5.3 Oppilaitosten johto.....	54
5.4 Vaihdossa olleet opettajat	55
5.5 Opiskelijat	58
5.6 Arvioijien näkemyksiä	60
6 TULKINTA	62
6.1 Vertaisarviointiprosessin toimivuus.....	62
6.1.1 Kiina-verkostojen kehittäminen	66
6.2 Vertaisarvioiden toiminta	68
6.3 Miksi juuri Kiina?	69
6.4 Kiina-verkostojen tulevaisuus.....	70
6.5 Hyödyt ja oppimiskokemukset.....	71
7 VERKOSTOMAISIA ARVIOINNIN VÄLINEITÄ.....	72
7.1 Benchmarking	72
7.2 EFQM	73
8 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	74
9 OMAN TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	75
LÄHTEET.....	76
LIITTEET	82
KUVIOT	
KUVIO 1. Vertaisarviointi ja siihen liittyvät käsitteet	9
KUVIO 2. Itsearviointin ulottuvuuksia	26
KUVIO 3. Vertaisarviointiprosessi	28
KUVIO 4. Toimintatutkijan roolit	32

1 ARVIOINNIN ULOTTUVUUKSIA

1.1 Yhteiskunnallisten arvojen tiedostaminen

Laine ja Malinen (2008, 14–15) toteavat, että koulutuksen arvioinnissa on kysymys yhteiskuntapoliittisista arvoista. He nostavat pohdittavaksi suunnan, mihin vallanpitäjät haluavat viedä suomalaista yhteiskuntaa, mikä on kaikista tärkeintä, mitkä seikat taas vähemmän tärkeitä ja mitkä taas toisaalta suotavia. He kyseenalaistavat sen, että perusteellista arvoanalyysia ei edes tehty koulutuspolitiikassa. Tämä tarkoittaa analyysia siitä, miten maailmanlaajuinen kehitys tiettyjen suurarvojen perässä etenee, millainen kehitys on Euroopan unionissa ja miten niihin suhtaudutaan Suomessa. Laine ja Malinen viittaavat puheeseen taloudellisten arvojen johtavasta asemasta ja koulutuksen olemassaolon perustelua kansainvälisellä kilpailukyvyllä. He kohdistavatkin osuvasti huomion siihen, että olisi tärkeää tiedostaa ovatko tutkijat jo suunnatun prosessin toteajia, selvittäjiä, tiedonhankkijoita ja analyysin tekijöitä vai voisiko tutkija näiden lisäksi olla myös kokonaisprosessin arvojen arvioija.

Laineen ja Malisen kommentteja vahvistaa myös Räisänen ja Silvennoisen (2006, 52–53) toteamus oppilaitosten yhteiskunnallisesta näköalattomuudesta. He toteavat niiden seuraavan yhteiskunnallisia näkemyksiä hyvin vähän. He listaavat oppilaitoksille yhteisiä parantamishdotuksia, sillä niiden yhteiskunnallisia vastauksia koskevat tiedot ovat olleet hyvin hajanaisia. Tämä ei liene helppo tehtävä, sillä heidän mukaansa lähes kaikilta oppilaitoksilta puuttuu käsitys ja tavoitteet yhteiskunnallisista tuloksista.

1.2 Yhteiskunnallinen vastuu

Räisänen (2005, 18–19) kuvaa ammattioppilaitosten yhteiskunnallisen vastuun ilmenemismuotoja. Hänen mukaansa niitä ovat toiminnan eettisyys ja läpinäkyvyys eri sidosryhmille ja yhteiskunnalle. Hänen mukaansa erinomaiset organisaatiot ovatkin tietoisia toimintansa vaikutuksista sekä nykyiseen että tulevaisuuden yhteiskuntaan. Tällä tavoin ne voivat minimoida negatiivisia toiminnan vaikutuksia jo hyvissä ajoin.

Yhteiskunnallisen vastuun ilmenemistä kuvaa hyvin Räisänen ja Silvennoisen (2006, 31) toteamus sen siirtymisestä yksittäisille toimijoille. Räisänen ja Silvennoisen keräämistä

raporteista käy ilmi se, että yksittäiset henkilöt ovat vastuussa ensisijassa vain itsensä aktiivisesta kehittämisestä. He lisäävät että esimiesten tehtäväksi jää kehittämisen tukeminen ja mahdollistaminen. Tätä voidaan toteuttaa omaehtoisella kouluttautumisella. Kouluttautumisen jälkeen esimiesten tulisi kuitenkin huolehtia siitä, miten se on onnistunut ja miten siitä dokumentoidaan. Usein nämä jäävät liian vähälle huomiolle. Jotta yksittäisiin toimijoihin sijoitetut resurssit saataisiin myös muiden käyttöön, niiden tulisi myös näkyä jollain tavoin koko organisaation osaamisessa.

Yksilökeskeisen osaamisen vastapainona on yhteinen osaaminen. Julkiset oppilaitokset ovat velvollisia jakamaan tietoa myös muille oppilaitoksille. Yhteiskunnallista tiedonjakovastuuta voidaan hyvin ilmentää läpinäkyvyydellä ja oppilaitosten kumppanuutta korostavalla yhteistyöllä. Räisänen ja Silvennoinen (2006, 37–38) listaavat läpinäkyvyyttä lisääviksi käytännöiksi mm. kehittämiskokoukset, yhteistyökumppaneiden yhteiset seurantalaverit, yhteistyössä järjestettävät kokoukset ja niiden ohjausryhmä. He mainitsevat aktiivisen yhteistyön lisänä myös epäviralliset yhteistyömuodot, joilla pidetään suhteita yllä. Jotta yhteistyö ei jäisi vain mukavaksi puuhasteluksi, tulisi suorituksia seurata asiakaspalautekyselyillä, haastatteluilla ja muilla mahdollisilla selvityksillä. Myös kouluttajia tulisi arvioida kurssipalautteen avulla.

1.3 Arvotietoisuus arvioinnin perustana

Laine ja Malinen (2008, 11–12,) kysyvät, mitä varten jokin koulutus ja sen arviointi on olemassa. Toimijoiden tulisi olla hyvin tietoisia vallitsevasta arvosuuntauksesta. Näin voitaisiin nähdä ja toimia toisin, ja saavuttaa jotain aivan muuta kuin valtavirrassa kulkevat, arvojen merkitystä väheksyvät. Lyytinen ja Nikkanen (2008, 43) varoittavat kuitenkin myös arvioinnin teknistymisestä, joka johtuu arvioinnin ammattimaistumisesta ja sen liittymisestä vallankäyttöön.

Ulkoapäin asetetut arvot liittyvät työelämälähtöisyyteen lähes kaikilla koulutuksen aloilla. Tällaisia arvoja voitaisiin kyseenalaistaa Laineen ja Malisen (2008, 16–17) mukaan kysymällä opettajilta sitä, millaiseen työelämään he haluavat valmistaa oppilaita, nykyiseenkö vai johonkin toiseen. Arvotietoinen opettaja voisi siis tähdätä työelämän muuttamiseen paremmaksi riippumatta ympäröivän arvomaailman suunnasta. Tällaisia

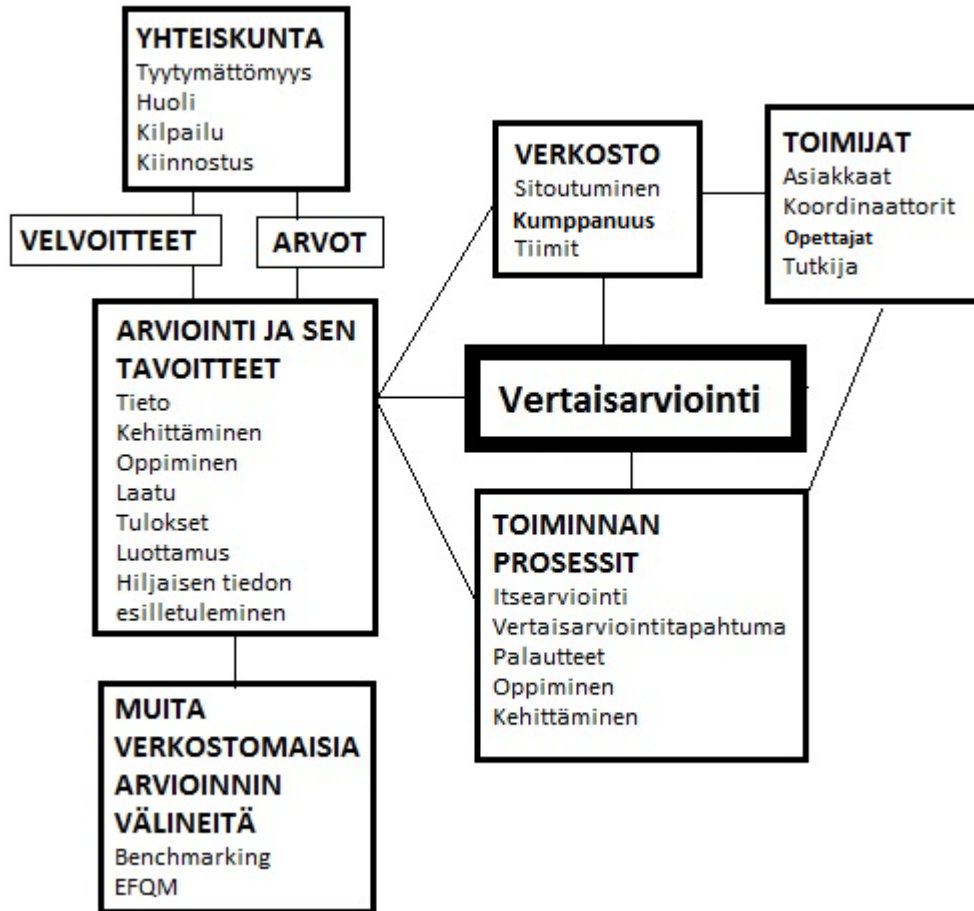
arvoja voisi Laineen ja Malisen mukaan olla esimerkiksi oppilaiden kasvattaminen kokonaisvaltaiseen ihmisyyteen, yhteisöllisyyteen ja ekologisuuteen. He näkevät tällaisen arvojen asettamisen mahdollisena, mutta ei välttämättä helposti toteutettavana. Siksi Laine ja Malinen nostavat esille koulutuspoliittisten päättäjien merkityksen koulutuksen suunnan määrittelijöinä. Heidän päätöksensä nähdään olevan yhteiskunnallista tulevaisuuden työtä, jolla ohjataan sellaista mitä ei vielä ole. Laineen ja Malisen mukaan päättäjät toimivat liiaksi tottumusten ja itsestään selvyyksien maailmassa. Organisaatiotasolla voidaan todeta, että totutusta kaavasta on vaikea irrottautua. Esimerkiksi koulutuksen arvoperusta on muodostunut historiallisesti hyvin erilaisista lähtökohdista, eikä sillä ole enää yhtenäistä ja johdonmukaista linjaa. Yhtenäinen linja rikkoutuu Lyytisen ja Nikkanen (2008, 32) mukaan viimeistään siinä, kun jokaisella arvioitsijalla on oma yksilöllinen totuutensa, joka nousee yksilön itse konstruoimasta tiedosta. Siksi myöskään arviointitulokset eivät voi olla yksiselitteisiä.

1.4 Arvojen kyseenalaistaminen

Arviointia pidetään yleisesti koulutuksen laadun kehittämisenä. Laine ja Malinen (2008, 14) kysyvät kuitenkin lukijalta, miksi laatua tulisi kehittää ja onko kehittämisestä tullut itseisarvo. Kenen intressi kehittäminen on? Yhteiskunnan tasolla Laine ja Malinen näkevät koulutuksen kehittämisen liittyvän kilpailukykyyn ja alueellisella tasolla elinkeinoelämään. Näitä kehittämisen yleislinjauksia tulisi kuitenkin kyseenalaistaa ja selvittää, jotta voitaisiin nähdä, onko arvioinnin ainoa tarkoitus imagon parantaminen. Arvioinnin kasvavaksi ongelmaksi Lyytinen ja Nikkanen (2008, 25) lisäävät keskustelun puutteen. Osallistujat pitävät arviointia annettuna, eivätkä pohdi itse kriittisesti sen taustalla olevia tekijöitä ja arvoja. Arvotietoisuutta voitaisiin kehittää Laineen ja Malisen (2008, 20) mukaan niin, että arviointityö esitetään ulkoisen arvioijan toimiessa peilinä.

Lyytinen ja Nikkanen (2008, 31–32) puolestaan esittävät ratkaisuksi arvokeskusteluja, joita voitaisiin heidän mukaansa kutsua arvoarvioinneiksi. Erityisesti he mainitsevat yhteisen arvioinnin tärkeyden verkostomaisessa arvioinnissa, joissa arviointiryhmien edustajat tuovat mukaansa moniäänisyyttä ja -arvoisuutta.

2 ARVIOINNIN TAVOITTEET



KUVIO 1. Vertaisarviointi ja siihen liittyvät käsitteet

Kuvion 1 tarkoitus on selkeyttää kartan tavoin vertaisarvioinnin yhteys teoriaan. Sijoitan oman tutkimukseni laatikkoon ”Arviointi ja sen tavoitteet”, sillä tarkoitukseni on tarkastella arviointiin liittyviä yleisiä käsitteitä ja niiden suhdetta vertaisarviointiin. Tämän lisäksi tutkin vertaisarvioinnin prosesseja keräämieni tutkimusaineistojen avulla. Koska vertaisarviointi on yksi tapa muiden arviointivälineiden joukossa, nostan esiin myös benchmarking- ja EFQM- menetelmät. Näiden ymmärtäminen täydentää yleiskäsitystä verkostomaisesta arvioinnista ja sen vaatimuksista.

Lyytinen ja Nikkanen (2008, 43) päätyvät toteamukseen, jonka mukaan laatu ei ole koskaan valmis arvioinnin aikana eikä myöskään sen jälkeen. Jotta päästään ”riittävän hyvään”, tulee olla jatkuvalla matkalla, jonka suunnan tulisi olla selvä, vaikka päämäärää ei saavutettaisikaan.

Laine ja Malinen (2008, 12) määrittävät kasvatuksen ja koulutuksen perustehtäväksi ja tavoitteeksi uusintamisen ja uudistamisen. He kyseenalaistavat jatkuvaa koulutussisällön paisuttamista ja painottavat olemassa olevien arvoketjujen ja intressien tunnistamista. Ilman tavoitetta toiminta ohjautuu ”luonnollisesti” ilman tietoisia valintoja, jolloin suunta saattaa olla epämääräinen ja johtaa harhapoluille paisuttaen toimintaa ja näännyttäen toimijat.

Räisänen ja Silvennoinen (2006, 17) päätyivät arviointijärjestelmää kehittävässä projektissaan suositukseen jatkuvasta laadunhallinnasta. He nostivat suurimmiksi haasteiksi tulosten arviointiin liittyvien mittareiden kehittämisen, prosessin hallinnan ja jatkuvien hyvien käytänteiden levittämisen. Tavoitteiksi he taas asettivat toisilta oppimisen kulttuurin voimistamisen ja sitoutumisen laadun parantamiseen arviointitulosten perusteella. Myös verkostoituminen muiden koulutusalojen kesken määriteltiin tavoitteeksi. Tulevaisuuden tavoitteiksi he määrittivät tulevaisuuden ennakoinnin, tavoitteiden selkeyttämisen, tunnettuuden lisäämisen, itsearvioinnin kehittämisen, avoimuuden ja sitoutumisen. Heidän tavoitteensa voidaan tiivistää toiminnan kokonaisvaltaisen hallinnan tunteeksi. Kokonaisvaltainen toiminta (Laine ja Malinen 2008, 12) torjui koulutussisältöjen liiallista paisuttamista, sillä se vaarantaa kokonaishallinnan tunnetta.

2.1 Tavoitteena tieto

Jotta organisaatiossa olevaa tietoa voitaisiin lisätä, tulee sen kulun olla selkeää ja esteettöntä (Räisänen ja Silvennoinen 2006, 33). Tiedon olisi kuljettava niin vaaka- kuin pystysuunnassa. Siksi tiedonkulussa tulisi olla käytännöt sisäisen ja ulkoisen viestinnän hoitamiseen ja harkitut pelisäännöt. Ulkoisen viestinnän kanavat osataan osoittaa selvästi, mutta vain harvalla organisaatiolla on viestintästrategia tai viestinnän ammattilaista, jonka asiantuntemukseen voidaan turvautua viestinnän ongelmissa.

Räisänen ja Silvennoinen (2006, 41–42) mainitsevat oppilaitosten omaavan laajat tietojärjestelmät ja IT-tuen, joka on oppilaitoksen henkilöstön käytössä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ammattiopettajat ja mikrotukihenkilöt seuraavat oman alansa teknologian kehitystä ja vastaavat sen käyttöönotosta. Uuden tekniikan tehokasta käyttöönottoa varmistetaan kouluttamalla henkilökuntaa. Jotta Kiina-verkostojen IT-osaaminen

toimisi, tulisi kaikkien oppilaitosten toimijat kouluttaa saman ohjelmiston osaajaksi, jotta tarvittavat toimenpiteet yhteyksien ylläpitämiseen voitaisiin varmistaa.

Koulutusorganisaatioissa vallitsevan tiedon katsotaan olevan Räsänen (2005, 33) mukaan luonteeltaan siirtyvää ja siirrettävää. Tietoa ei tule pantata, vaan laittaa se mahdollisimman tehokkaasti jakoon. Jotta ulkopuolelle välittyvä tieto olisi mahdollisimman yhdenmukainen, tulisi sille laatia tarkka yleiskuvauksen väline. Yleiskuvaus tulisi vastata kysymykseen ”mitä” ja sen tulisi tehdä läpinäkyväksi ulkoisen ja sisäisen toimintaympäristön perustietoja:

- Arvot, missio, visio, toiminta-ajatus ja laatupolitiikka
- Asiakkaat
- Kumppanit, sidosryhmät ja toimittajat
- Toimintastrategiat sekä toiminta- ja taloussuunnitelmat, erityisesti tavoitteet
- Koulutustehtävä
- Fyysinen toimintaympäristö.

2.2 Tavoitteena kehittäminen ja oppiminen

Ajan tasalla olevan organisaation tunnistaa Räsänen (2005, 16) mukaan helposti siitä, että se hakee jatkuvasti toiminnan parantamismahdollisuuksia. Tähän liittyy oleellisesti myös nykyisen toiminnan kyseenalaistaminen. Erinomaiseen organisaatioon kuuluu innovatiivisuus ja uuden kokeilua tukevat käytänteet. Toimintakäytänteissä korostuu myös oppiminen omasta ja muiden toiminnasta, mihin käytetään muun muassa vertaisuutta korostavia toimintatapoja, kuten vertaisarviointia ja -kehittämistä.

Arviointiin tai vertaisarviointiin lähettäessä löytyy yleensä sekä pieniä että suurempia ja pitkäkestoisempia kehittämistä vaativia asioita, jotka tulee priorisoida. Räsänen (2005, 32) suosittelee, että valitaan vain 1-3 laajempaa ja joitakin pienempiä kehittämiskohteita. Jotta myös henkilökunta voisi olla sitoutunut kehittämiskohteisiin, Räsänen suosittelee henkilöstön mukaanottoa kehittämiskohteiden valintaan.

Räsänen ja Silvennoinen (2006, 22–23) mielestä kehittämiseen suhtaudutaan myönteisesti ja tietoa muutostarpeista etsitään osallistumalla kansalliseen ja kansainväliseen toimintaan ja keräämällä tietoa palautteiden avulla omasta toiminnasta. Puutteita ilmenee

kuitenkin oppilaitosten monipuolisissa muutostarpeiden kuvauksissa, joiden ulkopuolelle varsinainen muutosjohtaminen jää. Muutokset tehdään liiaksi resurssien ehdoilla, jolloin vähäpätöisiksi koetut asiat jäävät huomioitta. Varsinaisiksi kehittämisalueiksi Räisänen ja Silvennoinen mainitsevat muutosten loppuun saattamisen, toisiinsa integroinnin ja oppimisen raportoinnin. Vaikka Kiina-verkostoiden kansainvälinen toiminta on oppilaitosten marginaalista toimintaa, tulisi niihin panostettujen resurssien kantaa hedelmää. OPH:n tulisi kerätä aktiivisesti palautetta rahoittamastaan toiminnasta. Lisäksi toiminnan seuranta tulisi tehostaa, jotta rahoittaja voisi myös seurata mahdollisia toimintaan liittyvien muutosten seurauksia.

2.3 Tavoitteena laatu ja tulokset

Räisänen (2005, 10, 43) kuvaa tuloshakuisen koulutuksen järjestäjän toimenpiteitä asiakkaiden ja sidosryhmien tyytyväisyyden, toiminnan tehokkuuden, taloudellisuuden ja yhteyskunnallisen vaikuttavuuden seuraamiseksi. Räisänen mukaan tulokset tulisi kuvata tunnuslukuina, prosentteina, indikaattoreina, indekseinä ja kehitystrendeinä. Tuloksia tulisi verrata omiin tavoitteisiin ja kehitykseen ja toisten yksiköiden tuloksiin sekä kansallisiin tavoitteisiin ja vertailutietoihin että muiden organisaatioiden tuloksiin ja parhaisiin käytänteisiin. Räisänen laatima, tulosten läpinäkyvyyttä lisäävä lista kysyy toiminnan ajantasaisuutta arvioivilta toimijoilta seuraavat kysymykset:

- Mitataanko tavoitteiden kannalta olennaisia asioita?
- Onko tavoitteet asetettu selvästi?
- Mitataanko sekä näkemyksiä että suorituskykyä?
- Miten tulokset ovat kehittyneet suhteessa tavoitteisiin, valtakunnallisiin tuloksiin, parhaisiin käytänteisiin ja vastaaviin organisaatioihin nähden?
- Millaisia syy-seuraussuhteita ilmenee ja miten niitä analysoidaan?
- Miten yksiköiden tulokset eroavat toisistaan?
- Saako tuloksista hyvän kokonaiskuvan?
- Analysoidaanko tuloksia ja hyödynnetäänkö niitä kehittämisessä?

Rönholm ja Räisänen (2005, 8–9) pohtivat arvioinnin merkitystä julkisten palveluiden laadunhallinnassa ja tasalaatuisuuden turvaamisessa. Lyytinen (2006, 50) täydentää, että pelkästään osallistuminen arviointiin on kehittävä kokemus. Osallistuminen auttaa

omaksumaan uutta toimintakulttuuria, uusia ajattelutapoja, uutta ymmärrystä ja uusia arvoja. Se edistää keskeisiä eettisiä arvoja ja yhteiskunnassa sovittuja pyrkimyksiä. Koska arviointien toimeenpano vaikuttaa kaikkiin arvioinnin osapuoliin, tulisi niiden välinen yhteistyö olla tärkeää laadunvarmistamiseksi. Jotta arvioinnin laadun kautta päästäisiin myös tuloksiin, olisi toimijoiden tunnettava usein varsin kompleksinen arviointikokonaisuus. Siksi Lyytinen pitää tärkeänä arviointiosaamisen pitkäaikaista kehittämistä monipuolisten arviointitöiden parissa.

Tavoiteltaessa laatua ja tuloksia, Vuorenmaa (2001, 169–170) tuo esiin näkemyksen siitä, ettei koulutusorganisaatiolta tulisi edellyttää muutoksiin ja niiden tavoitteisiin sopeutumista. Keskeiseksi tavoitteeksi tulisi sen sijaan nostaa luovan ja uutta tuottavan systeemin ylläpito. Vuorenmaa arvostelee uudistusten tuomia rasitteita, jotka kuormittavat ja pirstovat koulutussysteemiä. Tämän vastapainoksi voitaisiin nähdä yhteiskunnan vaatimuksista tehdyt painotukset, jotka perustuvat talouteen, työllisyyteen, markkinoihin ja kansainvälisyyteen. Ainakin näin toimittaessa voitaisiin Vuorenmaan mukaan saavuttaa paremmin yhteiskunnalliseen laatuun ja tuloksiin perustuvat ja muihin politiikan lohkoihin asetetut tavoitteet.

2.4 Tavoitteena luottamus

Räisänen ja Silvennoinen (2006, 15) toteavat verkostomaisen toiminnan lisäävän luottamusta. Luottamusta lisäsi myös se, että sen tärkeyttä korostettiin projektin eri vaiheissa. Luottamus ilmenee avoimuuden ja toisilta oppimisen toimintatavan vahvistumisena. Luottamus koettiin hankkeessa jopa niin tärkeänä, että sitä käsittelevä aihepiiri sisällytettiin koulutusohjelmaan. Menettely mahdollisti mukana olleiden oppilaitosten tiedon keskinäistä jakamista myös niin, että uudet mukaan tulevat otettiin avoimesti mukaan jakamaan hyviä käytänteitä.

Lyytinen (2006, 46) toteaa verkostoitumisen päämäärinä olevan menestystä tuottavan yhteistyökumppanin hakeminen. Siksi yhteistyökumppaneilla tulisi olla tarpeeksi samanlainen näkemys yhteistoiminnan tavoitteista ja sen kokonaisuudesta.

Yhteistyökumppaneiden tulisi näin ollen pyrkiä perustehtävien, tavoitteiden ja kokonaisuuden ymmärtämiseen. Luottamuksen tärkeys korostuu varsinkin siinä vaiheessa, kun sitoudutaan ottamaan vastuuta omasta ja yhteistoiminnan kokonaisuudesta. Blomqvist

(2006, 18) luettelee hyödyiksi ydinosaamisen fokuosoinnin, täydentävän osaamisen saamisen, laajemman tuotepaletin rakentamisen, strategisen yhteistyön rakentamisen, riskin jakamisen, joustavuuden lisääntymisen, lanseerausajan nopeutumisen ja oppimisen. Haittoina hän taas pitää kustannuksia, jotka muodostuvat kumppanin etsinnästä, neuvottelusta, osaamisen arvioinnista, sopimuksista, suhteen rakentamisesta, valvonnasta ja kontrollista, suhteen johtamisesta ja mahdollisesta oikeudenkäynnistä.

2.5 Tavoitteena hiljaisen tiedon esilletuominen

Lyytinen (2006, 49) tuo esille verkostotoiminnassa, kuin myös muissa asiantuntijatehtävissä, piilevän epämääräinen hiljaisen tiedon kapasiteetin. Jotta siitä olisi hyötyä myös muille toimijoille, tulisi se saada esille. Hän painottaa kuitenkin, että lisäarvon saaminen edellyttää myös toimivaa ryhmädynamiikkaa. Tämän saavuttamiseksi Räisänen ja Silvennoinen (2006, 34, 44) ottavat esille epävirallisen vuoropuhelun tärkeyden ja nostavat vapaamuotoiset kahvipöytäkeskustelut tärkeään rooliin. Tämän lisäksi he mainitsevat, että parityöskentely opettaa tekemällä. Näin hiljainen tieto tulee esiin kaikkein luonnollisimmalla tavalla. Tiedon hallintaa ja esiintuomista voitaisiin kehittää myös tiimeissä ja yhteisprojekteissa jakamalla kokemukseen ja näkemykseen perustuvaa osaamista toisten käytettäväksi. Jotta tietoa saataisiin tehokkaasti toisten käytettäväksi, sitä tulisi kerätä systemaattisesti kartoittamalla kansainvälisiin toimintoihin osallistuvien yksilöiden osaaminen koulutusstrategian mukaista jatkokäyttöä varten.

Kulmala (1999, 62) tuo esiin, että hiljaisen dialogin kautta on mahdollista saavuttaa yhteisymmärrys esimerkiksi tilanteessa, jossa useampi ihminen ratkaisee samaan kokonaisuuteen liittyviä ongelmia. Tällöin jokainen tuo ongelmanratkaisuun oman osaamisensa toinen toistaan täydentäen. Myös tarkkailemalla toisten tekemisiä voidaan päästä kiinni hiljaiseen tietoon, joka ei edellytä tiedon sanoiksi pukemista. Kulmala lisää vielä, että hiljainen tieto voi olla varastoituneena esimerkiksi arkistoihin, kirjastoihin tai tietokantoihin, joista se on tarvittaessa löydettävissä ja hyödynnettävissä.

3 VERTAISARVIOINTI

3.1 Vertaisarvioinnin viitekehys

Yleisesti tiettyyn prosessiin osallistujat tavoittelevat vertaisarvioinnin avulla edustamalleen organisaatiolle laadunvarmistuksen ja laadun kehittämisen kannalta etuja ja hyötyjä. Opetushallituksen julkaiseman vertaisarviointioppaan mukaan se määritellään seuraavasti:

”Vertaisarviointi on ulkoisen arvioinnin muoto, joka tukee laadun varmistamista ja kehittämistä arvioitavassa oppilaitoksessa. Ulkoisten asiantuntijoiden muodostama vertaisarviointiryhmä kutsutaan arvioimaan oppilaitoksen toimintojen – kuten opetuksen, eri osastojen tai koko oppilaitoksen koulutustarjonnan – laatua. Vertaisarvioijat vierailevat kohdeoppilaitoksessa sitä arvioidessaan.

Vertaisarvioijat ovat oppilaitoksen ulkopuolisia henkilöitä, jotka työskentelevät vastaavassa ympäristössä ja ovat arvioitavan aihepiirin asiantuntijoita ja ammattilaisia. Arvioijat ovat riippumattomia ja arvioivat vastaavalla organisaatiotasolla olevien henkilöiden toimintaa.” (OPH 2007, 7.)

Arviointiprosessiin osallistuneet verkostot ovat pyrkineet noudattamaan arvioinnissaan Opetushallituksen (OPH) vuonna 2007 julkaisemaa vertaisarviointiopasta. Tutkimukseni tarkoitus on kuitenkin tarkastella arviointia laajemmin teoreettisen viitekehyksen avulla. Halusin näin laajentaa OPH:n oppaan rajaamaa vertaisarvioinnin käsittelyä ja tuoda arviointiin mukaan uusia ajatusmalleja.

3.2 Verkosto

Verkostomainen toiminta on edesauttanut toimijoita saamaan yhteisiä vaikeasti saavutettavia päämääriä. Erityisesti kansainvälistymiseen tähtäävät toimenpiteet vaativat toimijoilta sellaista erityisosaamista, jota kannattaisi hyödyntää laajemmin. Varsinkin Kiinaan suuntautuvan kansainvälistymisen on koettu vaativan pitkäkestoisia neuvotteluja ja kulttuurista erityisosaamista, joka kehittyy vain osallistumisen myötä. Tarkastelemieni ammattioppilaitosverkostojen tarkoituksena on muodostaa suurempia oppilaitoskokonaisuuksia ja toimia oppilaitosten ja alueellisten elinkeinoelämien kansainvälisten strategioiden päämäärien toteutuksessa. Niitä ovat kansainvälistyminen ja Kiinaan suuntautuvan oppilas- ja asiantuntijavaihdon edistäminen. Verkostojen aktiivinen toiminta on osoitus halukkuudesta toteuttaa määriteltyjä strategioita. Verkostomaisen toiminnan on todettu edistävän Kiinassa toimimisen lisäksi myös verkostossa toimivien suomalaisten oppilai-

tosten keskinäistä kanssakäymistä ja asiantuntijuuden jakamista. Toiminta verkostossa on osoittautunut näin aktivoivaksi oppimisen tavaksi.

Tutkimukseni vertaisarviointi on toteutettu kahden samankaltaista kv-toimintaa toteuttavan verkoston kesken. Lyytinen (2006, 55–56) toteaa verkostojen historian olevan vielä verrattain lyhyt, joten tämä on yksi perustelu tutkia verkostojen toimintaa. Verkosto-osaamisen alueelta ei ole Lyytisen mukaan myöskään kokemusta kansallisesti vielä riittävästi. Lisäksi verkostomaisen toiminnan arvioinnin historia on lyhyt. Hänen mukaansa verkostomalliin soveltuva pätevä arviointiosaaminen ei ole vielä runsasta eikä monipuolista. Tavoitteena olisi kuitenkin, että pilottien ansiosta syntyneet verkostot kasvavat ja siten toisilta oppiminen ja hyvien käytänteiden leviäminen tehostuisi.

Verkostoitumisen perimmäinen tarkoitus on työn helpottuminen ja päällekkäisyyksien vähentäminen. Verkostoitumisen katsotaan tuovan toimijoille jotakin hyötyä, joka saa ne liittymään yhteen. Rönholm ja Räisänen (2005, 12, 18, 27) määrittelevät verkostoitumisen uudelleenlaiseksi kulttuuriksi, jonka perustana on halu yhteiseen kehittämiseen, toisilta oppimiseen, avoimuuteen ja arviointityön sovittamista toisiinsa. Tällainen toiminta ei ole yksin ammattioppilaitosten intressi, vaan sitä tukee Arviointineuvosto. Sille on annettu haasteeksi tukea ja hyödyntää arviointitoimintaa verkostoissa. Verkostomaista toimintatapaa on perusteltu arvioinnin avoimuudella ja läpinäkyvyydellä, uskottavuudella sekä eri tahojen sitoutumisella arviointiin ja sen tulosten pohjalta tapahtuvaan kehittämiseen. Tästä syystä myös arviointi ja sen kehittäminen tulisi tehdä verkostoyhteistyönä, jolloin verkosto voisi tarjota tukea ja ulkopuolisen näkökulmaa arviointiprosessiin.

Myös Blomqvist (2006, 22) toteaa, että verkostosuhteista on saatu kriittistä osaamista ydinosaamisen ja muiden osaamisten rinnalle. Hänen mukaansa organisaation kilpailukyky on kiinni yhä enemmän verkoston yhteistyökyyvystä, luottamuksellisten ja kommunikaatioon perustuvien verkostosuhteiden luomisesta.

Rönholm ja Räisänen (2005, 28) lisäävät, että verkostomaisen toiminnan kannalta olisi tärkeää, jos verkoston jäsenet voisivat kokea saavansa hyötyä omaan toimintaansa samalla tuottaen vastavuoroisesti lisäarvoa muille verkoston jäsenille. Luonnollisen vastavuoroisuuden muodostumisen kannalta toimijoiden olisi kuitenkin tiedostettava verkostomuodostuksen vaatima aika ja sen eteneminen eri kehitysvaiheiden kautta. Esimerkiksi

alkuvaihetta kuvaa hämmennys ja epäluulo, mikä edellyttää verkoston tavoitteen ja menettelytapojen selkiyttämistä. Tällöin luottamukseen tulee kiinnittää erityistä huomiota.

Hietanen (2006, 37) nostaa verkosto-osaamisen myös koko kansakunnan kriittiseksi menestymisen ehdoksi. Hänen mukaansa verkko-osaaminen on vaiheittaisesti etenevän teknologiaosaamisen välttämätön alue. Tietotekniikan osaaminen ei enää riitä, vaan sen rinnalle tulisi nostaa sosiaalisen jakamisen taidot ja verkosto-osaaminen. Nämä taidot nousevat tulevaisuuden haasteeksi, jotta voidaan jatkaa kansainvälisen menestymisen kentillä.

Haasteeksi verkostoitumiseen Lyytinen (2006, 58) mainitsee organisaatioautonomian menettämisen pelon. Jo vakiintuneissa organisaatioissa saatetaan hänen mukaansa ajatella, että ne selviytyvät ja menestyvät ilman verkostoitumistakin. Toimijoiden tulisi kuitenkin tiedostaa sen tuomat lisäarvot ja mahdollisuudet. Lääkkeeksi tähän Lyytinen suosittelee asennemuutosta.

3.3 Kiina-verkoston toimijat

3.3.1 Vertaisarvioijat

Vertaisarvioinnin suorittajista todetaan OPH:n oppaassa lyhyesti:

- *Toimii samassa tai vastaavassa asemassa kuin arvioitava(t) henkilö(t).*
- *Työskentelee vastaavassa ympäristössä (esim. samanlaisessa oppilaitoksessa).*
- *On ulkopuolinen (ts. toisesta organisaatiosta) ja puolueeton (ei valvo omia tai organisaationsa etuja arviointiprosessissa).*
- *Omaa erikoistunutta ammatillista osaamista ja asiantuntemusta arvioinnin kohteena olevilla alueilla (yhteiset arvot, ammatillinen ote ja pätevyys, ammattikieli jne.)*
- *Jakaa arviointiprosessissa ”sisäpiirin” tietoa arvioinnin kohteesta yhdistettynä toisen organisaation edustajan ulkopuoliseen näkemykseen (”ulkoisen sisäpiiriläinen”).*
Vertaisarvioijia kutsutaan toisinaan myös ”kriittisiksi ystäviksi. (OPH 2007, 36)

3.3.2 Toimijoiden sitoutuminen

OPH:n oppaassa määriteltyä osallistujien sitoutumista täydennetään muun muassa arviointineuvoston julkaisuissa. Vertaisarviointiprosessissa on useita eri toimijoita, jotka edustavat erilaisia toimintaan liittyviä intressejä, oppilaista päätäntävaltaa käyttäviin virkamiehiin. Yhteistä toimijoille on, että heidän arviointinsa tulisi olla osallistavaa, tiimiäistä ja kumppanuuteen perustuvaa. Ihanteellisesti toimiessaan he muodostavat toimivan verkoston. Lyytinen (2006, 47) lisää kuitenkin, että pelkästään taloudellisista intresseistä lähtevä verkosto ei takaa verkostokulttuurin kehittymistä. Prosessin tulisi kehittää eri osapuolia ja parhaimmillaan niiden kilpailukykyä. Nykyinen trendi tulosohjauksen voimistumiseen ja tuottavuuspyrkimyksiin voi siis kiinnittää huomion liikaa yksittäisiin toimijoihin ja heikentää verkostoitumista. Myös hektinen työrytmi heikentää Lyytisen mukaan verkostoitumista. Lisäksi kaikenlainen perustyön ylimenevä osa rasittaa ja jää usein vähemmälle huomiolle. Osallistuminen arviointiin tuo kuitenkin organisaatiolle myös arvostusta, mainetta ja tunnettuutta. Vaikka alkuvaiheen konkreettiset hyödyt palkitsevat hetkellisesti osallistujia, pitkántähtäimen sitoutuminen tulisi ulottaa alkuinnostuksen yli. Sitoutuminen tulisi kokea myös organisaation kannalta mielekkäänä.

Vaikka arvostuksen saaminen vaikuttaa itse ansaitulta ja osallistumista vaativalta, myös Vuorenmaa (2001, 187) puoltaa arviointiin osallistumista. Hänen mukaansa arvostuksen saamisen keinona voidaan pitää arviointiin suostumista ja osallistumista. Vaikka se vaatisikin uhrauksia, lohduttaa Räisänen (2005, 28) niiden helpottuvan arviointiin totuttamalla.

Jotta toiminta koetaan mielekkääksi, tulisi sen olla tarkasti määriteltyä. Räisänen ja Silvennoinen (2006, 37) kuvaavat selvityksessään hyvin järjestäytynyttä toimintaa. Heidän esimerkeistään käy ilmi, miten joidenkin oppilaitosten toimenkuvissa on määritelty vastualueet suhteiden hoitamisessa, yhteydet sidosryhmiin, yhteistyökumppaneihin ja palvelun toimittajiin. Esimerkissä rehtorit ja koulutuspäälliköt hoitavat viranomaissuhteet, asiakassuhteet hoidetaan yrityskäynnein ja asiakastilaisuuksia järjestämällä ja strategisten kumppaneiden kanssa laaditaan kirjalliset sopimukset. Lisäksi yhteistyö tuntiopettajien kanssa perustuu osapuolten tekemiin sopimuksiin, joissa kuvataan yhteistyön laatu, laajuus, kustannukset ja muut tärkeät asiat.

Myös Lyytinen ja Malinen (2008, 18) ovat analysoineet sitä, mikä tekee arvioinnista mielekäästä. He arvioivat toimijoiden vaikutusmahdollisuuksien olevan yhteydessä toiminnan mielekkyyden kokemuksiin. Kokemusten synty voi heidän mukaansa olla mahdollista, jos ulkopuolinen taho ei ole päättänyt arvioitavia asioita toimijoiden puolesta, vaan he voivat määrittää itse arviointityönsä kriteereitä. Arviointiin liittyy myös epävarmuus. Siksi aito arviointikriteereiden ihmettely avartaa toimijoiden näköalaa siihen, että koulutuksen maailmassa käytetyt kriteerit eivät ole itsestään selviä ja niiden perusta vaikea hahmottaa. Jotta vältyttäisiin juuttumasta passiiviseen läsnäoloon, toimijat voisivat ihmetellä avoimesti ja aktiivisesti arvioinnin kompleksisuutta ja sitä, ettei kaikkea arvioitavaa voi pukea tiettyyn formaattiin.

3.3.3 Toimijoiden kumppanuus

Räisänen (2005, 17) mukaan erinomaiset organisaatiot hyödyntävät viisaasti ja tarkoituksenmukaisesti kumppanuussuhteita. Niitä tulisi kehittää tasavertaisuuteen ja verkostomaisuuteen perustuvasti. Näin verkostossa toimivat voisivat kukin hyötyä toisten ydinosaamisen tuomista hyödyistä. Hyviksi kumppanuussuhteiden piirteiksi Räisänen mainitsee toiminnan pitkäkestoisuuden, luottamuksen, kunnioituksen, avoimuuden ja vastavuoroisuuden.

Räisänen ja Silvennoinen (2006, 45–46) ovat selvittäneet ammatillisten oppilaitosten kumppanuuksien vahvuuksia ja kehittämisen alueita. Myös Kiina-yhteistyössä nämä piirteet hyödyttävät ja edesauttavat toimintaa. Kumppanuussuhteista huolehtiminen voisi olla hyvä perusta Kiina-verkostoiden toiminnan tae. Verkostossa toimivien organisaatioiden vahvuuksiksi Räisänen ja Silvennoinen listaavat:

- Oppilaitokset ovat luoneet kumppanuussuhteiden periaatteet ja niitä arvioidaan ajoittain.
- Verkostoissa olevan tietämyksen ja osaamisen hallintaa varten ovat säännölliset tapaamiset.
- Eri rahoituslähteitä hyödynnetään melko tehokkaasti.
- Rakennusten ja laitteiden hallinnan vastuut ovat selviä.
- Oppilaitoksilla on pääosin käytössä asianmukaiset laitteet ja ohjelmat.
- Monilla on hallussa systemaattisesti hallitut tietopankit tai -arkistot.
- Tietosuojan turvaamisesta on huolehdittu.

- Henkilöstön kouluttamisesta huolehditaan.
Yleisiä heikkouksia on sen sijaan ilmennyt seuraavissa seikoissa:
- Kumppanuussuhteiden hallinta ja johtaminen eivät ole kovin systemaattisia.
- Taloudellisten voimavarojen suunnittelu, hallinta ja raportointi vaihtelevat oppilaitoksittain.
- Kustannustehokkuutta ei mitata eikä tuloksia hyödynnetä kovin systemaattisesti.
- Rakennusten, tilojen ja laitteiston käytön suunnittelu jää epäselväksi.
- Joidenkin oppilaitosten laitteet ja ohjelmistot ovat vanhentuneita.
- Hiljaiseen tietoon ja muuhun vaikeasti tunnistettavaan osaamiseen on kiinnitetty vähän huomiota.
- Tiedon levittämisessä tulisi kiinnittää enemmän huomiota tietoturvan varmistamiseen.
- Dokumentointikäytännöt vaihtelevat ja dokumenttien arkistointi on epäsystemaattista.

Räisänen (2005, 58) listaa sen sijaan niitä toimenpiteitä, joilla ulkoisia kumppanuussuhteita voitaisiin johtaa ja hallita paremmin:

- Mission ja strategian kannalta keskeisten sidosryhmien, kumppaneiden ja yhteistyömahdollisuuksien tunnistaminen.
- Keskeisten sidosryhmien, kumppaneiden ja toimittajien valintakäytänteet.
- Kumppaneiden ydinosaamisen tunnistaminen.
- Asiakkaille arvoa tuottavien palveluketjujen kehittäminen.
- Toimintakulttuurien yhteensopivuuden varmistaminen ja tietämyksen vaihto.
- Innovatiivisten ja luovien ratkaisujen kehittäminen kumppanuussuhteissa.
- Toiminnan kehittäminen synnergiaetujen lisäämiseksi yhdessä kumppaneiden kanssa.

3.3.4 Tiimityö

Räisänen ja Silvennoinen (2006, 31, 47) ovat kysyneet verkostotoimijoilta sitä, miten he auttavat toisiaan osaamisen kehittymisessä. Yleisesti vastauksissa on mainittu tiimipalaverit, jotka ovat tarjonneet tilaisuuksia näkemysten vertailuun ja toisilta oppimiseen. Tiimeille on myös annettu tehtäväksi vastata itsenäisesti jatkuvasta toimintojen parantamisesta. Vaikka tiimityö on hyvinkin yleistä, Räisäsen ja Silvennoisen mukaan toisilta oppimisen käytäntöjä on kuvattu vain hyvin vähän.

Tiimityöstä puhutaan yleisesti positiivisessa sävyssä, mutta organisaatiossa muodostuneissa henkilöryhmissä vallitsee lähes poikkeuksetta jännitteitä. Sennettin (2002, 105) mukaan tiimityön eetos jää usein hyvin pinnalliseksi kokemukseksi. Lisäksi hän määrittelee tiimityön olevan kärjistetyksi ihmistä alentavan pinnallisuuden ryhmämuoto. Hän perustelee sitä muun muassa sillä, että tiimityössä korostetaan keskinäistä ymmärrystä, joka johtaa henkilökohtaisen tunnustuksen jäämiseen sivummalle. Tiimiin sopeutumista sen sijaan edistetään hänen mukaansa niin, että työntekijöitä opetetaan esimerkiksi asettamalla heitä erilaisiin rooleihin yrityksessä. Tällä tavalla he oppivat, miten heidän kuuluisi toimia erilaisissa tehtävissä. Jos yhteistyön naamion omaksumisen sen sijaan tuottaa vaikeuksia, joutuu työntekijä todennäköisesti toisarvoisiin töihin. Jos taas työntekijä pystyy omaksumaan kiltisti roolinsa, niin palkkioksi tiimin hyvästä tuloksesta hän mahdollisesti saa jatkaa tiimin toiminnassa myös tulevaisuudessa. Sennettin mukaan roolissa näyttelemisen saa aikaan sen, että tiimi on hyvin heikko yhteisöllisyyden muoto. Samanlaisuuden oletus heikentää todellista kommunikaatiota ja johtaa pinnalliseen vuorovaikutukseen. Pahimmillaan kyse on siis pelkästä ystävällisyyden ja yhteistyön näyttelemisestä. (Sennett 2002, 113, 119–121.)

Tiimityötä voidaan perustella johdon näkökulmasta sillä, että se pitää kiinni yhdessä tekemisen hengestä. Tiimityön voidaan olettaa olevan Sennettin (2002, 122–124) mukaan eräänlainen patenttilääke, jolla johto voi turvata oman aseman yrityksen sisällä. Myös tiimityön fiktiot ovat tehokkaita hallitsemisen välineitä. Sennett perustelee tiimityön sisällön pinnallisuutta sillä, että se keskittää kaiken huomion tähän hetkeen, ehkäisee kaiken mahdollisen vastarinnan ja vastakkainasettelun. Syvempi yhteinen sitoutuminen, lojaalisuus ja luottamus edellyttäisivät kuitenkin enemmän aikaa. Myös ryhmien koheesio perustuu siihen, että ne pitäytyvät asioiden pinnalla, jotta vaikeita, henkilökohtaisia, eri erimielisyyttä aiheuttavia kysymyksiä ei tarvitse käsitellä. Erimielisyyksien ja erityistietojen käsitetään myös tukkivan ja jumiuttavan kommunikointijärjestelmän. Kommunikointia heikentää lisäksi oletus, että tiimityön kaikilla jäsenillä oletetaan olevan sama motivaatio. Koska tiimityön tekijät eivät tunnusta eroja etuisuuksista tai vallassa, se on heikko yhteisöllisyyden muoto. (Sennett 2002, 114–115, 156.)

Jos tiimityön katsotaan edustavan yleisesti eri organisaatiomuodoissa heikkoa sitoutumisen muotoa, millainen toiminta saisi aikaan aitoa sitoutumista? Sennett (2002, 20–21) toteaa, että pirstaleisessa maailmassa todellinen luottamus, lojaalisuus ja molemminpuoli-

nen sitoutuminen ovat entistä harvinaisempaa. Hän perustelee väitettään sillä, että sitoutumattomuus ja pinnallinen yhteistoiminta tarjoavat paremman suojakuoren toteutumattomia lupauksia vastaan kuin lojaaliuden ja palvelun arvoihin perustuva toiminta.

Jotta käsitys yhteisestä toiminnasta saisi positiivisia piirteitä, tulee tarkasteluun ottaa tiimityön lisäksi yhteisö. Yhteisö viittaa yhteiseen välittämiseen ja yhteiseen intressiin. Yhteistä kaikille yhteisö-termin käytölle on, että termiin liittyy joko olemassa oleva lämpö tai lämpimien suhteiden mahdollisuus. (Filander & Vanhalakka-Ruoho 2009, 69.) Kun joukko ihmisiä pyrkii omaehtoisesti järjestämään elämäänsä, on kyse yhteisöllistymisestä. Prosessissa aito osallistuminen ja sosiaalinen yhteisyys kohtaavat. Toiminnan perustana on sisäinen motivaatio, joka rakentuu autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden varaan. Jos ihmisjoukkoa vaaditaan ulkopuolelta järjestämään elämänsä yhteisöllisesti, kyse on yhteisöllistämisestä. Konsulttien tai johtajien ajama tiimitysprosessi työpaikalla on tästä tyypillinen esimerkki. Tiimityö vaatii yhteisöön verrattuna jäseniltään korkeampaa keskinäistä luottamusta ja solidaarisuutta. Käytännössä tiimit pystyvät kuitenkin vain harvoin saavuttamaan korkeatasoista toiminnallis-tietoista yhteisyystavoitetta. (Filander & Vanhalakka-Ruoho 2009, 246)

3.3.5 Asiakkaat

Ammatillisen koulutuksen keskeiset asiakkaat ovat opiskelijat. Räisäsen (2005, 11–12) mukaan asiakaslähtöisyys edellyttää asiakkaiden tunnistamista ja asiakastyytyväisyyden varmistamista. Asiakaslähtöisyys merkitsee muun muassa tarpeiden kartoittamista, laatu- ja palvelu-antamista ja asiakkaiden tyytyväisyyden ja muiden asiakastulosten jatkuvaa kartoittamista ja analysointia. Oppilaitoksissa joudutaankin jatkuvasti kiinnittämään huomiota asiakkaiden tarpeisiin ja odotuksiin, jotta koulutuspalveluiden kysyntä voitaisiin turvata. Siksi asiakkaiden muuttuviin tarpeisiin ja odotuksiin vastaaminen edellyttää organisaatiolta joustavuutta ja reagoitiherkkyyttä. Asiakaslähtöisyyttä voidaan Räisäsen mukaan varmistaa kysymällä organisaation edustajilta seuraavia kysymyksiä:

- Miten johtajat edistävät asiakaslähtöisyyttä?
- Miten toimintaperiaatteet ja strategiat perustuvat asiakkaiden tarpeisiin ja odotuksiin.
- Miten ydintoiminta liittyy asiakaslähtöisyyteen?
- Ovatko asiakkaat tyytyväisiä palveluihin?

3.4 Toiminta

Kiina-verkostojen toiminnan mittasuhteet oppilaitosten tarjoamasta varsinaisesta opetus-toiminnasta ovat marginaalisia. Kiinaan suuntautuva kv-toiminta antaa oppilaitoksen toiminnalle lähinnä lisäväriä. Tämän seikan tiedostaminen auttaa liittämään vertaisarvioinnin ja siitä tehdyn toiminatatutkimuksen oikeaan mittasuhteeseen oppilaitoksen tarjoamaan toimintaan nähden. Lisäksi verkostojen aktiiviset toimijat ovat pääsääntöisesti ammattiopettajia, jotka osallistuvat oman työnsä ohessa oppilaitosten kansainvälisiin aktiviteetteihin. Siksi Kiina-verkostojen vertaisarvioinnin toteuttaminen ja läpivieminen on koettu lisäävän sitä suorittavien henkilöiden työtaakkaa.

Räisänen ja Silvennoinen (2006, 26–28) ovat selvittäneet ammattioppilaitosten käytännön strategioiden toteutusta ja viestintää, johon myös Kiina-verkostojen hankkeiden toiminnan prosessit liittyvät. Heidän mukaansa monet oppilaitokset ovat määrittäneet prosessinsa hyvin ja laatineet niistä prosessikartan. Prosesseita hallitaan niissä selkeiden vastuu- ja valtasuhteiden avulla. Oppilaitosten henkilöstö osallistuu tutkimuksen mukaan aktiivisesti toiminnan suunnitteluun erilaisilla kehittämispäivillä. Strategioiden muuttaminen toiminnan tasolle vaihtelee kuitenkin paljon, systemaattisesta satunnaiseen. Valittavana tosiasiana Räisänen ja Silvennoinen toteavat myös, että strategian mukaisen toiminnan varmistaminen jää usein kuvaamatta. Lisäksi pedagogisten linjausten ja opetussuunnitelmien yhteys strategiseen suunnitteluun ja tavoitteiden määrittämiseen on melko huono eikä tulosten mittaamisella tuoteta tarpeeksi tietoa tavoitteiden saavuttamisesta. Jotta päästäisiin tyydyttävään ja strategisesti organisoituun toimintaan, Räisänen (2005, 13) nostaa ehdoksi laadukkaan johtamisen, jonka tehtävä on viestittää henkilöstölle organisaation kehityksen suunta. Kiina-verkostoissa vaihtoon liittyvät prosessit tulisi kuvata selkeästi, sillä verkoston toimijat edustavat useita oppilaitoksia. Kiinaan suuntautuvien toimintojen selkeä strateginen malli tukisi toiminnan jatkuvuutta myös tilanteissa, joissa toimijat vaihtuvat esimerkiksi eri hankekausina.

Toiminnan onnistumisen kannalta sen johtoajatukseksi tulisi olla motivoituneet toiminnan toteuttajat. Motiivia lisääväksi tekijäksi Räisänen (2006, 28) mainitsee toiminnan selkeän kuvauksen. Se lisää toiminnan läpinäkyvyyttä ja auttaa ymmärtämään organisaation toimintaa ja toimijan osuutta siinä. Selkeä kuvaus auttaa myös toiminnan arvioinnissa ja hallinnassa, sekä auttaa havainnollistamaan mahdollista vuosien saatossa tapah-

tuva kehitystä. Lisäksi toiminnan seuraaminen ja analysointi helpottuu, kun toimijat voivat ymmärtää sen kokonaisuuden selkeän mallin kautta.

3.4.1 Toiminnan prosessit

Jotta ammatillisten oppilaitosten toiminta saadaan helposti ymmärrettävään muotoon, tulisi se pilkkoa pienempiin osiin eli prosesseihin. Räisänen (2005, 14) määrittelee prosessin tietyksi menetelmäksi tai toimintaketjuksi, jolla tuote tai palvelu tuotetaan asiakkaalle, esimerkiksi opiskelijalle. Tässä tutkimuksessa prosessina on vertaisarviointi, jossa on ydinprosesseja ja niitä tukevia alaprosesseja.

Räisänen ja Silvennoinen (2006, 47) toteavat, että prosessin suunnittelua haittaavat usein epäselvät suunnitteluperiaatteet ja epäselvyudet vastuu- ja valtasuhteista sekä rajapinnoissa tehtävät yhteistyöt ja työnjaot. Matriisi- tai tiimimalli ovat Räisäsen ja Silvennoisen mukaan hyviä esimerkkejä rakenteiden kehittäjistä. Prosessien tavoitteiden määrittäminen ja tulosten mittaaminen ovat kuitenkin vielä melko satunnaista monissa oppilaitoksissa. Prosesseja voidaan parantaa myös toimintatapoja arvioivissa kokouksissa, kehittämispäivillä ja koulutuksissa. Niissä oppilaitoksissa, joissa prosesseja on parannettu, myös teknologiaa on alettu hyödyntää aikaisempaa tehokkaammin.

Teknologian hallitseminen on tärkeä prosessien parantamiselle. Räisäsen (2005, 59) mukaan siihen voi sisältyä muun muassa teknologian hyödyntäminen organisaation toiminnassa ja opetuksessa, uusien ja vaihtoehtoisten teknologioiden käyttöönotto ja kehittäminen, vanhentuneiden teknologioiden tunnistaminen ja korvaaminen, innovatiivisten ja ympäristöystävällisten teknologioiden kehittäminen, viestintä teknologioiden hyödyntäminen ja yhteistyökäytännöt ja teknologioiden hyödyntäminen toiminnan parantamisessa.

Sekä prosessien kehittäminen että teknologian hallitseminen liittyvät oleellisesti Kiina-verkostojen toimintaan. Nämä korostuvat suomalaisten koordinaattoreiden ja Kiinassa toimivien yhteistyöoppilaitosten yhteydenpidossa, jonka tulee toimia moitteettomasti. Lisäksi kiinalaisten osapuolten tulisi tuntea ne prosessit, joiden avulla suomalaiset kumppanit hoitavat kansainvälisiä suhteitaan.

3.4.2 Itsearviointi toiminnan analyysin välineenä

Itsearviointi voidaan nähdä vakiintuneena käytäntönä koulutuksen arviointijärjestelmässä, joka muodostuu paikallisesta itsearvioinnista ja kansallisesta arvioinnista. Arviointi ei siis ole ”villää” toimintaa, vaan Opetushallitus (1998) on määritellyt sen. Se on koulutuksen järjestäjille lakisääteinen velvoite ja siitä vastaavat paikallistason koulutuksen järjestäjät. Koulutuksen päättäjät voivat kuitenkin päättää omat arviointimallinsa, -menetelmänsä ja -mittarinsa. Rönholm ja Räisänen (2005, 22–23) näkevät tämän vuoksi tarpeelliseksi kehittää arvioinnin malleja ja menetelmiä ja korostavat pitkäjänteistä ja päämäärätietoista työtä. Pyrkimyksenä tulisi olla innostava ja motivoiva asennoituminen arviointiin ja sen kautta tapahtuvaan kehittämiseen ja jatkuvaan oppimiseen.

Laine ja Malinen (2008, 20–21) tekevät tärkeän huomion siitä, ettei itsearviointi ole itsestään selvä taito, johon kaikki kykenisivät. Sen sijaan he painottavat, että itsearviointiin täytyy oppia. Siksi ei tule myöskään olettaa sen tuottavan automaattisesti totuudellista tietoa. Itsearvioinnin edellytyksiksi Laine ja Malinen mainitsevat arvotietoisuuden ja autonomisuuden. Nämä voidaan saavuttaa kaikkia organisaation jäseniä koskevan osallistavan keskustelun avulla. Keskustelutilanteet voidaan kuitenkin kokea haastavina, sillä tapojen ja tottumusten aukipuhuminen saattaa kestää kauan. Prosessin tulisi jatkua ja itsereflektion tulla osaksi tapaa. Vakiintumista ylläpidetään yhteisissä yhteisön tapaamisissa aktiivisesti. Joskus tarvitaan myös ulkopuolisen arvioijan mukaantuloa. Laineen ja Malisen mukaan itsearvioinnin suorittaneiden tulee kuitenkin olla kriittisiä ulkopuolisen sanomisiin. Ulkopuoliseen arvioijaan tukeutuvien tulee olla tietoisia niistä tekijöistä, jotka liittyvät hänen arvotietoisuuteensa ja kriteereihinsä.

Koska itsearviointi ei ole itsestään selvä taito, selventää Huusko (2008, 132) epäselvyyteen liittyviä ulottuvuuksia. Ulottuvuuksien mukaan itsearvioinnille annetut tehtävät voivat olla ristiriidassa keskenään, vaikka kehittämistehtävää painotettaisiinkin. Ulottuvuuksia ovat itsearvioinnin kohteen määrittelemine ja tietoisuus siitä, tehdäänkö arviointia itselle vai ulkopuoliselle. Myös tapa, jolla asioita kuvaillaan tai arvioidaan, tulisi määrittellä. Kuviosta 2 ilmenevät itsearviointiin liittyvät ulottuvuudet, joista Huuskon mukaan tulisi olla tietoisia.



KUVIO 2. Itsearviointiin ulottuvuuksia

Motiivit itsearviointiin tekemiseen saattavat perustua lakisääteisiin velvoitteisiin enemmän kuin omaan haluun arvioida toimintaa. Saari (2002, 76–80) täydentää Huuskon jaottelua, ja toteaa omaehtoisen arvioinnin johtavan helpommin positiivisiin muutoksiin kuin ulkopuolisen lausunnon. Tietoisuus ulkopuolisen arvioijan mahdollisista lausunnoista saa itsearviointiin raportin näyttämään erilaiselta kuin omaan käyttöön tarkoitettuna. Myös Poikela (2006, 142) korostaa sitä, että itsearvioijien tulisi tietää mihin itsearviointin tuloksia mahdollisesti käytetään. Toteamusta täydentää Chelimskyn (1997) arvioinnin päämääritys. Hän jakaa arvioinnit kolmeen ryhmään: tilivelvollisuusarviointi, kehittämisarviointi ja tiedontuotantoarviointi. Hän varoittaa siitä, että itsearviointia voidaan käyttää vastoin toteuttajan olettamusta myös tilivelvollisuus- ja tiedontuotantoarviointiin ja pedagogisiin ja poliittisiin keskusteluihin. Chelimsky painottaakin tietoisuutta arviointityypin valinnasta, jotta tulokset voisivat olla parhaalla mahdollisella tavalla hyödynnettävissä.

Kehittävän arvioinnin katsotaan Räisäsen (2005, 110–111) mukaan antavan tuloksia laaja-alaisesti oppimisesta, kokemuksesta ja uusista ajattelun tavoista. Myös heikkouksista saatua tietoa oletetaan käytettävän kehittämisessä ja toiminnan reflektoinnissa. Arviointikohteena olevien tulosten osallistua arvioinnin suunnitteluun sekä tulosten pohjalta tehtävään kehitystyöhön, jotta vaikutus ulottuisi mahdollisimman pitkään.

Huusko (2008, 132–133) tulee tulokseen, että itsearvioinneissa saattavat sekoittua tavoitteet, jotka täyttävät tilivelvollisuuden, kehittämisspyrkimykset, itseriittoisuuden, oman toiminnan kaunistelun, ulkopuolisen vakuuttelun ja oman erinomaisuuden osoittamisen. Näin ollen hyvää tarkoittava arviointitoiminta ei palvele ketään ja eivätkä sen tavoitteet toteudu. Tällaisissa itsearvioinneissa on paljon kuvausta, mutta vähän arvioimista ja arvottamista. Saaren (2002, 79) mukaan ne ovat taitavasti kirjoitettuja tekstejä, jotka ovat irrallaan kuvastusta toiminnasta ja toiminnan kehittämisestä. Hän korostaa toiminnan kriittistä reflektiota ja sitä, että arvioija tiedostaa aikaisemmin opittujen menettelytapojen puutteet. Myös Kiina-verkoston arvioijien tulisi tarkentaa arvioinnin tarkoitusta, jotta arviointiin käytetyt resurssit olisivat mahdollisimman tehokkaasti hyödynnettävissä. Heidän tulisi olla rohkeampia antamaan kritiikkiä sen sijaan, että keskittyvät kuvaamaan laajasti toimintaansa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusasetelma ja metodologiset ratkaisut

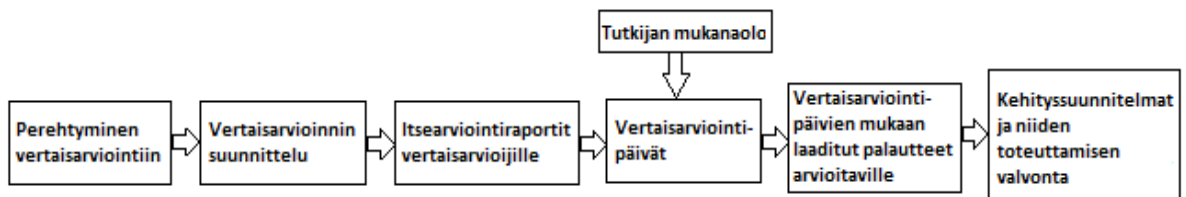
Haluan vastata tutkimukseni avulla seuraaviin kysymyksiin:

- 1. Miten kahden kv-toimintaa järjestävän oppilaitosverkoston vertaisarvioinnin toteutus noudatteli vertaisarviointioppaan suosituksia?**
- 2. Miksi Kiina on otettu ammattioppilaitosverkostojen keskeiseksi kansainvälisen vaihdon kohteeksi?**

Tutkimukseni empiirisessä osassa kuvaan kahden Suomen ja Kiinan välistä oppilas-, opettaja- ja asiantuntijavaihtoa järjestävän ammattioppilaitosverkoston vertaisarviointiprosessia. Verkostot ovat Chinet- ja Kam'oon China-verkostot, jotka toteuttavat Suomen ja Kiinan välisiä opiskelija- ja asiantuntijavaihtoja ja opintokäyntejä. Tutkimus liittyy marraskuussa 2012 - tammikuussa 2013, Ylivieskassa ja Turussa toteutettuihin vertaisarviointipäiviin, joiden tarkoituksena oli kehittää verkostojen toimintaa.

Ensisijainen tavoitteeni on arvioida Chinet-verkoston pyynnöstä sitä, miten verkostot ovat suoriutuneet vertaisarviointiprosessistaan. Koska vertaisarviointi toteutettiin ensimmäistä kertaa, Chinet-verkoston kv-koordinaattori pyysi arviointiprosessiin mukaan Tampereen yliopistoa, joka mahdollisti tämän opinnäytetyöni.

Kuvion 3 avulla kuvaan vertaisarviointiprosessia ajallisena jatkumona, sellaisena kuin ne on mainittu OPH:n (2007, 8) vertaisarviointioppaassa ja sellaisina kuin ne tulivat ilmi tutustuessani teorialähteisiin.



KUVIO 3. Vertaisarviointiprosessi

Kuviosta 3 käy myös ilmi se, että tutkijana osallistuin vain pieneen vertaisarvioinnin osa-alueeseen. Koska minua pyydettiin kuitenkin arvioimaan vertaisarvioinnin onnistumista, käsitin sen kokonaisprosessina. Tämän vuoksi hankin tutkimusaineistoa kokonaiskuvaa laajentaen. Tämä tarkoittaa vertaisarvioinnin suunnittelu- ja palauteosuutta. Käsittelen myös vaihetta ”kehityssuunnitelmat ja niiden toteuttamisen valvonta”, vain teorian ja OPH:n (2007) laatiman oppaan pohjalta.

Empiirinen ja laadullinen tutkimus tarkastelee havainnointiin perustuvaa aineistoa. Siinä tutkittavaa ilmiötä pyritään selittämään ja ymmärtämään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 22, 29.) Tavoitteena eivät ole tilastolliset yleistyksyet, vaan ilmiöiden mahdollisimman mielekäs tulkinta teoreettisen ymmärtämisen kautta. Tämä korostaa tutkijan aktiivisuutta ja mahdollisimman laajaa asiaa koskevaa tietämystä sekä teorian että kokemuksen kautta. (emt. 2009, 85.) Tuomen ja Sarajärven toteamukset konkretisoituivat kohdallani niin, että laaja teoriaan tutustuminen ennen aineiston analyysia sai minut tarkastelemaan ke-räämiäni aineistoja teoriasta nousseiden käsitteiden valossa. Ne teoriasta nousseet käsitteet, joiden havaitsin puuttuvan tutkimusaineistostani, nosti ajatuksia puutteiden syistä sekä vaikutti tutkimusprosessiin tarkastelemani vertaisarviointiprosessia kehittäviin joh-topäätöksiin.

Tutkimukseni mukailee toimintatutkimuksen ideaa, sillä se kuvaa ainutlaatuista tiettyjen ammattioppilaitosverkostojen suorittamaa vertaisarviointiprosessia, johon osallistuin vertaisarviointipäivien ajan, neljänä päivänä. Metsämuurosen (2007, 222) mukaan toimintatutkimuksessa pyritään ratkaisemaan jokin toimintaan liittyvä ongelma tai kehittämään toimintoja paremmaksi. Tutkimukseeni ei kuitenkaan liitetty sen alkuvaiheissa toiminnallista ongelmaa, vaan tarkoitus oli tuottaa tietoa siitä, miten vertaisarviointiprosessi toteutettiin. Lisäksi keskeisintä oli ymmärtää vertaisarvioinnin merkitystä verkostojen toiminnan kehittämisessä. Toiminnan kehittyminen nousi esille vasta perehtyessäni tarkemmin tutkimusaineistoihin.

Roolini tutkijana ei aiheuttanut tutkimukseen mielestäni haasteita, sillä osallistumiseeni vertaisarviointipäiville ei asetettu odotuksia tai haasteita. Sain itse määritellä osallistumiseni aktiivisuuden sekä tarkkailijana että osallistujana. En myöskään osallistunut vertaisarviointiin sen suunnitteluvaiheessa, sillä minut kutsuttiin mukaan vasta vähän ennen sen toteutusvaihetta. Toimin siis Eskolan ja Suorannan (1998, 100, 128) mukaisesti osallistuvan havainnoijan roolissa keräten aineistoa osallistuen yhteisön toimintaan. Koin kuitenkin, että vuorovaikutus antoi mahdollisuuden samaistua toimijoiden kokemukseen ja päästä mukaan prosessiin myös itse aktiivisesti pohtien.

Tutkimukseni kohteena olevat kansainvälistä vaihtoa toteuttavat verkostot eivät olleet minulle entuudestaan tuttuja. Tutustuin niiden toimintaan vasta saatuani toimeksiannon tutkimukselleni. Asian tuttuus ei siis asettanut minulla haasteita, vaan pääsin mukaan itselleni vieraaseen käsitteympäristöön. Tämä mahdollisti kohteen tarkastelun mahdollisimman avoimesti ja ulkopuolisen silmin. Koska kv-toiminta ja siihen liittyvät haasteet ovat muille vertaisarviointiin osallistuneille osa arkipäivää, toiminnan ymmärtäminen jäi oman aktiivisen tiedonhankinnan ja uteliaisuuden varaan. Sain kuitenkin kaikkea mahdollista materiaalia taustatietojen ja toiminnan selkeyttämiseksi.

4.2 Toimintatutkimus

Toimintatutkimuksen juuret ulottuvat amerikkalaisen pragmatismien varhaisvaiheisiin, jossa teorian ja käytännön katsottiin olevan kietoutuneita saumattomasti ihmisyyteen. Myös refleksiivinen ajattelutapa liittyi toimintatutkimuksen alkuvaiheeseen. (Heikkinen 2010, 216–217.) Nykyisen toimintatutkimuksen katsotaan yleisesti perustuvan kriittisen filosofian perinteeseen, jossa sitä pidetään yhteiskuntaa muuttavana voimana. Keskeisenä tavoitteena on vapaa kommunikatiivinen tila mahdollisimman avoimessa ja vapaassa keskustelussa. (Heikkinen 2010, 218.)

Kuulan mukaan toimintatutkimus on ekonomisesti hyvin raskas ja työläs. Jo pelkät keskustelut tutkimuskohteen kanssa siitä, mihin tutkimuksella ja muutoksella tähdätään, vievät hyvin paljon aikaa ja voimia. Toimintatutkimuksen mielekkyys on tutkijan kannalta kuitenkin siinä, että se on kokemuksellista, tässä hetkessä kiinni olevaa ja sitä kautta hyödyllistä ja relevanttia. Kuula oikeuttaa toimintatutkimusta myös sillä, että akateeminen tutkimus voidaan tulkita elämälle vieraaksi ja eräänlaisen ajattomuuden määreen vuoksi jälkijättöiseksi ja epärelevantiksi. Haasteena toimintatutkimukselle hän pitää tutkijan kohtaamia yllättäviä vuorovaikutustilanteita ja niiden hallitsemista tai niistä selviytymistä. (Kuula 1999, 156, 225, 228.)

Haasteeseen voidaan kuitenkin vastata Heikkisen (2010, 219–220) esiintuomalla kyvyllä refleksiiviseen ajatteluun, jonka avulla tutkija voi päästä uudenlaiseen vuorovaikutuksen ja toiminnan ymmärtämiseen. Hän korostaa myös tutkijan kriittistä kykyä nostaa kaiken kompleksivisuuden keskeltä esiin kysymykset, jotka selittävät toiminnan lähtökohtia ja tarkoituksia. Niihin tutkija pääsee etäännyttämällä itsestään ja näkemällä toimintaa uudesta näkökulmasta.

Toimintatutkimus ei ole selvärajaisesti määritelty menetelmä. Kemmis toteaaakin, että toimintatutkimuksen pyrkimyksenä on parantaa yhtä aikaa sekä käytäntöjä että tietämystä. Tietämyksen parantaminen perustuu toiminnan jäsentämiseen kielelliseen muotoon. Toiminnan tietoiseksi tuleminen voidaan näin ollen katsoa olevan kielellinen tapahtuma. (Kemmis 1988, 36.)

Toimintatutkimuksessa ei ole tarkoitus saada aikaan teorian ja empiiristen havaintojen vastaavuutta tai yhteensopivuutta. Sen sijaan toimintatutkimuksessa nimensä mukaisesti pyritään muuttamaan jotain yhteisön toimintatavassa. Tällöin tutkimuksen merkitystä ja totuutta arvioidaan pragmaattisesti: auttoiko se muuttamaan yhteisön toimintatapoja. (Huttunen ym. 1999, 132.)

Leino (1998) painottaa toimintatutkimuksessa sosiaalista muutosprosessia, jossa keskeistä on yhteisön ja yksilöiden toimintasuhde. Hän korostaa sitä, että yhteisön muuttunut käytäntö edellyttää tavallisesti osallistujien vapautumista joistakin aikaisemmin ehdottoman väistämättömiltä tuntuneista ajattelu- ja toimintatavoista. Prosessia nimitetään emansipoitumiseksi, jossa yhteisön jäsenet joutuvat hakemaan uutta arvopohjaa paremmalle käytännölle. Tämä vaatii aikaa ja pysyvien muutosten aikaansaamiseksi on syytä varautua usean vuoden kestävään prosessiin. Muutoksia jarruttavat esimerkiksi aikaisemmat rutinoituneet käytännöt, perinteiset työnjaot, olosuhteet, arvotulkinnat hyvästä toiminnasta ja sen päämääristä, yksilöiden tietämättömyys ja ymmärtämättömyys ja vuorovaikutusten puute. (Leino 1998, 84, 87.)

4.3 Minä tutkijana

Toimintatutkimuksen luonnehdinnassa tutkijan tulisi olla taidoiltaan riittävän kyvykäs toimintatutkija. Kuula (1999) on laatinut toimintatutkijoilta saamiensa vastausten perusteella listan tutkijalle tyypillisistä ominaisuuksista. Hän mainitsee, että kehittävän otteen omaava tutkija kuvataan usein sisältäpäin ohjautuvaksi rationaaliseksi asiantuntijaksi, joka on kyvyiltään muiden osallistujien yläpuolella. Hän toteaa kuitenkin, että hyväksi toimintatutkijaksi tai ylipäätään toimintatutkijaksi ei tulla akateemisia tutkintoja suorittamalla, vaan käytäntöjen kautta tavalla tai toisella ”jalostumalla”. Toimintatutkija kehittyy ajan myötä niin, että hän kykenee rajaamaan aiheen sopivaksi ja olennaiseen keskittyväksi. (Kuula 1999, 131, 143, 145.)

Heikkinen (2010) ei kehota tutkijaa objektiiviseen tarkkailuun, vaan omiin aloitteisiin ja pyrkimykseen vaikuttaa kohdeyhteisöön. Heikkinen toteaa tutkijan olevan toimiva subjekti, joka tulkitsee sosiaalisia tilanteita omasta näkökulmasta käsin. Tutkija ei voi olla puolueeton ja sitoutumaton omiin arvoihinsa. Heikkisen mukaan tutkijan ”minä” tulee kin nostaa prosessin keskiöön, jolloin tietoa tulkitaan tietystä näkökulmasta. Koska tut-

kija toimii aktiivisesti useiden tutkittavien kanssa, olisi erityisen tärkeää selvittää tutkimusraportissa ne yhteydet, joiden kautta tutkija on suhteessa tutkimuskohteeseen. (Heikkinen 2010, 223.) Kiviniemi puolestaan nostaa esille tutkijan aktiivisen roolin tutkimuskohteessa mahdollisesti piilevien ongelmien ja vallitsevien olosuhteisen kuvaajana (Kiviniemi 1999, 70).

Kuula antaa toimintatutkimuksesta kompleksisemmän kuvan kuin Heikkinen ja Kiviniemi. Tutkijan kompleksisuudesta kertoo hyvin se, että toimintatutkijan rooli on tutkimusprosessin aikana jatkuvassa muutoksessa. Koska tutkijan rooli on monivivahteinen ja esitetty Kuulan (1999, 129) tekstissä mielestäni osittain vaikeaselkoisesti, tein tutkijoiden muodostamista roolikäsityksistä seuraavanlaisen roolikartan:

		Teoria	
		Kehittäjä	Arvioija
Toiminta	Kehittäjä	Muutosagentti	Konsultti
	Arvioija	Havainnoija	Tutkija

KUVIO 4. Toimintatutkijan roolit

Kuulan teoksen pohjalta tekemäni roolikartan (Kuvion 4) perusteella tutkijan asema tutkimuskohteeseensa voidaan ymmärtää kehityskaarena, jossa teoria ja toiminta painottuvat tutkimuksen vaiheissa eri tavoin. Näin ollen aloitteleva toimintatutkija liikkuu etupäässä tutkijan roolissa ja kehittyy eri vaiheiden kautta kohti muutosagenttia. Toimintatutkijan eri painotukset teorian ja toiminnan suhteen saavat hänet kokemaan joko konsultin (teoriaa painottava ja soveltava toiminnan kehittäjä) tai havainnoijan (teoriaa kehittävä mutta toimintaa vain arvioiva) rooleihin. Kehittyneimmäksi toimintatutkijan rooliksi nousee toiminnan ja teorian kehittelijän rooli. (Kuula 1999, 129.)

Kiviniemi puolestaan korostaa tutkimuksen prosessiluontoisuutta. Hän nostaa esille osallistujien omat merkitykset tutkijajohtoisuuden sijaan ja selittää näin tutkijan ”prosessikonsultin” roolia. Tutkijaa voitaisiin hänen mukaansa nimittää tutkijaksi, yhteistyökumppaniksi ja konsultiksi, joka toimii yhteisön lisäresurssina ja toimintakäytäntöjen kehittämisessä. Tutkija tarjoaa näin kaikupohjaa, jotta hankkeessa osallisena olevat ammattilaiset voivat kokeilla ideoitaan ja oppia oman toimintansa lähtökohtia ja itsereflektion prosessia. (Kiviniemi 1999, 75–76.) Roolin selkiyttäminen ja ponnistelu sen eteen antaa Kuulan (1999, 122) mukaan tutkijalle mahdollisuuden hallitulle toimintatutkimukselle.

Onnistuneen roolin projektikohtaiset kuvaukset löytyvät yleensä kohdista, joissa kerrotaan lyhyesti tutkijan ja tutkittavien suhteesta. Joskus suhteen toimivuuden edellytykseksi katsotaan ensisijaisesti tutkijan perehtyminen tutkittavaan kohteeseen ja aihealueen piirteisiin. Toisinaan taas tutkijalta edellytetään edellisen lisäksi kykyä luoda hyvät suhteet tutkittaviin ihmisiin. (Kuula 1999, 145)

Kiviniemi kuvaa tutkijassa tapahtuvaa oppimisprosessia konstruktiviseksi. Sitä voidaan kuvata jatkuvasti kehittyväksi ymmärryksen spiraaliksi. Tutkijassa tapahtuvaa muutosta kuvaa hyvin myös se, että tutkimustehtävän aikana tapahtuu jatkuvaa tutkimustehtävän täsmentymistä ja erilaisten metodisten ratkaisujen hahmottamista. (Kiviniemi 1999, 74, 79.)

Yleisesti voidaan olettaa toimintatutkimukseen osallistuvien toimijoiden odottavan tutkimuksesta jonkinlaista hyötyä organisaatiolleen (Kuula 1999, 50). Ristiriidaksi koetaan kuitenkin se, missä määrin tutkijan pitää tai hän edes saa aktiivisesti vaikuttaa prosessin kulkuun. Lisäksi hän on yleensä ulkopuolinen, eikä näin ollen voi ennakoita toimintansa vaikutuksia. Tutkijaa voivat myös hämmentää metodologisista teksteistä nousevat vaatimukset olla mukana toiminnan aktiivisena osapuolena. Pelottavaksi koettu ajatus liittyy yleensäkin vaaroihin, joita Kuula nostaa esille. Yksi keskeisimmistä vaaroista on tutkijan pyrkimys muutosprosessia ohjaajaksi ja johtajaksi. (Kuula 1999, 98, 116.) Ongelman voisi välttää, jos tutkija voisi muuttaa ohjaamiseen keskittyvän aktiivisuuden toimijoiden ja tutkijan väliseksi reflektioksi. Leino tarkoittaa reflektiolla toiminnan totuttua syvällisempää pohdintaa. Toimintatutkimuksessa reflektio voidaan käsittää toiminnan ja ymmärryksen syklimäisten prosessien kehittymiseksi. Toiminnan ymmärtäminen ei saisi kuitenkaan jäädä teknisten toimenpiteiden tasolle, vaan tiettyyn tilanteeseen sopivien

toimenpiteiden perusteluun. Jotta energiaa riittäisi kaikkiin uudistuksiin, reflektion avulla tulisi pyrkiä vapautumaan myös turhista rutiineista. (Leino 1998, 82–83, 88.)

Toimintatutkimuksen väärinymmärrykset liittyvät myös siihen, että se esitetään usein menetelmänä, jolla voidaan aikaansaada muutoksia. Ajatus ”myydään” myös tutkimuskohteille. (Kuula 1999, 95) Muutos on ikään kuin jo ostettu ja tutkijan tehtävä on taata sen toteutuminen. Tämän johdosta tutkijat kokevat paineita muutoksen aikaansaamiseksi. Heidän tulisi kuitenkin välttää perinteistä tehtäväänsä, jonkin loogisen tulkinnan ja tuloksen luomisesta kehittämisprosessin aikana. Tutkimuskohteen asettama kiireellinen tutkimusaikataulu ja toimeksiantajan sisäiset ristiriidat voivat johtaa myös siihen, että tutkijaa käytetään hyväksi eri tarkoituksien toteuttamiseen hänen sitä ymmärtämättään, tai hän voi joutua riitakapulaksi ongelmallisissa tilanteissa. Haasteelliseksi koetaan myös tilanteet, joissa kohde ei ryhdy tutkijan odotusten mukaisesti muutoksestaan vastuulliseksi subjektiksi, vaan tutkijan oletetaan olevan siitä vastuussa. (Kuula 1999, 115, 223.) Ongelmaa voitaisiin välttää ohjaamalla käytännön toimijat ymmärtämään oman aktiivisen roolinsa merkityksen muutoksen hyväksyjinä ja toimeenpanijoina. Leinon mukaan se onnistuu, jos tutkija on tietoinen toiminnan olosuhteista, toimijoista ja heidän teoria-käytäntö -suhteestaan. Toiminnan ehtojen ymmärtämisellä ja muutoksella on siis läheinen suhde. (Leino 1998, 82.)

Entäpä jos odotettu muutos onkin negatiivinen toiminnan kannalta? Kiviniemi (1999, 45) tuo esille, että yhteisöstä saattaa tulla esiin sellaisia piirteitä, joita ei ole havaittu ennen toiminnan muutokseen ryhtymistä. Tutkimuksen tarkoitus ei ole kuitenkaan tehdä mitä tahansa muutoksia, vaan ylläpitää parempia muutuskäytäntöjä. Myönteisenä tuloksena tulisi olla uudella tavalla organisoituva, reflektiivisesti etenevä prosessi ja toiminnan tavoitteiden jatkuva pohdinta ja kehittäminen. Vaikka tutkimus paljastaisikin toiminnasta negatiivisia asioita, toimintatutkimuksen tavoite tulisi olla toimijoiden herättäminen toiminnan jatkuvaan tarkkailuun ja arviointiin. Tutkimusprosessin ennakoimattomuus aiheuttaa kuitenkin epävarmuutta ja stressiä sekä tutkijassa että tutkittavissa. Kuula kuvaakin tekstissään osuvasti sitä, miten jokin hyvää tarkoittava ele tai palauteraportti saattaa saada aikaan konfliktien lumivyöryn. (Kuula 1999, 120, 223.) Koettelevat kokemukset eivät välttämättä ole pelkästään negatiivisia, vaan niiden vaikutukset kasvattavat ammatillisesti sekä toimijoita että tutkijaa (Leino 1998, 87).

4.4 Toimintatutkimuksen vaiheita

Kiviniemi (1999, 68) toteaa, että toimintatutkimuksen eri osa-alueet kehittyvät ja täsmentyvät prosessin kuluessa. Käytänteet aiheuttavat hämmennystä ensimmäistä kertaa toimintatutkimukseen perehtyvää tutkijaa. Tutkimuksen alkuvaiheen epämääräisyys sai aikaan sen, että minun oli vaikea suunnata tutkimuksen tekoon liittyvää energiaa oikeaan suuntaan. Keskittyminen teoriaan auttoi kuitenkin muodostamaan aihepiiristä kokonaiskuvaa, jota pystyin täydentämään myöhemmin tutkimusaineistoni avulla. Kokonaiskuva tutkimusaiheeni kompleksisuudesta muodostui kuitenkin vasta tutkimuksen analyysivaiheessa, jossa kokosin eri tutkimusmateriaaleja yhteen. Sitä täydensi tutkimuksen pohdintavaihe, joka osoittautui antoisaksi kokonaisuudeksi. Tällöin konstruoin analysoimiani tietoja sanoittamalla tutkimusongelmaa ja tutkimusprosessia ulkopuoliselle kuuntelijalle. Voin siis yhtyä toimintatutkimuksen luonnehdintoihin, että tutkimus kypsyy ja antaa tutkijalle uusia näkökulmia koko tutkimusprosessin ajan. Kuvaan seuraavaksi toimintatutkimuksen vaiheita tarkemmin, jotta lukija voisi peilata kokemuksiani eri tutkijoiden käsitteisiin.

Kuula kuvaa hyvin aloittelevan tutkijan kokemaa loogisuuden haastetta. Toimintatutkijan epämääräisyyden sietokykyä koetellaan varsinkin tutkimuksen alkuvaiheessa. Ennen epämääräisyyteen tottumista on aivan loogista, että aihepiiri pyritään järjestelemään niin, ettei tapahtumia ja kenttää voi kuvata jättämättä tekstiin ratkaisemattomia ristiriitoja, selettämättömiä kysymyksiä ja tutkijan kokemaa epävarmuutta ja hämmennystä. (Kuula 1999, 167, 170.) Tutkijan itselle asettamia vaatimuksia pehmentää Kiviniemen (1999, 68) toteamus siitä, että toimintatutkimuksen eri vaiheissa on syytä painottaa joustavuutta ja korjautuvuutta tiedon kumuloituessa. Tämä vaikutti toteuttamattomien aineistonkeruun vaiheisiin niin, että koin olevani yhä kykenevämpi kerätessäni uutta aineistoa.

Lähes kaikessa kirjallisuudessa kuvataan toimintatutkimuksen tutkimusongelmien problemaattisuutta. Kiviniemi (1999, 69) toteaa:

”Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelma ei välttämättä ole täsmällisesti ilmaistavissa tutkimuksen alussa, vaan se täsmentyy koko tutkimuksen ajan. Voidaan puhua erilaisista johtolangoista tai työhypoteeseista, joiden varaan tutkimukseen liittyviä ratkaisuja tehdään.”

Edellisen mukaan tutkimuksen alussa olevat johtoajatukset muokkautuvat tutkimusprosessin edetessä sekä teoreettisesti että käsitteellisesti selkeämpään muotoon. Voitaisiin

jopa sanoa, että tutkimusongelma näyttäytyy epämääräiseltä lähes tutkimuksen loppuun saakka ja ratkaisu siihen saadaan vasta samanaikaisesti kun ongelmakin selviää.

Kiviniemen mukaan toimintatutkimuksessa on kyseessä myös vähitellen tapahtuva tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen. Valmiin teorian sijaan tutkijan on pyrittävä kuvaamaan yhteisön omaa luonnollista ajattelutapaa ja käsitteistöä ja käsitteellistämään niitä myös aineistoonsa. Toimintatutkimusaineistossa korostuu näin yhteisöllisen ja samalla empiriakeskeisen käsitteistön tunnistamisen ja tiedostamisen merkitys. Tutkittava käytäntö vaikuttaa siihen, millaisiin olemassa oleviin teorioihin ja tutkimuksen kannalta uusiin lähestymistapoihin tutkijan tulisi kiinnittää huomionsa. Siksi tutkimuskohteen vähitäinen selkeytyminen antaa tutkijalle lisäviitteitä siitä, mihin teoreettisiin näkemyksiin hänen kannattaa vielä syventyä. Tällaista aineistonkeruuta kutsutaan teoreettiseksi otannaksi, jonka perusajatuksena on, että tutkimuksessa kehittymässä oleva teoria on määrittelemässä ja kontrolloimassa seuraavaksi kerättävää aineistoa. (Kiviniemi 1999, 71, 73–74.) Tutkija ei siis tutkimuksensa alkuvaiheessa voi ilmaista selkeästi mihin teoreettiseen viitekehukseen hän asettaa tutkimuksensa, vaan se määrittyy vähitellen. Siksi laaja teoriiaan perehtyminen auttaa suuntaamaan tutkijan huomion oikeaan suuntaan.

4.5 Aineiston analyysi

Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 161) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista. Tapahtumat muovaavat toinen toisiaan siten, että niistä voidaan löytää monenlaisia suhteita toisiinsa. Heidän mukaansa kvalitatiivista tutkimusta pyritäänkin todentamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja paljastamaan sen avulla asioiden taustoja.

Aineistoni sisältää itsearviointiraportteja, haastatteluaineistoja sekä arvioijien näkemyksiä vertaisarviointiprosessin kulusta ja sen hyödyistä. Tutkimusaineisto avaa tutkijalle Kiinaan suuntautuvan kansainvälistymisprosessin toimintojen moniulotteisuutta ja vertaisarviointimenetelmää. Vaikka tutkimus arvioi vertaisarvioinnin toteutusta tapausverkostoissa, saattaa vertaisarviointiin perehtynyt lukija löytää teoriaosuudestani sitä kehittäviä ajatuksia.

Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 165) listaavat myös kvalitatiivisen toimintatutkimuksen tyypillisiä piirteitä, jotka vaikuttavat havaintojen tekemiseen. Oman tutkimukseni kannalta vaikuttavia piirteitä ovat:

- Tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, joissa aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa.
- Ihminen on tiedonkeruun välineenä.
- Aineiston hankintaan käytetään laadullisia menetelmiä.
- Kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen.
- Tutkimussuunnitelma muodostuu tutkimuksen edetessä.
- Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti.

Analyysivaihetta voidaan pitää laadullisessa tutkimuksessa ongelmallisena. Suorannan (1995) mukaan ongelmaksi voi muodostua se, että analyysissä käytetään usein mielikuvitusta, joka johtaa yleistettävyysongelmaan. Siksi tutkijan tulisi onnistuakseen perustella tulkintojaan tutkimustekniikoiden, ilmiöiden peruspiirteiden ja ohjaavien uskomusjärjestelmien kuvauksissa.

Hermeneutiikalla ymmärretään tieteenfilosofista suuntausta, joka tähtää merkityksiä sisältävien kokonaisuuksien ymmärtämiseen ja tulkintaan. Hermeneuttinen käsitys totuudesta avautuu vähitellen lisääntyvänä ymmärryksenä, jota kutsutaan usein hermeneuttiseksi kehäksi, jossa yksityiskohtien tulkinta vaikuttaa kokonaisuuden tulkintaan ja uudelleentulkitseminen tuottaa yhä laajenevaa ymmärrystä kohteesta. Reflektiivinen ja kehämäinen tulkinta yhdistää näin hermeneutiikan kiinteästi toimintatutkimukseen. Koska tutkittava ilmiö on myös jatkuvassa liikkeessä, "välitöntä kokemusta" ei voida toistaa tai todentaa. Siten hermeneuttinen tutkimus mahdollistaa eri tutkimustulosten tuottamisen samasta aineistosta. (Heikkinen ym. 2006, 172–173.) Vertaisarviointiprosessissa tulkinta voi tarkoittaa osa-alueiden sitomista toisiinsa, toiminnan selkeyttämistä ja havainnollistamista helposti ymmärrettävään muotoon.

4.6 Eri aineistotyypit ja niiden yhteys

Jotta toimintatutkimus olisi mahdollisimman läpinäkyvää, tulisi Kiviniemen mukaan kaikki mahdollinen tutkimuksen aikana tapahtunut, ja mahdollisesti tutkimusta hyödyttävä tieto kirjata tutkimusraporttiin. Hänen mukaansa on myös tärkeää selvittää, millaisten olettamusten ohjaamina aineistoa on tutkimuksen eri vaiheissa kerätty. Koska toimintatutkimusprosessi kasvattaa koko ajan ymmärrystä, aineiston keruuta koskevia yksityiskohtaisia ratkaisuja ei myöskään voida välttämättä tehdä etukäteen, vaan ratkaisut tehdään tutkimusprosessin kuluessa ja tutkimusasetelmien muotoutuessa vähitellen selkeämmiksi. (Kiviniemi 1999, 71, 75, 79.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelminä käytetään yleensä haastatteluja, kyselyjä, havainnointia ja erilaisia dokumentteja. Keräämäni eri aineistotyypit muodostavat kokonaisuuden niin, että ne muodostavat yhdessä tutkimuskysymykset. Arviointipolitiikan tarkastelu on ohjannut minut tutkimusprosessin alkuvaiheessa tarkastelemaan OPH:n vertaisarviointiopasta. Seuraavassa vaiheessa tarkastelin Arviointineuvoston julkaisemaa kirjallisuutta, joka täydensi arviointiin liittyvää tietoutta. Lopuksi keräsin vertaisarviointiin liittyvän tutkimusaineiston (itsearviointiraportit, haastattelu- ja kyselytutkimusaineistot).

Hankin osan aineistosta nauhoittamalla ja kirjoittamalla muistiinpanoja kahdessa vertaisarviointiseminaarissa, jotka toteutettiin verkostokoordinaattorien edustamassa työorganisaatiossa, ensimmäinen Ylivieskassa ja toinen Turussa. Vertaisarviointiseminaarista keräämäni aineisto sisältää haastattelurunkoihin perustuvat haastattelut ja vertaisarvioiden suulliset vastaukset nauhoitettuna. Nauhoitukset olivat kestoaltaan 44–56 minuuttia ja niitä oli yhteensä 10 kappaletta. Lisäksi tein laajat muistiinpanot haastatteluista. Nauhoitetut haastattelut toimivat muistiinpanojen tukena ja kirjoittaessani suoria haastatteluista saatuja sitaatteja. Vertaisarviointipäivien jälkeen lähetin sähköpostitse avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen vertaisarviointeihin osallistuneille henkilöille noin kuukauden kuluttua viimeisestä vertaisarviointiseminaarista. Sain eripituisia esseemuotoisia vastauksia vertaisarvioiden kokemuksista järjestämistään vertaisarvioinneista.

Aineistooni kuuluu myös verkostojen itsearviointiraportit, verkkosivujen materiaalit ja Turun (toisen Kiina-verkosta isännöivän oppilaitoksen kotikaupunki) kaupungin kansainvälisen toiminnan nykytilan selvitykset.

Osallistuin itse tutkijana kahteen eri vertaisarviointitapahtumaan, joten kustakin haastatteluryhmästä saatiin kaksi erillistä haastattelua, jotka yhdistin. Yhdistämällä haastatteluryhmien aineiston minulle muodostui neljä haastatteluryhmäkokonaisuutta. Kummankin haastatteluryhmän tekemät kysymykset noudattelivat samaa runkoa. Haastatteluaikeat olivat ennalta sovittuja ja ne olivat noin tunnin mittaisia. Jokaiseen haastatteluun osallistui eri haastateltavat. Haastattelijana toimi ennalta sovittu vertaisarviointiin osallistunut arvioija muiden arvioijien tehdessä muistiinpanoja.

Analyysia varten pelkistin nauhoittamalla keräämäni kahdeksan tunnin haastatteluaineiston niin, että siitä voidaan muodostaa narratiivisesti etenevä selkeä vaihtoihin liittyvä Kiina-toimintojen kuvaus. Tätä yksinkertaisti se, että haastattelujen sisällöt olivat hyvin samankaltaisia. Tyypittelin haastatteluaineisto neljän vastaajakategorian mukaan: ohjausryhmä (kv-koordinaattorit), oppilaitosten johto, oppilaat ja opettajat. Tämän jälkeen teemoittelin aineistoani, jotta saisin esille aihekokonaisuudet ja keskeisen sisällön. Aineistoissa esiintyviä verkostojen välisiä eroja en eritellyt.

Rikastutin analyysia vapaan havainnoinnin muistiinpanoilla, jotka liitin haastattelutilanteista tehtyjen muistiinpanojen tueksi. Vapaan havainnoinnin muistiinpanot sisältävät omia huomioitani tilanteista ja emootioista.

Esittelen haastatteluaineiston teemoista esiinnousseiden kysymysten pohjalta ja eri toimijaryhmittäin. Sitaateiksi olen valinnut tyypillisiä ja epätyypillisiä vastauksia. Kuvaan myös esiinnousseita tunnetiloja ja yleistä haastattelutunnelmaa. Esitän haastatteluaineistoa vain niiltä osin, joilla voin saada vastauksia tutkimuskysymykseeni: Miksi Kiina on otettu ammattioppilaitosverkoston keskeiseksi kansainvälisen vaihdon kohteeksi?

4.7 Tutkimusprosessin kuvaus

Kun tutkimuskohdetta ja kehittämistoimintaa ohjaavat johtoajatukset muuttuvat toimintatutkimuksen kuluessa käsitteellisesti ja teoreettisesti jäsentyneempään ja jalostuneempaan muotoon, oletetaan yhteisöllisen ymmärryksen ja tietoisuuden kehittyvän. Uudentyyppinen ymmärrys aiheuttaa vaihtelua tutkijan kykyyn tulkita tutkimuksellisesti merkittävää aineistoa. Kehitysprosessia tulisikin kuvata raportissa, jotta ulkopuoliset voisivat arvioida tutkimusprosessin vaihtelevaa hallintaa. (Kiviniemi 1999, 73, 79.) Myös Varto (1996, 114) mainitsee, että tutkimuksen kulkua tulee kuvata raportissa kokonaisuutena, josta tulisi käydä ilmi esioletusten kehittyminen kohti yleistämistä. Varto painottaa erityisesti epäonnistumisten esiintuomisia, jotta lukija voisi päätellä yleistyksiin liittyvät ratkaisut.

Oma esioletukseni tutkimuskohteesta muodostui saatuaani tutkimusaiheen toimeksiantona kesällä 2012. Siihen kuului hatara käsitys tutkittavasta verkostosta ja siihen kuuluvien oppilaitosten intresseistä harjoittaa Suomen ja Kiinan välistä vaihtoa. Esioletukseni oli, että Kiinaan suuntautuva kiinnostus olisi merkittävää verkoston toimijoille ja yleisesti suomalaisen yhteiskunnan taloudellisen kehittymisen kannalta.

Päädyin käyttämään tutkimusmenetelmänä toimintatutkimusta ohjaajani neuvosta. Koska aihepiiri oli minulle outo, luotin hänen asiantuntemukseensa. Tutustuessani toimintatutkimukseen tarkemmin, havaitsin sen olevan juuri sopiva menetelmä aihepiirille ja itselleni.

Ensimmäinen kontakti verkoston aktiiviseen toimijaan ja tutkimuksen toimeksiantajaan järjestyi syyskuussa 2012. Lähdin silloin Turkuun tapaamaan Chinet -verkoston koordinaattoria omien ennakko-oletusteni ja suunnitelmieni kanssa. Olin tällöin tutustunut verkoston toimintaan sen kattavan verkkosivuston kautta. Tarkoitukseni oli haastatella kv-koordinaattoria saadakseni tutkimukseen tarttumapintaa ja mahdollisesti myös joitain mahdollisia tutkimuskysymyksiä. Haastattelun päätteeksi koin ennakko-oletusteni ja tutkimushahmotelmieni olleen täysin vääränlaisia, sillä tutkimusalue näyttäytyi kokonaisuutena kompleksisena. En kokenut myöskään saavani haastattelusta ideoita mahdollisiksi tutkimuskysymyksiksi.

Minulla oli syksyn aikana mahdollisuus pohtia aiheitani ennen varsinaista tutkimusta. Ajattelin tutkimusaihepiirin kirkastuvan ja selkeytyvän syksyn aikana itsestään. Näin ei kuitenkaan tapahtunut, vaan jouduin päättämään aihepiiriksi toiminnat, jotka tiesin tulevan eteeni. Näitä toimintoja olivat toteutettavat vertaisarviointipäivät marraskuussa 2012 ja tammikuussa 2013. Koska tutkimuksen toimeksiantaja oli toivonut minun osallistuvan vertaisarviointipäiville, päätin loogisesti ryhtyä tutkimaan vertaisarvioinnin toteutumista ja siitä saatuja hyötyjä. Tulkitsin Suomi-Kiina vaihtotoiminnan tulosten olevan keskeinen osa tutkimustani.

Ensimmäinen toimintatutkimuksellinen vaihe oli osallistuminen vertaisarviointipäivien ensimmäiseen osaan, jossa yhden verkoston jäsenet arvioivat haastatellen toisen verkoston toimijoita ja laativat haastattelujen perusteella lyhyen suullisen palautteen. Lähdin matkaan vieraaksi ja havainnoijaksi ilman ennakkokäsityksiä verkostoista ja vertaisarviointiprosessista. Koin saavani avoimesti ihmetellä tapahtumia ja tehdä omia päätelmiäni toiminnasta. Keräsin tässä vaiheessa haastattelumateriaalia nauhoittamalla ja tekemällä muistiinpanoja. Kirjasin ylös myös muita havainnointeja, jotka koskivat haastattelutilanteita ja niihin vaikuttavia asioita, kuten tekniikan sujuvuutta.

Seuraavassa vaiheessa perehdyin yleisesti arviointia koskevaan kirjallisuuteen. Muodostin jo alustavan käsitekartan niistä käsitteistä, jotka nousivat esiin kirjallisuudesta ja joiden pohjalta halusin havainnoida tutkimusaiheitani. Tämä käsitekartta antoi suuntaa myös tutkimuskysymyksen tarkentamiseen. Tässä vaiheessa olin sisäistänyt toimintatutkimuksen periaatteen ja tiesin tutkimuskysymysten selkiytyvän vasta teoreettiseen viitekehukseen perehtymällä.

Seuraavaksi oli vuorossa toinen vertaisarviointitapahtuma, jolloin minulla oli selkeytynyt tutkimussuunnitelma. Kohdistin huomioni niihin ilmiöihin, joihin halusin tulkintoja. En kuitenkaan pyrkinyt puuttumaan vertaisarvioijien suunnitelmiin, vaan olin lähinnä tarkkailijan roolissa. Tein muistiinpanoja samoin kuin aikaisemmassakin vertaisarviointitapahtumassa, jotta aineistoa voitaisiin käyttää yhtenäisenä.

Päädyin vielä kirjoittamisen loppuvaiheessa tutkimaan lopputyöni tieteellisyyttä eri teosten pohjalta. Täydensin kirjoitelmaani niin, että se täyttäisi tieteellisyyden vaatimuksia. Huomiota täytyi kiinnittää erityisesti laadullisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen eri-

tyispiirteisiin, joiden mukaan en voisi vastata tieteellisyyden vaatimuksiin tavanomaisin keinoin.

4.8 Tulkinta

Toimintatutkimukseen kuuluu vahvasti yhteisöllisyys (Kiviniemi 1999, 78–80). Eri osapuolet voivat ihanteellisessa tutkimushankkeessa syventää vuorovaikutuksen kautta tapahtumien tulkintaa ja tätä kautta antaa tutkimukselle omaa tulkintaperustaa koko tutkimusprosessin ajan. Näin ei voida käytännössä usein toimia, vaan raportoinnista huolehtii useimmiten yksittäinen tutkija, joka on saattanut olla mukana kehittämistyössä joko aktiivisena osallisena tai hieman etäisempänä prosessikonsulttina. Tällaisessa tapauksessa tutkija vastaa itse aineiston raportoinnista ja tulkinnoista. Tämä saattaa johtaa siihen, että joku toinen tutkimushankkeen osallinen voisi tulkita aineistoa eri tavoin. Yksittäinen tulkitsija on näin ollen aina vajavainen ja antaa usein varsin yksipuolisen käsityksen ilmiöstä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) mukaan tutkija on kuitenkin vapaa tutkimaan asioita itsenäisesti, joten voin koodata ja luokitella aineistoani niin kuin itse parhaaksi näen. Tutkimukseni saattaakin siten jonkun toisen vertaisarviointiin osallistuneen kannalta vaikuttaa vajavaiselta, vaikka olen yrittänyt parhaani tarkastelemalla tutkimaani ilmiötä mahdollisimman laajasti.

Vapauduttuani tekemään itsenäisiä tutkimuspäätöksiä, päätin tulkita aineistoani toimintatutkimukselle tyypillisellä kerronnallisena tavalla. Luotan itsessäni ilmenevään intuitioon ja itseäni johtavaan haluun, joka vaikuttaa tahtomiseen ja tekemiseen. Tahtomiseeni vaikuttivat esimerkiksi tutkimuksen suuntaa-antavat teoreettiset ohjeet, jotka kuvasivat toimintatutkimuksen ja kerronnallisen tutkimuksen yhteyksiä. Koska toimintatutkimus etenee ajassa, sen raportointiin sopii juonellinen kertomus. Tapahtumat selitetään vaihe vaiheelta, siinä esiintyy henkilöahmoja ja se sijoittuu tiettyyn tapahtumapaikkaan. Tarina on samalla kehittämishanke tai tutkimusprojekti, josta tuotetaan erilaisia kertomuksia eri näkökulmista. Niinpä analysoin ensin itsearviointiraportit, jotka vertaisarvioijat olivat laatineet ennalta sovitun kaavan mukaisesti. Seuraavaksi siirryin analysoimaan haastatteluaineistoa. Etsin niistä (nauhoitteista ja muistiinpanoista) teemoittelun avulla vastaajaryhmittäin tietyn tyyppisiä vastauksia, joita yhdistivät samat elementit (vert. Tuomi ja Sarajärvi 2004, 93). Tämä oli helppo toteuttaa, sillä haastatteluaineistoissa käytettiin lähes samaa teemahaastattelurunkoa. Teemat, joista haastateltavien kanssa puhut-

tiin, löytyivät lähes kaikista haastatteluista, vaikka puhumistavat vaihtelivat. Teemojen lisäksi haastateltavat ottivat esiin oma-aloitteisesti ulkopuolisia teemoja, joiden analyysia jouduin arvioimaan. Aiheet eivät kuitenkaan olleet mielestäni tutkimuksen ja aihepiirin kannalta oleellisia, joten päätin jättää ne pois analyysista.

Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa kuvaan haastattelurunkojen mukaista kokonaisuutta vastaajaryhmittäin. Toisessa vaiheessa tyypittelen haastatteluaineiston teemat neljään vastaajaryhmään. Ensimmäinen vaihe kuvaa vastaajaryhmiä kokonaisuutena ja toinen vaihe ilmaisee eri vastaajaryhmien käsityksiä aihepiiristä.

Toisen teemoitteluvaiheen jälkeen kuvasin ja tiivistin aineiston keskeisimpiin elementteihin. Pyrin tietoisesti kuvaamaan aineistoa lukuisten teemojen sijaan laajemmin ja siten välttämään sitaattien runsasta esittelyä. Nostin kuitenkin esiin myös epätyypillisiä tapauksia, jotka rikastuttavat aineistoa ja lisäävät tulkintojen luettavuutta.

Pyrin rehellisyyteen tuomalla esiin suoria lainauksia haastatteluista. Valitsemani lainaukset edustavat sisällöllisesti haastatteluaineiston teemoittelua. Sitaatit on valittu niiden sisällöllisen sanomansa puolesta niin, että niistä käy ilmi jotain tyypillistä. Toisaalta valitsin sitaateiksi myös erityisesti niitä asioita, joista ilmeni haastateltavan tunteikkaat ja jollain tavoin aktiivisuutta ilmentävät ilmaisut. Halusin näin tuoda elävyyttä raporttiin. Käytin tähän valintaan Eskolan ja Suorannan (1998, 156) mainitsemia indeksejä, joilla merkitään haastateltavan tyyli ilmaista jotakin asiaa. Valitsin oman tutkimukseni indekseiksi kuusi universaalisesti tunnistettavaa emootiota: ilo, hämmästys, suru, viha, inho ja pelko. Valinnan perusteena ovat taustani psykologian sivuaineopinnoista ja mielenkiintoni ihmisten psyykkisiin reagointeihin. Tarkasteleman perusemootiot ovat helposti tunnistettavissa, sillä sosiaalisen neurotieteen mukaan ihminen kykenee normaalisti tunnistamaan lajikumppaneittensa sosiaalisia signaaleita ja tällaisen tiedon mukaan käsittelemään toisista ihmisistä saatuja havaintoja ja pyrkimyksiä. Tämä edellyttää esimerkiksi informaation prosessointia toisten ihmisten henkilöllisyydestä, kasvojen ilmeistä ja äänntelystä. (Hietanen, 2012.) Luotin omaan arviointikykyyni ja tein haastatteluaineistoon merkintöjä vastaajien tunneilmaisista. Ne olivat helppoja palauttaa mieleen kuuntelemalla nauhoitteita ja seuraamalla muistiinpanoja. Toisaalta osa haastatteluista tapahtui osittain huonosti toimivan etäyhteyden kautta, mikä vaikeutti sanoman ja siihen liittyvän tunneilmaisun ymmärtämistä.

4.9 Tutkimuksen luotettavuus

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä käytetään tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimustulos vastaa asioiden tilaa todellisuudessa. Reliabiliteetilla tarkoitetaan puolestaan sitä, miten hyvin tutkimustulokset vastaisivat toisiaan toistettaessa tutkimus. Näillä kahdella käsitteellä pyritään osoittamaan jokin tutkimustuloksiin vaikuttava satunnaistekijä, joka saattaa vääristää tutkimustuloksia.

Huttunen, Kakkori ja Heikkinen (2006, 171) toteavat että validiteetin ja reliabiliteetin käyttäminen toimintatutkimuksen yhteydessä on vaikeaa. Etenkin reliabiliteetti on toimintatutkimukseen huonosti sopiva käsite, sillä toimintatutkimus itsessään on ”väliin tuleva muuttuja”, jota käytetään tarkoituksellisesti muuttamaan tilannetta. Toimintatutkimus suorastaan perustuu ”väliin tulevaan muuttajaan”. Lisäksi toimintatutkimuksen avulla saatu tulos on ”totta” vain tietyssä ajassa ja paikassa.

Koska tutkija voidaan nähdä myös itse eräänlaisena aineistonkeruun välineenä, on luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät. Siksi aineiston keruuseen liittyvää vaihtelua ei voida Kiviniemen mukaan pitää puutteena, vaan tutkimuksen kehitysprosessiin luontaisesti kuuluvana elementtinä. (Kiviniemi 1999, 78.) Toimintatutkimuksen reliabiliteetin mahdottomuutta täydentää Heikkisen ja Syrjälän (2006, 148) kommentti siitä, että toimintatutkimuksella pyritään muutokseen ja saman tuloksen saavuttaminen uusintamittauksilla olisi pyrkimysten vastaista. Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että vertaisarviointiprosessissa havaitsemani ongelma-kohtat tulisi korjata seuraavissa samankaltaisissa tilanteissa, sillä olisi ajan tuhlausta toistaa samoja virheitä tai puutteita moneen kertaan vain sen vuoksi, että voitaisiin saada samankaltaisia tuloksia. Vastaavanlaista tutkimusta voidaan kuitenkin järkevästi toistaa samankaltaisista lähtökohdista niin, että aikaisempien tutkimustulosten perusteella tehtyjä muutoksia voitaisiin soveltaa ja näin syventää vertaisarvioinnin kehittämistä.

Toimintatutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla miten tutkittavina olleet henkilöt arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja niiden tulkintoja. Raportit tarkastavat henkilöt, joilta tieto on peräisin. Esimerkiksi raportin liiteosassa osalliset ovat voineet esittää omia käsityksiään siitä, miten raportissa esitetyt näkemykset vastaavat

heidän näkemyksiään toteutetussa hankkeessa. Tutkijalle on tämän mukaan siis ansio-
kasta tuoda jännitteet esiin varsinaisessa raportissa. Tutkimuksen luotettavuustarkaste-
lusta tulee tätä kautta yhteisten neuvottelujen tulos. (Kiviniemi 1999, 80–81.)

Validiteetin käsite perustuu myös ajatukselle, että on erikseen tietävä subjekti (tutkija),
joka esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta (tutkittavasta). Perinteinen tietoteoria pe-
rustuu sitoumuksiin, joiden mukaan tieto ei voi olla erillään subjektista. Huttusen, Kak-
korin ja Heikkisen (1999, 113–114) mukaan toimintatutkimuksessa saavutettu tieto on
pätevää vain siinä ajassa ja paikassa, jossa se saavutettiin. Noudatan ulkopuolisen tutki-
jan roolivaihtoehtoa, sillä tutkittavien mahdollisuus raportin tarkastukseen ei voi toteu-
tua tässä tutkimuksessa. Roolini tutkijana on ollut ulkopuolinen ja fyysisesti etäällä tut-
kimusympäristöstä. Myös tutkittavat henkilöt ovat fyysisesti niin etäällä toisistaan, ettei
heitä saisi yhteiseen tutkimusta arvioivaan palaveriin.

Validiteetilla viitataan tutkimustulosten pysyvyyteen. Toimintatutkimuksessa tähän tie-
teellisyyden vaatimukseen voidaan Heikkisen ja Syrjälän (2006, 149) soveltaa validioin-
nin periaatetta. Sen mukaan tutkija kuvaa ymmärtämisen kehittymistä tutkittavasta aihe-
piiristä. Taustalla on ajatus inhimillisen tiedon ja kielen välisestä suhteesta, joka on si-
doksissa aikaan ja paikkaan, jolloin totuus ei ole siten koskaan valmis. Opinnäytetyöni
kohdalla ymmärtämisen kehittymistä voisi ilmentää se, että vertaisarviointiin osallistu-
neet toimijat ilmaisisivat halukkuutensa oppia tuloksista ja sitoutua vertaisarvioinnin uu-
sintaan muutaman vuoden kuluttua.

Jotta tutkimukseni olisi yleistettävissä, olen lisännyt tutkimustuloksiin tietoja lähdekir-
jallisuudesta. Olen siis noudattanut Heikkisen ja Syrjälän neuvoa kuvata ymmärtämiseni
kehittymistä tutkimastani aihepiiristä. Kaikessa tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyy-
den todistelussa päädyn Vuorenmaan (2001, 216) lohdulliseen toteamukseen siitä, että
laadullinen tutkimus tulkintoineen ja tuloksineen on aina viime kädessä luovien ajattelu-
prosessien tulos, joten kaikkea ei voi eikä ymmärrä, eikä ole edes ole tarpeen raportoida.

5 LÖYDÖKSET

5.1 Itsearviointiraporttien löydökset

OPH:n opas suosittelee vertaisarviointiprosessin suunnitteluvaiheen jälkeen tehtävän itsearviointiraportin, jossa analysoidaan toimintaa ja sen edellytyksiä. OPH määrittelee itsearviointiraportin laatimisessa seuraavaa:

”Vahvuuksien ja kehittämiskohteiden perusteellinen analysointi on vertaisarvioinnin perusedellytys. Ennen ulkoista vertaisarviointia kaikkien vertaisarviointiin valittujen tehtävä on arviointialueiden järjestelmällinen itsearviointi, jonka tulokset on kirjattava itsearviointiraporttiin... On kuitenkin suositeltavaa, että itsearvioinnissa käytetään selkeää ja jäseneltyä menettelyä, joka keskittyy olennaisiin arviointialueisiin ja arviointikysymyksiin... Itsearvioinnin tulokset on kuvattava selvästi, lyhyesti ja ytimekkäästi... Esimerkiksi vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia kartoittava SWOT-analyysi on tunnettu, yksinkertainen ja tehokas tapa laatia valittujen arviointialueiden profiili...siinä on käsiteltävä kaikkia vertaisarvioinnissa arvioitavia asioita” (OPH 2007, 21–22).

Chinet- ja Kam´oon China-verkostot olivat tehneet itsearvioinnit ja lähettäneet ne etukäteen arvioijille ennen kunkin vertaisarviointipäivän toteutumista. Näin arvioijille jäi aikaa pohtia itsearvioinnin pohjalta niitä haastattelukysymyksiä, joilla saataisiin lisätietoa verkoston toiminnasta, sen onnistumisista ja mahdollisista puutteista.

Tarkastelemieni verkostojen itsearviointiraportit perustuvat EU:n arviointi komissiossa käytettäväksi sovittuun arviointilomakkeeseen ja arviointikriteeristöön. Se on esitetty OPH:n vertaisarviointioppaassa CQAF-mallina ja sitä käytetään pedagogisen kehittämishankkeen toteutuksen arviointikriteeristönä. Kyseisen kriteeristön perusteet on esitetty vertaisarviointioppaassa, mutta itsearvioinnin tarkemmat arviointikriteerit voidaan laatia käyttäjän mukaan riippuen siitä, mikä on arvioinnin tavoite ja tilaajan tarve.

Tarkastelemani verkostot ovat määritelleet omia tarpeelliseksi koettuja arviointisisältöjä laatimassaan itsearviointilomakkeessa. Käytännössä tämä toteutui niin, että Kam´oon China – verkoston edustaja kokosi verkostojen arvioijien yhdessä sovitun toimintatavan mukaan lomakkeen kriteerit itsearviointia varten. Myöhemmin kumpikin verkosto noudatti siis samaa kriteeristöä omissa itsearviointiraporteissaan. Arviointilomakkeessa oli myös mahdollisuus antaa itselle numeerinen arvostelu siitä, kuinka hyvin arvioi oman toimintansa täyttävän tietyn kriteerin. Kumpikaan itsearvioinnin raportoija ei kuitenkaan ollut halukas arvioimaan itseään numeerisesti.

Itsearviointiraporttien vastaukset ovat hyvin yhteneväisiä. Tämä kertoo verkostojen toiminnan olevan OPH:n odotusten mukaista ja keskenään hyvin samankaltaista. Eroavaisuudet liittyvät lähinnä verkostojen tarjoamien koulutussuuntausten välisiin eroihin ja verkostojen erilaisiin käytäntöihin hoitaa yhteisiä asioita. Verkostojen koulutussuuntaukset eroavat niin, että Chinet-verkostossa on paljon tekniikan aloja edustavia oppilaitoksia, kun taas Kam´oon China –verkostossa on paljon terveydenhoitoalan oppilaitoksia. Chinet-verkoston oppilaitokset sijaitsevat pääosin Turun ympäristökunnissa ja Etelä-Suomessa, joten oppilaitosten koordinaattorit voivat tavata toisiaan säännöllisesti useaan kertaan vuodessa, kun taas Kam´oon China –verkoston oppilaitokset ovat hajallaan ympäri Suomea. Tämä vaikuttaa siihen, että koordinaattorit kokoontuvat yhteisiin palaveriin harvemmin kuin Chinet-verkoston koordinaattorit.

Esittelen opinnäytetyössäni itsearvioinnin niitä osia, jotka lisäävät ymmärrystä toiseen tutkimuskysymykseen, joka oli: Miksi Kiina on otettu ammattioppilaitosverkostojen keskeiseksi kansainvälisen vaihdon kohteeksi?

5.1.1 Miksi Kiina?

Kumpikin verkosto mainitsee kansainvälisten hankkeiden avulla haettavan ratkaisua kansainvälistymisen tarpeeseen. Tarpeet on määritelty kahden eri seudun (Turun seudun ja Kalajokilaakson) kansainvälisissä poliittisissa linjauksissa. Turun kaupungissa kansainvälistyminen määritellään osaksi kaupungin kehittämistä ja edunvalvontaa. Koska verkostot edustavat julkisten oppilaitosten muodostamia yhteenliittymiä, ja niiden toiminta pidetään läpinäkyvänä, olen eritellyt niiden vastauksen V1= Kam´oon China ja V2= Chinet.

Itsearviointiraporteista selviää, että verkostot tavoittelevat kansainvälistymisen avulla poliittisissa linjauksissa määriteltyjä monikulttuurisuuden tarpeiden täyttymistä.

V 1: KESU:n (kehityssuunnitelman) mukaisesti hankkeen tavoitteena on Euroopan ulkopuolisiin maihin tapahtuvien vaihtojen lisääminen sekä opiskelijoilla että opettajilla. KESU:n linjaukset ovat huomioitu eri koulutuksen järjestäjien strategioissa kansainvälistymisen osalta. Työelämä on selkeästi kansainvälistymässä ja tarvitsee monikulttuurisuus-taitoja omaa työvoimaa.

V 2: Hankkeessa on huomioitu opiskelijoiden, henkilökunnan ja koulutuksenjärjestäjien sekä yrityselämän tarpeet. Hankkeessa on huomioitu myös valtakunnallinen taso.

Verkostojen aktiivit toteavat, että hankkeiden suunnitteluvaiheissa kv-toiminta nähdään organisaation ja verkostoiden osaamisen ja kehittämisen välineinä.

V 1: Painopisteenä on henkilöstön osaamisen kehittäminen ja sitä kautta uusien innovaatioiden luominen. Kaikkien verkoston oppilaitosten kehittämisessä KV -asiat ovat keskeisessä asemassa.

V 2: Turun kasvatus- ja opetustoimen kansainvälinen toiminta on osa kehittämisen ja suunnittelun vastuualuetta, ja osaltaan tukee kv-toimintaa ja tätä kautta Chinetin kehittämisenäkökulmaa...

Asiakasnäkökulmat on huomioitu tarpeissa seuraavasti:

V 1: Hankkeen edunsaajina ovat opiskelijat ja opettajat ja vähäisessä määrin myös työelämän edustajat. Heidän tarpeensa vaihdoissa on otettu mahdollisuuksien mukaan huomioon.

V 2: ... Työelämän edustajien tarpeet vaihdoissa on otettu mahdollisuuksien mukaan huomioon.

5.1.2 Miten Kiina?

Jotta oppilaitosverkostojen kehittämistyö olisi mahdollista, tulisi organisaation rakenteiden mahdollistaa uusien toimintatapojen, opetusjärjestelyjen ja menetelmien kehittäminen ja kokeileminen (esimerkiksi OPS, jaksotukset, lukujärjestykset ja arviointi). Näiden toteutuminen on itsearvioitu:

V 1: Hankkeen toiminnassa uudet ajatukset ja toteutustavat ovat tervetulleita. Oppilaitoksissa ne ovat myös mahdollistettu aikataulullisesti. Opettajat käyttävät vaihdoista saatuja ideoita työssään.

V 2: ... Opettajilla on mahdollisuus kokeilla erilaisia opetusjärjestelyitä, mm. viimeisen tekniikan vaihdon yhteydessä otettiin etäyhteys oppilaitokseen ja saatiin näin myös laajempi joukko opiskelijoita mukaan kv-kokemukseen, eli näin toteutettiin kotikansainvälistymistä. Menettely noudattaa toiminnanjohtamisjärjestelmän (laatutyö) ohjeita.

Verkostot toteavat yhteisesti, että koulutusorganisaatioiden projekti- ja hankeohjeistus tukee kv-hankkeiden toteutusta sekä sen, että kansainvälistymisen kehittämistyö nähdään osana omaa työtä ja sillä on kytkennät opetustyöhön.

Hankkeisiin osallistuneiden todetaan olevan riittävän osaavia hankkeen toteutumisen kannalta ja heille on tarjottu mahdollisuuksia lisäkoulutukseen. Kehittämishankkeissa olevien aikaresurssit todetaan niukoiksi, mutta riittäviksi. Lisäksi toteuttamisen vaatimat työvälineet, koneet ja laitteet arvioidaan riittäviksi. Hankkeisiin osallistujat saavat myös teknistä ja pedagogista tukea.

Kiina-hankkeisiin osallistuminen ja niiden tuottama asiantuntijuus pyritään jakamaan tasapuolisesti eri organisaatioiden kesken. Pitkäkestoista osallistumista arvostetaan ja sen tuomia etuisuuksia pyritään hyödyntämään omassa toiminnassa.

V 1: Hankkeessa pyritään siihen, että kaikkien koulutuksen järjestäjien edustajat voisivat tasapuolisesti osallistua opiskelija- ja opettajavaihtoihin.

V 2: ... Hankkeessa on tiettyjä pitkäkestoisesti mukana olleita opettajia, mutta joka hankkeeseen on myös otettu uusia opettajia mukaan. Näin varmistetaan niin pitkäjänteinen, syventyvä yhteistyö kiinalaisten kanssa kuin se, että Kiina-toiminnan levinneisyys tavoittaa uusia tahoja.

Verkostoitumista arvioidaan tapahtuneen sekä organisaatioiden sisällä, että hankkeiden edustamien toimialojen kesken. Työelämän mukana oloa hankkeissa on arvioitu olevan vain vähän. Ongelmiksi on muodostunut työssäoppimispaikkojen löytyminen kiinalaisille opiskelijoille Suomessa. Siksi heidän kohdallaan vaihto on keskittynyt etupäässä kouluihin, ei työpaikkoihin. Suomalaiset oppilaat sen sijaan on pyritty sijoittamaan Kiinassa myös yrityksiin.

V 2: Kiinassa suomalaiset opiskelijat menevät aina yrityksiin työssäoppimisjaksolle. Työssäoppimisjaksojen yhteydessä tehdään aina, niin täällä Suomessa kiinalaisopiskelijoille kuin Kiinassa suomalaisopiskelijoille, kirjalliset sopimukset työpaikkojen kanssa. Myös ammattitaitokilpailutoiminnan yhteydessä on ollut mukana niin yritysten ja muiden yhteistyötahojen edustus – kirjallisia sopimuksia ei ole tehty.

5.1.3 Arviointi- ja kehittämistavat

Koulutuksen järjestäjistä vain toisella on dokumentoitu verkostoyhteistyön toimintamalli, jossa on määritelty hankkeen arviointia ja miten siitä kerätään, analysoidaan ja käsitellään palautetta. Vaihdoissa olleilta opiskelijoilta ja opettajilta on kerätty systemaattisesti palautteita, joiden pohjalta on tehty tarkennuksia seuraavaa hankesuunnitelmaa varten.

Se, miten pedagogiset ja tekniset tukipalvelut mahdollistavat uudet innovaatiot ja niiden vakiintumisen arkeen, kommentoi toinen verkostoista seuraavaa:

V 2: Nyt on hyödynnetty esim. Moodlea, Skypeä, verkkopohjaista valmennuspakettia ja hankkeen nettisivuja. Pedagogista kehittämistä on tehty mm. vertailemalla kiinalaisia ja suomalaisia opetusmenetelmiä, laitteistoja. Myös yhdessä toteutetut ammattitaitokilpailut automaatioalalla ovat olleet osa pedagogista kehittämistyötä.

5.2 Ohjausryhmä

Verkostohankkeiden ohjausryhmän edustajia oli vertaisarviointihaastatteluissa mukana yhteensä seitsemän. Osa jäsenistä on ollut mukana organisoimassa oppilaitosten kansainvälisissä vaihdoissa jo usean vuoden ajan, kun taas osa vasta noin vuoden. Lähes kaikki ohjausryhmän jäsenet toimivat myös omien oppilaitoksien kv-koordinaattoreina. Haastateltavien fyysinen läsnäolo vierailevien vertaisarviohaastattelijoiden kesken mahdollisti miellyttävän mukanaolon hyvässä haastatteluilmapiirissä.

Ohjausryhmiltä kysyttiin syitä siihen, miksi he ovat tulleet mukaan juuri Kiina verkoston toimintaan ja Kiina-yhteistyöhön. Vastauksissa ilmeni yhteneväisesti henkilökohtainen kiinnostus, innostus ja halukkuus oppia jotain uutta. Nämä vaikuttivat suuresti halukkuuteen osallistua Kiinaan suuntautuvan vaihdon verkostoon.

Kv-koordinaattori 1: Yleensä aina on semmoinen juttu, että vaaditaan se joku innokas ihminen eri yksiköissä joka syttyy jotenkin. Se vaan on niin kun hyvin inhimillistä tää toiminta. Jos ei joku osaston johtaja tai rehtori kiinnostu, niin se on vaikeaa jonkun yksittäisen opettajan olla sieltä tulossa...kun eivät syty niin ei syty...oppilaiden tasapuolinen pääseminen vaihtoihin on kiinni juuri tästä.

Halukkuutta osallistumiseen on kysytty joiltain toimijoilta henkilökohtaisesti. Osan valikoituminen aktiivisiksi toimijoiksi on ollut osittain myös sattumaa. Syyksi tähän arveltiin se, että osa on ollut mukana myös muussa kansainvälisyystoiminnassa. Lisäksi Kiina-yhteistyö kansainvälisissä verkostoissa on nostanut mielenkiintoa toimintaa kohtaan. Yhdeksi keskeiseksi tekijäksi mainittiin kulttuurinen mielenkiinto ja kohteen eksoottisuus. Aikaisempaa kokemusta omaavien oppilaitosten toimijat totesivat, että Suomen kannalta olisi tärkeää luoda yhteistyömuotoja Kiinaan. Yhteistyön tärkeyttä korostettiin Aasian kasvavalla merkityksellä suomalaisessa teollisuudessa. Myös valmistellun matkan ennakoitu anti on tukenut päätöstä lähteä mukaan verkostotoimintaan. Vastaajat olivat lähes poikkeuksetta innostuneita ja iloisia mahdollisuudestaan osallistua kv-vaihtoihin. Osa toimijoista koki, että heistä on tullut myös oman alueensa Kiina-asiantuntijoita. Vastaajat antoivat sisällöltään runsaita vastauksia, mikä kuvasti hyvin heidän positiivista suhtautumistaan Kiinan vaihtoihin.

Kiinaan suuntautuvan kv-toiminnan yhtenä motivaation lähteenä pidettiin mahdollisuutta käydä siellä itse määrääjoin, mitä kuvailtiin iloisina. Myös yhteistyön vakiintuneisuus ja se, että voi ottaa oman työn suunnitelmissa huomioon kv-toiminnan, innostaa toimintaan osallistumisessa. Monikulttuurisuus ja sen konkreettisuus oppilaitoksen arjessa toimivat motivaation lähteenä ja auttavat jaksamaan omassa työssä. Eräs merkittävä motivaatiota lisäävä tekijä liittyy oppilaiden innostuneisuuteen ja vaihtojen positiivisiin kokemuksiin.

Kv-koordinaattori 2: Kiina-verkoston toiminta on ollut äärimmäisen organisoitua. Esimerkiksi opiskelijoiden jaksot ovat olleet ryhmävaihtojaksoja ja niiden on todettu olevan turvallinen tapa lähettää opiskelijoita.

Organisaation tarpeet ja tavoitteet osallistua Kiina-yhteistyöhön määriteltiin kv-toiminnan ja monikulttuurisuuden yleisellä tärkeydellä. Jo aikaisemmin luotujen suhteiden merkitys kiinalaisten kanssa oli merkittävä aloitettaessa yhteistyötä. Tarpeita perusteltiin myös teollisuuden ja vientitoiminnan kannalta. Kiinan todettiin olevan nouseva talousmahti, jonka arveltiin tarjoavan myös suomalaisille jotain. Organisaatioiden Kiina-yhteistyön merkittävyyden ovat myös todenneet Kiinassa vierailleet koulutusorganisaatioiden edustajat, jotka ovat antaneet täyden tukensa hankkeisiin. Toiminnan koettiin olevan jo niin vakiintunutta, että kysyttäessä määrärahojen mahdollisesta leikkaamisesta, Chinetin ohjausryhmä arveli toiminnan jatkuvan ilman ulkopuolistakin tukea todennäköisesti pienimuotoisemmin. Vastauksiin liittyi epävarmuuden tuomaa pelkoa toiminnan hiipumisesta ja näivettymisestä. Toisaalta optimistisemmat arvelivat toiminnan jatkuvan oppilaitoksen omalla rahoituksella entisellään. Oppilaitosten kansainvälisyyttä toivottaisiin kuitenkin pidettävän yllä ainakin jollakin rahoituksella.

Verkoston toimijoiden keskeisestä työnjaosta todettiin, että koordinoinnin keskittämistä huolimatta muiden oppilaitosten kv-vastaavat ovat voineet kommentoida ja osallistua hankesuunnitelmien ja hakemusten suunnitteluun. Yksittäisille oppilaitoksissa työskenteleville koordinaattoreille jää vastuu tiedon levittämisestä omaan organisaatioon. Toimijoiden kiinteän yhteistyön on koettu turvaavan toiminnan myös tilanteissa, joissa aktiivisimmat toimijat eivät pystyisikään jostain syystä osallistumaan. Työnjaossa on sovittu esimerkiksi, että paikalliset oppilaitokset ovat antaneet oman panoksensa kiinalaisista vierailijoista huolehtimiseen ja luennoitsijoiden saapumisaikataulujen suunnitteluun. Näin myös uudet toimijat ovat päässeet mukaan verkostoon ja sen toimintaan Suomessa. Uudet toimijat ovat halutessaan saaneet myös esittelymateriaalia tai hanketta on menty pyydettyä esittelemään paikan päälle. Verkostossa mukanaoloa koetaan helpottavan erityisesti sen, että toimintaa johdetaan selkeästi. Verkostoa johtavan koordinaattorin on koettu olevan asiantuntija, jonka puoleen on voitu kääntyä.

Toisen tutkimukseen osallistuneen verkoston tavoite on laatia Kiinan vaihtoihin liittyvä 10 opintoviikon valinnainen tutkinnon osa. Sitä on jo toteutettu vapaavalintaisena jonkin verran.

Kv-koordinaattori 3: Olemme tehneet jo paikallisella tasolla yhden 10 opintopisteen kansainvälisen osion, ja nyt on tarkoitus osallistua tähän uuden hankkeen 10 opintopisteen muotoiluun ja laadintaan.

Verkostomaisen toiminnan kannattavuutta Kiinan vaihdoissa perusteltiin yhteenliittymisen aikaansaamien etujen kautta. Yksittäiset oppilaitokset eivät pienuutensa puolesta yksinkertaisesti pääse toimijoiksi Kiinaan, jossa oppilaitosten oppilasmäärät ovat itsessään jo erittäin suuria. Yhteenliittyneet ja verkostoituneet toimijat näyttävät sen sijaan tasavertaisilta toimiessaan Kiinassa. Verkoston toimintaa hidastaa Kiinan viranomaisten kanssa käytävät neuvottelut, jotka ovat työläitä. Siksi tehdyt yhteistyösopimukset kannattaa jakaa verkoston kesken. Lisäksi verkostoiden monitaitoisuus nähdään hyödyttävän kaikkia verkoston ammattioppilaitoksia. Saadessaan uutta oman alansa tietämystä, verkoston jäsenet voivat osallistua tiedon jakamiseen muiden oppilaitosten kesken. Myös vastavierailujen organisointi toimijoiden kesken koetaan isoksi eduksi.

Suomalaisten isännöidessä kiinalaisia vastavierailijoita, verkostotoimintaa kehittäväksi ajatukseksi on noussut kiinalaisten asiantuntijaluentojen kehittäminen tiiviimmäksi kokonaisuudeksi ja suomalaisten toiveiden mukaisiksi. Muuta verkoston kehittämistä tehdään vaihdoista kerättyjen palautteiden perusteella ohjausryhmän kesken. Konkreettinen kehittämiskohde on uuden virtuaalioppimisympäristön luominen. Tavoitteena on kokeilla sitä tietyllä alalla ja soveltaa sitä myös muille aloille. Tämän mahdollistamiseen on jo myönnetty lisärahoitusta. Kaikkia aloja ei voida vastaajien mielestä verkostoissa kuitenkaan kehittää, vaikka suomalaiset olisivatkin innokkaita aloitteentekijöitä. Ongelmaksi koetaan kiinalaisten hidas mukaantuleminen.

5.3 Oppilaitosten johto

Haastatteluihin osallistui yhteensä viisi ammattioppilaitosten johdon edustajaa. He olivat kaikki läsnä haastattelutilanteissa. Johdon edustajilta kysyttiin samansuuntaisia kysymyksiä kuin verkostojen koordinaattoreilta. Kysymykset painottuivat kuitenkin oppilaitosten hallinnoinnin näkökulmiin. Heidän vastauksensa olivat pääasiallisesti hyvin formaaleja ja ilman emotionaalisia ilmaisuja.

Organisaatioiden mukanaoloa juuri Kiina-verkostossa perusteltiin esimerkiksi alueellisella teknologiakeskittymisellä ja teollisuuden tarpeilla. Organisaation johtajat ilmaisivat myös halukkuutensa vaikuttaa siihen, miten kansainvälistymisprosessi etenee, minkälaiset toimintaprosessit siihen syntyvät ja prosesseissa kehittymisen. Chinet-verkosto perusteli mukanaoloa sillä, että Turun alueella toimii suurin suomalainen teknologian alan kouluttaja. Myös suomalaisten teknologia-alojen suuryritysten läsnäolo Kiinan markkinoilla nähdään yhdeksi tekijäksi siihen, miksi Kiina nähdään tärkeäksi kohdemaaksi. Sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset sen sijaan perustelivat Kiinaan suuntautuvaa vaihtoa muun muassa WHO:n suosituksesta säilyttää perinteisen kiinalaisen lääketieteen osaaminen länsimaisen lääketieteen rinnalla hoitotyössä. Käytännössä tämä on näyttäytynyt esimerkiksi kiinalaisasiantuntijoiden luennoilla, joiden tarkoitus on ollut levittää tietoa perinteisestä kiinalaisesta lääketieteestä suomalaisissa oppilaitoksissa.

Se, mitä hyötyä organisaation johtajat näkevät Kiinaan liittyvästä kv-toiminnasta, liittyy kansainvälistymistarpeiden ymmärtämiseen. Heidän mielestään osallistuminen kansainvälisiin ammattitaitokilpailuihin Kiinassa on kehittänyt verkosto-oppilaitosten ammatillista koulutusta ja motivoivan opiskelijoita. Kilpailutoiminnan katsotaan kehittävän tietoisuutta siitä, mitä opettamisen osa-alueita tulisi kehittää. Kv-toiminnassa on tapahtunut myös käytännön osaamisen vaihtoa, sekä Kiinan että Suomen suuntaan. Myös kansainvälisten painotusten ymmärtämisen tärkeys on noussut tietoisuuteen hoitotyön alalla. Hyödyksi nähdään myös se, että kv-toiminnan kautta voitaisiin saada kiinalaisia työntekijöitä Suomeen aloille, joilla koetaan työntekijäpulaa. Myös perinteinen kiinalainen lääketiede ja siihen liittyvä business Suomessa nähdään erääksi mahdollisuudeksi kehittää palvelutarjontaa. Hyödyt Kiinaan suuntautuvasta toiminnasta kuvattiin neutraalisti, mutta puhuttaessa ammattitaitokilpailuista, vastaukset olivat innostuneen iloisia.

Oppilaitoksen johdon edustaja 1: Kiinan nousun myötä on nähty, että kun suomalaisia yrityksiä on Kiinassa ja kiinalaisia yrityksiä on tullut meidän markkinoille, meidän ammatillisen koulutuksen kärjen täytyy olla ajan hermoilla, että tietää mitä osaamista me kehitetään...eri alojen osaaminen näyttäytyy ammattitaitokilpailuissa...kyllä Kiinassa on osaamista kaikille aloille. Siellä on huippua ja ääripäitä, myös sellaista josta me saadaan itselle.

Kiinaan suuntautuva kv-toiminta ei näy tällä hetkellä opetussuunnitelmissa, sen sijaan opiskelija voi käyttää mukanaolon kv-hankkeissa vapaasti valittavin kurssein. Niitä visiointiin toteutettavaksi tulevaisuudessa suuremmalle osallistujamäärälle myös yhteisten verkkokurssien muodossa. Niiden järjestämisen mahdollisuudesta todettiin se, että käytännön järjestelyyn tarvittaisiin sekä suomalaisia että kiinalaisia verkkokurssin kehittelyyn sitoutuneita henkilöitä. Kehittelyyn tarvittava aika koettiin kuitenkin haasteellisenä.

Oppilaitoksen johdon edustaja 2: Pitäisi olla kiinalaisten kanssa riittävän pitkään...osaaminen on vielä liian ohkaista, että saataisiin kokonaisuus kasaan.

5.4 Vaihdoissa olleet opettajat

Haastateltavina oli yhteensä kahdeksan eri oppilaitoksen vaihdossa olleita terveydenhoitoalan, tekniikan alan tai kaupallisten aineiden opettajaa. Suurin osa osallistui haastatteluihin etäyhteyden (WebLI-ohjelma) kautta. Opettajien kommentit sisälsivät runsaasti tunneilmaisuja, vaikka sisällöllisesti eivät olleetkaan yhtä runsaita kuin koordinaattoreiden ja oppilaitosten johdon edustajien vastaukset. Tämä saattaa johtua siitä, että haastatellut opettajat olivat olleet käytännössä Kiinan vaihdoissa, jotkut jopa useampaan kertaan.

Molemmissa vertaisarvioinneissa osallistuneita ja muiden haastateltavien seuraamista rajoitti etäyhteyden vaatiman tietoliikenteen ajoittainen huono laatu tai hitaus. Tämä vaikutti siihen, että kaikkia laadittuja kysymyksiä ei ehditty esittää, sillä joitakin kysymyksiä täytyi toistaa useaan kertaan. Myös haastateltavat joutuivat varmistamaan kuulemaansa. Haastateltavien esittämät pyynnöt toistaa kysymyksiä turhautti ajoittain sekä

haastateltavaa että haastattelijaa. Lopuksi haastattelijat joutuivat tekemään aikapulan vuoksi itsenäisiä päätöksiä niistä kysymyksistä, joita jouduttiin jättämään kysymättä.

Mukana olleet opettajat olivat valikoituneet Kiina-verkoston aktiivisiksi osallistujiksi oppilaitosten johdon tiedusteltua kiinnostusta. Useimmat heistä olivat osallistuneet jo useamman kerran vaihtoprojekteihin ohjaavina opettajina ja vierailevina luennoitsijoina. Jokainen haastateltava vaikutti erittäin innostuneelta. Innostumisen taustaemootiona oli selkeästi ilo. Innostumista kuvaa hyvin se, että eräs vastaaja ilmaisi oma-aloitteisesti jo haastattelun alkuvaiheessa myös vastapuolen innostuksen. Kiinalaisten koettiin olevan innostuneita suomalaisesta tavasta opettaa. Vastaajan äänensävyistä pystyi havaitsemaan hänen olevan hämmästynyt kiinalaisten kokemuksesta suomalaisen koulutuksen korkeasta laadusta.

Opettaja 1: Mulle on tullut henkilökohtaisesti sellainen käsitys, että kiinalaisilla myös itsellään on hirveä halu oppia, ja kun mä siellä kävin niin huomasin, että siellä ollaan jäljessä niin kun toiminnallisista oppimismenetelmistä. He ottavat ainakin meidän kouluun hirveen aktiivisesti yhteyttä, että he haluaisivat niin kun oppia meiltä...että täytyy kyllä henkilökohtaisesti sanoa että kyllä me ollaan niin kun siellä vientipuolella...että ei sieltä meille mitään tuontia ole...mutta jos se joskus rahaksi muuttuisi.

Opettajien vaihdoista on koettu saatavan erilaisia hyötyjä. Opettajat ovat tutustuneet verkoston kautta muihin suomalaisiin oppilaitoksiin ja niiden toimintaan ja saaneet uusia toimintaideoita. Monet haastateltavat mainitsivat, että vaihtojen kautta he ovat ymmärtäneet, että suomalaiset oppilaat ovat hyvin itseohjautuvia ja osaavat ratkaista itsenäisesti ongelmia, päinvastoin kuin kiinalaiset oppilaat. Yksi vaihdossa ollut opettaja kiinnitti huomiota siihen, millainen kokemus on olla ummikkona ulkomailla. Se helpottaa omassa työssään ymmärtämään maahanmuuttajien sopeutumisen kokemuksia. Myös kasvatuskulttuurien eroavuuksien ymmärtäminen auttaa toimimaan kv-toimijoiden kanssa paremmin. Opettajat ovat nähneet kuitenkin ensisijaisen hyödyn vaihdoista menevän vaihdossa oleville oppilaille. Hyötyjen kokemisen taustaemootiona on ilo.

Opettaja 2: Kyllähän tällöinen niinku auttaa näkemää opiskelua yleensä siellä Kiinassa...näillä oppilailla (kiinalaisilla) kouluinto on huomattavasti huonompi...ainakin mun mielestä.

Opettaja 3: Se hyöty siitä (vaihdosta) ainakin oli, että pojat totes siellä linjalla (tehtaassa) sen, että opiskelu kannattaa, ettei tarttis enää Suomessa tehdä samaa.

Opettaja 3: Pikkasen oon omaa opetusta muuttanu...sieltä tuli muutama hyvä idea ja se vaikutti suoraan mun opettamiseen ja kehitti sitä eteenpäin, ainakin mun mielestä...tämä hyöty siitä oli... myös oppilaita on helpompi houkutella oppimaan kun on ne perinteet kansainväliseen toimintaan... selkeesti ne sitä (mahdollisuutta lähteä vaihtoon) kaipaa ja haluaa.

Toimintaa voitaisiin opettajien näkökulmasta kehittää muun muassa tiedottamalla enemmän vaihdon tavoitteista. Myös opetuksen suunnitteluun tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Osa haastateltavista koki hämmästyksiä siinä, ettei teoriaopintojen ja työharjoittelun yhteys ollut Kiinassa täysin suunnitelman mukaista. Hämmästyksiä liittyi usein siihen, ettei kiinalainen osapuoli ollut tehnyt tarpeeksi laadukkaiden oppimisympäristöjen varmistamiseksi.

Opettaja 4: Ehkä pitäisi olla molemmin puolin tietoisia, että mitä siellä oikein tapahtuu ja mikä se on oikein se tavoite... että laitettaisiin lisää resursseja vaihdon suunnitteluun etukäteen niin ehkä siitä saisi molemmat osapuolet enemmän irti.

Opettajien mukaan suomalaisten ja kiinalaisten opetuksen vertailu oppilaitosten kesken on vasta aluillaan. Vertailun avulla verkostojen suomalaiset ja kiinalaiset opettajat hakevat opetuksen yhteneväisyyksiä verkkoyhteyksien avulla toteutettavien kurssien suunnittelua varten. Kiinalaiset opettajat ovat Suomessa vieraillessaan jo tehneet yhteneväisiä havaintoja opetussuunnitelmien sisällöistä. Tämän perusteella opettajat ajattelevat voivansa suunnitella yhteisiä kursseja. Keskustelu yhteisistä kursseista herätti osassa haastateltavissa opettajissa innostumista.

Opettaja 3: Vertailun idea oli siinä, että työssäoppiminen olis keskitetty ja vähän sitä, että joskus jotain yhteisiä kursseja järjestettäis...sitäkin varten tätä opetusvertailua ja toteutusvertailua tehdään.

5.5 Opiskelijat

Haastateltavat opiskelijat olivat hyvin luontevia ja vastaukset epämuodollisia. Heidän vastauksissaan oli havaittavissa selvästi eniten tunneilmaisuja, jotka tekivät haastattelutilanteista mielenkiintoisia.

Yhdeksän haastateltavaa oli kutsuttu haastatteluihin opettajien pyynnöstä. Heistä neljä edusti sosiaali- ja terveydenhoitoalan, kolme tekniikan alan, yksi kaupan ja yksi ravintola-alan opiskelijoita. Opiskelijat olivat iältään noin 20-vuotiaita. Opiskelijoita haastateltiin neljän ja viiden oppilaan ryhmissä. Osa haastateltavista oli etäyhteyden päässä. Yhteys oli ajoittain huonolaatuinen.

Kummassakin haastattelussa ilmapiiri oli miellyttävä, joskin jotkin oppilaat eivät olleet kovin runsassanaisia. Kaikki kuitenkin vastasivat esitettyihin kysymyksiin. Vastausten sisältöihin saattoivat vaikuttaa edellisen opiskelijan antamat vastaukset. Vertaisarvioinnin kaksi erillistä haastattelukertaa toi sisältöön vaihtelevuutta ja sisällöllistä rikkautta. Analyysissä vastaukset ovat kuitenkin sekoitettu keskenään niin, ettei vastausten sisällöistä olisi tunnistettavissa yksittäisiä opiskelijoita.

Opiskelijat kuvailivat omien oppilasvaihtojen sujuneen yleisesti positiivisesti. He eivät olleet kovin itseohjautuvia pyrkiessään vaihto-opiskelijaksi Kiinaan. Osa heistä oli kuitenkin ilmaissut halukkuutensa lähteä ulkomaille ja otti itsenäisesti selvää oppilasvaihtoon mahdollisuuksista. Opiskelijat tiesivät hyvin heikosti tai eivät ollenkaan hankkeista ennen hakeutumista niihin.

Oppilas 1: Täällä koululla kuultiin vähän ennen kuin lähettiin...mää en ollut ainakaan kuullut hankkeesta ennemmin. Meidän opettaja vaan sano, että te meette jonkun järjestön mukana sinne vaihtoon.

Käytännön järjestelyt Kiinassa olivat hyvin erilaisia riippuen siitä, minkä alan oppilaista oli kysymys. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta he lähtivät vaihtoon 5-6 hengen ryhmissä. Vaihtojen pituuksissa oli koulutusaloittaisia eroja. Lyhyimmät vaihdot olivat neljän viikon pituisia, kun taas pisin noin kymmenen viikon mittainen. Vaihtojen aikana oppilaat osallistuivat koulutyöhön ja tutustuivat työelämään. Lisäksi heille oli järjestetty eri-

pituisia tutustumiskäyntejä kulttuurikohteisiin. Järjestelyt oli tehty etukäteen, vaikkakin niihin saattoi tulla pieniä poikkeuksia. Osalle oppilaista oli järjestetty mahdollisuus suorittaa opintokokonaisuuteen liittyvä näyttö, joskin sen toteuttaminen yhteistyössä kiinalaisissa työssäoppimispaikoissa osoittautui haasteelliseksi arvioinnin kannalta. Opettajan läsnäolo vaihdoissa koettiin tärkeäksi.

Oppilas 2: Tosi hyvä oli että oli jaksotettu...että ensin ei jouduttu niiku sinne töihin...vaan ensin niinku kierreltiin kaikkia nähtävyyksiä ja vähän rauhotuttiin sinne ja tutustuttiin Kiinan elämään. Sen kahen viikon jälkeen menttiin sinne työpaikkaan...opastettiin tosi hyvin, ja sitte kun saatiin niitä kiinalaisia opiskelijoita mukaan, niin ei tarttennu yksin kulkea...pääsi vähän niikun mukaan siihen juttuun...ei ihan hukassa oltu. Työharjoittelupaikkakin oli tosi mukava, sellanen erilainen...työssäoppimista oli kolme päivää viikossa ja kaksi koulussa.

Kiinan vaihtojen hyötyinä pidettiin sitä, että kokemus avarsi maailmankuvaa. Hyötyjen kuvailu osoittautui aluksi haasteelliseksi, mutta alkuun päästyään oppilaat innostuivat kuitenkin kertomaan matkan aikana kokemastaan henkisestä kasvustaan. Lähes kaikilla oppilailla oli kerrottavanaan haasteellisia tilanteita, mutta selviytyminen ja onnistuminen koettiin lopulta positiiviseksi. Hyödyt painottuivat oman sisäisen kasvun prosesseihin. Haastattelutilanteissa oli havaittavissa lumipalloilmiö, jossa edellisen oppilaan rohkeat kommentit rohkaisivat myös seuraavaa kiinnittämään huomion samoihin seikkoihin. Kaikki oppilaat eivät ehkä olisi oma-aloitteellisesti ottaneet samoja aihepiiriä käsittelyyn tai heiltä jäi ehkä jotain muuta henkilökohtaista kertomatta.

Oppilas 4: Paras kokemus oli kai just se, että mä kasvoin siel henkisesti...se kokemus oli tosi antoisa.

Oppilas 5: Siel oppi aika hyvin tuntemaan ainakin omat rajat...erilaisessa toimintakulttuurissa kans niinku karaistu.

5.6 Arvioijien näkemyksiä

Käsittelen vertaisarvioijien kokemuksia ja näkemyksiä vertaisarvioinnin toteutuksesta heille lähetetyn avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen kysymysten pohjalta. Kysely lähetettiin kaikille vertaisarvioijille toisen vertaisarviointitapahtuman jälkeen ja siihen vastasi yhteensä 3 henkilöä. Osa vastauksista oli erittäin lyhyitä, jotkin taas pidempiä ja selostavampia. Kyselyn tarkoitus on hakea vastauksia tutkimuskysymykseen: Miten kahden kv-toimintaa järjestävän oppilaitosverkoston vertaisarvioinnin toteutus noudatteli vertaisarviointioppaan suosituksia? Perustelen kyselyä sillä, etten itse ole osallistunut kaikkiin vertaisarvioinnin osa-alueisiin. Vastausten perusteella koen pystyväni muodostamaan selkeämmän kuvan toteutuneesta vertaisarvioinnista kokonaisuutena.

Kysymys 1:

Miten suunnittelitte vertaisarviointia ennen sen toteutusta?

Yhteisiä suunnitelmia laadittiin vertaisarviointiin osallistuneiden arvioijien kesken ainakin kaksi kertaa ennen varsinaisia vertaisarviointipäivien toteutusta. Prosessin alussa kokoontumisiin osallistuivat vain projektipäälliköt. Tämän jälkeen suunnitteluun tulivat mukaan heidän nimeämänsä vertaisarvioijat, jolloin kokoontumisissa käytiin läpi vertaisarvioinnin peruseriaatteita, suunniteltiin työnjako ja työstettiin aineistoa.

Vertaisarvioinnin todettiin olevan osallistujalle vielä suunnitteluvaiheessa uutta. Vertaisarviointiin tutustuminen oppaan avulla jäi jokaisen osallistujan omalle vastuulle. Koska toisella verkostolla oli jo aikaisempaa vertaisarviointikokemusta, sen vastuulle jäi vertaisarvioinnin kriteerien kokoaminen.

Kysymys 2:

Miten olit itse perehtynyt vertaisarviointiin ennen sen toteutusta?

Vertaisarvioinnissa kokeneemman verkoston edustaja kertoi menetelmästä ja sen periaatteista muille arvioijille yhteisessä kokoontumisessa. Sitä ennen hän oli läpikäynyt menetelmää oman verkostonsa edustajien kanssa. Toisen verkoston arvioijat sen sijaan

saivat tietoa käytettävästä arviointimenetelmästä ensimmäistä kertaa suunnittelukokouksessa. Vaikka arvioijat olivat maininneet vertaisarviointioppaaseen tutustumisen jääneen heidän omalle vastuulleen, he eivät enää kommentoineet siihen perehtymistä.

Kysymys 3:

Oliko sinulle selvää, mitä vertaisarvioinnilla tavoiteltiin? Oliko mielestäsi arviointiin osallistujilla yhteisymmärrys sen tarkoituksesta?

Arvioijat olivat yksimielisiä siitä, että arvioinnin tavoitteet ja tarkoitus olivat selvillä tai ainakin ne selkiytyivät yhteisessä suunnittelukokouksessa. Suhtautuminen arvioinnin tavoitteisiin oli aluksi osittain kuitenkin skeptistä ja prosessin hyötyä epäiltiin.

Kysymys 4:

Miten vertaisarviointipäivät mielestäsi onnistuivat (aikataulut ym.)?

Lähes kaikki kyselylomakkeen vertaisarviointiin osallistuneet vastaajat kommentoivat vertaisarviointipäivien olleen onnistuneita ja tunnelmaltaan hyviä. Aikatauluja pidettiin joustavina, joskin tietoliikenteestä johtuvat ongelmat hidastivat ja aiheuttivat haasteita. Lähihaastattelut sen sijaan todettiin antoisiksi.

Päivien aikana oli mahdollisuus tutustua toimijoihin paremmin kuin lyhyissä neuvotteluissa. Vaikka jotkut toimijat kokivat prosessin vertaisarviointipäiviin saakka vaativan aikaa jopa liikaa, hyödyn uskotaan kuitenkin kertaantuvan tulevaisuudessa. Tosin vastuun hyötyjen toteutumisesta koettiin jäävän itselle.

Kysymys 5:

Miten koet vertaisarvioinnin toteutuksen tulevaisuudessa, onko sinulla esimerkiksi jotain uusia ajatuksia toteutuksen kannalta?

Vertaisarviointiin varattu ajankäyttö yllätti. Arvioijat suosittelivat vertaisarviointia oman työn kehittämisen tueksi, vaikka työmäärä on melkoinen. Yksi arvioija arvelee, että tulevaisuudessa voitaisiin pienentää osallistujien määrää. Toinen vastaaja sen sijaan pyrki lyhentämään prosessia ajallisesti.

Kysymys 6:

Haluatko tuoda esiin vielä jotain, mitä pitäisi ottaa mielestäsi huomioon tutkittaessa vertaisarviointia?

Vertaisarvioinnin todettiin olevan hyvä ja opettavainen prosessi, jota tulisi kehittää jollain tavoin nopeammaksi. Vastaajat toivoivat rohkeampaa otetta asioiden esiin tuomisessa. Yksi arvioija koki, että tarkastelemassani vertaisarviointiprosessissa meneteltiin liian ”kiltisti” arvioitavia kohtaan, eikä saadun palautteen katsottu tuovan uutta.

6 TULKINTA

6.1 Vertaisarviointiprosessin toimivuus

Vertaisarvioinnista ei ole toistaiseksi kokemusta muiden kv-verkostojen kohdalla, joten löydöksiäni voi pitää suuntaa-antavina siitä, millainen vertaisarviointiprosessi saattaisi yleisimmin olla tai minkälaiseksi muodostua samantyyppisten verkostojen kesken. Suorannan (1995, 27) kuvaama menettely tulosten siirrettävyydestä perustuu tapauskohtaiseen yleistämiseen, jossa tuloksia ei pyritä siirtämään suoraan, vaan lukija kehittää oman ideansa niiden soveltamisesta omaan toimintaan. Myös Varto (1996, 115) korostaa sitä, ettei tutkija jättäisi tutkimustaan ja sen mahdollisia seurauksia ”villiksi” maailmalle, vaan asettaisi raportoinnin päätteeksi ymmärryksensä mukaan ne rajat, joissa hänen tutkimustaan voidaan pitää pätevänä. Tällä tavoin hän ei voi kuitenkaan estää muiden tekemiä tulkintoja, vaan osoittaa omien tutkimustulostensa täyttävän tieteellisyysvaatimukset ja varmistaa tutkimuksen sisällöllisen kokonaisuuden tärkeyden.

Tulkitsen löydöksiäni tiivistämällä ja yhdistelemällä eri aineistoista tekemiäni analyysejä keskenään. Arvioin ensisijaisesti vertaisarvioinnin toteutumista kokonaisuutena ja tiivistän itsearviointiraporteista ja haastatteluaineistosta saadut teemat. Vastaan näin asettiini tutkimuskysymyksiin, jotka olivat:

1. Miten kahden kv-toimintaa järjestävän oppilaitosverkoston vertaisarvioinnin toteutus noudatteli vertaisarviointioppaan suosituksia?
2. Miksi Kiina on otettu ammattioppilaitosverkostojen keskeiseksi kansainvälisen vaihdon kohteeksi?

Eurooppalainen vertaisarviointiopas (OPH, 2007) on tehty ohjekirjaksi vertaisarviointiin ryhtyville osapuolilla. Ohjekirjan sisältöä tukevat muun muassa aikaisemmin teoriaosuudessa Arviointineuvoston kirjallisuudesta esille nostamani aineisto. Vertaisarviointiopas antaa yksityiskohtaisia, selkeitä ja käytännönläheisiä ohjeita vertaisarvioinnin kulusta, jotta se olisi kokonaisuutena toimiva ja osapuolia hyödyttävä. Lisäksi se opastaa ammatillisen koulutuksen järjestäjiä käyttämään vertaisarviointia laadun arvioinnissa ja kehittämisessä.

Vertaisarviointiohjekirjan mukaan arvioinnin onnistuminen riippuu erityisesti siitä, ovatko arvioitavat laadun osa-alueet eli arviointialueet mielekkäitä ja olennaisia. Onnistumiseen vaikuttaa myös prosessiin liittyvien vastuualueiden selkeys kaikille arviointiin osallistuville. Koska vertaisarviointi prosessin osallistujat käyttivät vertaisarvioinnin ohjekirjana Eurooppalaista vertaisarviointiopasta ammatilliseen koulutukseen (OPH, 2007), lukija voi arvioida verkostojen onnistumista vertaamalla heidän toimintojaan ohjekirjan antamiin ohjeisiin ja suosituksiin, joita olen tuonut esiin.

Vertaisarviointi alkaa ohjekirjan mukaan valmisteluvaiheella, jossa tulisi käsitellä erityisesti arvioinnin tavoitteita ja tarkoitusta. Valmisteluvaihe tulisi aloittaa vähintään kolme kuukautta ennen varsinaisia vertaisarviointipäiviä tutustuen vertaisarviointiryhmään. Tällöin tulisi laatia myös itsearviointiraportit, aikataulut, valmistella vertaisarviointikäyntiä ja kouluttaa vertaisarviointiryhmä. Koulutuksen tärkeyttä korostaa erityisesti se, että osallistujien tulisi tehdä päätöksiä arvioinnin kohteena olevista laadun osa-alueista eli arviointialueista. Heidän tulisi myös kyetä arvioimaan osa-alueet, jotka ovat erityisen tärkeitä esimerkiksi uusien kehittämistoimien toteuttamisen kannalta. Tapaamisen tarkoitus on myös vastata osallistujien mahdollisiin kysymyksiin ja sopia seurannasta. (OPH 2007, 13, 15.)

Tarkastelemani verkostojen edustajat olivat tavanneet toisiaan hyvissä ajoin (toukokuussa 2012), jolloin he kävivät läpi vertaisarvioinnin peruseriaatteita. Arvioinnin tarkoitus ei ollut kuitenkaan tullut vielä tässä vaiheessa kaikille osallistujille selväksi, vaan sen selkeytyi vastausten mukaan vasta arvioinnin aikana. Oletan tämän perusteella, ettei osallistujia varsinaisesti koulutettu, vaan heille selitettiin vertaisarvioinnin periaatteet pintapuolisesti. Jotta vertaisarvioinnin prosessi tulisi tutuksi Kiina-verkostoissa, tulisi vertaisarvioinnin seuraavaan sykliin ottaa mukaan vertaisarvioinnista kokonaisuutena vastaava asiantuntija. Hänen tehtäväkseen tulisi määritellä OPH:n opaskirjan mukaisesti vertaisarvioinnin hallinnointi, yhteisten menettelyjen kehittämisen koordinointi, tuki ja opastus yksittäisille ammatillisen koulutuksen järjestäjille, vertaisarviointiryhmän jäsenten valinta ja kouluttaminen sekä vertaisarviointien koordinointi ja seuranta. Kouluttamisen kautta kertyvällä arvioinnin asiantuntijuudella verkostot voivat turvata sen, että vertaisarviointiprosessi kehittyy ja sitä kautta helpottuu.

Ensimmäisiä tapaamisia koskevien kommenttien perusteella toisen verkoston koordinaattori laati itsearviointiraporttiin tulevat kriteerit. Niiden perusteella laaditut itsearviointiraportit toimitettiin arvioijille luettavaksi muutama viikko ennen vertaisarviointikäyntejä, samoin kuin tapaamisien aikataulut. Itsearviointiraportit sisälsivät toiminnan runsasta kuvausta sen arvioimisen ja arvottamisen sijaan.

Oppaan mukaan kaksipäiväisellä vertaisarviointikäynnillä arvioinnin kohteet olisi syytä rajata jo suunnitteluvaiheessa kahteen arviointialueeseen. Useampien alueiden käsittely kaksipäiväisten arviointipäivien aikana onnistuu vain erittäin kokeneilta vertaisarviointiryhmiltä. Jos arviointialueita on liian monta, arviointi jää joko pinnalliseksi tai vertaisarviointiryhmä joutuu keskittymään vain muutamaihin aihepiireihin. Lisäksi arvioijien tulisi kiinnittää erityistä huomiota omalta kannaltaan vain muutamaaan erityisen tärkeään aiheeseen ja siihen liittyvään kysymykseen. Tämä lisää vertaisarvioinnin tulosten käyttökelpoisuutta.

Opas varoittaa suunnittelemaa liian tiukkaa ohjelmaa. Tällöin pienikin viivästys voi hankaloittaa koko prosessia huomattavasti (haastatteluaika lyhenee, havainnointia ei päästä aloittamaan aikanaan, viivästykset kertautuvat, tehtäviä on lykättävä viime tipassa jne.). Niinpä ohjelmaan tulisi sisällyttää pelivaraa (esim. pitkäköjöä taukoja) viivästysten varalta. Tämä ongelma tuli vastaan osallistuneillani vertaisarviointipäivillä. Joissakin

haastatteluissa yhteydet haastateltaviin oli huonoja ja kysymyksiä jouduttiin toistamaan, mikä teki osasta epäselviä. Ennalta laadittuja haastattelukokonaisuuksia jouduttiin lyhentämään. Kaikkia kysymyksiä ei siis ehditty esittää. Sen sijaan haastateltavat ryhmät oli oppaan suositteleman kokoisia ja niiden koko osoittautui toimivaksi. Myös haastattelun kestot olivat oppaassa suositellun pituisia. Nekin osoittautuivat sopivan pituisiksi osallistujien ja haastateltavien keskittymiskyvyn kannalta.

Oppaan mukaan toinen vaihe käsittelee vertaisarviointikäyntiä. Tämän tulisi kestää joko kaksi tai kolme päivää ja sisältää tiedonkeruun, tietojen analysoinnin, arvioinnin ja suullisen palautteen. Tarkasteleman vertaisarvioijat etenivät suunnitellusti tämän vaiheen läpi. Sen sijaan kirjallisen palautteen antaminen jäi tutkimuksen ulkopuolelle myöhästyen suositellusta neljästä viikosta yli neljään kuukauteen. Vertaisarviointipäivien aikana tapahtuvaa ja suositeltavaa ajatustenvaihtoa ei ollut sisällytetty aikatauluun, mutta se toteutui epävirallisissa ruokapöytäkeskusteluissa. Siihen ei kuitenkaan sisällynyt konsultointikeskustelua.

Seuraava ohjekirjan mukainen vaihe on olennainen ammatillisen koulutuksen ja sen järjestämisen kehittämisen kannalta. Siinä vertaisarvioinnin tulosten ja suositusten pohjalta suunnitellaan ja toteutetaan ennalta määritetyt käytännön kehittämistoimet. Näin arviointiprosessissa voitaisiin keksittyä oikeisiin asioihin. Huomio tulisi kiinnittää myös vertaisarvioinnin jatkuvaan kehittämiseen sen kertaluontoisuuden sijaan. Kehittämisen toimintasuunnitelma tulisi esitellä kahden kuukauden kuluessa vertaisarviointiraportin toimittamisesta, ja seurantatoimien toteuttamiselle tulisi varata aikaa vähintään 6-12 kuukautta. Jotta ammatillisen koulutuksen järjestäjä voisi jatkaa vertaisarvioinnin kehittämistä, tulisi vertaisarvioijien tässä vaiheessa suunnitella jo seuraavaa vertaisarviointia ja sen toteutusta. Vertaisarviointitoiminnan lopputuloksen mielekkyyden kannalta arviointiin osallistujien tulisi lisäksi todeta arviointitoiminnan konkreettiset kehittämistoimenpiteet.

Vertaisarvioijat eivät kyselyssä maininneet vertaisarviointiprosessin jatkumista loppuraporttien jälkeen. Vastauksiin saattoi kuitenkin vaikuttaa asettamani kysymykset, jotka eivät olleet syvällisen vertaisarviointi koskevan ymmärryksen puutteen takia vertaisarviointia kokonaisuutena käsitteleviä. Saamani vastausten perusteella uskallan todeta myös

vertaisarvioijien edustavan itseni kaltaisia oppimisprosessissa olleita henkilöitä, joiden kokonaiskäsitys prosessista on vasta kehittymässä.

Hankkeiden sisältöä tulisi jatkossa määritellä tarkemmin. Käsittelemässäni teoriaosuudessa arvotietoisuus nousi erääksi tärkeäksi alueeksi, jota ei ole pohdittu ääneen Kiina-verkostoissa. Siksi verkostojen toiminnan sisällön määrittelyssä tulisi ottaa huomioon ne arvopohjat, jotka ovat vaikuttaneet niiden valintaan (Laine ja Malinen 2008, 20–21). Lisäksi Räisänen (2006, 28) mukaan sisällön selkeä kuva lisää osallistujien motiivia. Tämä edesauttaa myös teknologian aikaisempaa tehokkaampaa hyödyntämistä (Räisänen ja Silvennoinen 2006, 47). Yhteisen arvopohjan löytymistä hankaloittaa kuitenkin se, että oppilaitokset ovat mukana hankkeissa monin, mutta ei välttämättä yhteensopivin motiivein.

6.1.1 Kiina-verkostojen kehittäminen

Kiina-verkostojen kehittämistä voidaan perustella Heikkisen ym. (2006, 166) mukaan pragmatismille tyypillisen tiedon käyttökelpoisuuden perusteella. Pätevyyttä on hänen mukaansa erityisesti se, mikä toimii. Totuuden määrittelyssä voidaan käyttää myös koherenssi- eli yhteensopivuusteoriaa, jossa pätevä tieto on erilaisten mielipiteiden tai väitteiden keskinäistä yhteensopivuutta. Kiina-verkostoissa yhteensopivuusteoria perustuu aineistoon ja teoreettisesta viitekehyksessä esiintyviin arvioinnissa vaikuttaviin tekijöihin. Aineiston avulla tapahtuva tiedonmuodostus voidaan ymmärtää hermeneuttiseksi kehäksi, eli näkökulmien aukeamiseksi. Tätä kautta onnistunut toimintatutkimus tarkoittaa entistä parempaa käytäntöä.

Räisänen ja Silvennoinen (2006, 14) toteavat kehittämishankkeina olevan esimerkiksi oppilaitosten laadunhallinnan kehittäminen, arviointikulttuurin syventäminen, verkostoitumisen edistäminen, oppiminen ja synergioiden hyödyntäminen. Vaikka vertaisarvioinnin tarkoitusta ei ole määritelty aineistoissa, sen tulisi olla määritelty vertaisarviointiprosessissa Räisänen ja Silvennoisen mukaiseksi. Lisäksi Rönholm ja Räisänen (2005, 29) edellyttävät arviointiin liittyvää vastuuta ja osaamisen kehittämistä sekä tukea arviointityön aloittamiseen ja suunnitelmalliseen eteenpäinviemiseen. Näin ollen myös Kiinaan suuntautuvien hankkeiden tulee sitoutua vertaisarvioinnin jatkuvaan kehittämiseen ja hankkeiden toteutuksen tarkentamiseen.

OPH:n vertaisarviointioppaan mukaan vertaisarvioinnin jatkuva kehittäminen näyttäytyy perustellulta toiminnalta. Ohjekirjan lisäksi arvioijat tai heidän nimeämänsä vertaisarvioinnin asiantuntijan tulee perehtyä myös muuhun arviointiin liittyvään materiaaliin. Näin vertaisarviointia voidaan kehittää suuntaan, jossa olisi pohdintoja toiminnan taustalla vaikuttavista arvoista. Myös arvioijien tulee tuntea koko vertaisarvioinnin prosessi, jotta he voivat toteuttaa sitä itsenäisesti ja tuloksellisesti säästäten aikaa ja resursseja. Tämä vaatii arvioijilta sitoutumista vertaisarviointitoiminnan useaan sykliin. Prosessin pitkäkestoisuuden kautta saatuja hyötyjä ovat vertaisarvioinnin oppiminen ja sen tunnustaminen osaksi verkostojen sisäistä pitkäkestoista kehittämistoimintaa.

Kiina-verkostojen oppilaitokset tekevät aktiivista yhteistyötä oppilaiden ja asiantuntijaopettajien kanssa. Verkostojen organisaatorakenteet ovat matalia ja niissä korostuu avoimuus ja yhteistyö kaikkien osapuolten välillä. Kiina-verkostojen oppilaitoksilla on hyvät mahdollisuudet tietotekniikan osaamisen rinnalla kehittää sosiaalisen jakamisen taitoja. Lisäksi monipuolinen asiantuntijuus on otettu huomioon suunniteltaessa vertaisarviointia.

Kiina-verkostojen toimintaan osallistuvien oppilaitosten tulisi tiedostaa, mitä lisäarvoa Kiinaan suuntautuva toiminta tuo oppilaitokselle ja mitkä ovat sen taustaintressit. Myös hankkeiden tuoma lisäarvo opiskelijoille ja opintokokonaisuuksiin tulee arvioida. Siksi myös hankkeissa mukana olevien koulutusalojen pedagogisten linjausten ja opetussuunnitelmien yhteys tulisi tarkentaa.

Verkostotoimijoiden tulisi kiinnittää huomiota Kiina-verkoston tavoitteisiin. Lisäksi tulosten mittaamisella tulisi tuottaa tietoa tavoitteiden saavuttamisesta, toiminnan kustannustehokkuudesta ja tuloksien hyödyntämisestä. Tätä varten dokumentointikäytännöt ja dokumenttien arkistointi tulisi olla systemaattista, jotta toiminnan kehittymistä voitaisiin seurata. Dokumentoinnin avulla osaamista tulisi johtaa paremmin määrittelemällä asiantuntijaopettajien ja koordinaattoreiden osaamisalueet. Tämä mahdollistaa osaamisen jakamisen tehokkaammin verkostojen kesken.

6.2 Vertaisarvioijien toiminta

Vertaisarvioijien tehtävät on tuotu selkeästi esiin OPH:n (2007) oppaassa. Tämän mukaan vertaisarviointiryhmän tehtäviä ovat prosessin alkuvaiheessa vertaisarvioijien valitseminen mahdollisten hakemusten perusteella. Jos prosessissa ei ole koordinoijatahoa tai sen tehtäväkenttä on hyvin rajallinen, koulutuksen järjestäjä voi myös itse valita ja kutsua vertaisarvioijat. Näin meneteltiin Kiina-verkostojen vertaisarviointiprosessissa. Verkosto-oppilaitosten johdon tulisi tiedostaa vertaisarviointiin osallistumisen tuovan oppilaitoksille arvostusta, mainetta ja tunnettuutta. Siksi heidän tulisi varata vertaisarviointiin tarvittavia resursseja nykyistä enemmän. Lisäksi heidän tulisi ottaa vertaisarvioijien kokema vastuu esiintulleista arvioinnin kehittämisehdotuksista itselleen. Näin ne eivät jäisi leijumaan kauniina ajatuksina, vaan vertaisarvioijat voisivat todeta työnsä kantaneen hedelmää.

Opas kehottaa arvioijia osallistumaan vertaisarvioinnin koulutusohjelmaan. Koulutuksen tarkoitus on parantaa heidän osaamisprofiiliaan, auttaa ymmärtämään ja arvostamaan vertaisarviointia, syventää palautteen ymmärtämistä ja lisätä sen arvostusta. Koulutuksessa tulee esitellä vertaisarviointi menetelmänä, käydä vertaisarvioinnin eri vaiheet läpi ja selvittää arvioijien roolit ja tehtävät. Lisäksi vertaisarvioijina toimivien tulisi olla hyvin tietoisia vallitsevasta arvosuuntauksesta, etteivät he toimisi tottumusten ja itsestään selvyyksien maailmassa. Vertaisarvioijille ei järjestetty varsinaista koulutusta, vaan he kävivät vertaisarviointiprosessia läpi yhdessä. Aineistosta ei myöskään käy ilmi, että arvioijia olisi sitoutettu vertaisarvioinnin kaikkiin osiin.

Oppaan mukaan vertaisarvioinnissa tulisi olla mukana yksi arvioinnin asiantunteva tukihenkilö, joka olisi arvioitavan ammatillisen koulutuksen järjestäjän tai oppilaitoksen henkilöstön edustaja ja toimisi oman organisaationsa ja vertaisarviointiryhmän välisenä yhteyshenkilönä. Tukihenkilö tulee valittava huolella, sillä hänen roolinsa on erityisen tärkeä. Tukihenkilön tehtävä on vastata vertaisarvioijien kouluttamisesta ja valmistautumisen järjestämisestä. Tähän tehtävään kaavailuille henkilöille tulisi lähettää alustavia tietoja vertaisarviointimenettelystä ja vertaisarvioijien tehtävistä. Aineistoni ei sisällä materiaalia, joka selittäisi vertaisarvioinnissa mukana ollutta tukihenkilöä. Sen sijaan arvioijat ovat ymmärtäneet epävirallisen vuoropuhelun merkityksen ja pitävät vapaamuotoisia kahvipöytäkeskusteluja tärkeinä.

Vertaisarvioinnin kattavuus tulisi varmistaa oppaan mukaan sillä, että vertaisarviointiryhmällä olisi yhdessä toimiessaan seuraavien alueiden asiantuntemusta: opettaminen ja oppiminen, laadun varmistaminen ja kehittäminen ja arvioinnin kohteena olevat laadun osa-alueet. Verkostojen asiantuntijuus oli varmistettu sillä, että osallistujat edustivat laajasti eri aloja ja eri oppilaitoksia.

Myös perehtyminen vertaisarviointioppaaseen jäi jokaisen omalle vastuulle. Siksi on todennäköistä, että kaikki vertaisarvioinnin osapuolet eivät olleet perehtyneet prosessiin riittävästi. Heidän perehtymiseensä vaikutti erityisesti vertaisarviointiin käytettävän ajan puute. Siksi he toivoivat, että prosessiin kuluva aikaa voitaisiin vähentää esimerkiksi osallistujia karsimalla. Vertaisarviointiin käytettävä työmäärä näyttäytyikin suuremmalta kuin siihen oli varauduttu. Liian suureksi koettuun ajankäyttöön vaikutti myös se, että vertaisarviointiprosessi koettiin hieman jäsentyneenä.

6.3 Miksi juuri Kiina?

Ihmettelen tutkimuksessa Kiinaan suuntautuvien hankkeiden lähtökohtia. Miksi juuri Kiina on otettu verkostojen kohdemaaksi? Ovatko verkosto-oppilaitokset ottaneet Kiinan kansainvälistymien kohdemaaksi ”annettuna” vai voisiko jokin muu kohdemaata täydentää oppilaitosten kansainvälistymisen tarpeita? Houkutteleeko Kiina-verkostojen eksoottisuus ja sen toimivat käytännöt uusia oppilaitoksia mukaan verkoston toimintaan?

Oppilaitosten johto näkee Kiinan tarjoavan suomalaiselle teollisuudelle uusia mahdollisuuksia. He mainitsevat hakevansa Euroopan ulkopuolisiin maihin suuntautuvien hankkeiden avulla ratkaisuja kunnallispolitiikassa määriteltyihin kansainvälistymisen vaatimuksiin. Esimerkit Kiinaan suuntautuvaan toimintaan liittyvät monikulttuurisuuden ymmärtämiseen suomalaisissa yrityksissä.

Kiina koettiin olevan eksoottinen tutustumisen kohde. Toiminta Kiina-verkostoissa koettiin motivoivaksi, sillä verkosto-oppilaitosten opettajat ja asiantuntijat pääsevät säännöllisin väliajoin Kiinaan. Oppilaiden motivoituminen tuli ilmi heidän halusta lähteä omaaloitteisesti uudelleen Kiinaan esimerkiksi hankkimaansa harjoittelupaikkaan. Myös kiinalaisten vierailijoiden isännöinti Suomessa on koettu antoisaksi sosiaalisesti motivaation lähteeksi.

6.4 Kiina-verkostojen tulevaisuus

Oppilaitosten edustajat suhtautuivat luottavaisesti Kiina-verkostojen toiminnan jatkuvuuteen. Kiinaan suuntautuvat hankkeet nähdään jo vakiintuneeksi toiminnaksi. Vakiintuneisuutta korosti Kiinassa toimivien yhteistyökumppaneiden kanssa vuosia kestäneiden neuvottelujen avulla saavutettu toiminnan jatkuvuus.

Kiinaan suuntautuneiden hankkeiden merkittävä painopiste on henkilöstön osaamisen kehittäminen ja uusien innovaatioiden luominen. Tähän visioon pyritään ottamalla huomioon suomalainen teollisuus ja työelämän tarpeet suunniteltaessa Kiina-hankkeita. Kiinaan suuntautuvaa kiinnostusta perusteltiin muun muassa Kiinan talouden kasvulla ja suomalaisten yritysten läsnäololla siellä. Oppilaitosten mukanaoloa Kiina-hankkeissa perusteltiin kansainvälistymisen seuraamisella ja ammatillisen koulutuksen näköalapaikalla olemisella.

Suomalaiset vaihdossa olleet opettajat toivovat, että suomalaisille opiskelijoille järjestettävät työharjoittelupaikat tulee järjestää Kiinassa suunnitelmallisemmin. He eivät kuitenkaan maininneet aineistossa työharjoittelun konkreettisista tavoitteista. Työharjoitteluihin liittyvät kokemukset ovat liittyneet pääosin kulttuurisiin eroavaisuuksiin kuin ammatilliseen kehittymiseen. Ammatillisista oppimiskokemuksista ei ollut mainintoja. Vaikka työelämälähtöisyyttä pidettiin teoriassa tärkeänä seikkana, sen konkreettisista tavoitteista ja toteutuksesta ei kuitenkaan mainittu selkeästi.

Kiinaan suuntautuvan vaihdon ja opetussuunnitelmien yhteensopivuutta tulee tarkastella tulevaisuuden suunnitelmia laadittaessa. Lähtökohtana on sisällyttää Kiinassa suoritettava oppilasvaihto osaksi vaihtoehtoista opintojen suoritustapaa. Alustavia havaintoja opetussuunnitelmien yhteneväisyyksistä on jo tehty joidenkin kiinalaisten opettajien kanssa. Tavoite on kehittää yhteisiä opintokokonaisuuksia hyödyntäen kiinalaista ja suomalaista asiantuntijuutta Internetin kautta pidettävien etäyhteyksien avulla. Suunnitteilla olevat kurssit ovat yksi yhteistyön tulos.

Suomalaiset opiskelijat ovat osoittaneet menestymisen mahdollisuudet aktiivisina kilpailijoina kansainvälisissä ammattitaitokilpailuissa. Suomalainen osaaminen on näyttänyt kilpailujen kautta maailmalla ja saanut myönteistä huomiota muun muassa Kiinassa.

Myönteinen huomio on poikunut kyselyitä koskien koulutusvientiä. Myös opettajat ovat kokeneet kansainvälisten ammattitaitokilpailujen seuraamisen antavan uusia ajatuksia osaamisalueiden kehittämisestä.

6.5 Hyödyt ja oppimiskokemukset

Eri koulutusalojen edustajat kuvasivat Kiina-verkoston hyötyjä eri tavoin. Osa vaihtoihin osallistuneista opettajista koki oppineensa kansainvälisestä yhteistyöstä ja saaneensa opetukseen jotain uutta sisältöä. Osa opettajista totesi kiinalaisen opetuksen olevan menetelmällisesti jälkeenjäänyt. Opettajien mukaan suomalainen opetusmenetelmä tuottaa pääsääntöisesti aloitteellisimpia opiskelijoita, joilla on paremmat ongelmanratkaisutaidot kuin kiinalaisilla. Oppilaat määrittelivät hyötyjen liittyvän koettuun voimaantumisen tunteeseen, jonka he saavuttivat haasteellisissa tilanteissa Kiinan vaihdon aikana. Oppilaiden kuvauksissa korostui itsetuntemuksen kehittyminen. He eivät ilmaisseet alakohdittaisia ja ammatilliseen oppimiseen liittyviä hyötyjä. Vain muutama opettaja pystyi kohdentamaan koetun hyödyn jollain tavoin opetukseen.

Erääksi Kiina-verkoston kautta saavutetuksi hyödyksi mainittiin verkosto-oppilaitosten opettajien tutustuminen toisiinsa. Verkostoituminen on yhdistänyt suomalaisia verkoston jäseniä avaten heille näköaloja muiden oppilaitosten tapaan toimia ja hyödyntäen näin heitä ammatillisesti.

Vertaisarviointi ja toiminta Kiina-verkostoissa on koettu positiivisena. Verkostot koetaan yhdistävän niihin kuuluvat oppilaitokset ja mahdollistavan opettajien välisen sosiaalisen verkoston syntymisen ja opettajien ammatillista kehittymisen. Epäviralliset ”kahvipöytäkeskustelut” ovat mahdollistaneet toimijoiden tutustumisen toisiinsa oppilaitosvierailujen yhteydessä. Ammatillista kehittämisintoa on lisännyt tietoisuus vertailla toimintoja muiden verkostoon kuuluvien oppilaitosten edustajien kesken. Myös vertaisarvioinnin kritiikki koettiin positiivisena. Se koettiin uusia näkökulmia avartavana oppimisprosessina.

7 VERKOSTOMAISIA ARVIOINNIN VÄLINEITÄ

Organisaatioiden toimintaa kehittäviä työkaluja on tarjolla runsaasti. Kulmalan (1999, 30) mukaan todellista arviointiasiantuntemuskykyä kuvaa parhaiten ongelmien ratkaisemiseen sopivan menetelmän valitseminen ja sen käytön oppiminen. Näitä ovat EFQM ja benchmarking-menetelmät, jotka perustuvat tarkoin määriteltyihin sisältöihin ja toimintatapoihin. Vertaisarviointi on sen sijaan vapaammin muotoutuva ja joustavasisältöinen arviointimalli, mikä saattaa johtaa sisällöllisiin valintaongelmiin. Siksi arviointiin liittyvien arviointimenetelmien valinta tulisikin tehdä tietoisesti ja jopa eri malleista nousseita hyviä käytänteitä ja hyötyjä rohkeasti yhdistellen.

7.1 Benchmarking

Kulmala (1999, 14–15) määrittelee Benchmarkingin olevan yksi laadun kehittämisen väline, jonka avulla pyritään hallitsemaan ja jopa ennakoimaan toimintaympäristössä tapahtuvia muutoksia. Sitä kutsutaan myös esikuva-analyysiksi tai esikuvaoppimiseksi. Kulmalan tutkimuksen mukaan benchmarking on koettu olevan hyödyllistä varsinkin, kun haasteeksi ovat koettu jatkuvasti muuttuvat ammattitaitovaatimukset. Benchmarkingin avulla onkin kehitetty organisaation toimintaa ajankohtaisilla ja tärkeillä alueilla siten, että henkilöstön osaamisvarantoja hyödynnetään tietoja ja taitoja yhdistellen. Lisäksi benchmarking on toimintaa, johon kuuluu systemaattista vertailua. Nämä vertailut voivat kohdistua prosesseihin, toimintoihin, palveluihin ja niin edelleen. Kulmala tuo esille myös sen, että tiedon konstruointi benchmarkingin avulla ei tapahdu aina tietoisella tasolla, vaan benchmarkingin avulla tapahtuvalle oppimiselle on ominaista hiljaisen tiedon oppimisen hyödyntäminen. Tämä tapahtuu esimerkiksi niin, että benchmarkingvierailujen aikana tehdään havaintoja ilmiöistä, joita ei ole ollut ennalta tarkoitus analysoida. Tietoa syntyy näin vuorovaikutteisessa prosessissa itseorganisoituneesti. Tällainen tieto täsmentyy monesti vasta vierailujen jälkeisissä yhteenvetopalaverissa, jossa tiimin jäsenet erittelevät tekemiään havaintoja. Hedelmälliseen keskusteluun päästään kuitenkin jos tiimin jäsenet kykenevät tehokkaaseen kommunikointiin ja ovat tiedostaneet oman roolinsa tiimin jäsenenä. Kulmala pitää tärkeänä myös tutkijan hyvin ennalta määriteltyä roolia ja pelisääntöjen varmistamista benchmarkingprosessin aikana. (Kulmala 1999, 19, 38, 53–54, 107.)

Vertaisarviointia voitaisiin kehittää benchmarkingille tyypillisen tiedon ja tekemisen organisoinnin mukaisesti. Näin vertaisarviointimenetelmään saataisiin elementtejä, jotka voisivat mahdollisesti paljastaa arvioitavasta kohteesta myös hiljaista tietoa. Lisäksi benchmarkingin pelisäännöt tekisivät vertaisarviointiprosessista hallitun ja määrittäisivät ennalta toiminnot ja niitä koskevat aikataulut. Tätä jäin kaipaamaan havainnoidessani vertaisarviointiprosessia. Myös benchmarkingin pitkäkestoinen kehittämiseen tähtäävä tiimityö kannattaisi ottaa huomioon vertaisarviointiprosessin jälkeiseksi tavoitteeksi.

7.2 EFQM

EFQM (The European Foundation for Quality Management) on yksi itsearviointimenetelmistä, joka on luotu eurooppalaisten organisaatioiden menestymisen välineeksi maailmanlaajuisilla markkinoilla. Se on Räisäsen (2005, 3–8) mukaan laadunhallintamalli, jonka avulla on helppo arvioida ammatillista koulutusta ja sen laatua. EFQM-malli tekee toiminnan läpinäkyväksi ja parantaa arvioitavassa yksikössä toimivien käsitysten muodostamista. Se sisältää kriteeristön, jonka mukaan arvio suoritetaan ja tuloksia tarkastellaan pitkällä aikavälillä. Lisäksi kriteeristöjen käyttö auttaa paljastamaan toimintojen välisiä jännitteitä ja päällekkäisyyksiä.

Vertaisarviointiin sovellettava EFQM-mallin hyvä käytäntö liittyy tarkoin määriteltyjen arviointialueen käyttöön. Käytännössä EFQM-malli jakautuu yhdeksään arviointialueeseen, joista viisi liittyy organisaation toimintaan ja neljä tuloksiin. Tulosten yhteydessä painotetaan erityisesti, että niiden tulee olla seurausta toiminnasta ja että ne ovat toiminnan tavoitteiden mukaisia. Toiminta-alueilla sen sijaan tarkastellaan toimintojen järkevyyttä, yhtenäisyyttä, järjestelmällisyyttä sekä suunnittelun ja toiminnan arviointia, omasta toiminnasta oppimista ja toiminnan laadun parantamista. (Räisänen 1999, 20.)

Räisänen ja Silvennoinen (2006, 55) toteavat EFQM-mallin käytäntöön soveltamisesta, että sitä on käytetty onnistuneesti oppilaitosten laadunhallintaan, syventämään arviointikulttuuria ja keskinäiseen verkostoitumiseen. Lisäksi koulutusten järjestäjien mielestä keskinäinen verkostoituminen koettiin niin hyödylliseksi, että sitä on haluttu jatkaa erityisesti arviointimittareiden ja -indikaattoreiden kehittämissä. Vertaisarviointiprosessia voitaisiin kehittää ottamalla siihen mukaan EFQM-mallin mukaisia arvi-

ointimittareita, jotta toimintojen kehittymistä voitaisiin seurata ja että ne olisivat vertailukelpoisia eri ajanjaksoina tehtäviin arviointeihin.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Heikkinen ja Syrjälä (2006, 155–156) toteavat, että toimintatutkimusta arvioidaan sen käytännön vaikutusten, kuten hyödyn tai osallistujien voimaantumisen kannalta. Hyväksi arvioitu toimintatutkimus saa aikaan toimivia ja tuottoisia tuloksia, vaikka se saattaa myös osoittaa tutkimuskohteen käytännön toimimattomuutta. Siksi myös epäonnistumiset tulee kirjata, sillä hyvät tutkimukset eivät välttämättä tuota ”onnistuneita” tuloksia. Heikkinen ja Syrjälä korostavat rehellisyyttä itseä ja toimijoita kohtaan, sillä epäonnistunut mutta rehellisesti raportoitu tutkimus saattaa auttaa tutkijaa ja arvioitavaa toimimaan paremmin. Heidän mukaan toimintatutkimuksen ydin on kuvata tutkimuskohteen käytännön ja kehittämisprojektin vahvuudet ja heikkoudet.

Aineistot ja lähdemateriaali muodostavat kokonaiskuvan vertaisarviointiin liittyvästä toiminnasta. Sen mukaan arvioijat eivät olleet sisäistäneet vertaisarvioinnin koko prosessia. Arvioijat olivat ottaneet arvioinnin lähtökohdaksi OPH:n vertaisarviointioppaan, mutta siihen ei tutustuttu syvällisesti tai toimijat ovat tietoisesti lähteneet oikomaan siinä annettuja ohjeita. He tarkastelevat aineiston perusteella prosessia vain vertaisarviointipäiviin ja niiden perusteella laadittuun kirjalliseen raporttiin saakka, vaikka tämän jälkeen heidän tulisi tehdä yhdessä vertaisarvioinnin tuloksiin perustuvat kehityssuunnitelmat.

Kiina-verkoston oppilas-, opettaja- ja asiantuntijavaihtojen yksityiskohtaisempi tarkastelu osoittautui haasteelliseksi, sillä niistä puhuttiin yhtenä käsitteenä. Aineiston tulkinta avasi kuitenkin käsityksen, että vaihdon käsitteeseen liittyy kaksi erilaista ”vakavuusasetta”. Osa opettajista ja koordinaattoreista käsittää kansainvälistymisen oppilasvaihtoina ja osa opintokäynteinä. Näin toiminnan ”vakavuus” näyttäytyy eri tavoin eikä tutkimusaineisto vastaa tutkimuskysymyksiin yhdenmukaisesti. Ongelma tulee esiin erityisesti kysymyksissä, joissa käsiteltiin vaihtoihin liittyvän opiskelun sisältymistä OPS:iin. Ne haastateltavat, jotka käsittivät Kiina-hankkeet oppilasvaihtoina, osasivat vastata yksityiskohtaisesti vaihdoissa tapahtuvan toiminnan kytköksistä OPS:iin. Ne, jotka käsittivät

hankkeiden liittyvän opintokäynteihin, määrittävät Kiina-vaihdot yleisemmällä tasolla. Joillekin oppilaitoksille Kiinaan suuntautuvat vaihdot ovat kiinteä osa opiskelua kun taas jotkut oppilaitokset käyvät Kiinassa lähinnä tutustumiskäynneillä, joiden sisältöä ei koeta tarpeelliseksi kehittää tai tarkemmin suunnitella. Siksi opiskelijoille ei voida antaa yhteneväisiä vaihtoon liittyviä laatulupauksia eikä asiakaslähtöisyys toteudu. Oppilaitoksissa tulisikin jatkuvasti kartoittaa asiakkaiden tarpeita ja odotuksia, jotta koulutuspalveluiden kysyntä voitaisiin turvata.

Ammattioppilaitoksen edustajat mainitsivat teollisuuden ja työelämän edustajien kanssa tehtävän yhteistyön olevan tärkeää Kiina-hankkeissa. Erityisesti suomalaisen teollisuuden mukaanotto Kiina-hankkeisiin koettiin erityisen tarpeellisena. Aineistosta ei ilmene kuitenkaan konkreettisia esimerkkejä teollisuuden mukanaolosta. Teollisuuden tai yrittäjien läsnäolo haastatteluissa puuttui täysin. Sen sijaan aineistoissa viitattiin Kiinassa toimiviin suomalaistaustaisiin yrityksiin ja Turun alueella toimiviin tekniikan alan yrittäjiin. Tekniikan alan koulutuksen mukanaoloa Kiina-hankkeissa perusteltiin alueellisella tekniikan alan keskittymisellä. Yritysten Kiina-hankkeissa mukanaolon intressit ei myöskään selvinnyt. Pohdinta yritysten toiminnan laajenemismahdollisuuksien kartoituksesta ja suomalaista yritys-elämään hyödyntävistä ajatuksista jää avoimeksi.

Kansainvälisten hankkeiden rahoituksen hakemusvaiheen suunnitelmat ovat tehty yleisellä tasolla. Siksi toiminnan rahoittajan tulisi tarkastella aikaisempien hankkeiden hakemusvaiheissa kuvailtuja suunnitelmia, jotta kuvaillut tavoitteet voidaan todeta toteutuneen.

Olen lisännyt tutkimukseni liitteeksi muistilistan johtopäätöksistä ja toimenpiteistä verkostojen kehittämistä varten. Muistilista on tarkoitettu nopeaa silmäilyä varten niihin tilanteisiin, joissa verkoston toiminnasta halutaan tehdä nopeita johtopäätöksiä lukematta koko tutkimusta vertaisarvioinnin haasteista.

9 OMAN TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Uskaltauduin pohtimaan omaa osuuttani vertaisarvioinnin toteutuksen arvioijana Heikkisen ja Syrjälän innoittamana sitä, miksi toinen verkostoista on halunnut ottaa ulkopuolisen arvioijan tekemään vertaisarvioinnin prosessista tutkimusta. Oliko pohjimmaisena

ajatuksena teettää aiheesta tutkimus, jotta projektiin osallistuneiden työtä saataisiin hie-
man kevennettyä? Oliko tarkoituksena toisaalta täyttää arviointiin liittyvä velvollisuus
mahdollisimman uskottavasti, tieteen keinoin? En kuitenkaan koe kriittisen tarkasteluta-
pani antavan verkostojen vertaisarviointiprosessista kovin kiitettävää kuvaa kaikilta osin.
Eräs ajatus liittyy myös siihen, vaikuttaako tutkimukseni mahdollisesti verkostojen toi-
minnalle myönnettyjen rahoitusten uudelleen arviointiin.

Osallistuminen vertaisarviointiin tarkkailijana on ollut oppimiskokemus, joka lisäsi arvi-
ointiin liittyvää asiantuntemusta. Toimintatutkimukseen perehtyminen, tutkimusongel-
man vaiheittainen avautuminen, vertaisarviointipäiviin osallistuminen ja teoriaan tutus-
tuminen johdatti minua näkemään arvioinnin merkityksen arvioitavalle organisaatiolle.
Lisäksi arviointiin liittyvä pitkäjänteisyyden merkitys ja arviointitaitojen kehittyminen
korostuivat opinnäytetyöprosessin aikana. Koen omaan arvioon tutkimuksen merkityk-
sestä Kiina-verkostoille vaikuttavan sen, onko vertaisarviointi suoritettu Arviointineu-
voston määrittelemästä velvollisuudesta vai halutaanko sen kautta myös kehittää toimin-
taa oikeaan suuntaan.

Vaikka tutkimukseni paljastikin tarkastelemieni Kiina-verkostojen vertaisarvioinnista ja
Kiinaan suuntautuvien hankkeiden toiminnasta kehitettäviä asioita, toivon toimintatut-
kimuksen tavoitteen, toimijoiden herättämisen toiminnan jatkuvaan tarkkailuun ja arvi-
ointiin, täyttyvän tämän tutkimuksen osalta.

LÄHTEET

- Beinum, H., Faucheux, C., Vlist, R. 1996. Reflections on the Epigenetic Significance of
Action Research. Teoksessa S. Toulmin & B. Gustavsen (toim.) *Beyond Theory.
Changing Organizations through Participation*. Amsterdam. John Benjamins Publish-
ing Company. 179–201.
- Blomqvist, K. 2006. Luottamus verkostoyhteistyön edellytyksenä. Teoksessa H.
Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen arviointi verkostoituu*. Koulutuksen arviointineu-
voston julkaisuja 18. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. 17–23.

- Chelimsky, E. 1997. The coming transformations in evaluation. Teoksessa E. Chelimsky & W. R. Shadish (toim.) Evaluation for the 21st century. A Handbook. Thousand Oaks: Sage. 1–26.
- Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2009. Yhteisöllisyys liikkeessä. Jyväskylä. Kansanvalistusseura.
- Gustavsen, B. 1992. Dialogue and Development. Theory of Communication, Action Research and the Restructuring of Working Life. Stockholm. Van Corcum, Assen/ Maastricht & The Swedish Center for Working Life.
- Heikkinen, H. L. & Syrjälä, L. 2006. Tiede, totuus ja toimintatutkimus. Teoksessa H. L. Heikkinen, T. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa. Dark Oy. 143–162.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2006. Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. Heikkinen, T. Rovio, & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa. Dark Oy. 163–183.
- Hietanen, O. 2006. Ennakoinnin ja arvioinnin verkostot. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) Koulutuksen arviointi verkostoituu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 18. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. 35–44.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Kirjayhtymä Oy.
- Huttunen, R., Kakkori, L., Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen. & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva. Atena Kustannus. 113–136.
- Huusko, M. 2008. Itsearviointi kehittävän arvioinnin menetelmänä. Teoksessa E. Korkeakoski, & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Vaajakoski. Gummerus Kirjapaino Oy. 127–138.

- Kemmis, S. 1988. Action Research in Retrospect and Prospect. Teoksessa The Action Research Reader. Deaking. Deaking University. 27–39.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva. Atena Kustannus. 63–85.
- Knubb-Manninen, G & Silvennoinen, H. 2006. Verkostotoiminnan mahdollisuuksia ja haasteita. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) Koulutuksen arviointi verkostoituu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 18. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. 71–80
- Koulutuksen arviointistrategia.1998. Opetusministeriö.
- Korkeakoski, E. 2008. Riippumattomuus arviointitoiminnan periaatteena. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Vaajakoski. Gummerus Kirjapaino Oy. 65–78.
- Kulmala, J. 1999. Benchmarking ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen toiminnan kehittämisen välineenä. Vammala. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere. Vastapaino.
- Laine, T. & Malinen, A. 2008. Arvotietoisuus arvioinnin perustana. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Vaajakoski. Gummerus Kirjapaino Oy. 11–24.
- Leino, J. 1998. Toimintatutkimus: Käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere. Tammer-paino. 81–90.

- Linna, M. 2006. Arvioinnin roolit ja funktiot. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) Koulutuksen arviointi verkostoituu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 18. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. 11–16.
- Linnakylä, P. & Atjonen, P. 2008. Arvioinnin eettisyys. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Vaajakoski. Gummerus Kirjapaino Oy. 47–64.
- Lyytinen, H. 2006. Koulutuksen arviointiosaaminen verkostossa. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) Koulutuksen arviointi verkostoituu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 18. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. 45–66.
- Lyytinen, K. & Nikkanen, P. 2008. Arvottaminen on arvioinnin ydintä. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Vaajakoski. Gummerus Kirjapaino Oy. 25–46.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 42–61.
- Opetushallitus. 2007. Eurooppalaisen vertaisarvioinnin opas ammatilliseen peruskoulutukseen (The European Peer Review Manual for initial VET). Helsinki. Edita Prima Oy.
- Pesonen, I. 1992. Työkonferenssimenetelmä työn tutkimisen ja kehittämisen välineenä. Raportti LAATU-projektin järjestämässä Kuopion ruokahuollon työkonferenssissa talvella 1992. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 31/1992.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2006. Arviointi ongelmaperustaisen pedagogiikan kontekstissa. Teoreettisia lähtökohtia ja opettajien kokemuksia. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 139–153.

- Saari, S. 2002. Opettajakoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampereen yliopisto. Acta universitatis tamperensis 893.
- Raivola, R. 2008. Koulutuspoliittinen arviointi. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Vaajakoski. Gummerus Kirjapaino Oy. 153–168.
- Räisänen, A. 2005. EFQM -arviointimalli ammatillisen koulutuksen järjestäjien arvioinnin tukena. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 5. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Räisänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Jyväskylä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. 109–127.
- Räisänen, A. & Silvennoinen, H. 2006. Virtaa vertaisten verkossa. Ammatillisen erikoisoppilaitosten laadunhallinta. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 19. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.
- Rönholm, H. & Räisänen, A. 2005. Arviointi tukee kehittymistä – miten arvioinnin kehittymistä tuetaan? Koulutuksen järjestäjien tukeminen arviointiin liittyvissä asioissa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 7. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta? Tampere. Vastapaino
- Suoranta, J. 1995. Laadullisen tutkimuksen kurjuus opiskelijoiden kertomana. Kasvatus 1/95. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 15–23.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Acta Universitatis Lappeensis 10.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere. Tammer-Paino Oy.

Vuorenmaan, M. 2001. Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen. Uusia avauksia suomalaiseen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun. Jyväskylä University Printing House. Jyväskylä. Lievestuore. ER-Paino Ky.

Vuori, J. 2004. Arviointi(tutkimus) on arvotonta, ellei se arvota arviointiaan. Hallinnon tutkimus 23 (2), 1–3.

LIITTEET

Liite 1: Kysely vertaisarvioijille

Hyvät vertaisarviointiin osallistuneet!

6.2.2013

Kiitos tähänastisesta mielenkiintoisesta vertaisarviointiin liittyvästä kokemuksesta. Kuten viimeksi tammikuun vertaisarviointipäivillä Turussa mainitsin, haluaisin palata vielä aiheeseen tarkentavin kysymyksin.

Kysely on kohdistettu vertaisarviointipäiville osallistuneille koordinaattoreille ja arviointiin osallistuneille muille toimijoille, jotka olivat läsnä joko Ylivieskan tai Turun vertaisarviointipäivillä arvioijina.

Kysymykset liittyvät Tampereen yliopistossa tekemääni Pro gradu opinnäytetyöhöni, jonka aihe käsittelee **vertaisarvioinnin toteutumista, onnistumista ja päätuloksia kahden kv-toimintaa toteuttavan verkoston kesken**. Tutkimusaineistoni koostuu vertaisarviointipäiviltä saamiini haastatteluihin ja tähän vertaisarviointia itsessään koskevaan kyselyyn. Tämän kyselyn tarkoitus on reflektoida niitä tuntemuksia, jotka ovat jääneet päällimmäiseksi mieleen toteutuneista vertaisarviointipäivistä ja yhteen kansainväliseen toimintaan liittyvästä tarkentavasta kysymyksestä.

Kysymyksistä saadut tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja niistä kerrotaan yleisellä tasolla niin, ettei vastaajan henkilöllisyys paljastuisi. Voit vastata kysymyksiini vapaamuotoisesti joko lyhyesti tai hieman pidemmin selittäen.

Kysymykset:

1. Miten suunnittelitte vertaisarviointia ennen sen toteutusta?
2. Miten olit itse perehtynyt vertaisarviointiin ennen sen toteutusta?
3. Oliko sinulle selvää, mitä arvioinnilla tavoiteltiin? Oliko mielestäsi arviointiin osallistujilla yhteisymmärrys arvioinnin tarkoituksesta?
4. Millaista uutta tietämystä koit saavasi vertaisarvioinnin kautta?
 - a) Omaan toimintaanne?
 - b) Yleisesti prosessin aikana?
5. Miten vertaisarviointipäivät mielestäsi onnistuivat (aikataulut ym.)?
6. Miten koet vertaisarvioinnin toteutuksen tulevaisuudessa, onko sinulla esimerkiksi jotain uusia ajatuksia toteutuksen kannalta?
7. Osaatko kertoa miten kansainvälistyminen näkyy OPS:ssa? (yleisesti/ tarkemmin, tulisi-ko sitä määritellä paremmin)?
8. Haluatko tuoda esiin vielä jotain, mitä pitäisi ottaa mielestäsi huomioon tutkittaessa vertaisarviointia?

Pyydän vastauksia helmikuun loppuun mennessä Word-liitetiedostona suoraan osoitteeseen:

pia.alasalmi@uta.fi

Kiitos etukäteen vastauksistasi, joiden avulla kartoitan vertaisarvioinnista jääneitä kokemuksia.

Yhteistyöterveisin: Pia Alasalmi

Liite 2: Muistilista johtopäätöksistä ja toimenpiteistä verkostojen kehittämistä varten

Vertaisarviointiprosessin vahvuudet:

- Verkosto-oppilaitokset tekevät aktiivista yhteistyötä opiskelijoiden ja opettajien kanssa.
- Verkostojen organisaatorakenteet ovat matalia ja niissä korostuu avoimuus ja yhteistyö kaikkien osapuolten välillä.
- Monipuolinen asiantuntijuus on otettu huomioon suunniteltaessa arvioinnin toteuttamista.
- Verkostoilla on hyvät mahdollisuudet tietotekniikan osaamisen kautta kehittää sosiaalisia kontakteja verkosto-oppilaitosten kesken.
- Verkoston toimijat ovat ymmärtäneet epävirallisen vuoropuhelun merkityksen ja pitävät vapaamuotoisia kahvipöytäkeskusteluja tärkeässä roolissa.

Kiina-hankkeiden parantamisalueet:

- Verkostojen kansainvälisessä toiminnassa tulisi ottaa huomioon opiskelijoiden tarpeet ja vaikuttavuus.
- Pedagogisten linjausten ja opetussuunnitelmien yhteys tulisi tarkentaa Kiina-hankkeiden suunnittelussa.
- Tulosten mittaamisella tulisi tuottaa tietoa tavoitteiden saavuttamisesta.
- Verkostotoimijoiden tulisi kiinnittää huomiota toiminnan kustannustehokkuuteen.
- Dokumentointikäytännöt ja dokumenttien arkistointi tulisi olla systemaattista ja noudattaa selkeää formaattia.
- Asiantuntijaopettajien ja koordinaattoreiden osaamisalueet tulisi määritellä, jotta osaamista voitaisiin jakaa verkosto-oppilaitosten kesken.
- Kiina-hankkeilla tulisi olla yhteys OPS:iin.
- Kiina-hankkeiden hyödyt tulisi olla selkeitä ja strategian mukaisia.

Vertaisarviointiprosessin parantamisalueet:

- Oppilaitosten johdon tulisi varata vertaisarviointiin tarvittavia resursseja enemmän.
- Oppilaitosten johdon tulisi tiedostaa vertaisarviointiin osallistumisen tuovan oppilaitoksille arvostusta, mainetta ja tunnettuutta.
- Oppilaitosten johdon tulisi ottaa vastuu vertaisarvioinnin tulosten toimeenpanosta.

- Vertaisarvioijina toimivien tulisi olla tietoisia arvioinnin taustalla vaikuttavista arvoista, jotta arviointi ei tapahtuisi annettuna tottumuksena ja itsestäänselvytenä.
- Vertaisarvioinnissa tulisi kiinnittää huomio vertaisarvioinnin jatkuvaan kehittämiseen kertaluontoisuuden sijaan.
- Vertaisarviointiin tulisi ottaa mukaan vertaisarvioinnista kokonaisuutena vastaava asiantuntija. Hänen tehtäväkseen määriteltäisiin OPH:n oppaan mukaisesti vertaisarvioinnin hallinnointi, yhteisten menettelyjen (periaatteet ja indikaattorit) kehittämisen koordinointi, tuki ja opastus yksittäisille ammatillisen koulutuksen järjestäjille, vertaisarviointiryhmän jäsenten valinta ja kouluttaminen sekä vertaisarviointien koordinointi ja seuranta.
- Verkostojen kehittämiskohteet tulisi määritellä ennakolta, jotta arviointiprosessissa voitaisiin keksittyä keskeisiin asioihin.
- Vertaisarviointiin liittyvät prosessit ja vastualueet tulisi selkeyttää kaikille arviointiin osallistuville.
- Vertaisarvioijien koulutukseen tulisi panostaa.
- Itsearviointien tulisi sisältää enemmän arvioimista ja arvottamista toiminnan runsaan kuvauksen sijaan.
- Asiantuntijuuden kertymisellä ja sitoutumisella tulisi turvata se, että vertaisarviointiprosessi voisi kehittyä ja helpottua.
- Arviointiin osallistujien tulisi nähdä oppilaitosten johdon toimeenpanemat arviointitoiminnan määrittelemät toimenpiteet.