



SEPPO SAARI

Opettajankoulutuksen arviointi- ja
kehittämiskurssi koulutuspoliittisessa
kontekstissa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna,
perjantaina 15. päivänä marraskuuta 2002 klo 12.

Acta Universitatis Tampereensis 893
University of Tampere
Tampere 2002

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Myynti



Tampereen yliopiston
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

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

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 893
ISBN 951-44-5467-7
ISSN 1455-1616

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 211
ISBN 951-44-5468-5
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print
Tampere 2002

Kiitokset

Kiitän *opetusministeriötä*, joka arviointi- ja seurantaprojektien rahoittajana on tukenut myös tämän tutkimuksen tekemistä. *Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus* on antanut mahdollisuuden tehdä tutkimustyötä osan ajasta päätoimisesti, mistä olen erityisen kiitollinen. Kiitän saamastani taloudellisesta tuesta työn viimeistelyä varten myös *Tampereen yliopiston tukisäätiön Ammattikasvatuksen rahastoa*.

Käytössäni ovat olleet työpaikkani Korkeakoulujen arviointineuvoston toimipaikan sijainnin vuoksi sen oman kirjaston lisäksi Opetusministeriön ja Suomen Akatemian kirjastot sekä Helsingin yliopiston ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen sekä Hämeen ammatillisen opettajakorkeakoulun kirjastot. Kaikissa olen saanut erinomaista lähi- ja etäpalvelua. Kunnalliset kirjastot ovat myös olleet erinomaisia akateemisen työn tukijoita.

Parhaat kiitokset annan professori *Pekka Ruohotielle*, jonka tapa tukea väitöstyön tekijää on sopinut minulle. Ruohotien näkemys siitä, että väitöskirja on itsenäisen tieteellisen työn koetin, on antanut tarvitsemaani ajattelun vapautta. Ruohotien tarkentavat kysymykset ja terävät analyysit ovat johtaneet tutkimuksen oleellisiin ytimiin, ja samalla ne ovat auttaneet aina työssäni eteenpäin. Olen kokenut olevani tasaveroinen tutkija ohjaajani kanssa. Itsenäisyys näkyy varmasti myös joinakin työn heikkouksina. Väitän kuitenkin, että itsenäisyyttä tukevan ohjauksen vuoksi olen löytänyt useita polkuja ja ainakin yhden toimivan reitin päämäärääni.

Pidän ainutkertaisena etuoikeutena sitä, että olen saanut työskennellä opettajankoulutuksen arviointiprojektissa maamme parhaiden alan asiantuntijoiden kanssa. Samalla olen nähnyt asiantuntijoiden erilaisuudesta syntyvän vahvuuden. Arviointiprojektissa opettajankoulutuksen taustanäkemyksiä ja laajaa kokemustaan ovat tuoneet hankkeeseen erityisesti professori *Anna Raija Nummenmaa* ja professori *Juhani Jussila* sekä opetusneuvos *Armi Mikkola*. Heidän asiantuntemuksensa ja syvälinen asioihin paneutumisen lisäksi esimerkillinen työskentelytapansa työryhmissä ovat edistäneet myös tutkimustyötäni.

Korkeakoulun arviointineuvoston kollegat ovat olleet aina valmiit virittämään arviointitoiminnan kriittistä pohdintaa – aitoa akateemista debattia. Se on tuonut tutkimukseen tekoon tarvittavaa peilausta. Entinen pääsihteeri, professori *Kauko Hämäläinen* on tarjonnut laajan asiantuntemuksensa perusteella toistuvasti uutta virikettä työhöni keskusteluihin ja erilaisin kirjallisuuslähtein sekä antanut oikovedoksiin hyödyllisiä korjausehdotuksia. Merkittävän sysäyksen tämän tutkimuksen problematiikkaan ovat antaneet aikanaan pohdinnat ENQA:n entisen toimihenkilön, suunnittelija *Satu Pehu-Voiman* kanssa. Arviointineuvoston omassa väitöskirjaryhmässä on koeteltu erityisesti tutkimuksen lähtökohtia. Tästä olen kiitollinen suunnittelija *Anna-Maija Liuihaselle* ja suunnittelija *Hannele Seppälälle*.

Kiitän professori *Tapio Varista* työn väliversioon saamistani rakentavista kriittisistä kommenteista. Tutkijakollegat, tutkija *Sirpa Polo* ja assistentti *Liisa Tiilikkala* ovat tarjonneet kolmikkomme työryhmässä aiheeseeni peilausta tutkimusprosessin aikana.

Työni esitarkastajat professori *Juha Kinnunen* ja professori *Jorma Enkenberg* ovat tarjonneet rakentavaa ja työtä jäsentävää palautetta, joka on ohjannut tarkastelemaan omia valintojani kriittisesti.

Hyvät ystävät ja sisarukseni ovat kannustavina seuranneet työni edistymistä, samoin puolisoni vielä vireät vanhemmat.

Haluan omistaa työn läheisilleni. Samalla kiitän puolisoani *Kirstiä*. Hänen tukensa, kärsivällisyytensä ja kielentarkistuksensa on osaltaan tehnyt mahdolliseksi työn syntymisen. Tässäkin prosessissa sitoutunut suhteemme on vain vahvistunut entisestään. Kiitokset annan myös viidelle aikuiselle lapselleni, jotka ovat tukeneet isänsä työtä ja jaksamista – *Mikolle, Hannalle, Anna-Kaisalle, Minna-Maijalle ja Leena-Marille*. He ovat pystyneet keskustelemaan kanssani kiinnostuneesti ja haastavasti ja osa heistä on myös puolisoineen auttanut viitteiden tarkistamisessa ja oikoluvussa. Heille kaikille korvaamattomat kiitokset. Meille rakkaat *viisi lastenlasta* ymmärtävät työni merkityksen, jos sellaista mahdollisesti on, vasta joskus tulevaisuudessa.

Ajatukseni palaavat vuosien taakse edesmenneisiin rakkaisiin vanhempiini, jotka sodat eläneinä ja suuren perheen kasvattaneina eivät enää ole olleet mukana työn syntymisprosessissa. Erityisesti muistan lämmöllä äitiäni *Ailia*, joka elämänsä uuvuttamana kuihtui juuri hyvien päiviensä keskellä – jo 25 vuotta sitten. Sodan jälkeen sairaalasta kotiin kuolemaan lähetetty isäni *Otto* sai paradoksaalisesti elää 81-vuotiaaksi. Vanhemmilleni olen kiitollinen perusarvoista, jotka he välittivät elämällään.

Kuten tämä elämä on vain silta tulevaisuuteen, johon olemme matkalla, on väitöstyökin vain ohimenevä hetki elämässä – ei vähimmässäkään määrin riittävä tarkoitus tai päämäärä. Toivon, että väitöskirjaan perehtyminen palkitsee lukijan myös joillakin elämän paradokseja avaavilla oivalluksilla.

*kasvattajana tuotan hyvin onnistuessani kaltaisiani
silloin olen pettänyt kasvatettavani ja itseni
mitä minusta ehkä jää
jääkö ajatukseni
– tekoni*

Esipuhe

Opettajankoulutuksen kehittäminen ja arviointi – miten tulini ryhtyneeksi aiheen tutkimiseen?

Toimiessani yli kymmenen vuotta opettajankouluttajana Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella koin tehtäväkseni avata yhteiskunnallisten ilmiöiden tulkintaa opiskelijoiden kanssa – oli innostavaa haastaa opiskelijoita tarkastelemaan käyttäytymiskulttuurista ympäristöä. Vastuullani oli pääosin evaluaation opetus. Voidakseni etsiä opiskelijoiden kanssa arvioinnin perimmäisiä tehtäviä avasimme kurseilla monin tavoin arviointiin liittyviä myyttejä ja vakiintuneita, mutta usein perustelemattomia arvioinnin käytänteitä. Tutkimuksestani näkynee se, että vaikka kyseessä on kasvatustieteen väitöskirja, orientaationi on toisen pääaineeni sosiaali- ja koulutuspolitiikan vuoksi myös yhteiskuntatieteellinen.

Keväällä 1998 Korkeakoulujen arviointineuvosto käynnisti valtakunnallisen opettajankoulutuksen arviointiprojektin. Siirryttyäni projektin suunnittelijaksi sain alusta alkaen mahdollisuuden tutkimuksen tekemiseen. Siihen työyhteisö antoi kaiken mahdollisen tuen. Varsinaisella arviointiprojektilla oli siis itselleni tutkimuksellinen luonne. Siksi tartuin perusteellisesti kaikkeen aiheeseen liittyvään, ryhdyin systemaattisesti kokoamaan aineistoa ja kirjoittamaan. Tutkimusongelmat tosin olivat kauan jäsentymättä. Olin kuitenkin astunut hermeneuttisen tutkimustradition kiehtovaan kehään.

Olen tutkimustyössäni pyrkinyt tarkastelemaan asioita ennakkoluulottomasti ja ihmetellen, johon sisältyvät myös omat vakiintuneet ajatukseni. Se saattaa olla työn vahvuus ja osittain myös heikkous. Kuljetan lukijaa ajatusteni mukana asteittain edeten. Olen yrittänyt synnyttää aineiston sisäistä dialogia teoriaosasta alkaen. Sen vuoksi työtä on vaikea lukea kursorisesti. Lukijalta siis edellytetään hermeneuttisesti kiertävään tarinaan perehtymistä. Tarinasta syntyy moniääninen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Koska itseäni innostavat elämän paradoksit, vältän myös keinotekoisesti synnytetyn ehyen tulkinnan tarjoamista. Paradoksit sisältävät yllättäviä avauksia ja johtavat usein asioiden ytimiin.

Korkeakoulujen arviointineuvostossa – arviointitehtävää toteuttavassa nuoressa organisaatiossa pohdittiin jatkuvasti arviointia ja sen merkitystä monilta eri näkökannoilta. Itse ihmettelin usein, mistä erilaiset arvioinnit oikein saivat alkunsa. Oliko kyseessä ensisijaisesti tarve saada aineistoa koulutuksen kehittämistä varten vai oliko arviointien taustalla muitakin tavoitteita? Ketkä näitä tarpeita määrittelivät ja keitä varten arviointiaineistoja lopulta tuotettiin? Näihin kysymyksiin oli monia vastauksia ja usein syntyi vain uusia lisäkysymyksiä.

Opettajankoulutuksen arvioinnin käynnistäminen herätti korkeakouluissa epäilevän kysymyksen siitä, mihin alan uutta arviointia tarvittiin, koska edellisestä arvioinnista oli kulunut vasta neljä vuotta. Näihinkin kysymyksiin avautui monia uusia näkökulmia. Arvioinnin aikana ja seurauksena ainakin opettajankoulutuksen merkitys ja tärkeys nousivat yliopistoissa selvästi esille.

Tutkimus valottaa lisää opettajankoulutuksen kehittämistä ja arviointia sekä niistä käytyä sosiaalista todellisuutta tuottavaa diskurssia.

kirjoitan, jotta tiedän, mitä ajattelen
kirjoitan – siis ajattelen
kun ajattelen, en puhu
kun puhun, en sano
kun sanon, vaikenen
olen olemassa

Väitöskirjassa esitetyt aforismit ja runot ovat omaa tuotantoani, sikäli kuin itse tiedän. Edellä olevan mietelmän ensimmäisen rivin sanoman olen kuullut periytyvän kirjailija J. Donnerilta tai joltakin muulta. En siis tiedä, mutta olen kuullut sanottavan.

Jos arvelet ymmärtäneesi aforismien ja runojen sanoman, olet osittain oikeassa. Kirjoittajan sanoma on monikerroksinen ja siksi tulkinnanvarainen, mutta avautuu lukijalle hänen omasta perspektiivistään. Lukemalla voit kohdata kirjoittajan, sanoman ja lukijan.

Tiivistelmä

Korkeakoulujen arviointineuvosto toteutti vuosina 1998-1999 valtakunnallisen opettajankoulutuksen arvioinnin, jonka vaikutuksia seurattiin järjestämällä seurantaseminaari. Arviointien yhteydessä yliopistot tuottivat laajan itsearviointiaineiston, jota tutkimuksessa on hyödynnetty.

Tutkimuksen tarkoituksena oli opettajankoulutusta käsittelevän koulutusohjelma-arvioinnin teoreettinen ja käytännöllinen kehittäminen. Tavoitteeseen pyrittiin analysoimalla opettajankoulutuksen keskeisistä kehittämisnäkökohdista käytyä keskustelua.

Tutkimusintressi kiteytyi kolmeksi tutkimusongelmaksi:

Mitkä ovat suomalaisen yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittämishaasteet ja minkälaista on ollut niistä käyty kehittämis- ja arviointidiskurssi sekä toiseksi, minkälainen on implisiittinen koulutusohjelma-arvioinnin teoria sekä kolmanneksi, minkäläiseksi teoria voidaan eksplikoida tutkimusaineiston perusteella.

Keskeisenä tutkimusaineistona olivat yliopistojen tuottamat itsearvioinnit. Muina aineistoina käytettiin sivistysvaliokunnan ja opetusministerin kannanottoja, arvioinnin aloitusseminaarin puheenvuoroja, opettajankoulutuksen kehittämislausuntoja, puolueiden koulutuspoliittisia ohjelmia sekä opettajankoulutuksen kehittämisohjelmaa ja sen tausta-aineistoja.

Tutkimuksen metodina käytettiin faircloughilaista diskurssianalyysia, jossa problematisoidaan kielen, vallan ja todellisuuden välistä suhdetta. Opettajankoulutuksen kehittämiskeskustelua lähestyttiin arvioinnin ja vallan näkökulmasta. Vastauksia tutkimusongelmiin etsittiin käymällä lävitse opettajankoulutuksesta käytyä kehittämis- ja arviointidiskurssia.

Ensimmäiseen tutkimusongelmaan on kirjoitettu näkyväksi Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttaman koulutusohjelma-arvioinnin implisiittisiä teoreettisia lähtökoh-
tia. Arviointiprojektin perusteella siitä muodostettiin eksplikoitu arvioinnin teoria, jossa on tuntomerkkejä räätälöinnistä, empowermentista, kommunikatiivisuudesta ja itsearvioinnissa self-review'sta. Samalla tutkimusaineistosta tuotettiin itsearviointiin so-
piva syväarvioinnin malli edelleen muiden testattavaksi.

Itsearvioinnin diskurssia raamitti selvästi arviointia tuottavan instituution tai ryhmän vallan positio. Samoin koulutus- ja arviointipoliittinen konteksti määritti itsearvioinnin luonnetta. Ensimmäisen vaiheen itsearvioinneissa yliopistojen tiedekunnat ja laitokset tuottivat pääosin konventionaalista tekstiä, jonka kehittämismerkitys todennäköisesti jää vähäiseksi. Yhtenä syynä tähän pidettiin arviointien tuottamaa suurta työmäärää ja toisaalta erillisyyttä tavanomaisesta kehittämistyöstä.

Korkeakoulujen arviointineuvoston kaksitahoinen rooli - toisaalta palkintoesityksiä tuottavana ja toisaalta kehittävästä arviointia edistävänä instituutiona todettiin ongelmalliseksi. Korkeakoulut tarjoavat koulutuksestaan myös kahdenlaista kuvaa: toisaalta näkemyksiä kehittämistarkoituksiin ja toisaalta edustavaa esittäytymistä palkintohake-

muksiin. Ristiriitainen kahdenlainen orientaatio ei ole omiaan tuottamaan aitoa ja avointa sekä kehittävää näkökulmaa arvioinneissa.

Korkeakoulujen arviointineuvoston asemaa osana opetusministeriötä problematisoidaan tutkimuksessa. Ohjelmallinen riippumattomuus ja taloudellinen riippuvuus opetusministeriöstä eivät välttämättä tuota ongelmia, mutta edellyttävät jatkuvaa kriittistä huolenpitoa arviointien puolueettomasta roolista.

Opettajankoulutuksen kehittämiskeskustelussa kaikki näyttävät olevan koulutuksen asiantuntijoita. Sivistysvaliokunta ottaa myös asiantuntijan roolin ja käyttää jopa uhkasta säädöstoimista, elleivät yliopistot tai opettajankoulutusyksiköt saa aikaan arviointien esittämiä koulutuksen muutoksia. Samalla yliopistojen tutkimusperusteinen koulutuksen autonomia asettuu kyseenalaiseksi. Korkeakoulujen arviointineuvoston todetaan artikuloivan valtaansa korrektisti ja olevan korkeakoulukentän äänen käyttäjä.

Avainsanat: opettajankoulutuksen kehittäminen, korkeakoulujen kehittäminen, korkeakoulupolitiikka, diskurssianalyysi, valta, uusliberalismi, evaluaatio, evaluaatioteoria, koulutusohjelma-arviointi.

Abstract

The Finnish Higher Education Evaluation Council implemented a national evaluation of teacher education between 1998 and 1999 the impact of which was monitored by arranging a follow-up seminar. In connection with the evaluation, the universities produced self-evaluation material that has been utilised in research.

The purpose of this research was to evaluate teacher education in theory and practice. Analysis of discourse dealing with the central development perspectives provided the tools to achieve this goal.

The research interest was crystallised in three research problems: firstly, specification of the development challenges of Finnish university-level teacher education, and the nature of the development and evaluation discourse; secondly, identification the implicit theory of programme evaluation; and thirdly, finding ways to disambiguate the theory on the basis of the research data.

The basic research data consisted of self-evaluation material submitted by the universities. Other data included contentions of the Parliamentary Committee for Education and Culture and the Ministry of Education, the opinions expressed in the preliminary seminar, statements concerning the development of teacher education, educational policy programmes of political parties, the development programme for teacher education and the related background material.

The research utilised Faircloughian discourse analysis which examines the relationship between language, power and reality. The development discourse in teacher education was approached by employing the perspectives of evaluation and power. The process involved analysing the development and evaluation discourse in teacher education.

In relation to the first research problem, implicit assumptions in the evaluation project carried out by FINHEEC were found. On the basis of the evaluation project, this was further developed into an explicitly stated theory of evaluation, which includes elements from tailoring, empowerment, communication-orientation and, in the case of self-evaluation, self-review. Simultaneously, a model of in-depth evaluation was developed for further testing during self-evaluation.

The position of power in the institution or group conducting the evaluation clearly provided the framework for self-evaluation discourse. By the same token, the context of educational and evaluation policies determined the nature of the self-evaluation. During the first phase of self-evaluation, the faculties and departments of different universities produced primarily conventional text, the developmental impact of which is likely to remain weak. It was felt that one reason for this was the large workload from evaluations and, on the other hand, the fact that evaluations were set apart from ordinary development efforts.

The dual role of the Finnish Higher Education Evaluation Council as a body submitting award proposals to the Ministry of Education and a body promoting development of evaluation was considered problematic. Higher education institutions

seem to give a double message regarding their education provision: proposals for development on the one hand and a comprehensive representation in award applications on the other. This conflicting dual orientation works against a genuine, open and development-oriented perspective in evaluations.

The position of the Finnish Higher Education Evaluation Council as a part of the Ministry of Education was examined in the research. Maintaining independence in drawing up the programme while being financially dependent on the Ministry of Education is not necessarily problematic but does require continuous critical monitoring so that the independent role of evaluation can be safeguarded.

As regards the development discourse in teacher education, all parties seem to be educational experts. Even the Parliamentary Committee for Education and Culture assumes the role of an expert and threatens to take legislative action if universities or teacher education units fail to achieve educational changes suggested by the evaluations. This undermines educational autonomy based on research in universities. The Finnish Higher Education Evaluation Council was considered to articulate its power correctly and to provide a voice for the higher education sector.

Key terms: development of teacher education, development of higher education institutions, higher education policies, discourse analysis, power, new liberalism, evaluation, evaluation theory, programme evaluation.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	15
1.1	TAUSTAA TUTKIMUSINTRESSILLE.....	17
1.2	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAVOITTEET.....	19
1.3	TUTKIMUKSEN DESIGN JA RAKENNE.....	21
1.4	TUTKIMUSAINESTOT.....	23
1.5	OPETTAJANKOULUTUKSEN ARVIOINNIN KONTEKSTI.....	26
1.6	TUTKIJAN POSITIO ARVIOINNISSA JA TUTKIMUKSESSA.....	29
2	TUTKIMUSONGELMIEN MUODOSTAMINEN.....	31
2.1	TUTKIMUSKOHTEEN TARKENNUS.....	31
2.2	VALISTUNEITA ARVAUKSIA.....	33
2.2.1	<i>Ennakoiva kysymys ja sen taustoja.....</i>	<i>33</i>
2.2.2	<i>Koulutuksen kehittämisen ja itsearviointin diskurssit.....</i>	<i>34</i>
2.2.3	<i>Itsearviointi konstituoi ulkoista arviointia.....</i>	<i>35</i>
2.2.4	<i>Teoreettinen väite.....</i>	<i>36</i>
2.3	TUTKIMUSONGELMAT.....	36
3	DISKURSSIANALYYTTINEN LÄHESTYMINEN TUTKIMUKSESSA .	37
3.1	MERKITYKSENANTO.....	41
3.2	VÄLITTÄVÄ NÄKÖKULMA.....	44
3.3	KOHTUULLISEN REALISMIN JA KONSTRUKTIVISMIN LIITTO.....	47
3.4	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT.....	51
3.5	EPISTEMOLOGISTA JA ONTOLOGISTA POHDINTAA.....	57
3.6	TUTKIMUKSEN ONTOLOGISET, EPISTEMOLOGISET JA TELEOLOGISET SITOUKSET.....	60
3.7	TEKSTIN TUOTTAJAN JA TUTKIJAN POSITIOT DISKURSSIANALYYSSISSÄ.....	62
3.8	ATTRIBUUTIOT YHTEISÖLLISISSÄ DISKURSSEISSA.....	64
4	EVALUAATION LÄHTÖKOHTIA.....	66
4.1	KÄSITTEITÄ.....	66
4.2	ARVOT JA ARVIOINTI.....	71
4.3	ARVIOINTI JA ARVIOINTITUTKIMUS SEKÄ TUTKIMUS ARVIOINNISTA.....	72
4.4	ITSEARVIOINTI.....	74
4.5	EVALUAATION TOTEUTTAMISMALLEJA.....	84
4.6	EVALUAATION KÄYTÄNTÖ JA TEORIA.....	86
4.7	EVALUAATION TEORIAA.....	88
4.8	EMPOWERMENT-ARVIOINTI.....	93
4.9	ARVIOINTIEN RÄÄTÄLÖINTI.....	94
4.10	OPETTAJANKOULUTUKSEN ARVIOINNIN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT...	95
4.11	OPISKELIJAT ARVIOINNIN INTRESSIRYHMÄNÄ.....	96

5	KORKEAKOULUJEN ARVIOINTINEUVOSTON TEHTÄVÄ JA ROOLI	101
5.1	ARVIOINNIN TOIMINTAPERIAATTEITA JA OMISTAJUUS	103
5.2	ARVIOINTIPOLITIikka JA ARVIOINTIKULTTUURI.....	108
5.3	ARVIOINTITOIMINNAN KASVU JA ONGELMAT	111
5.4	ARVIOINTI JA AKKREDITOINTI.....	112
6	VALLAN PROBLEMATIikkaA ARVIOINNISSA.....	114
6.1	ARVIOINTIIN LIITTYVÄ VALTA	114
6.2	KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI VALLAN OLEMUSTA TAVOITTELEMASSA	116
6.3	KORKEAKOULUJEN ARVIOINTINEUVOSTON TOIMINNAN VALTAKESKUSTELUA	119
7	KOULUTUKSEN MUUTOSRESISTENSsi JA KEHITTÄMISDISKURSSI – ARVIOINNIN ALOITUSSEMINAARI.....	125
8	OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISNÄKÖKOHDAT KOULUTUSPOLIITTISSA.....	129
8.1	KOULUTUSPOLITIikan LÄHTÖKOHTIA	130
8.2	KOULUTUSPOLITIikka OSANA YHTEISKUNTAKEHITYSTÄ	131
8.3	SUOMALAISTA KOULUTUSPOLITIikkaA OECD-KONTEKSTISSA – KORKEAKOULUJEN JA KOULUJEN EVALUAATIOKEHITYSTÄ	138
8.4	PUOLUEIDEN KOULUTUSPOLIITTISET OHJELMAT	148
8.5	OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISARVIOIDEN TAUSTAA.....	155
8.5.1	<i>Pedagogiset opinnot nykyisessä koulutuksessa</i>	155
8.5.2	<i>Pedagogiset opintojen ongelmat</i>	156
8.5.3	<i>Pedagogisten opintojen teorian ja käytännön dilemma</i>	159
8.5.4	<i>Opettajankoulutuksen järjestäjien yhteistyö</i>	163
8.5.5	<i>Huomio yhteiskunnalliseen kehitykseen</i>	169
8.5.6	<i>Opettajankoulutuslaitosten profiloituminen</i>	170
8.5.7	<i>Kasvatustieteen asema</i>	171
8.5.8	<i>Opettajankelpoisuus ja sen laaja-alaistuminen</i>	172
8.5.9	<i>Aineenopettajan koulutus ja luonnontieteellisen alan erityisongelmat</i> . 174	
8.5.10	<i>Aineenhallintadiskurssi</i>	175
8.5.11	<i>Opiskelijoiden rekrytointi ja valinnat</i>	176
8.5.12	<i>Opettajuusdiskurssi</i>	178
8.5.13	<i>Jatkuva koulutus ja jatkotutkinnot</i>	182
8.5.14	<i>Opettajankouluttajien työnkuva ja täydennyskoulutus</i>	184
8.5.15	<i>Koulutuksen rakenne</i>	184
8.5.16	<i>Opiskelijajärjestöjen palaute</i>	185
9	TULEVAISUUSORIENTAATIO OPETTAJANKOULUTUKSEN ITSEARVIOINNISSA.....	187
9.1	KOULUJEN KEHITYSTRENDEJÄ.....	189
9.2	OPPIMISYMPÄRISTÖ VUONNA 2005—2010.....	190

9.2.1	<i>Instituutioiden muuttuminen</i>	190
9.2.2	<i>Koulun funktiot</i>	192
9.2.3	<i>Yhteisöllisyys</i>	192
9.2.4	<i>Kohtaaminen, vuorovaikutus ja verkostoituminen</i>	193
9.2.5	<i>Koulu moniammattilaisten paikkana</i>	193
9.2.6	<i>Muutoksen nopeus ja realistisuus</i>	194
9.2.7	<i>Opettajantyön edellytykset – ihmissuhdetaidot ja akateemisuus</i>	194
9.2.8	<i>Suunnittelutaidot, kulttuurinen osaaminen ja asiantuntijuus</i>	195
9.3	TULEVAISUUSAINEISTON KEHITTÄMISHAASTEIDEN KOONTIA	197
10 OPETTAJANKOULUTTAJAT JA OPISKELIJAT KOULUTUKSEN KEHITTÄMISEN MÄÄRITTELIJÖINÄ		198
10.1	ARVIOINTINEUVOSTON TOIMINNAN ULKOISTA ARVIOINTIA	200
10.2	VALTA-ASETELMAN MAHDOLLISTAMA EPÄSYMMETRINEN DISKURSSI.....	204
10.3	ARVIOINNIN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTIA.....	206
10.4	ARVIOINNIN LISÄARVO	209
10.5	KEHITTÄMISSUOSITUSTEN OSUVUUS.....	210
10.6	VALTAKUNNALLISTEN SUOSITUSTEN TÄRKEYS JA TOTEUTTAMISKELPOISUUS	211
10.7	ARVIOINTIEN EROT NIIDEN KÄYNNISTÄJÄN MUKAAN	212
10.8	TIEDEKUNTIEN ARVIOINTIDISKURSSIT.....	213
10.9	KORKEAKOULUJEN YHTEYSHENKILÖIDEN PALAUTE.....	216
11 TUTKIMUSPROJEKTIN KULUESSA TARKENNETTU TEORIA		219
12 LUOTETTAVUUSTARKASTELUA		229
12.1	LUOTETTAVUUSTARKASTELUN LÄHTÖKOHDAT	229
12.2	LUOTETTAVUUS DISKURSSIANALYYSISSÄ.....	231
13 TOTEUTETUN ARVIOINNIN EETTISTÄ POHDINTAA		234
14 TUTKIMUKSEN KESKEISIÄ TULOKSIA		240
15 LOPPUTULEMA		248
Lähteet		227
Liitteet		249
1. Itsearviointikysymysten saatekirje laitosneuvostolle/johtoryhmälle.		
2. Koonti tulevaisuuden tekijöistä.		
3. Tulevaisuuden haasteita, trendejä ja skenaarioita.		
4. Opiskelijajärjestöjen itsearviointien palautteiden koonti (1998).		
5. Opettajankoulutuksen kehittämistoimenpiteitä.		

Kuviot

- Kuvio 1. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.
- Kuvio 2. Arvioinnin yhteydessä annettujen lausuntojen ja päätösten sekä toimenpiteiden liittyminen toisiinsa.
- Kuvio 3. Todellisuus ja sen teoreettinen hahmottaminen konstruktioiden maailmassa.
- Kuvio 4. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.
- Kuvio 5. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.
- Kuvio 6. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.
- Kuvio 7. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.
- Kuvio 8. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.
- Kuvio 9. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.
- Kuvio 10. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.
- Kuvio 11. Syväarvioinnin osatekijöitä.

Taulukot

- Taulukko 1. Kielen tutkimisen metodiset lähestymistavat ja niiden painopistealueet.
- Taulukko 2. The naturalist – positivist dichotomy by Putney and Green (1999) added to Dialogue of Paradigms by Saari (2002).
- Taulukko 3. Arvioinnin kontekstisidonnaisuus. Arvioinnin suorittamisen ja arviointitiedon käytön muodot ja erilaistavat tilannemuuttajat.
- Taulukko 4. The three ‘grammars’ of internal valuation.
- Taulukko 5. Itsearvioinnin funktio sekä arvioinnin sisäinen ja ulkoinen käyttö (Saari 2002).
- Taulukko 6. Akkreditoinnin ja laadunvarmistuksen erot.
- Taulukko 7. Koulutusohjelma-arvioinnin ja sen itsearvioinnin perusteet arviointiteorian muodostamista varten.
- Taulukko 8. Vallan/tiedon teknologioihin juurtuneet avainelementit.
- Taulukko 9. Arviointipositio ja valta.
- Taulukko 10. Koulutusohjelma-arvioinnin ja sen itsearvioinnin perusteet arviointiaineiston perusteella.
- Taulukko 11. Täsmällisyyden ja luotettavuuden kriteerit rationaalisessa ja naturalistisessa tutkimuksessa (Aaltonen 1989).
- Taulukko 12. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen pätevyys ja luotettavuuskäsitteitä.
- Taulukko 13. Eettisten teorioiden vahvuuksia ja heikkouksia evaluointitoiminnan eettisyyden arvioinnin ja vallan position kannalta (Newman & Brown 1996, 36; Saari 2002).

*väärin vastanneet ovat usein oikeassa – he harvoin sitä tietävät
ja jos tietäisivät olisivat toistamiseen väärässä*

1 JOHDANTO

Korkeakoulujen arviointineuvosto on ollut asetuksen 1320/1994 perusteella vastuussa vuodesta 1995 korkeakoulujen arvioinneista, korkealaatuisen koulutuksen laatupalkintoesityksistä ja ammattikorkeakoulujen vakinaistamisprosessia edellyttäeneistä arvioinneista sekä myöhemmin koulutusohjelmien akkreditoinnista (465/1998). Korkeakoulujen arviointineuvosto arvioi koulutusta ja sen antamisen edellytyksiä, joihin kuuluvat myös esimerkiksi hallinto ja opintojen tukitoimet. Korkeakoulujen toista päätehtävää eli tutkimusta arvioi Suomen Akatemia. Korkeakoulujen arviointineuvosto toteuttaa useita erilaisia arviointeja: koulutus- ja tema-arviointeja sekä arviointien seuranta, laatutyön auditointeja ja kokonaisarviointeja, ammattikorkeakoulujen toimilupien ja jatkotutkintojen arviointeja sekä erikoistumisopintojen arviointeja. Erillisrahoituksella ja maksupalveluperiaatteella toteutetaan myös arviointeja (kuten avoimen yliopiston ja merenkulkualan arvioinnit). Korkealaatuisen koulutuksen ja aluekehitysvaikutusten arviointien perusteella jaetaan lisäksi tulosrahaa.

Tämän tutkimuksen tekijä oli yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arvioinnin projektisuunnittelijana ja siltä osin vastuussa arvioinnista, joka oli tyypillinen koulutusohjelman arviointi. Arvioinnin käynnistämiseen liittyi suhteellisen pitkä, noin neljän kuukauden valmistelu-aika, jona aikana selvitettiin opettajankoulutusyksiköiden näkemyksiä ja arviointiin liittyviä tarpeita. Opettajankoulutuksen kehittäminen koettiin haasteelliseksi ja ongelmalliseksi. Aikaisemman kasvatustieteiden arvioinnin yhteydessä (OPM 1994: 14; 16) käytiin keskustelua joidenkin opettajankoulutusyksiköiden lakkauttamisesta. Se synnytti monissa kasvatustieteellisissä tiedekunnissa ajatuksia alan epäsuotuisasta kehityksestä.

Edelleen samat tiedekunnat ja niiden opettajankoulutusyksiköt ovat muutospaineiden edessä. Toimintaedellytykset ovat muuttuneet kaikissa yliopistoissa ja niiden tiedekunnissa. Yliopistojen välinen ja sisäinen tulosohjaus on aiheuttanut myös eri koulutusalojen välille jännitteitä, joiden purkamiseen yliopistojen tiedekunnilla ja laitoksilla ei ole näyttänyt olevan paljonkaan välineitä. Korkeakoulut tuovat esille usein niiden kehittämistä määrittävänä tekijänä koulutuksen taloudelliset ehdot ja siihen liittyen tulosohjauksen ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan, tosin monin eri tavoin ilmaistuna. Sopeutumisvaikeudet tulosohjattuun koulutusjärjestelmään nostavat jatkuvasti julkista keskustelua.

Tämän tutkimuksen aihepiiri liittyy kiinteästi opettajankoulutuksesta esitettyihin kehittämiskannanottoihin ja kehittämisen reunaehtoihin. Reunaehdot muodostuvat muun

muassa koulutuksen tehtävistä, rakenteista ja voimavaroista. Opettajankoulutusta säätelevät laki (Opettajankoulutuslaki 844/1971) ja useat asetukset, joiden perusteella koulutustehtävä määrittyy (576/1995; 948/1978; 143/1985; 336/1985; 486/1986; 245/1994; 148/1995; 216/1995; 517/1995; 255/1998; 256/1998; 257/1998; 276/1998; 986/1998). Opettajankoulutus on määrällisesti merkittävä, sillä se koskee noin 10 prosenttia koko yliopisto-opiskelijoista. Vaikka kasvatustieteelliset tiedekunnat ovat vastuussa pedagogisista opinnoista, koulutuksen järjestäminen edellyttää yhteistyötä ainetiedekuntien ja myös taidekorkeakoulujen kanssa. Yhteistyö on kangerrellut vuosia ja pedagogisten opintojen järjestämiseen liittyvät taloudelliset seikat sekä koulutuksen omistajuus ovat aiheuttaneet yhteistoimintaan ongelmia. Ainetiedekuntien ilmaisema tarve yhteistyöhön on ollut selvästi vähäisempää kuin kasvatustieteellisten tiedekuntien. Opetusharjoittelun monipuolista kehittämistä ovat haitanneet puolestaan yhteistyön ongelmat opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen välillä. Näin voidaan päätellä, että tietyt rakenteelliset tekijät tukevat joidenkin ongelmien toistumista.

Vaikka jopa 80 prosenttiin ainetiedekunnassa suoritettuihin tutkintoihin saattavat sisältyä opettajan pedagogiset opinnot, ainetiedekunnat eivät selvästikään aina tunnista olevansa opettajankouluttajia. Se ilmenee arviointiprojektin yhteydessä kerätyissä tiedekuntien palautteissa. Myös aineenopettajaksi opiskelevalle saattaa opettajan työhön kehittyminen ja kasvu jäädä hyvinkin ohueksi, jos aineenopettajan aineen opintojen sisällöt eivät liity läheisesti opettajan työhön. Jos opiskelija opiskelee ensisijaisesti aineen tieteellisellä orientaatiolla ja suuntautuu opettajaksi vasta opintojen loppuvaiheessa, jää valmentautuminen opettajan tehtäviin hyvin lyhyeksi. Arvioinnin yhteydessä kerätyn aineiston mukaan intensiivisesti suoritettujen pedagogiset opinnot jäävät muista opinnoista irrallisiksi. Arviointiraportissa (Jussila & Saari 1999) tosin todetaan, että joidenkin aineenopettaja-alojen ja erityisesti kasvatustieteellisten tiedekuntien aineenopettajankoulutus on opettaja-orientoitunutta. Taidekorkeakoulut ilmaisivat arviointiprojektissa, että niillä olisi pedagogista osaamista riittävästi, jotta ne voisivat järjestää pedagogiset opinnot itsenäisinä ilman alisteista suhdetta kasvatustieteiden tiedekuntiin. Asetus kuitenkin määrittelee opintojen järjestämismääräyksiä ja sen mukana opintojen omistajuuden kasvatustieteiden tiedekunnille.

Toteutetun arvioinnin yhtenä osana olivat itsearviointit. Laajojen itsearviointiraporttien lukeminen herätti mielenkiinnon niiden hyödyllisyydestä suhteessa tehtyyn työmäärään. Teettäähän niiden kirjoittaminen paljon sellaista työtä, mihin ei ole ennakkoon yleensä voitu varautua. Itsearviointien lukeminen ei ole yksinkertaista – vähintään se on erityisen tulkinnanvaraista. Näin itsearviointeja ei ehkä tulekaan lukea tosina kuvauksina ja varsinaisina arviointeina, vaan arviointiyhteydessään ymmärrettynä. Tähän liittyy muun muassa se, mihin arviointia käytetään. Eri yhteyksissä sekä tekstintuottajan että lukijan tulkinnat ovat erilaisia. Toiset tekstien tuottajat osaavat käyttää itsearvioinnissaan uskottavaa retoriikkaa ja vakuuttelun keinoja. Argumentointi voi olla pätevää ja älyllisesti tyydyttävää, mutta sillä ei ole välttämättä paljonkaan tekemistä koulu-

tuksen toteuttamisen kanssa.¹ Toisaalta ne, jotka ottavat riskin ja kirjoittavat itsearviointeissa avoimen kriittisesti koulutuksestaan – myös kontekstinsa artikuloinnin, saavat sekä itsearviointista että ulkoisesta arvioinnista todennäköisesti käyttökelpoisia työvälineitä koulutuksen kehittämistä varten.

1.1 Taustaa tutkimusintressille

Tutkija selvitti varsinaisessa arviointiprojektissa opettajankoulutuksessa tapahtuneita muutoksia erityisesti opetusministeriön asiakirjoista sekä nykytilannetta tiedekuntien ja laitosten dokumenteista. Sen yhteydessä oli todettavissa, että tietyt kehittämisaiheet toistuivat ikään kuin koulutuksessa ei olisi tapahtunut mitään ratkaisevia muutoksia. Ensivaiheen epäily oli kuitenkin se, että päätelmä oli liian yksioikoinen. Havainto herätti kuitenkin mielenkiinnon selvittää tarkemmin opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyviä ongelmia. Samat kehittämiskannanotot toistuivat selvästi monissa raporteissa. Kyseessä oli toisaalta kolmen vuosikymmenen aikainen kehitys, jolloin sekä odotukset koulutukselta että avoimuus koulutuksesta keskustelemiseen ovat jatkuvasti lisääntyneet. Myös julkisessa tiedotuksessa on toistettu samoja koulutuksen kehittämisen teemoja usein niin, että kannanoton ilmaisija ei argumentoi väitteitä pitkän aikavälin historialliseen kehitykseen. Lisäksi jotkut keskusteluteemat ovat saattaneet muodostua koulutuksessa olevien opiskelijoiden toistamiksi myyteiksi, joita ei sen enempää perustella. Jokaisen opiskelijapolven kokemus koulutuksesta on kuitenkin autenttinen. Opiskelijoiden palautteita kerätään nykyisin myös huomattavasti enemmän kuin ennen, jolloin opiskelijan ääni painottuu myös arvioinneissa. Opiskelijapalautetta tulee tosin tarkastella myös arvioitsijan positiosta käsin, koska se määrittää arvioinnin luonnetta.

Tutkimusintressi nousi koulutuksen kehittämisessä ilmenneistä jännitteistä – syntyi tarve ymmärtää kehittämishaasteiden taustaa ja hahmottaa ne laajemmassa koulutus- ja arviointipoliittisessa kontekstissa. Heräsikin kysymys, miksi tiedekuntien ja opiskelijoiden tyytymättömyys toistuvasti keskittyi samoihin ongelmiin, jotka koulutuksen järjestäjät kuitenkin tiedostavat. Yhtenä jo edellä mainittuna ongelmallisena esimerkkinä on ollut koulutuksen järjestäjien puutteellinen yhteistyö. Tutkimusaineistoon tutustuesssa heräsi ajatus siitä, että organisatorisesti itsenäiset yliopistojen tiedekunnat, jotka "kilpailevat" samoista tulosrahoista, mahdollisesti suojaavat omaa reviiiriänsä yhteistyön kustannuksella. Näin tutkija ohjautui pohtimaan koulutuspolitiikan ja arvioinnin kytkeytymistä toisiinsa.

Opettajankoulutuksen keskeinen osa ovat pedagogiset 35 opintoviikon opinnot, jotka voidaan suorittaa aineenopettajan koulutuksessa yhdessä lukuvuodessa. Aineenopettajien pääaine on useimmiten opetettava kouluaine, jolloin pedagogiset opinnot muodos-

¹ Koulutuksen onnistumisen **kriteeri** inhimillisen pääoman (human capital) kannalta on viime kädessä opiskelijan pääomaksi muuttunut tieto- ja taitovaranto tai potentiaali, mahdollisuus toteutumiseen. Se tarkoittaa sitä, että opiskelijalla on hallussaan välineitä tuottaa hyvän koulutuksen tuotoksia. Erityisesti opettajaksi opiskelevilla 'halu ja kyky tuottaa hyviä oppimisedellytyksiä' on samalla yksi koulutuksen tavoite.

tavat tutkinnon yhden sivuaineen. Näyttää siltä, että yhden vuoden irrallisiin, omaan substanssiaineeseen liittymättömiin opintoihin suhtaudutaan tavanomaista kriittisemmin. Yhtenä syynä saattaa olla se, että opinnoissaan muutoin pitkällä oleva opiskelija aloittaa uuden aineen aivan alusta, jolloin lisäksi koulutuksessa toteutuva kurssimaisuus ja kurssien läsnäolopakko aiheuttavat kielteistä asennoitumista. (Itsearviointit 1998.) Pedagogisten opintojen valinnan vapaus on rajoitettua – kyseessä on tiivis opintopaketti, jonka opettajankoulutuslaitokset katsovat liittyvän sekä sisällöllisesti että kronologisesti opettajalta edellytettäviin tietoihin ja taitoihin. Opetusharjoittelujen ohjaukseen liittyy myös mestari–oppipoika -asetelma, jossa vanhempi ja kokenut aineentaitaja luokanopettaja sekä opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtori toimivat opetuksen seuraajina ja palautteen antajina. Opiskelijajärjestöjen palaute antaa väitteelle tukea (Itsearviointit 1998). Pedagogiset opinnot tapahtuvat lisäksi eri tiedekunnassa kuin muut opinnot. Opiskelija joutuu orientoitumaan ympäristöön, johon hänellä ei ole välttämättä muita yhtymäkohtia. Arviointiprojektissa saatujen opiskelijapalautteiden mukaan opiskelijan on lisäksi vaikea ymmärtää opintojen eri osien merkitystä ja hahmottaa näin opintojen kokonaisuutta. Enimmillään erillisiä kursseja saattoi olla yli 30.

Korkeakoulujen arviointineuvosto on toteuttanut sekä yliopistojen antaman opettajankoulutuksen että ammatillisen opettajankoulutuksen arvioinnin vuosina 1998–2000. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi toteutettiin 28.2.1998–8.9.1999 tavanomaista mittavampana ja laaja-alaisempana, jota arvioinnin suunnittelu-ryhmä perusteli opettajankoulutuksen yhteiskunnallisella merkityksellä ja alan ongelmallisuudella. Projektin tausta-aineistoksi tutkija tuotti 30 vuoden ajalta *opettajankoulutuksen kehittämiskohteita tarkastelevan katsauksen*, joka perustui komiteanmietintöihin, tutkimuksiin ja alan arviointeihin. Raporttiin kirjattiin historiallisesta katsauksesta vain lähinnä ne seikat, jotka olivat yhteisiä eri aikoina tuotetuissa mietinnöissä ja arvioinneissa. Muilta osin yliopistollisen opettajankoulutuksen kehityskulkua ei kuvattu eikä arvioitu raportissa. *Yhteiskunnallisesta ajankohtaisskeskustelusta* syntyi tarkasteluun yhteisiä ongelma-alueita aikaisempien arviointien kanssa. Arvioinnin tuloksena saatiin esille opettajankoulutuksessa toistuvat ongelma-alueet. *Yliopistojen talous- ja tulossopimuksista sekä toimintakertomuksista* kerättiin arvioinnin taustaksi yliopistojen opettajankoulutusta käsittelevät kannanotot.

Arviointiprojektin yhteydessä kerättiin tiedekuntien/laitosten ja opiskelijoiden (yhteensä 211 vastaajayksikön palautetta) *itsearviointiaineistoa*, jota kertyi noin 700 sivua. Varsinaisessa arvioinnissa pystyttiin hyödyntämään kuitenkin vain osa aineistosta, kuten tässäkin tutkimuksessa. Raporttiin kirjattiin myös hyvin vähän itsearviointiaineistoon liittyvää argumentointia. Arviointiryhmän puheenjohtaja professori Jussila totesi projektin aikana, että aineiston hyödyntäminen olisi edellyttänyt myös arvioitsijoilta tutkimuksellista otetta ja se puolestaan päätoimista työskentelyä ja huomattavasti lisää aikaa. Tähän eivät kuitenkaan arviointiprojektin ajalliset ja taloudelliset voimavarat antaneet mahdollisuutta.

Tulevaisuuden asiantuntijat tuottivat projektiin delfoi-menetelmällä *koulutuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuusaineiston*, johon arvioitavat korkeakoulut ottivat kan-

taa itsearvioinneissaan. Tulevaisuusnäkökohdat saivat kuitenkin itsearvioinneissa, arviointivierailuissa ja raportoinnissa vain vähän huomiota.

Opettajankoulutuksen arvioinnin (1998–1999) vaikutus koulutuksen kehittämiseen vuosina 1999–2001 on ollut yliopistojen omien arviointien mukaan ilmeistä (Yliopistojen seuranta-aineisto 2001). Monessa tapauksessa yliopistot tosin totesivat, että samanaikaisesti on toteutettu monia muitakin kehittämistoimia, mistä syystä arvioinnin suoranaisia vaikutuksia on vaikea eritellä muista samanaikaisista vaikutuksista. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen raportin julkistamistilaisuuden (8.9.1999) puheenvuoroissa tuotiin esille lukuisia kehittämistoimenpiteitä, joita arvioinnissa käytetty menetelmä – kommunikatiivinen arviointi oli jo arviointiprosessin kuluessa tuottanut. On oletettavaa, että opettajankoulutusyksiköiden ja ainetiedekuntien näkemykset opettajankoulutuksen yhteisistä kehittämistarpeista lisääntyivät arvioinnin aikana ja raportoinnin jälkeen, koska yksiköillä oli ensi kertaa laajassa mitassa yhteinen, joskin ulkoa tuotu keskustelufoorumi. Väitettä tukevat yliopistojen seuranta-aineistot (2000).

Vuoden 2001 seurantaseminaarin yhteydessä kerättyjen kehittämistoimenpiteiden perusteella saatiin yliopistojen oma näkemys arvioinnin vaikuttavuudesta. Samalla seurannan raportointi tarjosi seminaariin osallistuneille korkeakouluille mahdollisuuden toteutettujen ratkaisujen ja tehtyjen suunnitelmien vertaamiseen. Tutkimusaineisto on edelleen ajankohtainen. Opetussuunnitelmatyö jatkuu monissa laitoksissa edelleen. Joissakin se on vasta alkanut, koska uudistuksia saatetaan toteuttaa usean vuoden jaksossa. Arviointiin ja seurantaan liittyvät muutosprosessit tuottavat siis edelleen kehittämisaineistoa ainakin yliopistojen sisällä. Tässä mielessä arviointi, seuranta ja näihin liittyvä tutkimus voidaan tulkita tutkimuksellisesti interventioksi. Tiedekunnat ovat uudistaneet vuosina 1999–2002 opetussuunnitelmiaan ja ovat laatineet sekä tiedekunta-että yliopistotason strategioita. Tiedekuntien palautteissa on tullut esille se, että kehittämistä hidastavat ensisijaisesti konkreettisten ratkaisuehdotusten puute ja koulutettavien määrän lisääntymisen kanssa samanaikaisesti supistuneet perusvoimavarat.

Arviointijärjestelmässä työskenteleminen nosti tutkimuksen tekijälle tarpeen tehdä arvioinnin yhteydessä ilmennyttä valtaa ja arviointidiskurssia näkyväksi. Kollegakeskustelut antoivat vallalle myös artikuloituja muotoja, jotka tutkimuksen edetessä myös jäsentyivät. Korkeakoulujen arviointineuvosto käyttää eittämättä legitimoitua valtaa, jonka liittymistä arviointiin ja sen mukana koulutuksen kehittämisintressiin oli kiinnostavaa tutkia.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet

Tutkimuksen tarkoituksena oli koulutusohjelma-arvioinnin sekä teoreettinen että käytännöllinen kehittäminen. Kehittämisintressiin kuului myös opettajankoulutus, joka oli arvioinnin kohteena. Tässä tutkimuksessa opettajankoulutuksen kehittäminen on nähtävä kuitenkin lähinnä tutkimustulosten näkyväksi tekemisenä. Opettajankoulutuksen seurantaseminaari keväällä 2001 oli myös arvioinnin seurantaa, josta saatua aineistoa on hyödynnetty tutkimuksessa. Samoin keväällä 2002 toteutettu verkkokysely opettajankoulutuksessa tapahtuneista muutoksista oli arvioinnin seurantaa. Sen tuloksia ei ole

käytetty tässä tutkimuksessa, vaan ne on raportoitu erikseen (Saari 2002). Opettajan-koulutuksen arvioinnin aineistoa on käytetty tulosneuvotteluissa ja selvästi osana Opettajakoulutuksen kehittämisohjelmaa (2001).

Tutkimuksen tavoitteena on toteutetun koulutusohjelma-arvioinnin teoreettinen hahmottaminen. Samalla tutkimuksessa analysoidaan opettajakoulutuksen kehittämiseen ja arviointiin liittyviä näkökohtia koulutuspoliittisessa kontekstissa. Yhtenä tavoitteena on tutkia toteutetun arvioinnin vaikutuksia tiedekunnissa ja laitoksissa niiden omien näkemysten mukaan.

Tutkimuksessa jäsennetään opettajakoulutuksen keskeisiä kehittämiskohteita diskurssianalyysillä. Tutkimus tavoittaa diskurssianalyysin keinoin arvioitavien yksiköiden tuottamia koulutuksen kehittämisen ja arvioinnin merkityksiä itsearviointiaineistosta liittämällä ne opettajakoulutuksen keskeisiin kehittämishaasteisiin vuoden 1964 komiteanmietinnöstä alkaen vuosituhaten vaihteeseen. Nykyinen kehittämisdiskurssi kontekstualisoidaan vallitsevaan koulutuspolitiikkaan, jonka yhtenä osana on korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttama arviointipolitiikka. Kun tutkimuksessa teemoitetaan opettajakoulutuksen kehittämisenäkökohtia, on kyseessä selvästi sisällönanalyysi.

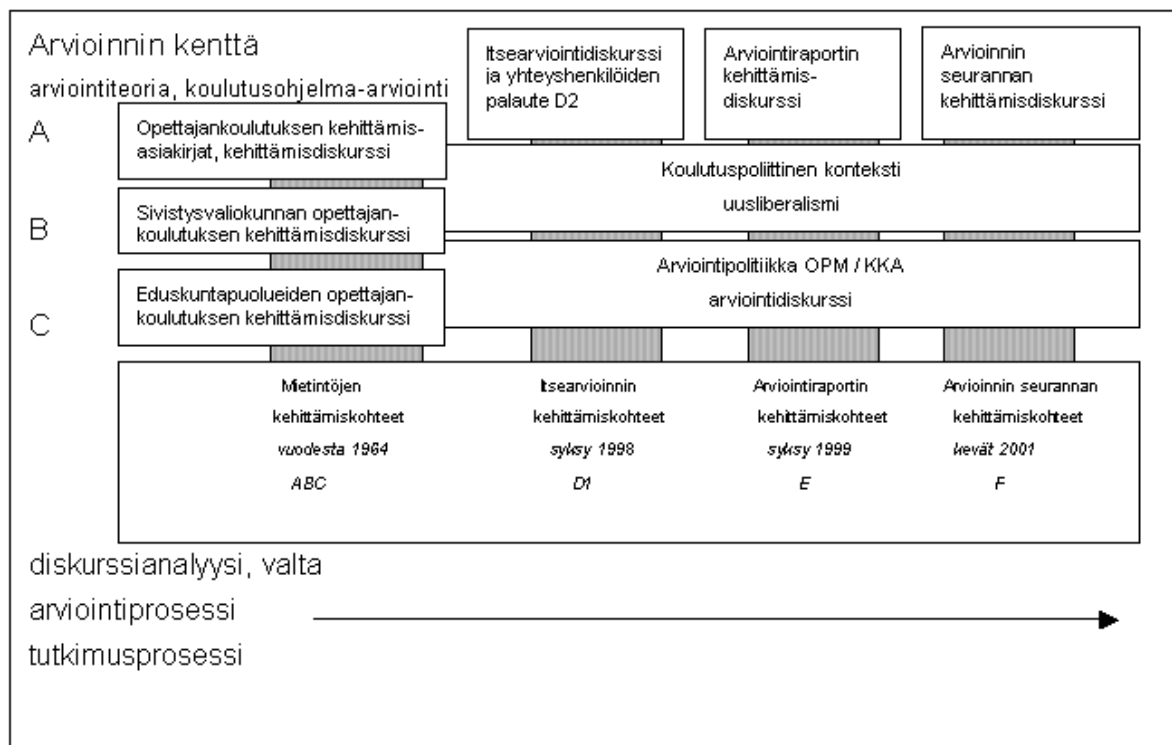
Vaikka itsearviointien tarkastelussa käytetään diskurssianalyysiä, joka voisi olla "todellisuudesta" irrallisen diskurssin tarkastelua, on sitä tässä tutkimuksessa kontekstualisotu kehittämissuunnitelmiin ja -suosituksiin. Diskurssianalyysin yhteydessä käsitellään myös tietoteoreettisia näkökohtia.

Laukkanen toteaa, että koulutuspoliittisia pitkittäistarkasteluja on tehty vain vähän (1997, 10). Menneisyyden ja nykytilan lisäksi tutkimuksessa analysoidaan koulutuksen ja opettajakoulutuksen tulevaisuuden kehittämishaasteita asiantuntijatyöryhmän seuloman tulevaisuusaineiston ja korkeakoulujen siihen antamien palautteiden perusteella. Joten pitkän aikavälin kehitys hahmottuu tutkimuksessa lähes 40 vuoden ajalta.

Tutkimuksen empiirisenä aineistona ovat opettajakoulutuksen kehittämisasiakirjat ja arviointiraportit, ja niistä erityisesti arvioinnin ja seurannan itsearviointiraportit. Eduskuntapuolueiden koulutuspoliittisia ohjelmia käsitellään osana opettajakoulutusdiskurssia. Tutkimus käsittelee siis opettajakoulutuksen arvioinnin yhteydessä toteutettua kirjallista itsearviointia, sen asemaa, merkitystä, mahdollisuuksia, rajoituksia ja liittymäkohtia muussa yhteydessä tuotettuihin koulutuksen kehittämisdokumentteihin. Samalla tutkimuksella tuotetaan kriittinen analyysi opettajakoulutuksen kehittämisestä ja arvioinnista. Koulutuspoliittinen konteksti on tutkimuksessa hahmotettu uusliberalismiksi ja arviointi sen toteuttamisen yhdeksi välineeksi. Arviointien vaikuttavuutta tutkitaan seuranta-aineistosta.

1.3 Tutkimuksen design ja rakenne

Tutkimuksen design on esitetty seuraavassa kuviossa, johon on sijoitettu tutkimuksen eri aineisto-osat sekä niiden sijoittuminen arviointi- ja tutkimusprosessiin.



Kuvio 1. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.

Kuviossa 1 on hahmotettu opettajakoulutuksen arvioinnin osien liittyminen toisiinsa ja koulutuspolitiikkaan. Arvioinnin vaikutuksia arvioitaessa on otettava huomioon myös muut korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinnin kanssa samanaikaisesti toteutetut arviointihankkeet. Opettajankoulutuksen arvioinnin kanssa toteutettiin samanaikaisesti laaja opettajien määrällisten ja laadullisten koulutustarpeiden selvitys (OPEPRO 1998–2000). Sekä sillä että opettajakoulutuksen arvioinnilla oli myös yhteisiä peittoalueita.

Opettajankoulutuksen kehittämisasiakirjoista (A), sivistysvaliokunnan kannanotoista (B) ja eduskuntapuolueiden opettajakoulutuksen kehittämislausunnoista (C) laadittiin arvioinnin tausta-aineisto, josta muodostettiin aiheittain synteesi ja käsiteltiin näin muodostuneita teemoja diskursseina: itsearviointina ja kehittämislausuntoina, arviointiraportin diskurssina ja arvioinnin seurannan kehittämisdiskurssina. Diskurssi tulkittiin koulutuspoliittisessa ja arviointipoliittisessa kontekstissa.

Tutkimuksen rakenne

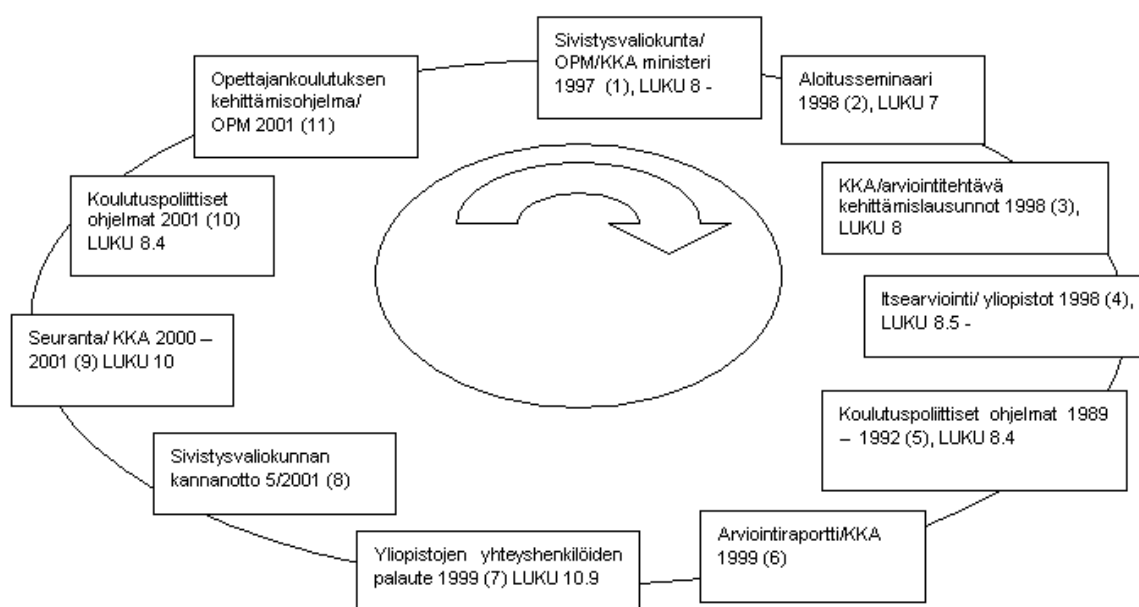
Tutkimuksessa käsitellään ensin melko laajasti diskurssianalyysiä ja sen yhteydessä tietoteoreettisia lähtökohtia ja arviointiteoreettisia näkökohtia. Sitten käsitellään opettajankoulutuksen kehittämishaasteita kehittämissasiakirjoista. Nämä on analysoitu niin, että niistä on etsitty yhteisiä teemoja kolmen vuosikymmenen ajalta. Sen jälkeen tarkastellaan opettajankoulutuksen tulevaisuutta, jossa aineistona ovat arviointiprojektin niin sanotun tulevaisuusryhmän tuottamat keskeiset näkökohdat, joita analysoidaan yliopistojen itsearviointien perusteella. Kehittämisenäkökohtiin liitetään itsearviointien samoista teemoista käyty keskustelunaiheet ja tätä käsitellään näiden kompositiona diskurssianalyttisesti. Tutkimuksen juonena kulkevat opettajankoulutuksen kehittämishaasteet – niiden toistuminen tai muuttuminen ja liittyminen koulutuspolitiikkaan ja arviointineuvoston käyttämään legitimoituun valtaan.

Koska tutkimus liittyy koulutusohjelman arviointiin, on tutkimuksen alussa esitetty koulutusohjelma-arvioinnin teoreettinen kehys, joka on rakennettu pääosin tunnettujen arviointiteoreetikkojen (Shadish, Cook, Leviton, Scriven, Campbell, Weiss, Wholey, Stake, Cronbach, ja Rossi; Shadish et. al. 1995) näkemysten perusteella. Tutkimuksen lopuksi siitä on rakennettu toteutetun koulutusohjelma-arvioinnin avulla eksplikoitu teoria.

Arviointiraportin 1999 kehittämiskohteita on käsitelty erityisen vähän tutkimuksessa, koska sekä arvioinnin tulokset että niistä käyty diskurssi ovat tutkijan itsensä toimittamia. Niiden tarkastelu diskurssina olisi aivan liian subjektiivista, minkä vuoksi ne on parasta jättää jonkun muun tutkittavaksi.

1.4 Tutkimusaineistot

Opettajankoulutuksen arviointiprojektissa otettiin lähtökohdiksi opettajankoulutuksen aikaisemmat kehittämislausunnot. Arvioinnin tavoitteiden lähtökohtiin vaikuttivat sivistysvaliokunnan ja silloisen opetusministeri Heinosen kehittämisenäkemykset (OPM 1997). Itsearviointikysymykset (1998) valittiin kriittisistä kehittämiskohteista sekä arvioinnin valmistelun aikana asiantuntijoiden tuottamasta tulevaisuusaineistosta. Arviointiraportissa (Jussila & Saari 1999) suosituksia verrattiin myös aikaisempiin kehittämiskohteisiin. Seuranta-aineistossa (2000–2001) selvitettiin, millä tavalla kehittämissuosituksiin oli reagoitu. Opetusministeriön "Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma" (2001) perustuu sekä toteutettuun opettajankoulutuksen arviointiin että OPEPRO -hankkeen tuloksiin. Kehittämissasiakirjassa ovat nähtävissä opettajankoulutuksen arviointiraportin keskeiset suositukset. Ennen kehittämissasiakirjan (OPM 11/2001) julkaisemista sivistysvaliokunta otti vielä kantaa keskeisiin kehittämiskohteisiin (Eduskunnan sivistysvaliokunta 4/2001 – MINS 5/2001). Sivistysvaliokunnan kuultavina oli samoja asiantuntijoita, jotka olivat mukana varsinaisessa arvioinnissa. Myös sivistysvaliokunnan lausunnon pohjana olivat sekä opettajankoulutuksen arvioinnit että OPEPRO -raportit. Näin eri osapuolten kehittämiskannanotot alkoivat vähitellen toistaa itseään.



Kuvio 2. Arvioinnin yhteydessä annettujen lausuntojen ja päätösten sekä toimenpiteiden liittyminen toisiinsa.

Kuviossa 2 on esitetty, miten tutkimuksessa käytetyt aineistot liittyvät toisiinsa. Arviointiaineistojen tutkimukselliseksi lähtökohdaksi on otettu sivistysvaliokunnan lausun-

not (1) ja niihin perustuvat opetusministeri Heinosen kannanotot. Sivistysvaliokunnan kannanottojen taustalla on mietintöjä, muistioita ja lausuntoja pääosin 1990 -luvulta. Arvioinnin aloitusseminaarissa (2) opetusministeriön edustajat ja arvioinnin johtoryhmän puheenjohtaja (korkeakoulujen arviointineuvoston jäsen) toivat esille arvioinnin lähtökohdat ja merkityksen. Samassa tilaisuudessa tiedekunnat esittivät arviointiprojektille omia toivomuksiaan. Opettajankoulutuksen kehittämislausunnot vuosilta 1964–2001 koottiin arvioinnin lähtökohdiksi (3). Yliopistojen itsearviointit (4) ovat tutkimuksen keskeistä aineistoa. Yhtenä aineistona ovat eduskuntapuolueiden koulutuspoliittiset ohjelmat (5), joiden opettajankoulutusdiskurssia analysoidaan. Opettajankoulutuksen arviointiraportin (6) aineisto on saattanut vaikuttaa (1999) sen julkistamisen jälkeisiin kannanottoihin. Arviointiprojektin yliopistoissa olevien yhdyshenkilöiden kannanotot ovat osa itsearviointia (7). Erityisesti sivistysvaliokunnan uusimmissa kannanotoissa (8) näkyvät raportin suositukset. Seuranta-aineistossa (9) tiedekunnat arvioivat raportin suositusten vaikutuksia ja käyttökelpoisuutta. Uusimmat koulutuspoliittiset ohjelmat (10) käsittelevät myös opettajankoulutusta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma (11) on pääosin OPEPRO -projektin, opettajankoulutuksen arviointien sekä sivistysvaliokunnan kannanottojen synteesi.

Kaikkien arviointiin osallistuneiden korkeakoulujen tiedekuntien dekaaneille ja taidekorkeakoulujen pedagogiikan osastonjohtajille/laitosjohtajille sekä opettajakorkeakouluille järjestettiin seurantaseminaari tammikuussa 2001. Seurantaseminaarin valmistavassa aineistossa kysyttiin seuraavassa esitettyjä näkökohtia.

Ensimmäisen vaiheen itsearviointikysymykset (4) tuotettiin syksyllä 1998 (Saatekirje liite 1).

1 OPETTAJANKOULUTUS

Mikä asema (arvostus ja resurssit) opettajankoulutuksella on yliopistossanne? Mikä asema aineenopettajankoulutuksella on osana laitoksenne toimintaa? Mikä on laitoksenne opettajankoulutuksen toiminta-ajatus? Arvioikaa antamanne opettajankoulutuksen: vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja muutostarpeita.

Arvioikaa, miten laitoksenne antamaa opettajankoulutusta on kehitetty vuosina 1996—1998 edellisen opettajankoulutuksen arvioinnin (1993—1994) jälkeen. Miten laitoksenne antaa opettajien täydennyskoulutusta (organisaatio ja resurssit)? Arvioikaa yhteistyötänne muiden opettajankoulutuksen tahojen kanssa. Miten olette ennakoineet uusien koululakien vaikutuksen koulutuksen kehittämiseen?

2 OPISKELIJOIDEN REKRYTOINTI JA VALINTA

Minkälaiden opiskelijoiden toivotte hakeutuvan opettajankoulutukseen? Miten nykyiset valintakriteerit palvelevat edellä mainittuja tavoitteita? Miten opiskelijarekrytointia ja valinnan perusteita on kehitetty vuosina 1996—1998?

Miten opettajankoulutuksen valintoja pitäisi kehittää valtakunnallisesti?

3 KOULUTUKSEN SISÄLTÖ JA TOTEUTUS

Arvioikaa kasvatustieteen asemaa ja relevanssia aineenopettajankoulutuksessa. Arvioikaa, miten opiskelijan yksilölliset valinnanmahdollisuudet (kurssit, sivuaineet, aikaisempien opintojen hyväksi lukeminen) toteutuvat koulutuksessanne. Miten tieto- ja viestintäteknikan opetus on huomioitu koulutuksessa?

Kuinka hyvin koulutuksessa on huomioitu aikuiskoulutuksen kasvavat tarpeet? Millä tavoin koulutuksen sisältöjen tarkoituksenmukaisuutta arvioidaan? Miten opiskelijoilta saatu palaute huomioidaan koulutuksen kehittämisessä? Miten aineenopettajan koulutuksen opetus suunnitelmalla on kehitet-

ty vuosina 1996—1998? Mitkä ovat aineenopettajankoulutuksen keskeiset kehittämistarpeet?

4 OPETTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT JA OPETUSHARJOITTELU

Arvioikaa aineenopettajan pedagogisten opintojen asemaa, järjestämistä ja onnistumista. Miten opettavien aineiden aineenhallinnan opinnot liittyvät opettajan pedagogisiin opintoihin? Miten aineenopettajien kouluttajien pedagoginen koulutus on järjestetty?

5 TUTKIMUSTOIMINTA

Arvioikaa laitoksessanne suoritettavan aineen opettamiseen ja opettajankoulutukseen liittyvän tutkimuksen osuutta ja relevanssia.

6 KANSAINVÄLINEN YHTEISTYÖ

Miten laitoksenne kansainväliset yhteydet tutkimuksessa ja opetuksessa tukevat aineenopettajankoulutusta?

7 TUKITOIMET

Arvioikaa laitoksenne tukitoimintojen kuten tietotekniikan, tutoroinnin, opintoneuvonnan ja kirjasto- palvelujen toimivuutta ja riittävyttä.

8 KOULU, KOULUTUS JA OPETTAJANKOULUTUS TULEVAISUUDESSA

Aineisto ja kysymykset ovat erillisenä liitteenä (liite 1).

9 MUUTA

Mitä näkökohtia tulisi ottaa esille ensi kevätkaudella tapahtuvan ulkoisen arvioinnin yhteydessä keskusteltaessa opettajankoulutuksen kehittämisestä? Mitä muuta palautetta haluatte antaa?

Arvioinnin yhdyshenkilöille (7) tehty kysely (1999) lähetettiin arviointiraportin julkaisemisen (8.9.1999) jälkeen

1. Arviointi, jossa olit mukana.
2. Minkälaista hyötyä arviointineuvoston toteuttamasta arvioinnista on ollut korkeakoulullesi ja miten tuloksia on hyödynnetty?
3. Miten kehittäisit arviointiprosessia?
4. Arvioi yhteistyötä arviointineuvoston ja sen sihteeristön kanssa.
5. Arviointineuvoston keskeisimmät vahvuudet ja heikkoudet.

II vaihe seuranta-aineiston kysymykset (9) lähetettiin syksyllä 2000

1. Mitä *välittömiä toimenpiteitä* arviointiraportti aiheutti toiminnassanne?
2. Mitä *kehittämissuunnitelmia* on laadittu arviointiraportin jälkeen tiedekunnassanne/yksikössänne?
3. Mitä muita muutoksia (tarkoitettuja tai tarkoittamattomia) *arviointiprosessi* aiheutti? Kysymyksellä tarkoitetaan koko arviointiprosessin myönteisiä ja kielteisiä *vaikutuksia*.
4. Mitkä raportin *omaa yksikköänne* koskevista kehittämissuosituksista ovat olleet mielestänne tärkeitä ja/tai toteuttamiskelpoisia?
5. Mitkä raportin kaikkia koulutusyksiköitä koskevista *valtakunnallisista suosituksista* ovat olleet omalta kannaltanne tärkeitä ja/tai toteuttamiskelpoisia?
6. Miten yksikkönne/tiedekuntanne oma-aloitteisen arvioinnin seuraukset eroavat mielestänne korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttaman arvioinnin seurauksista?

1.5 Opettajankoulutuksen arvioinnin konteksti

Arvioinnin käynnistäminen

Korkeakoulut olivat osallistuneet ilman omaa aloitettaan opettajankoulutuksen arviointiin. Aloite tuli opetusministeriöstä ja arviointi todettiin korkeakoulujen arviointineuvostossa tarpeelliseksi. Arvioinnin yhteiskunnallinen oikeutus ilmeni ensisijaisesti eduskunnan sivistysvaliokunnan ja silloisen opetusministeri Heinosen kannanotoissa. Arviointia pidettiin ajankohtaisena useista syistä: opettajankoulutuksen sisältöjen ja järjestelyjen, sukupuolten välisen vinoutuman jatkumisen – erityisesti luokanopettaja-alan naisistumisen sitä korjaavista toimenpiteistä huolimatta, matemaattisluonnontieteellisen alan hakijapulan jatkumisen ja näkyvissä olevan monen alan aineenopettajien opettajapulan vuoksi.

Edellisen kasvatusalan arvioinnin (OPM 1994/14; OPM 1994/16) kielteinen kokeminen oli selvästi vielä vaikuttamassa. Arvioinnin suunnitteluryhmän puheenjohtaja totesi useaan otteeseen arvioinnin tapahtuvan kriittiseen aikaan. Kasvatustieteelliset tiedekunnat eivät välttämättä olleet halukkaita arviointiin, koska arvioinnin pelättiin nostavan esille uudelleen edellisen arvioinnin yhteydessä ilmenneitä kriittisiä koulutuksen rakenteellisia näkökohtia. Rakenteellisina näkökohtina pidettiin joidenkin opettajankoulutusyksiköiden lakkauttamisuhkaa ja alemman korkeakoulututkinnon hyväksymistä opettajan tutkinnoksi. Samoin yhtenä ongelmana koettiin yksiköissä ainedidaktiikan lehtoreiden sijoittumispaikka ja siihen liittyvä palkanmaksun vastuu.

Vaikka arviointi käynnistettiin yhteistyössä korkeakoulujen kanssa, oli lähtökohdissa nähtävissä korkeakoulujen vähäinen halukkuus arviointiin. Tiedekuntien edustajien aloitusseminaarin puheenvuorossa esitettiin huolestuneita äänenpainoja arvioinnin tavoitteista ja hyödyistä (luku 7). Korkeakoulujen arviointineuvosto ehdotti opetusministeriön myötävaikutuksella arviointikohteet, arviointiajankohdan ja arvioitavat yksiköt, nimesi suunnitteluryhmän, johtoryhmän ja arviointiryhmän. Nämä toimenpiteet kuuluivat luonnollisena osana jokaisen koulutusohjelma-arvioinnin proseduriin.

Vaikka korkeakoulujen arviointineuvosto edustaa laaja-alaisesti korkeakoulukenttää, voidaan sen asemaa ja valtaa pitää ongelmallisena silloin, kun sen käynnistämässä arvioinnissa nousee esille joitakin ristiriitaisia intressejä. Korkeakoulujen arviointineuvoston tavoitteena on periaatteidensa mukaan toteuttaa toiminnassaan riippumattomuutta, asiantuntevuutta, monimuotoisuutta, vuorovaikutteisuutta, läpinäkyvyyttä ja vaikuttavuutta. Lisäksi arviointien tavoitteena on korkeakoulujen kehittäminen. Kehittämisenäkökohdassa taistelevat välittömästi keskenään korkeakoulujen autonomia ja ulkopuolelinen ohjaus. Arviointi täyttää selvästi valtatyhjiötä, joka syntyi keskitetyn koulutuksen hallinnon purkamisen yhteydessä.

Arviointitoiminnassa voidaan myös nähdä vallan rakenteita ja artikuloimattomia intressejä. Arvioinnin virallinen puhe ja toteutettu toiminta eivät välttämättä ole yhdensuuntaisia keskenään. Avoimen arviointidialogin saattaa korvata vallan diskurssi ja puhetta hallita sekä arvioitsijan asema että arvioinnissa käytetty semanttinen valta, jotka muo-

dostavat arviointidiskursseja. Vaikka korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinnit ovat korkeakouluille vielä suhteellisen uusia, on niistä muodostunut jo oma erityinen arviointikulttuurinsa, johon korkeakoulut yrittävät sekä sopeutua että toisaalta ottaa ne haltuunsa. Korkeakoulut ovat joutuneet hyväksymään arviointikielen, joka on tuotettu kansainvälisistä yhteyksistä ja yritys-elämästä. Koulutukseen sovellettuna käsitteet ovat aiheuttaneet hämmennystä ja vastustustakin, mikä on ymmärrettävää. Erityisesti arvioinnissa näyttää syntyvän uusia käsitteitä koko ajan muualta kuin koulutuksessa käytetyistä käsitteistä.

Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointeihin liittyy korkeakoulujen toiminnan kehittäminen. Kehittämiseen liittyy aitojen kehittämistarpeiden tunnistaminen ja esille tuominen. Toisaalta korkeakoulujen arviointineuvosto joutuu tehtäväksi antonsa vuoksi tukemaan korkeakoulujen omaa näyttävää esille tuontia aluekehitysvaikutus- ja laatu-yksikköpalkintoesityksinä. Niiden taustalla on puolestaan korkeakoulujen oman seulonnan perusteella tuotettu kehumisen diskurssi, jonka näkökulmana eivät ole kehittämistarpeet vaan hyvin toteutuneen koulutuksen esille tuominen. Korkeakoulujen kehittäminen ulkoa tuodun arvioinnin avulla saattaa tuottaa uskottavaa tekstiä, hyviä selityksiä, jopa kehittämisen stabilointia ja vallitsevien suojarakenteiden vahvistamista. Arvioinnin tulisi kuitenkin tuottaa koulutuksen kehittämistä varten lisäarvoa, jota ei muulla tavoin saataisi. Kun samat yksiköt ovat mukana sekä kehittävässä arvioinnissa että hakevat lautupalkintoja, ovat yksiköiden koulutuksesta annetut kuvat kovin erilaisia. Kehittävässä arvioinnissa tulisi olla aidon itsekriittinen ja lautupalkintohakemuksissa taas antaa koulutuksesta edullinen kuva. Näin kahdenlainen intressi aiheuttaa kehittämistoiminnassa todennäköisesti myös lieveilmiöitä. Voiko yksikkö tarjota julkisuuteen kahdenlaista todellisuuskuvaa? Kehittämisen edellyttämä kriittinen tarkastelu voi joutua alisteiseen asemaan suhteessa lautupalkintohakemuksissa tarvittavaan hyvään mainekuvaan nähden.

Vertailtavuuden tarve

Tiedotusvälineet, poliittiset päättäjät ja joskus korkeakoulutkin haluavat arviointiin vertailtavuutta. "Rankingia" pidetään helpommin luettavana kuin arvioitavaa yksikköä tai alaa ymmärtävää ja tulkitsevaa lähestymistapaa. Paremmuusjärjestykseen sijoittaminen edellyttäisi kuitenkin yhteisiä niin sanottuja kovia kriteerejä, jotta voitaisiin tuottaa yksinkertaisia tulkintoja. Paremmuuslistoja haluavat yleensä ne koulutusinstituutiot, jotka ovat menestyneet hyvin ja saaneet vertailussa tunnustetun aseman. Pelkkiä lukuja tulkinnallisemmat laadulliset luonnehdinnat eivät helposti avaudu järjestysluvuiksi.

Pelkkä tilastoaineisto saattaa myös eksyttää tulkinnat arveluttavaan maastoon. Vertailun kannalta ongelmallisena koulutusalueen esimerkkinä voidaan mainita maamme lukioiden paremmuusvertailu, jossa ei oteta huomioon oppilaiden lähtötasoa, vaan paremmuusvertailu tehdään ylioppilaskokeen tuloksista ja korkeakouluihin pääsemisestä (HS 1994, 2001). Julkisessa sanassa esitettyä oikeudenmukaisempi vertailtavuuden kriteeri voisi olla se, kuinka paljon lukioiden oppilaat ovat parantaneet/heikentäneet taso-

aan lukion aikana. Vertailussa olisi käytettävissä tilastollisena korjaajana oppilaitokseen tulleiden ja poistuneiden oppilaiden suoritustason muutos. Lukiovertailuista puuttuvatkin yleensä lisäksi kaikki sellaiset laadulliset näkökohdat, jotka kuvaavat koulussa koettua hyvinvointia, elämännäkemyksen muodostumista, itsensä kehittämisen halun syntymistä ja muita itsehallinnan taitoja. Korkeakouluissa vastaavia ongelmallisia vertailtavia asioita ovat koulutuksen ja tutkimuksen laadun ja määrän vertailu samoin kriiteerein hyvinkin erilaisilla tieteenaloilla. Korkeakouluopetuksen ja tutkimuksen arvioinnit eivät selvästikään kovin luontevasti taivu samaan muottiin.

Korkeakoulujen arviointineuvosto välttää valitsemansa toimintapolitiikan mukaan koulutuspolitiikan tekemistä. Monet arvioinnit ovat kuitenkin kieltämättä koulutuspoliittisesti merkittäviä. Opetusministeriö tarvitsee arviointitietoa koulutuspoliittisia esityksiä, korkeakoulujen kanssa käytäviä tulossopimusneuvotteluja ja monia virkamiespäätöksiä varten. Esittelijöiden ja päätösten tekijöiden kannalta arviointitiedon tulisi olla luotettavaa, käyttökelpoista, monipuolista ja puolueetonta. Korkeakoulujen arviointineuvoston nykyisen puheenjohtajan mukaan neuvoston tehtävänä on antaa aineksia koulutuspoliittiselle keskustelulle, ei tehdä koulutuspolitiikkaa (Korkeakoulujen arviointineuvoston puheenjohtaja Lindqvist maisteriohjelmien arvioinnin julkistamistilaisuudessa 28.2.2002). Jotkut aiheet voivat tosin olla koulutuspoliittisesti niin merkittäviä, että ne voidaan nähdä osana koulutuspolitiikan tekoa riippumatta neuvoston koulutuspoliittisesti neutraaleista pyrkimyksistä. Tietysti on niin, että neutraalisuus ei voi aina toteutua ihanteellisella tavalla. Esimerkiksi vuonna 2002 toteutettava opiskelijavalintojen arviointi voidaan kokea suoranaisesti koulutuspolitiikan tekemisenä. Väitteen näkemykset ja perustelut ovat tosin erilaisia tarkastelijan edustaman instituution tai organisaation mukaan.

Korkeakoulujen arvioinnit on nähtävä osana 1980-luvulta alkaen uusiutunutta korkeakoulupolitiikkaa. Suomen korkeakoulupolitiikkaan ja ohjaukseen omaksuttu arviointikäytäntö seurailee aikaviiveellä eurooppalaisia esimerkkejä. Yhtenä päätavoitteena arvioinnin käyttämisessä koulutuspolitiikan ohjausvälineenä on ollut yliopistojen tehokkuuden ja tuloksellisuuden parantaminen. Valtion budjetissa sama kehitysvaade on korostunut vuodesta 1990 lähtien. Uusliberalistinen politiikka, hyöty- ja tehokkuusajattelun voimistuminen, tulosjohtamisen periaatteet, niukkenevat voimavarat sekä opetuksen ja tutkimuksen painopistejatelu ovat johtaneet tarpeeseen lisätä ja monipuolistaa yliopistojen arviointia. Korkeakoulut eivät tässä suhteessa tee poikkeusta koko julkisen sektorin arvioinnin ja seurannan kannalta. (Vaherva 1983, 1988; Temmes 1994; Sinkkonen & Kinnunen 1994; Laukkanen & Stenvall 1996.)

Arviointien käyttö itseoppimisen ja kehittämisen välineenä on voimistunut Kinnusen mukaan ainakin retorisella tasolla. (Kinnunen et al. 1998, 17.) Arviointien perusteella tehtävien suositusten ja kehittämispäätösten toteuttaminen kohtaa usein vaikeita käytännön ongelmia. Opetusministeriön ohjauskeinojen muutokset rakenteellisesta ja normatiivisesta ohjauksesta kohden sopimus- ja informaatio-ohjausta on vaikutuksiltaan yliopistojen autonomisuuden kannalta ristiriitaista. Rahanjakoon kytkettävien tuloksellisuuskriteerien käyttö, lyhytkestoisten kehittämishankkeiden kautta tapahtuva

rakenteellinen uudistaminen, tulostavoitteiden suhteellisen tarkka määrittely sekä uudenlainen henkilökohtaisten suhteiden kautta tapahtuva sitouttaminen pienentävät tai ainakin rajaavat yliopiston todellista itsenäistä liikkumavaraa. Kokonaisuudessaan hallinnollinen ajattelu on voimistunut ja johtamiskulttuuri on vahvistunut. (Kinnunen et al. 1998, 95.)

Neuvoston toiminnan uskottavuuden kannalta sen tulisi ensisijaisesti pitäytyä korkea-kouluja ja niiden koulutusta kehittävässä arvioinneissa ja välttää koulutuspoliittisia kannanottoja. Arviointi nostaa kuitenkin esille myös koulutuspoliittisia näkökohtia, joten pitäytyminen niistä erillään on käytännössä usein mahdotonta. Syynä on se, että arvioinneissa operoidaan juuri koulutuspolitiikan kentällä. Arvioitsijat edustavat erilaisia koulutuspoliittisia intressejä ja koulutuspolitiikkaa tehdään myös korkeakouluissa. Onkin hyvä kysyä, missä määrin arviointi kehittämisvälineenä voi olla neutraali, koska kehittämissuositukset muodostavat arvioinneissa praktisen politiikan toteuttamisen (policy implementation).

Arviointien suositukset puolestaan ovat usein pohjana koulutuspoliittisille päätöksille. Jos arviointi on tehty hyvin, saa myös päätöksentekijä sekä korkeakoulussa että opetusministeriössä arvioinnista käyttökelpoista aineistoa. Arviointien tulosten käyttökelpoisuuden kannalta on merkittävää, kuinka tarpeellisina ja hyödyllisinä korkeakoulut itse kokevat arvioinneista saadun tiedon. Korkeakoulujen kannalta on kiinnostavaa, missä määrin arviointi on "oikeaan suuntaan" kehittävää tai toisaalta koulutuspoliittisesti korkeakoulujen kannalta liian ohjaavaa. Arvioinnin kehittämissuosituksilla on aina suunta ja taustaideologia, joka tulee "jostain" politiikasta. Onkin syytä kysyä, onko koulutuspoliittisista intresseistä vapaa arviointi ollenkaan mahdollista ja tuottaako arviointijärjestelmä jo itsessään koulutuspoliittisen latauksen. Arviointeja käytetään tulosneuvottelujen aineistona ja ne ohjaavat siinä roolissa koulutusta. Merkityksellistä on myös se, miten kukin arviointi on saanut alkunsa ja mikä toimija on ollut arvioinnin ensisijaisena käynnistäjänä. Samoin sillä on merkitystä, ketkä ovat olleet arvioinnissa käytännön toimijoita. Korkeakoulujen kokonaisarvioinneissa korkeakoulut itse ovat aktiivisia toimijoita ja koko prosessin omistajia. Korkeakoulujen arviointineuvoston suunnittelijat tarjoavat asiantuntija-apua arviointiprosessin eri vaiheissa korkeakoulujen toimijoiden itsensä määrittelemissä rajoissa. Koulutusohjelma-arvioinneissa arviointien tuottamat kehittämisnäkökohdat vaikuttavat todennäköisesti myös siihen, min-kälaisena korkeakoulut kokevat arviointien hyödyllisyyden. Korkeakoululle arvioinnin hyödyn kannalta merkityksellistä on se, tuottaako arviointi korkeakoululle uusia välineitä koulutuksen kehittämistä varten.

1.6 Tutkijan positio arvioinnissa ja tutkimuksessa

Koska tutkija on ollut kahdessa roolissa – arviointiprosessissa alisteinen toimija ja toisaalta tutkimuksen tekijänä suvereeni – on syytä eritellä näitä kahta positiota.

Arvioinnin projektisuunnittelijan positio oli sekä arvioinnin suunnitteluryhmän että arvioinnin johtoryhmän päätösten toimeenpanija. Näissä tehtävissä projektisuunnittelijan asema oli suoraan riippuvainen ryhmien asettamista tavoitteista ja puitteista.

Ulkoisen arvioinnin toteuttamisessa projektisuunnittelijan tehtävä oli lähinnä tilanteiden mahdollistaja, vierailujen järjestelijä ja tapahtumien kirjaaja. Arviointivierailut sekä nauhoitettiin että kirjattiin muistiin. Näin arviointikeskustelut välittyivät autenttisina arvioitsijoille myös jälkeensä. Arviointiryhmä oli itsenäinen raportin arvioita ja johdopäätöksiä tehdessään. Projektisuunnittelija kokosi osaltaan arviointipalautteet teemoittain. Koosteista keskusteltiin ja ne tiivistettiin arviointiryhmässä. Raportin väliversioihin pyydettiin arviointiryhmältä palautetta ja palaute otettiin mahdollisuuksien mukaan huomioon. Projektisuunnittelija toimitti yhdessä arviointiryhmän puheenjohtajan kanssa raportin. Projektisuunnittelija toi esille saamistaan palautteista eri näkemyksiä, joiden perusteella arviointiryhmän puheenjohtaja teki valintoja ryhmän kantoja kuunnellen. Puheenjohtajalla ja arviointiryhmällä oli lopullinen vastuu tehdyistä valinnoista. Onkin perusteltua väittää, että arviointiprosessi toteutui sitä virallisesti ja näkyvästi ohjaavien osapuolten tahdon mukaan. Näin arviointiprosessi oli tutkimuksesta erillinen kokonaisuutensa.

Tutkimusprosessi puolestaan sai arvioinnista aineksia, rakentui ja tarkentui arvioinnin taustalla ja erityisesti arvioinnin jälkeen. Voidaan vilpittömästi väittää, että tutkimus ei vaikuttanut arvioinnin tuloksiin tai että tuloksia ei tuotettu tutkimusintressien suuntaan. Jos tällaisia tarkoituksellisia tai tarkoittamattomia yhteyksiä löytyisi tai voitaisiin osoittaa, ne ovat elämässä aina olevien hallitsemattomien mahdollisuuksien rajoissa. Näin voitaisiinkin väittää, että sattuma voi suosia valmistautunutta 'mieltä', ja tarkoittamattomaa yhteyttä ei voi valmistautunuttaan ennakkoon eliminoida eikä ilmiöiden mahdollista satunnaista yhteyttä ole niiden ilmaantuessa tarpeen edes jälkiviisautena kieltää.

Tutkimusprosessissa tutkijan asema oli tietysti toinen kuin arvioinnissa. Tutkijalla oli käytettävissään sellaista autenttista aineistoa, jota ei ollut kukaan muulla arviointiprojektissa mukana olleista yhtä laajasti. Koska tutkijan intressinä oli tutkimuksen tekeminen alusta alkaen, tutkija kokosi, kirjasi ja talletti kaiken projektissa käsitellyn aineiston. Näin tutkija saattoi tarkistaa asioiden alkuperän.

Tässä tapauksessa tutkija on myös osa tutkimuskohdetta. Vaarantuuko tutkimuksen luotettavuus tämän vuoksi? Kysymys on tarpeellinen. Tutkijaposition ja tutkijan lähtökohdat on siksi kirjoitettu näkyviin. Tutkimuksessa kritiikki kohdistuu myös tutkijan omiin toiminta-alueisiin. Lukija voi päätellä, tuottaako subjektin läsnäolo sellaisia tuloksia, että tutkijan intentiot ja intressit ovat vaikuttaneet suoraan tai epäsuorasti tutkimustuloksiin. Voidaan väittää, että tutkija on tiedostanut lähtökohtansa ja vaikutusmahdollisuutensa tutkimustuloksiin ja päättelyä on avattu kohtuullisesti myös lukijalle. Samalla lukija voi arvioida tutkijaposition merkityksen tutkimuksessa. Se tuottaa tutkijan oman arvion mukaan tutkimukselle enemmän lisäarvoa kuin vaarantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkijalla on paljon työyhteisön sisäistä ja itsestään selvää tietoa – myös työhön liittyvää hiljaista tietoa, jota tutkimuksessa on kirjoitettu näkyväksi. Tutkimusta ovat testanneet osin myös työyhteisön kollegat, joiden kysymykset ovat suunnanneet tutkimusta yleisemminkin kuin vain yhden tutkijan omasta näkökulmasta. Se, että tutkija on ollut osa järjestelmää, jota tutkitaan, voidaan siis katsoa pääosin vahvuudeksi.

sanasta sanoja
tyytymällä yhteen saa kaksi
kaksi on harvoin enemmän kuin yksi
yksityiskohdat paljastuvat pelkistämällä

2 Tutkimusongelmien muodostaminen

Tutkimuksessa diskurssi liitetään opettajankoulutukseen ja sen merkityksenantoihin, joita sekä koulutuksen julkishallinto että koulutusinstituutiot ylläpitävät. Tutkimuksessa analysoidaan koulutuksen kehittämistä ja arvioinnista kirjoitettuja tekstejä – niiden koulutuksellisia ja kulttuurisia merkityksiä. Tutkimuksessa selvitetään myös niitä ehtoja, joissa arviointi on tehty. Kyseessä on kriittinen diskurssianalyysi, jossa problematisoidaan kielen ja todellisuuden suhdetta.

Tutkimuksessa selvitetään myös minkälaisia merkityksiä opettajankoulutusyksiköt tuottavat itsestään opettajankoulutuksen arviointien yhteydessä koottujen itsearviointien ja arviointien seurannan perusteella, ts. minkälainen on opettajankoulutusyksiköiden kehittämiskeskustelu koulutuspoliittisessa ja koulutuksen kehittämiskohteiden kontekstissa. Tutkimuksen keskustelu sidotaan yhteiskunnalliseen kontekstiin tarkastelemalla niitä edellytyksiä, joissa opettajankoulutus toimii ja toisaalta historialliseen kontekstiin käyttämällä analyysissä vuosien 1964–1999 opettajankoulutuksen arviointien ja mietintöjen kehittämisaiheita.

2.1 Tutkimuskohteen tarkennus

Tutkimuksen edetessä jouduttiin pohtimaan, tutkitaanko ensisijaisesti opettajankoulutusta ja sen kehittymistä tai kehittämistä vai arviointia vaiko näitä yhdessä. Arviointiaineistosta tutkittiin ensisijaisesti itsearvioinnissa olevia koulutuksen kehittämisenäkökohtia. Kehittämisenäkökohtia ja arviointia tutkittiin yhdessä samaan prosessiin kuuluvina osina. Tutkimuksessa arviointiprosessin toimivuutta ja vaikuttavuutta tarkasteltiin nimenomaan opettajankoulutuksen kehittämisenäkökohtien avulla. Arviointia ei tarkasteltu vain opettajankoulutuksen arviointimenettelynä, vaan menetelmän toimivuuden evidenssinä olivat juuri siihen liittyvät kehittämistoimenpiteet. Arvioinnin vaikuttavuutta ei niinkään selvitetty vastauksina kysymykseen, miten arvioinnin koettiin vaikuttaneen, vaan siihen, mitä toimenpiteitä itsearviointidokumenteista ilmeni toteutetun. Opettajankoulutusta tutkittaessa juuri pedagogisten opintojen tarkastelu on keskeistä, koska niissä on eniten yhteistä ainesta kaikille opettajaksi opiskeleville. Pedagogisten opintojen sisällöt ovat yliopistoissa erilaisia, mutta näin on kaikilla yliopistollisilla tieteenaloilla. Aineistona ovat pääosin kasvatustieteellisten tiedekuntien itsearviointiaineistot, mutta joissakin erityiskysymyksissä, kuten tiedekuntien yhteistyötä tarkasteltaessa, myös ainetiedekuntien itsearvioinnit.

Keskeistä tutkimuksessa on se, miten arviointiprosessi ja sen osana käytetty itsearviointi toi esille opettajankoulutuksen kehittämiskohteet – minkälaista diskurssia niistä oli käyty. Kun itsearviointidiskurssi oli tietynlaista, oli syytä samalla kysyä, mikä teki sen tietynlaiseksi. Arviointiaineisto suuntasi diskurssin kontekstiksi uusliberalistisen koulutuspolitiikan ja arvioinnin yhteydessä arviointineuvoston käyttämän legitimoidun vallan. Näin tutkijan kiinnostus suuntautui koulutuspolitiikkaan ja valtaan.

Korkeakoulujen arviointineuvoston käynnistämille koulutusohjelma-arvioinneille, kuten muillekin arvioinneille, on luonteenomaista hyvinkin samanlainen prosessi. Arviointiprojektien aluksi pidetään yleensä aloitusseminaari arvioinnissa mukana oleville yksiköille. Sen jälkeen toteutetaan itsearviointi, joka kestää useamman kuukauden. Tämän jälkeen toteutetaan ulkoinen arviointi, jossa on mukana sekä arvioitavan alan että arvioinnin asiantuntijoita. Ulkoinen arviointiryhmä arvioi itsenäisesti ja toimittaa arvioinnista raportin. Varsinaista arviointiprosessia ei tutkittu prosessina.

Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointia leimaa tietysti lakisääteinen auktorisoitu asema ja yliopistolaissa yliopistoille annettu velvollisuus arvioida koulutustaan ja tutkimustaan sekä niiden vaikuttavuutta. Yliopistojen tulee myös osallistua toimintansa ulkopuoliseen arviointiin. Arviointien tulokset tulee lisäksi julkaista. Arvioinneista julkaistavien raporttien julkisuus antaa oman leimansa erityisesti itsearviointeihin, koska aineistoa käytetään raporttien pohjana. Opettajankoulutuksen arviointiprojektissa saatiin korkeakouluilta palautetta arvioinnin oikeaan osuvuudesta. Tätä voitiin lisäksi tarkastella niistä toimenpiteistä, joihin korkeakoulut olivat ryhtyneet arvioinnin jälkeen.

Alkuun tutkija oletti, että kun itsearviointiaineistoa tarkastellaan suhteessa ulkoiseen arviointiin, saadaan käsitys siitä, miten osuvaa itsearviointi on ollut. Kyseessä olisi tällöin itsearviointin relevanttius suhteessa arviointiryhmän asiantuntija-arvioon. Tutkija päätyi myöhemmin siihen olettamukseen, että itsearviointi konstituoiti melko paljon ulkoista arviointia. Tällöin sisäisen ja ulkoisen arvioinnin sisältöjen relevanttiuden arviointi ei tuntunut enää mielekkäältä. Arvioitsijat olivat myös arviointiin osallistuneiden tiedekuntien edustajia, mikä lisäsi näiden kahden näkökulman yhteistä osuutta. Itsearvioinnissa voi tosin olla myös kyse ulkoisen arvioinnin ohjaamisesta yksikön kannalta toivottuihin näkökohtiin. Itsearviointeja on suhteutettava myös aikaisempiin alan arviointeihin, eri tiedekuntien samanaikaisiin arviointeihin sekä seuranta-aineistoon, jotka olivat myös osa itsearviointia (syksy 2000). Jussila on tutkinut arvioinnin yhteydessä tuotettuja opettajankoulutuksen strategioita (Jussila 2000). Niitä ei käsitellä tässä tutkimuksessa aineiston rajauksen vuoksi. OPEPRO -projektin tuloksiin viitataan vain lyhyesti tekstissä, mutta ne eivät olleet tutkimuksen empiiristä aineistoa, ja ne on myös jätetty pois aineiston rajauksen vuoksi. Koska tutkija on ollut opettajankoulutuksen arviointiraportin toisena toimittajana, on tutkimuksessa jätetty sen tulosten arviointi ja käsittely diskurssina pääosin pois (Jussila & Saari 1999). Subjektiivisuuden kannalta sen käsittely olisi ollut epämielikästä.

2.2 Valistuneita arvauksia

2.2.1 Ennakoiva kysymys ja sen taustoja

Miksi yliopistot/tdk:t/laitokset arvioisivat itseään avoimen kriittisesti, kun kerran arviointia käytetään ulkoisen arviointiryhmän tietopohjana, ja kun arviointi lopulta julkaistaan raporttina ja annetaan julkiseen jakeluun. Voidaankin väittää, että itsearviointi on kriittisen arvioinnin sijasta taitavaa "puhetta" tai "retoriikkaa", ovathan kirjoittajat tekstintuottamisen ja vaikuttamismekanismien asiantuntijoita.

Opetusministeriö käyttää Korkeakoulujen arviointineuvoston esityksiä muun muassa tuloksellisuusrahoituksen perusteena. Korkeakoulujen arviointineuvosto tekee esityksiä ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysiköistä ja aluekehitysvaikutuksen huippuysiköistä sekä yliopistojen perus- ja jatkokoulutuksen laatuysiköistä sekä aikuiskoulutuksen laatuysiköistä. Palkintoihin tähtäävät hakemukset ovat luonnostaan yksikön edullisen esilletuonnin diskursseja. Näissä arviointiryhmän jäsenet lukevat "toisia kuvauksia" ja tuottavat niiden perusteella palkintoesityksiä. Vallan diskurssi on hakemuksissa käyty jo korkeakoulujen sisällä – mitkä hakemukset (todennäköisimmin palkinnon saavat/parhaiten itsensä esille tuovat) lähetetään korkeakoulujen arviointineuvostolle. Lisäksi yliopistojen keskushallinto leikkaa saaduista lautupalkinnoista osan keskushallinnon kuluiksi. Näin palkitsemiseen sidotusta arvioinnista on muodostunut eri tasoilla rahaan liittyvän vallan leimaamaa diskurssia.

Korkeakoulujen arviointineuvosto toimii kahdessa toisilleen ristiriitaisessa roolissa: toisaalta koulutuksen kehittämistä varten välineitä tuottavana neutraalina arvioitsijana sekä toisaalta tiettyjä kehittämisintressejä tukevana rahanjaon esitysapparaattina. Toisaalta neutraalisuutta ja puolueettomuutta on arvioinnissa vaikea toteuttaa, koska kaikki arviointitoiminta on arvottavaa ja samalla myös inhimillistä toimintaa. Siihen liittyvät erilaiset näkökulmat, joita voidaan pitää joltakin kannalta puolueellisena toimintana.

Edellä oleva on tietysti ihan paikallaan. Jollain apparaateilla toimintaa aina ohjataan, mutta oleellinen näkökohta onkin se, että arviointiprojekteissa tulisi nähdä kaksoiskytken itsearviointien todellisuutta muuntava kuva. Itsearviointit eivät olekaan välttämättä kuva todellisuudesta. Toki arvioitsijat osaavat lukea rivien välistä, myös sitä mikä jätetään tyystin sanomatta. Ovathan hekin todennäköisesti tuottaneet joskus itsearviointitekstejä. Mutta tämän tutkimuksen mukaan vain sellaiset itsearviointit, joissa on laadullisesti ja määrällisesti nähty koulutustoiminnan kehittämistarpeet, tulisi ottaa aitona "ajattelun ja toiminnan" välisenä reflektiona, jossa tuotetaan abstraktioita käsiteltävästä kohteesta. Laurilan mukaan nämä abstraktiot ovat samalla reflektion työvälineitä, joilla luodaan todellisuutta (Laurila 1999, 50).

Ensinnäkin voidaan olettaa, että vallan diskurssi on jossain määrin arviointitoimintaa ohjaava tekijä (arviointitoiminnan toteutus: rakenne, asetelma ja prosessi), toiseksi kaikkea tietoa voidaan käyttää vallan välineenä ja kolmanneksi inhimillisen arvottavan perspektiivin (subjektiivisuuden, tarkoitushakuisuuden, kilpailevien uskomusten ja oh-

jausmekanismin) olemassaolon myöntäminen arviointitoiminnassa tulee olemaan jatkossa tärkeä osa sen uskottavuutta.

Voidaan myös olettaa, että jos nykyisenlaista (itse)arviointia jatketaan sellaisenaan, arviointidiskurssi saturoituu niin, että jäljelle jää tyhjä arviointidiskurssi. Itsearviointeja olisikin ryhdyttävä lukemaan toisin kuin nyt tehdään, ts. retorisisena esilletuontina ja reaalityodellisuudesta irtautuneena diskurssina. Toisena keinona olisi se, että palkintoja jaetaan ensisijaisesti niille, jotka löytävät "eniten" toiminnastaan kehittämistä. Kehittämisessä on kyseessä aina ensisijaisesti prosessi, joka on syvenevä, laajeneva ja aitona toteutuessaan uusia haasteita tuottava. Tavoite ei ole tällöin koskaan saavutettavissa niin, että kehittäminen voisi loppua. Tyytyväisyyden tilan saavuttaneet koulutukset ovatkin todennäköisesti taantumassa menneisyyteen.

2.2.2 Koulutuksen kehittämisen ja itsearvioinnin diskurssit

Itsearvioinnin diskurssi voi olla pääosin kuvailevaa, jossa on vain vähän itsekriittisyyttä ja ongelmat voidaan ulkoistaa attributiivisesti. Tutkimuksellista kiinnostavuutta ja jännitettä aiheuttava hypoteettinen oletus oli, että jos itsearvioinnista puuttuu aito reflektio, koulutuksen kehittäminen jää ulkoisten ratkaisujen varaan ja sisäisesti uudistumatta. Jos itsearviointi jää vain muodollisten lauseiden tasolle, voidaan sen seurauksena olettaa olevan ulkoa ohjattua pintapuolista ja näennäistä muutosta, jossa uusiutumistarvetta ei ole sisäistetty ja koulutuksen varsinaiset kehittämistarpeet jäävät toteutumatta.

Näin itsearviointia ohjaa jokin muu kuin oman toiminnan kriittinen ja aito kehittäminen. Aitous määritellään avoimuutena, läpinäkyvyytenä, rehellisyytenä ja vilpittömyytenä. Aitouden läsnäolo antaa yksiköstä usein sellaisia käsityksiä, jotka eivät ole julkisen kuvan kannalta edullisia, mutta jotka ovat hyödyllisiä kehittämisen välineitä. Tärkeä kysymys onkin, miltä kannalta kehittämistarpeita tarkastellaan. Ovatko ne ulkoa annettuja, jolloin niillä on helposti normin luonne vai syntyvätkö ne yksikön sisällä, työyhteisön oman arvioinnin ja kehittämisen seurauksena, yksikön oman yhteisöllisen pohdinnan tuloksena ja koettuina kasvutarpeina? Näin itsearvioinnin voi olettaa olevan joko itsekriittistä tai kritiikitöntä kuvausta tai sitten itsearviointi on monia todellisuuksia luovaa, kyselevää ja dialogista.

Edellisiin oletuksiin on perusteluna se, että arviointiprosessissa ulkoisen arvioinnin toteuttaminen itsearvioinnin jälkeen saattaa aiheuttaa pelkoja siitä, että yksikkö tulee paljastetuksi asioissa, joita se ei itse tunnista tai joita se jopa yrittää kätkeä. Itsearvioinnin taitava retoriikka saattaa pettää kokeneetkin arvioitsijat. Taitavasti rakennetulla retoriikalla voidaan antaa jopa harhauttavia aitouden johtolankoja, joilla ongelma saadaan näyttämään yksikön ulkopuoliselta tai sitten annetaan signaaleja "toisista" asioista, joita argumentoidaan tekstuaalisesti pitävästi. Näin ulkoiset arvioitsijat ovat "tosien kuvien" ja "toisien kuvien" verkossa, josta on vaikea hahmottaa sitä, mitkä osat ovat yhteydessä toisiinsa ja mitkä lopulta ovat situationaalisesti todenmukaisia. Situationaalinen ja kontekstuaalinen todenmukaisuus voidaan määritellä sellaiseksi yhteisölliseksi näkemykseksi, jossa yksilöiden näkemyksien varianssi on mahdollisimman pieni tai

toisaalta sellaiseksi näkemykseksi, jossa ilmiö tulee täytetyksi tiheällä kuvauksella tai selityksellä. Näin sosiaalisen konstruktionismin mukaisen toden tavoittaminen edellyttäisi intressiosapuolten näkökohtien esille tuomista.

2.2.3 Itsearviointi konstituoii ulkoista arviointia

Seuraavassa konkretisoidaan itsearvioinnin todellisuutta konstituoivaa luonnetta kuvitteellisilla näkökohdilla. Ulkoinen arviointiryhmä on melko suuressa määrin itsearvioinnin varassa muodostaessaan käsitystä arvioitavasta koulutuksesta. Viralliset dokumentit kertovat koulutuksen puitteista ja antavat virallisen käsityksen asioista, mutta eivät kerro paljonkaan koulutuksessa koetuista asioista.

Jos itsearvioinnissa kirjoitetaan itsestänselvyyksiä, arviointiryhmä todennäköisesti kohtaa itsestänselvyyksiä ja raportoi itsestänselvyyksien läsnä- tai poissaolosta, mahdollisesti jopa ärtymyksestä tai hämmennyksestä ja saattaa suosittaa myös jotain muuta kuin itsestänselvyyksiä.

Kun itsearvioinneissa kirjoitetaan tietyistä ongelmista tai haasteista, arviointiryhmä kohtaa todennäköisesti juuri näitä ongelmia ja haasteita sekä saattaa suosittaa ongelmia poistavia toimenpiteitä ja haasteiden kohtaamista. Arviointi voi suosittaa tietysti muutakin. Jos itsearvioinneissa kirjoitetaan uskottavasti ongelmien poissaolosta, arviointiryhmä kohtaa ehkä ongelmien poissaoloa tai juuri kyseisiä ongelmia ja saattaa löytää sattumanvaraisesti asioita. Jos itsearvioinnissa ongelmia ei ole ollenkaan, saattaa arviointi herättää arviointiryhmässä epäilyjä kirjoittajien vilpittömyydestä tai tietämättömyydestä. Arviointi voi valottaa myös arvioitavan koulutuksen ehkä tuntemattomaksi jääneitä alueita.

Jos itsearviointi kuvaa yksikköä positiivisesti varautuneilla hyvillä ja ehjillä tarinoilla, arviointiryhmä saattaa yhtyä tarinoihin, kontrastoida niitä ja antaa tulkintoja esitetyille tarinoille. Jos itsearvioinnissa markkinoidaan kovin yksioikoisesti koulutusta, se tuskin vakuuttaa arvioitsijoita koulutuksen hyvydestä. Jos itsearviointi on kirjoitettu tasapainoisesti vahvuuksia ja heikkouksia tunnistamalla, arvioitsijat todennäköisesti myös tuottavat tasapuolista tekstiä. Näin itsearviointi hyvin pitkälle konstituoii ulkoisen arvioinnin. Arviointiryhmä arvioi pääosin virallisesti saadun informaation ohjaamana, sekä sattumanvaraisten näytteiden varassa, mutta osaa useimmiten käyttää kriittistä luku- ja kirjoitustapaa.

Arviointiryhmä tarjoaa parhaimmillaan peilausta itsearvioinnille. Peili voi tarjota tarkentuvaa todellisuuskuvaa tai toisaalta myös lisätä vääristynyttä kuvaa. Itsearviointikysymykset määrittellään arviointiprojektien johtoryhmissä. Vain harvoin itsearviointikysymysten laadinnassa on ollut mukana arviointiryhmän edustaja. Useimmiten tähän ei ole periaatteellista estettä vaan valitettava käytännön syy. Arviointiryhmä kootaan usein vasta projektin jo pitkään edettyä ja ryhmä nimetään aikaa vievän prosessin kuluessa. Itsearviointivaihe puolestaan edellyttää useita kuukausia aikaa ja se käynnistetään mahdollisimman nopeasti projektin alussa. Voimavarojen tehokkaan käytön vuoksi projektia on edistettävä useilla sektoreilla samanaikaisesti. Projektista vastaava henkilö

saattaa viedä rinnan myös useita projekteja. Opettajankoulutuksen arviointiryhmä nimettiin vasta, kun itsearviointi oli jo käynnissä. Näin arviointiryhmä joutui vastaanottamaan valmiin arviointikonseptin, ja arvioinnin ideologia annettiin arvioitsijoille valmiina.

2.2.4 Teoreettinen väite

Itsearviointi on kielipeli, joka tukee saturoituvaa arvioinnin diskurssia. Diskurssi puolestaan on valtataistelu, jossa luodaan "toinen todellisuus". Toista todellisuutta voi kuvata vieraantumisena todellisuudelle, jos todellisuutta kuvataan kollektiivisesti koettuna konsensustilana. Näin siinä on sellaista yhteistä, minkä eri osapuolet – myös ulkopuoliset tunnistavat samalla tavalla koettuna ja artikuloivat kokemansa läheisesti samoin.

2.3 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen johdantoaineiston perusteella voidaan nostaa kolme aiheen kannalta keskeistä ongelmaa.

1. Mitkä ovat suomalaisen yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittämishaasteet sekä minkälaista on niistä käytävä kehittämisdiskurssi koulutuksen arvioinnin, itsearvioinnin ja koulutuspolitiikan kontekstissa.
2. Minkälainen on implisiittinen koulutusohjelma-arvioinnin teoria.
3. Minkälaiseksi koulutusohjelma-arvioinnin teoria voidaan eksplikoida tutkimusaineiston perusteella.

sanasta ajatus – puhetta puheesta

ajatusko on teko

mitä ajattelet – ajattelet

teetkö

ajatteletko

puhetta puheesta

3 Diskurssianalyttinen lähestyminen tutkimuksessa

Seuraavassa käsitellään ensin joitakin diskurssianalyysin suuntauksia ja lopuksi tutkimuksessa käytetyn kriittisen diskurssianalyysin lähtökohtia. Aluksi on syytä todeta, että diskurssianalyysiä on mahdotonta koota lyhyeen esitykseen lähimainkaan kattavasti. Tutkija perehtyi ennen tutkimusaineiston analyysiä laajaan teoreettiseen aineistoon saadakseen diskurssianalyysin lähestymistapoja haltuunsa. Aiheeseen perehtyminen toi kuitenkin esille koko ajan sellaisia sivujuonteita, joiden sovittaminen samaan kehiköön ei tuntunut ollenkaan mielekkäältä. Tutkija laati diskurssianalyysistä lukuisia käsittekarttoja, jotka aina lopulta pirstaloituivat toisistaan erottuviin tutkimushaaroihin. Samalla oli tehtävä valintoja omaan aiheeseen sopivista lähtökohdista. Tehdyt valinnat puolestaan sulki pois muita valintoja. Oikeastaan poissulkevuuden menetelmä oli lopulta ainoa tapa lähestyä tätä vaikeasti hahmotettavaa väljää tutkimuskehikkoa.

Tutkimuksellista kiinnostavuutta ja jännitettä aiheuttava hypoteettinen oletus oli, että tiedekuntien ja laitosten itsearvioinnit ovat koulutuksen arjesta ja nykyisestä koulutuspolitiikasta erillisiä koulutuksen kuvauksia, jotka eivät lähesty koulutuksen toteuttamista itsekriittisesti ja toisaalta eivät lausu avoimesti muissa yhteyksissä esittämänsä kritiikkiä koulutuksen edellytyksistä. Koulutus- ja arviointipolitiikan yhteydessä keskeiseksi kysymykseksi nousee arvioinnin liittyminen valtaan. Itsearviointiaineisto tuottaa väitteelle evidenssiä.

Tutkimusaineistoina olivat kehittämissuunnitelmat, poliittiset ohjelmat, sivistysvaliokunnan lausunnot, itsearviointiaineistot ja seurantaseminaarin aineisto. Näitä kaikkia voidaan tarkastella ideaalitasolla lausumina tai puheena opettajankoulutuksen kehittämisestä. Kyseessä ei ole politiikan toteuttamisen todentaminen ja tutkiminen, vaan lausutuista kehittämisnäkökohdista käyty kirjallinen keskustelu – diskurssi. Diskurssianalyysi on siis pelkistetysti puhetta puheesta tai kirjoituksesta ja niissä annetuista merkityksistä.

Diskurssianalyysin valtavirtaus on ollut vuosia van Dijkin (1972, 1977, 1985) edustama näkemys, jota edustaa kielellinen, antropologinen, sosiologinen ja filosofinen lä-

hestymistapa. Dijkin mukaan kieli on olemassa kahdella tavalla: kielijärjestelmänä, jossa merkitys syntyy ja puhuntoina, jotka tekevät kielen aistien havaittavaksi. Merkit viittaavat kohteisiinsa ja viittaussuhde on sopimuksenvarainen. Merkit ovat suhteellisia – niiden merkitys ja arvo riippuvat suhteesta toisiin merkkeihin. Näin kieli on valintaa ja yhdistelyä. Diskurssianalyysiä on myös sovellettu muista, kuten kommunikaatiosta lähtöisin (Craig ja Tracy 1983), sosiaalipsykologiasta (Potter ja Wetherell 1987) ja tekoälystä käsin (Reichman 1985; Schiffrin 1994).

Diskurssianalyysi voidaan luokitella ensinnäkin *sosiaalipsykologisesti virittyneeseen tulkitsevaan suuntaukseen* ja sen mukana hermeneuttisen traditioon ja toiseksi ns. *kriittiseen diskurssianalyysiin*, joka kiinnittää huomiota kielen käytön ja vallan keskinäisiin suhteisiin sekä kielen käytön seurauksellisuuteen (Valtonen 1998, 96–97; Suoninen 1992; Potter & Wetherell 1987). Valtasuhteisiin liittyvän kriittisen diskurssianalyysin taustalla on kriittisen kulttuurintutkimuksen paradigma. Kriittiseltä teorialta se lainaa poliittisen orientaation, ajatuksen vallan epätasaisesta jakautumisesta yhteiskunnallisten toimijoiden kesken. Näin se on kielen ohella kiinnostunut, minkälaisia toimijapositioneja kielen ja vuorovaikutuksen rakenteet tuovat kullekin yhteiskunnalliselle toimijalle ja mitä siitä seuraa toimijan kannalta. (Valtonen 1998, 99.)

Tutkimuksessa käsitellään diskurssianalyysin yhteydessä tietoteoreettisia lähtökohtia ja siihen liittyneenä tiedon ja todellisuuden konstruktioita. Jokisen mukaan sosiaalinen konstruktionismi keskittyy eri tasolle kuin muut traditiot. Se on teoreettis-metodologinen viitekehys, ei metodia muistuttava lähestymistapa kuten diskurssianalyysi, keskusteluanalyysi, retoriikka, etnografia tai semiotiikka. Sosiaalista konstruktionismia voidaan monessa mielessä pitää mainittujen metodisten orientaatioiden teoreettisena viitekehysenä, joskaan kaikki niistä eivät jaa yhtä tiiviisti sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtaoletuksia. (Jokinen 1999.)

Diskurssianalyysi voidaan hahmottaa yhtenä kielen tutkimusperinteenä, joita sen lisäksi ovat uusi etnografia, keskusteluanalyysi, uusi retoriikka ja semiotiikka. Etnografia on kielen käyttötilanteiden kulttuurista tutkimusta, jota yleensä toteutetaan havainnoiden pitkäaikaista kielen käyttötilanteita ja muotoja. Keskusteluanalyysi perustuu tarkkoihin transkriptioihin. Semiotiikka on erityinen kielentutkimuksen alue, jossa tutkimuskohde ovat kulttuurituotteet ja merkitysten erittely.

Retoriikaksi ymmärretään yleisön vakuuttaminen jonkin argumentin pätevyydestä ja pyrkimys saada yleisö sitoutumaan siihen (Jokinen 1999, 46). Argumentointia painottavan retoriikantutkimuksen käynnistäjiä ovat olleet Perelman ja Toulmin. Osa suomalaisesta retoriikantutkimuksesta on suuntautunut nimenomaan argumentoinnin analyysiin (Perelman 1996; Toulmin 1972; Summa 1989; Viljanen 1994; Saarelainen 1996). Argumentoinnin tutkimus voi painottua joko retoriseen suuntaan, jolloin on kysymys esimerkiksi kielikuvien tai muiden retoristen keinojen merkityksestä vaikuttavuuden lähteenä, tai formaaliseen suuntaan, jolloin on kysymys argumenttien pätevyyden tutkimisesta tai arvioimisesta (Palonen & Summa 1996, 10). Edellä olevassa voidaan havaita samanlainen jako strukturalismiin/formalismiin ja funktionalismiin, kuten diskurssianalyysissä yleensäkin. Yksinkertaistettuna voidaan esittää, että diskurssianalyysi-

sin funktionalismi perustuu kahteen yleiseen olettamukseen. Ensiksikin kielellä on funktioita, jotka ovat kielijärjestelmän ulkopuolisia ja toiseksi ulkoiset järjestelmät vaikuttavat kielijärjestelmän sisäisiin funktioihin. (Schiffrin 1994, 21–22). Formalismin mukaan kieli on ennen lausetta (Stubbs 1983, 1). Huolimatta strukturalistien monista lähestymistavoista van Dijkin mukaan yhteinen ydin on se, että rakenteelliset analyysit fokusoivat tapaan, jolla eri yksiköt ovat suhteessa toisiinsa.

Perelmanin uudessa retoriikassa keskitytään tarkastelemaan niitä keinoja, joilla erilaisia väitteitä tehdään uskottaviksi ja synnytetään sitoutumista niihin. Retoriikassa huomio on ennen kaikkea lausumien muotoilussa ja yleisösuhteen tarkastelussa, kun taas diskurssianalyysissä kielellisen tuottamisen muodot kytetään selvemmin kulttuuristen merkitysten tuottamiseen ja tulkinnan vuorovaikutuksellisten merkitysten tuottamiseen ja tulkinnan vuorovaikutuksellisten prosessien tarkasteluun. Semiotiikassa huomio kiinnitetään ensisijaisesti todellisuuden symboliseen rakentumiseen. (Sulkunen 1997, 16.)

Taulukko 1. Kielen tutkimisen metodiset lähestymistavat ja niiden painopistealueet.

	Tutkimuskohde	Aineisto	Analyysi
Uusi etnografia	paikalliset käytännöt/ toimijoiden suhde tulkinta- resursseihin	havainnointi/muistiin- panot (sekä muu ai- neisto)	kuvaaminen/tulkinta (etnografinen kir- joittaminen)
Keskusteluanalyysi	reaaliaikainen vuorovaikutus/ puheenvuoron suhde pu- heenvuoroon	ääninauhat/videot ja tarkat transkriptiot	niiden mekanismien erittely, joilla kes- kustelussa rakennetaan yhteisyyhteis- toiminnallisuutta
Uusi retoriikka	lausumien rakentuminen/ lausuman suhde oletettuun yleisöön	kirjoitetut/puhutut teks- tit	retoristen strategioiden erittely (vakuuttelun ja suostuttelun keinot)
Semiotiikka	merkitysten rakentuminen/ merkin suhde merkkiin	kulttuurituotteet/ tekstit/kuvat	tekstin rakenteen ja merkitysten erittely (merkittäjä, merkitty, merkki, narratiivi, metafora, myytti)
Diskurssianalyysi	(kielelliset) käytännöt/ merki- tysten suhde merkityksiä ra- kentaviin käytäntöihin	vuorovaikutusaineis- tot/tekstit (ja muu ai- neisto)	kulttuuristen merkitysten ja niitä tuotta- vien (kielellisten) prosessien erittely

Jokinen on laatinut käyttökelpoisen yhteenvedon joidenkin traditioiden välille tutki-
muskohteen, aineiston ja analyysin mukaisesti luokiteltuna. (Jokinen 1999.)

Kriittinen diskurssianalyysi tässä tutkimuksessa

Kriittisen diskurssianalyysin oletamus on, että kielellä on ensisijainen rooli tarkoituk-
sen luomisessa ja että kielen käyttöä tulee tutkia sosiaalisessa kontekstissa erityisesti,
jos ollaan kiinnostuneita tarkoitukseen tähtäävistä politiikoista. Samalla tavoin kuin
tulkitsevassa tutkimuksessa, kriittisessä diskurssianalyysissä inhimillisiä subjekteja pi-
detään jatkuvasti osallisina tiedon tuottamiseen, sosiaalisiin suhteisiin ja identiteettiin.
Kuitenkin se eroaa etnografian valtavirrasta siinä, että se on kiinnostunut siitä, kuinka

valta, identiteetti, ja sosiaaliset suhteet keskustelevat keskenään, kuinka ne legitimoidaan ja kuinka ne kilpailevat poliittisista päämääristä. (Apple 1996.)

Kielen kriittistä tarkastelua on suorittanut Lancasterin yliopiston professori Fairclough ja hänen kollegansa lähinnä kielitieteen ja modernin englannin laitoksella. Kriittisen diskurssianalyysin kielentutkimuksen päätavoite on Faircloughin määrittelyn mukaan tutkia ja artikuloida kuinka kieli ja valta liittyvät toisiinsa tai tutkia yhteyksiä kielenkäytön ja vallan välillä. (Fairclough 1989, 1) Kriittisen analyysin erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat olleet laajemman sosiaalisen kontekstin ja sosiaalisten instituutioiden ja diskurssikäytäntöjen yhteydet arkipäivän elämässä. Tämänlaatuinen kielen tutkimus on nimetty kriittiseksi kielentutkimukseksi, kriittiseksi kielen tietoisuudeksi ja kriittiseksi diskurssianalyysiksi.

Fairclough kritisoi sosiolingvistikkoja ja kommunikaatioetnografikkoja siitä, että heiltä puuttuu sosiaaliteoria, joka selventäisi valtasuhteita. Hänen kritiikkinsä keskittyy erityisesti sovinnaisuuden rakenteeseen, jota sosiolingvistit usein käyttävät kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen analyyseissä selittääkseen sosiaalisen vuorovaikutuksen normatiivisuutta ja samalla unohtavat sen, kuinka valtasuhteet liittyvät laajempiin sosiaalisiin konteksteihin.

Kriittinen diskurssianalyysi perustuu kieliteorioihin, jotka määrittelevät kielen sosiaalisena ilmiönä (Halliday 1978, Kress 1990). Vastakohtana ovat teoriat, jotka määrittelevät kielen biologisena (Chomsky 1957) tai psykologisena ilmiönä (Clark 1979).

Luken kriittinen diskurssianalyysin tavoitteena on osoittaa, kuinka tiedon tekstuaalinen konstruktio vaihtelee erilaisissa lähtökohdissa, ja kuinka näillä konstruktioilla oikeutetaan poliittisia intressejä. Vallitsevilla diskursseilla on taipumus esittää sosiaalisten muotojen ja vallan suhde historiallisena tuotoksena, ikään kuin ne olisivat orgaanisia, biologisia ja oleellisia välttämättömyyksiä. (Luke 1996, 9.)

Fairclough otaksuu, että ihmiset käyttävät kieltä saavuttaakseen sosiaalisia päämääriään. Hän on myös sitä mieltä, että kaikki kielianalyysit pitää liittää sosiaaliseen teoriaan, joka käsittelee jokapäiväisiä sosiaalisia käytäntöjä ja sosiaalisia instituutioita, joissa ne ilmenevät, kuten myös laajempia sosiaalisia konteksteja.

Yhtenä kriittisen diskurssianalyysin ja muiden kielen tutkimuksen lähestymistapojen erona (sosiolingvistiikka, vuorovaikutuksen etnografia, puheaktiteoria ja analyysi, etnometodologia) on, että vallan ja kontrollin kysymykset ovat nimenomaan Faircloughin käyttämiä keskeisiä käsitteitä. Fairclough rakentaa ajatuksensa erityisesti Gramscin tuotannolle (1971), vaikka ottaakin vaikutteita myös muilta teoreetikoilta (kuten Althusser, 1971, Foucault, 1972; 1982a, 1982b) ja kielen ja kirjallisuusteoreetikoilta (kuten Bakhtin 1981; Halliday 1978; Juhila 1999).

Tutkimuksen lähtökohtiin soveltuu kriittinen diskurssianalyysi ja erityisesti Faircloughin kielen ja vallan suhteita kriittisesti tarkasteleva lähestymistapa. Kieltä itseään tarkastellaan pintavirkkeiden tasolla, jolloin ei tuoteta niinkään kielen sisäisiä merkityksiä, vaan analysoidaan kielen yhteyttä sosiaaliseen kontekstiin. Näin analyysi koh-

distuu enemmän kielen käyttöympäristöön kuin porautuu kielen sisäisten rakenteiden tai merkitysten sisälle.

3.1 Merkityksenanto

Merkitykselle on annettu lukuisia määritelmiä ja kyseessä on filosofinen peruskysymys. Teoksessa *The Meaning of Meaning* esitellään 16 merkityksen määritelmää. Kullakin niillä on lisäksi lukuisia kannattajia. (Ogden & Richards 1972, 186–187.) Parkinson ryhmittelee merkityksen määritelmät kolmeen luokkaan: merkkiteoriat (denotation theories), kuvateoriat (image theories) ja kausaaliteoriat (causal theories). Wittgenstein on saanut 1920-luvulla vaikutteita Ogdenilta ja Richardsilta (Parkinson 1970; Aaltola 1989, 14).

Maailma ei esittäydy sellaisenaan, vaan aina vain sen suhteen kautta, mikä meillä on tähän maailmaan. (Alasuutari 1994, 51.) Huomion kiinnittäminen jonkin toiminnon tai objektin erityiseen symboliikkaan johtaa tutkimaan rutiininomaisesta arkielämästä poikkeavia, usein moraalisesti ladattuja ja kiistanalaisia asioita. Kyse on metodista, jossa poikkeavuutta ja poikkeavia ilmiöitä tutkimalla pureudutaan "normaalin" arjen ja yhteiskuntaelämän merkitysvälitteisyyteen. Itsessään toissijaiset kuriositeetit toimivat peilinä tai prismana. Todellisuutta pidetään läpikotaisin konstruoituneena, eli se on rakentunut merkitystulkinnosta, joiden perusteella ihmiset orientoituvat arkielämässään. Merkityksen tietoteoreettinen ulottuvuus kuuluu keskeisesti kulttuurintutkimukseen. Siltä kannalta korostetaan, että todellisuus on ihmiselle olemassa merkitysvälitteisesti.

Todellisuus esittäytyy itsearviointissa tiedeyhteisön tuottamissa teksteissä (1) käytännösuhteen kautta (mitä hyötyä arvioinnista on, mitä toimenpiteitä arviointi edellyttää); (2) käyttötarkoituksen kautta (mihin arviointia käytetään) ja (3) funktion kautta (mitä arviointi edellyttää ja tuottaa).

Alston (1964, 11) jakaa merkityksen teoriat kolmeen ryhmään: referenssiteorioihin, ideaatioteorioihin ja käyttäytymisteorioihin. Merkityksen referenssiteoriat viittaavat esineistä ja olioista puhumiseen. Siinä väitetään, että ilmaisun merkitys on se, mihin se viittaa, mitä se tarkoittaa tai minkä se nimeää. Kielellisen ilmaisun merkitys on kohde, johon viitataan tai mikä nimetään. (Vaughn 1976; Aaltola 1989, 16.) Ideaatioteoriat perustuvat itsestään selvään havaintoon: sanoja käytetään ajatusten, ideoiden ja kokemusten ilmaisemiseen. Kielellisten ilmaisujen merkitys näyttää perustuvan ihmisen mentaalisesti kokemiin ja jäsentämiin sisältöihin. Teorian mukaan ajatus on ennen kieltä, ja kieltä käytetään ainoastaan välineenä, jolla ajatuksesta ilmoitetaan. Käyttäytymisteoriat kiinnittävät huomion tilanteeseen, jossa kommunikaatio tapahtuu. On kyse sekä tilanteen piirteistä että ihmisen reaktioiden ja toiminnan piirteistä. Alston erottaa kaksi pääversiota käyttäytymisteoriasta – ensinnäkin selityksen, jossa merkityksen käsite pyritään analysoimaan käyttäen hyväksi ärsykkeen ja reaktion käsitettä behavioristisen psykologian kehittelemässä muodossa ja toiseksi selityksen, jossa merkityksen käsite pyritään analysoimaan disposition avulla. Se merkitsee sitä, että tietyn ilmaisun kuullessamme meillä on taipumus, alttius reagoida tietyllä tavalla (vaikka reaktiota ei aina ilmenisikään). (Alston 1964; Aaltola 1989, 24.)

Asioiden merkityksellistämisen kautta hahmottuu myös diskurssianalyysin lähtökohta, joka on havainto kielen sosiaalista todellisuutta konstruoivasta luonteesta. Diskurssi-analyysissä nähdään kieli ja ympäröivä todellisuus vuorovaikutussuhteessa, jolloin kieli ei ole vain sosiaalisen todellisuuden kuva, vaan sosiaalinen todellisuus rakentuu kielen kautta ja kielessä. Kun kielellinen ilmaisu määritellään seurauksia tuottavaksi teoksi, oletetaan myös, että puhuja tai kirjoittaja samalla myös aktiivisesti muokkaa ympäröivää maailmaa. (Pesonen 1997.)

Sosiaalisen todellisuuden konstruoiminen toteutuu asioiden merkityksellistämisen kautta. Eli kun puhumme jostakin asiasta, annamme samalla keskustelun kohteelle erilaisia merkityksiä tai määritteitä, jotka ovat osa laajempaa merkitysjärjestelmää (diskurssia). Erilaiset diskurssit luovat oman merkityksensä siitä, mikä ilmiö on, ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta omista lähtökohdistaan. Maailma on täynnä erilaisia diskursseja, joilla sosiaalista todellisuutta jäsennetään ja rakennetaan. Erilaiset diskurssit eivät toimi itsenäisinä järjestelminä vaan määrittyvät myös suhteessa toisiinsa. Diskurssit voivat olla myös limittäin ja päällekkäin sekä kilpailla keskenään, eivätkä ne välttämättä aiheuta ylipääsemättömiä ristiriitoja keskenään. Ne ovat usein saman käsitteen hahmotuksia eri diskursseista käsin. Kielen sosiaalista luonnetta korostava tutkimus ei Luukan mukaan muodosta yhtä kiinteää paradigmaa, vaan tutkijat korostavat eri aspekteja. Eri lähestymistapoja yhdistää kuitenkin saussurelainen ajatus kielellisen merkin mielivaltaisuudesta ja harkinnanvaraisuudesta, jonka mukaisesti kielelliset merkit eivät kuvaa suoraan todellisuutta tai ihmisten ajattelua vaan ovat sopimuksenva-
raisia ja toisiinsa suhteutuvia. (Luukka 1995, 57.)

Karlssonin mukaan ihmiset käyttävät viestinnän taustalla arkitietämystään eli maailmantietoaan sekä myös diskurssitietoa käsillä olevasta tilanteesta, läsnäolijoista ja äsken sanotusta. Merkitykset ilmaistaan kielellisillä muodoilla kuten lauseilla, lausekkeilla, sanoilla, affikseilla ja prosodialla, jotka toteutuvat teksteinä, diskurssina. Muodot ovat olemassa merkityksen ilmaisemista varten, eikä päinvastoin. Symbolin kaksijakoisen rakenteen takia merkitys ja muoto ovat erottamattomat, jopa siinä määrin, että tavallisen kielenkäyttäjän on usein vaikea erottaa sanaa tai sanamuotoa merkityksestä. (Karlsson 1999, 200.)

Kielen, mielen ja maailman suhteet ovat lingvistisen semantiikan yksi peruskysymys. Samalla tämä ongelma on äärimmäisen latautunut ja vaikeaselkoinen niin filosofisesti kuin psykologis-kognitiivisestikin. Monet suuret filosofiset järjestelmät ovat keskeisiltä osiltaan kannanottoja mieli/kieli/maailma -problematiikkaan, esimerkiksi varhainen ja myöhäinen Wittgenstein (1974 [1922/1921], 1953, Karlsson 1999). Wittgensteinin mukaan kysymys sanan merkityksestä aiheuttaa meissä eräänlaisen henkisen krampin. Wittgenstein kehottaa vaihtamaan kysymyksen "Mikä on merkitys" kysymykseen "Mikä on merkityksen selitys". Tämä kysymys tuo ongelmaan käytännön tason. Ymmärtääksemme "merkityksen" merkityksen meidän pitäisi kaikesti ymmärtää "merkityksen selityksen" merkitys. Myöhemmissä teksteissään Wittgenstein ehdottaa: "Älä kysy merkitystä, kysy käyttöä". Sanan käyttöä selvitettyä joudutaan ottamaan huomioon

sekä kielelliset että sosiaaliset kontekstit, joissa sana esiintyy. (Wittgenstein 1969, 1; Aaltola 1989, 167.)

Merkityksenmuodostuksen olennaisia tekijöitä ovat puheen ja kirjoituksen kontekstuaalisuus ja intentionaalisuus. Viesti on aina myös kontraktuaalista ja dialogista. Kontraktuaalisuus merkitsee sitä, että osanottajat toimivat yhteisön sisäistämien normien, lakien ja sääntöjen mukaan. Dialogisuus korostaa viestin suuntautumista tulkitsijaa kohti: viestijällä on käsitys vastaanottajan arvoista ja tiedoista. Näin viestit eivät välity neutraaleina. Viestinnässä otetaan aina huomioon vastaanottaja. (Veivo & Huttunen 1999, 96–101.) Samoin viestin vastaanottaja tulkitsee viestiä sen perusteella, minkälainen käsitys hänellä on lähettäjän positiosta ja viestin tarkoituksesta.

Ihmiset rakentavat sosiaalista todellisuutta tavalla, jota on vaikea ennustaa, koska olemme itse sisällä oman aikakautemme edustaman kulttuurin merkityksellistämisen tavoissa.

Merkityksellistämisessä on käynnissä aina kaksi vastakkaista tendenssiä: yhtäältä merkitysten vakiinnuttamisen prosessi, joka auttaa meitä suunnistamaan arkipäivän maailmassa, erottamaan järjettömän järjellisestä. Käyttäessämme tiettyjä käsitteitä olemme, että muut ymmärtävät, mistä puhumme. Toisaalta käynnissä on myös toinen tendenssi: merkitysten rajojen hämäryys, merkitysten moninaisuus sekä merkitysten muuntuminen ja usein merkityksellistämisen tapojen esiin nouseminen. (Jokinen 1999, 39.) Asiat saavat merkityksensä yhtäältä erontekojen kautta – suhteessa asioiden vastapareihin. Näin merkitykset ovat kontekstisidonnaisia. Miksi toiset käsitteellistämiset saavat toisia vahvemman jalansijan? Vastauksia on etsittävä monista suunnista, joista merkityksettömmimpiä eivät ole erilaiset sosiaaliset prosessit: ihmisten väliset suhteet ja vallan kietoutuminen noihin suhteisiin. (Foucault 1981.)

Tutkijan ja tutkimuskohteen välinen suhde nähdään tutkimuksessa luonteeltaan konstruktiivisena. Tutkija paitsi kuvaa tutkimustulostensa kautta sosiaalista todellisuutta, samalla myös luo sitä. Tutkijankaan kielenkäyttöä ei voida siten tarkastella faktojen raportoimisena, vaan myös siihen tulee suhtautua refleksiivisesti. (Jokinen 1999, 40–41.) Jokisen määrittelyä on syytä täsmentää koskemaan nimenomaan "käsitystä todellisuudesta" ei itse todellisuutta. Todellisuus on "toisenlainen" ja epistemologisesti tyhjentävästi tavoittamattomissa.

Representaatio

Ajatus kielestä merkitysten tuottamisen välineenä nojautuu representaation ideaan. Termille ei ole yksinkertaista suomennosta, vaan se viittaa kahteen asiaan, esittämiseen ja edustamiseen. Esittäminen on nimenomaan uudelleenesittämistä, re-presentaatiota eli jonkin tekemistä uudelleen läsnä olevaksi. Koska kielelliset esitykset ovat lukuisten valintojen tulosta, representaation voi määritellä "jonkin esittämiseksi jonkinlaiseksi" (Lehtonen 1996, 45). Foucault tulkitsee diskurssin instituutioiden ylläpitämiksi ajattelutavoiksi, käsityksiksi ja olettamuksiksi. Niissä diskurssi vakiinnuttaa kulttuurisista ilmiöistä "tosia kuvia". Näin tekstit ovat laajempien diskurssien representaatioita, joi-

den kautta erilaisia diskursseja on mahdollista tarkastella. (Foucault 1982b.) Tässä tutkimuksessa diskurssi-termiä käytetään tietyssä rajallisessa mielessä. Diskurssilla tarkoitetaan tiettyä tapaa representoida omaa ja muiden toimintaa opettajankoulutuksen tai ainetiedekunnan opettajana tai hallintohenkilönä tai opiskelijana ja näiden representaatioiden välisiä suhteita. Diskurssi on ryhmä lausumia, jotka tarjoavat kielen sitä varten, että voitaisiin puhua tietynlaisesta jotakin aiheesta koskevasta informaatiosta tai tiedosta – toisin sanoen representoida niitä. Kun jostakin aiheesta esitetään lausumia jonkin erityisen diskurssin sisällä, diskurssi mahdollistaa aiheen näkemisen jollakin tietyllä tavalla. Se samalla rajoittaa muita tapoja, joilla aihe voitaisiin esittää.

3.2 Välittävä näkökulma

Kieli luo todellisuudelle kommunikoitavia muotoja ja samalla todellisuus näyttäytyy moninaisena. Kyseessä on vuorovaikutus, jossa todellisuutta hahmotetaan kielellisessä asussa. Todellisuudessa on myös sellaisia elementtejä, jotka eivät muutu kielen avulla tai kielen vuoksi tai toisaalta sellaisia elementtejä, jotka ovat vaikeasti kielennettävissä. Kielellä pyritään artikuloimaan todellisuutta yhtenevästi. Mielikuvat ilmiöistä voivat vaihdella, ja mieli- ja kielikuvissa voidaan painottaa hyvinkin erilaisia аспекteja. Näin todellisuus näyttäytyy monina kielen kuvina. Kieli muokkaa kielennettävää todellisuutta pukemalla olioita ja ilmiöitä ”näköisikseen”. Kommunikaation kannalta erilaiset kielen kantamat ymmärretään niin, että kyse on näkökulmista, joissa subjektin ilmaisu ja tulkinta ovat päällimmäisenä kerroksena peittäen tai korostaen subjektin (näkö)kannalta jotakin merkityksellistä. Kielellistä ilmaisua voidaankin pitää ilmaisijan näkökulmana ilmiöstä. Näin todellisuus artikuloituu monikerroksisina ja moniperspektiivisinä – näkemyksinä ja merkityksenantoina, vaikka itse todellisuus säilyy jakamattomana.

On ilmiöitä tai havaintoja ja kuvauksia ilmiöistä, joita pidetään itsestäänselvyyksinä – kukaan ei yleensä kyseenalaista niitä. Niille on tällöin muodostunut eräänlainen objektiivisen totuuden luonne. Niidenkin raja on häilyvä, koska näille (kuten aurinko) voidaan antaa merkityksiä (aurinko jollekin kansalle palvonnan jumalallinen kohde). Länsimainen ihminen pitää yleensä aurinkoa vain valoa ja lämpöä tuottavana taivaankappaleena, jolla on tietty muoto, koko ja jonka etäisyys maasta tunnetaan. Se saa tulkintoja, kun tarkastellaan sen funktioita. Itse fyysikaalinen aurinko ei muutu kuitenkaan sille annettujen merkitysten perusteella. Kun auringosta saadaan uutta tietoa, käsitys auringosta voi muuttua hyvinkin toimijan tietoisuudessa aikaisempiin käsityksiin verrattuna. Universumin tarkastelussa maa on usein keskiössä. Tarkastelu siirtyy objektiivisesta subjektiivisempiin tulkintoihin, kun käsitteelle annetaan johonkin tarkoitukseen tai katsomusrakennelmaan liittyviä funktionaalisia merkityksiä. Edellä olevat tulkinnat liittävät kielen tutkimisen funktionalismiin, jolloin ollaan kiinnostuneita esimerkiksi sen sosiaalisesta funktiosta. Schiffrin tiivistää funktionalismin kahteen olettamukseen: ensinnäkin kielellä on funktioita, jotka ovat kielijärjestelmän ulkopuolisia ja toiseksi ulkoiset järjestelmät vaikuttavat kielijärjestelmän sisäisiin funktioihin. (Schiffirin 1994, 21–22.) Tarkoitusrakennelma nimenomaan yhdistää tiedon ja totuuden funktionaalisesti.

Yleisessä mielessä pragmaattisella informaatiolla tarkoitetaan henkilö- tai kulttuurisidonnaista merkityksellisyyttä tai merkittävyyttä (engl. meaning, significance). Kulttuurimerkitysten ohella voidaan puhua myös yksilöllisistä merkityksistä (Niiniluoto 1989, 23, 41–42). Tämä käsitys on lähellä sosiaalista konstruktionismia.

Informaation ja tiedon suhde voidaan määritellä myös sen merkityksen kautta, mikä sillä on ihmiselle. Informaatio muuttuu tiedoksi ihmisen antaessa sille jonkin merkityksen tai position omassa käsitejärjestelmässään. Tiedossa ei ole oleellista sen sijainti aivoissa (lokalisaatio), vaan sen sijoittuminen aivojen käsitejärjestelmiin, jotka ovat hermostoperäisiä tai sähkökemiallisia ja toiminnallisia. Informaation käsittely voi näin olla sähkökemiallinen reaktioketju, jossa informaatio sijoittumalla jonkin rakennelman toimivaksi osaksi muodostuu samalla tiedoksi. Muistiin palautettava tai käsitejärjestelmään sijoittunut tieto on hyvin organisoidussa käsitejärjestelmässä palautettavissa osiinsa, koeteltavissa ja uudelleenorganisoidavissa. Jos olemme sitä mieltä, että ei ole olemassa objektiivista toista parempaa kuvausta, silloin ei olisi fysiikkaa tieteenalana. Vaikka saatamme kieltää jonkin yksittäisen asian oikean kuvauksen, meidän ei tulisi kieltää ajatusta siitä, että on olemassa objektiivinen todellisuus, vaikka se saattaa olla hyvin moninainen, ja sitä ei voida tyhjentävästi kuvata (Scriven 1980, 239). Näin Scriveniin tukeutuen voidaan väittää, että jos ei ole objektiivista tulkittavaa, tulkintaakaan ei ole mielekästä tehdä. Samalla kaikki tulkinnat olisivat epämielekkäitä, koska tulkinta olisi kuvaus jostakin, jota ei lopultakaan ole tai kuvaus jostakin tulkinnasta, jonka kohdetta ei sellaisenaan ole.

Scrivenin mukaan ei ole kuitenkaan perusteista vapaata tietoa. Sitä vastoin tiedolla on verkostomainen rakenne, jossa eri osat liittyvät toisiinsa suorasti tai epäsuorasti. Kaikki tiedon yksiköt riippuvat toisista tuottamalla merkityksiä, evidenssiä, menetelmiä tai puheenaiheita yhdessä. Validi tieteellinen tieto ei ole yhtä riippuvainen empiirisistä havainnoista kuin se on riippuvainen verkostosta, jonka osana se on. Jos sitten edelliseen liitetään arvopäätelmät, Scriven toteaa, että todellisuuden verkosto ei ole jaettavissa todellisiin ja arvo-osiiin, koska sellaiset käsitteet kuin totuus ja väärä (false), eivät ole terävästi erotettavissa oikeasta ja väärästä, validista ja invalidista, äänellisestä ja äänettömästä, hyvästä ja pahasta. Tiedon kannalta on siksi oleellista, että tosiasiallinen yhdistetään arvioitavuuteen, koska ero tiedon ja erehdyksen välillä on jo itsessään arvotavaa. (Scriven 1986, 40.)

Epistemologisesti vahvoja perusteita ei koskaan saavuteta, varsinkin jos perusteilla tarkoitetaan yhtenäistä, luotettavaa ja muuttumatonta tietoa. Senlaatuista tietoa tulee toki aina hakea, mutta puhtaana emme saavuta sitä koskaan. Lujan perustan laatimista voi ehkä välttää, mutta voimme saavuttaa joitakin oleellisia kysymyksiä ja asioita, joiden avulla voimme etsiä arvioinnin kontekstiinkin keskeisiä perusteita. Tosi voidaan myös tulkita mahdollisimman monen toimijan koheesioltaan mahdollisimman yhtenäiseksi tulkinnaksi. Kyse on tällöin sosiokonstruktivismista (sosiaalisesta konstruktionismista).

Tieto on sekä "an sich" että konstruoituna tietävän tietoisuudessa, jolloin sitä on mahdollon tavoittaa "puhtaana". Joskus konstruktioita pidetään (konstruktionistisesti) psykologisesti ensisijaisesti prosessina eikä aivojen lokuksena. Kun konstruktion kohteet ar-

tikuloidaan esimerkiksi tekstuaaliseen formaattiin, se muotoutuu välttämättä pelkistetyksi, ja sitä voidaan tarkastella yleisen tason konstruktiona, vaikka varsinainen konstruktioprosessi jää tuntemattomaksi. Esimerkiksi protokolla-analyysillä (ääneen ajattelulla) yritetään tutkimuksen keinoin tavoittaa näitä ajattelun polkuja ja rakenteita.

Hyvin perustellulla tosi uskomuksella ja konstruktionistisella tiedon käsityksellä ei edellä esitetyn mukaan perustellusti ole välttämättä keskinäistä ristiriitaa. Klassisen määritelmän mukaan tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus, joka erottaa sen luulosta, erehdyksestä ja arvauksesta. Tietoa voidaan lähestyä sen kontekstista käsin arkipäivän käsitteenä ja tieteellisenä galileisena eli selittävänä ja teknisenä tai aristotelisena ymmärtävänä ja tulkitsevana. Tieto voi olla myös arkipäivän tietoa – sitä, mitä sanotaan todeksi. Se on juuri niin totta kuin sen ilmaisemme, jolloin kyseessä on naiivi realismi.

Platoninen tietokäsitys perustuu tiedon ja sen käsiterakenteiden koetteluun tavoitteena toden löytäminen. Vaikka platoninen tiedon määrittely ei lähesty tietoa konstruktiona, se ei ole välttämättä sen kanssa ristiriidassa. Jokin on tällöin lähempänä luulosta, erehdyksestä ja arvauksesta eroavaa totuutta kuin valhetta/väärää. Se on silloin melkein tosi tai todempi kuin väärä tai valhe. Kukaan tuskin haluaa väittää, että on tavoittanut tiedon tasolla toden, tosiolevaisen missään asiassa kokonaan tai ristiriidattomasti. Olemme voineet löytää jossain määrin ehjän totuuden, mutta tuskin ristiriidatonta. Samalla olemme jo ryhtyneet tarkoituksen konstruktion. Lisäksi emme muista emmekä ymmärrä kaikkea tavoittamaamme yksikäsitteisesti oikein ja täydellisesti. Tietomme ja tietämisemme on siis vajaata ja "täynnä" sekä totta tukevia että sitä häiritseviä konstruktioita, jotka puolestaan liittyvät maailmankatsomukseemme, asenteisiimme, väärin arvauksiin ja (ennakko)luuloihimme. Kaikki konstruktiomme ovat yritys nähdä tai piirtää kuva todesta, jota emme tarkkaan tiedä. Tavoitamme siis tosiolevaisesta substanssista vain hämärän kuvan ilmaisemalla sen käsityksenä tai mielipiteenä, mutta tosiolevainen pakenee otteestamme yrittäessämme saavuttaa sen täydellisesti. Tosiolevainen on ääretön. Tavoitamme ehkä jotain sen piirteistä, mutta emme itse sitä. Parhaimmillaan tavoitamme oman rajallisuutemme ja joudumme kumartamaan syvään toden edessä, joka näyttäytyy kuin peilistä tai varjon tavoin.

Totuus on uskomuksellisessa mielessä sekä aineeton substanssi että tavoittamaton totuuskonstruktio, jotka joudumme hyväksymään ilman loogisen rationaliteetin ehtoja. Looginen rationaliteetti on sopimus rationaliteetin ehdoista, joilla ei ole välttämättä mitään tekemistä totuuden vaan rationaliteetin kanssa. Looginen rationaliteetti sanelee omat ehtonsa, mutta on samalla ehtojensa rajoittama. Looginen rationaliteetti tuottaa konventionaalisia ennalta sidottuja kuvauksia ja päätelmiä todellisuudesta. Esimerkiksi paradoksaaliset alkuoletukset eivät ole sidottavissa loogisen rationaliteetin ehtoihin ja vaatimukseen. Kuitenkaan tosi ja totuus eivät alistu rationaliteetin ehdoille. Voimme tuntea (know) totuuden, mutta emme tietää sitä. Siten voimme tavoittaa totuuden olemassaolon, mutta epistemologisesti vain latteuden siitä. Voi tietää jonkun olevan totta ja voi tietää jotakin, mutta ei voi tietää jotakin "an sich". Voi myös sanoa tuntevansa jotakin, mutta ei "an sich" siis itsessään sellaisena kuin se on ehjänä, vaan sellaisena

kuin sen näkee tai ymmärtää ja liittää sen omaan todellisuuden kokemiseen. Tällainenkin totuus on koeteltavissa muiden totuuden arvioijien kanssa.

Näin on syytä erotella ontologian ja epistemologian perinteinen liitto toisistaan. Objektivistinen epistemologiakin tavoittaa perspektiivisen tai konstruktionistisen osan olemuksesta, ajatuksista, uskomuksista ja tarkoituksista, mutta vain kuvan tosiolevaisesta substanssista.

3.3 Kohtuullisen realismin ja konstruktivismin liitto

Arvioinnin yhteydessä käyty keskustelu tieteenteoreettisista lähtökohdista on aivan yhteneväää tieteessä samanaikaisesti käydyin muun keskustelun kanssa. Siksi seuraavassa ei ole eritelty yleistä tieteenteoreettista pohdintaa ja arviointiteoreetikkojen pohdintaa toisistaan. Yleinen pohdinta on suoraan siirrettävissä arvioinnin tieteenteoreettisiin lähtökohtiin.

Seuraavassa rakennetaan kohtuullisen realismin ja konstruktivismin yhdistävää liittoa, jossa kumpikin voi säilyttää kohtuulliset lähtökohtansa. Sekä äärirealismi että äärikonstruktivismi ovat lähtökohdiltaan toisensa poissulkevia ja niiden välille on vaikea kuvitella liittoa. Konstruktivismin ja sosiaalisen konstruktionismin epistemologinen pohdinta on suhteellisen nuorta (Campbell 1998). Tosin sen osia ovat käyttäneet jo vuosia empiristit, instrumentalistit, operationalistit, idealistit ja muut argumenteissaan sitä vastaan, että ihmiset pystyisivät yksiselitteisesti tietämään tai tuntemaan todellisuuden. (Campbell 1998.)

Campbell väittää, että kasvatustiedettä voi lähestyä konstruktivistisesti kuten kehityskonstruktivismi, feministinen konstruktivismi, radikaali konstruktivismi, sosiaalikonstruktivismi, triviaalikonstruktivismi jne. tekevät. Vaikka konstruktivismin monilla muodoilla on eroja, niillä on myös yhteistä. Myös realismin käsityksissä voidaan sanoa olevan keskenään paljon yhteistä. Realistinen epistemologia ei ole uutta. Realismin muotoja ovat muun muassa kriittinen realismi, kohtuullinen realismi (modest), naiivi realismi, objektiivinen realismi, vahva realismi ja heikko realismi. Vaikka monet ovat sitä mieltä, että konstruktivismi on edistyksestä kasvatustiedettä, monet artikkelit ovat kritisoineet konstruktivistista lähestymistapaa. Konstruktivismia on käytetty kuitenkin niin laajasti ja niin eri tarkoituksiin, että sen varsinaisesta tarkoituksesta ei ole yhteisymmärrystä. (Phillips 1995.)

Speed määrittelee realismin positioksi, jossa on todellisuus. Ihmiset voivat havaita sen objektiivisesti ja siten määrittellä sen, mitä tiedämme (Speed 1991). Tämä määrittely pitää sisällään kaksi eksplisiittistä ja yhden implisiittisen olettamuksen, jota monet realistit tukevat. Sen mukaisesti todellisuus on ensiksikin havaittajasta riippumaton (Speed 1991, Casti 1989). Tämä todellisuus voidaan havaita ja ymmärtää täsmällisesti sellaisena kuin se on. Tässä kohden kohtuullinen realisti joutuu olemaan eri mieltä. Toiseksi tämä todellisuus voidaan kokea ja jakaa jokaisen kanssa täsmällisesti samalla tavalla (Osborne 1996; Chalmers 1976; Campbell 1998). Myös tässä kohden kohtuullinen realisti on eri mieltä. Kolmanneksi ihmismielen ulkopuolella on riippumaton todellisuus

(Matthew 1994; Yarusso 1992; Speed 1991). Tässä sekä äärirealisti että kohtuullinen realisti ovat samaa mieltä. Äärikonstruktivistit ovat täysin eri mieltä ja kohtuullinen konstruktivistit pystyy yhtymään väittämään tarkentamalla ontologian ja epistemologian erilaisia lähtökohtia.

Campbellin mukaan todellisuus ei vaihtelee ihmisen havaintojen, ajatusten tai interaktion mukaan (Osborne 1996, Matthews 1994, Klemke et. al. 1980). Se on muodostunut absoluuttisista totuuksista, jotka eivät ole joustavia. Tämän todellisuuden voi havaita kuka tahansa tiedostava ihminen, jolla on kapasiteettia ymmärtää se (Campbell 1998). Edellä olevaa voisi tarkentaa sillä, että olemassaolon todellisuuden voi havaita kuka tahansa tiedostava ihminen, mutta ei välttämättä itse todellisuutta.

Useimmat konstruktivistit väittävät, että kokonaan objektiivista todellisuutta, joka on tietävän subjektin ulkopuolella, ei voida koskaan tietää. He hylkäävät korrespondenssteorian, jossa oletetaan, että mielen representaatiot heijastavat objektiivista todellisuutta. Ennemmin tieto ja tarkoitus, jolla se täytetään, on heidän mukaansa ihmismielen konstruktio. "Rather, knowledge, and the meaning we imbue it with, is a construction of the human mind." (Rosen 1996, 5). Rosenin väittämä sopii hyvin useimpien konstruktivistien ajatuksiin, mutta sopii osittain myös ei-konstruktivisteille. Erwin tulkitsee tätä ongelmaa esittämällä, että jos 'voi tai voiminen' tulkitaan tarkoittavan sitä, mikä on käytännössä mahdollista, kuka silloin voisi olla eri mieltä sen teesin kanssa, että kokonaan objektiivista todellisuutta ei koskaan voida täysin tietää. Vieläpä jos on mielestä ja kielestä täysin riippumaton todellisuus – jotakin, jota monet konstruktivistit eivät myönnä – siinä on asioita, joita on käytännössä mahdoton tietää. Vaikka olisimme motivoituneita tietämään, emme voi täysin pitää lukua jokaisen tuhatjalkaisen jokaisen jalan askeleesta. Sitä todellisuutta ei voi täysin tietää ja on lopulta hyväksyttävä latteus epistemologisissa kiistoissakin (Erwin 1999). Silti väite ei esitä, etteikö todellisuus olisi olemassa juuri tuhatjalkaisen jokaisessa askeleessa, tai että ne eivät merkitsisi jotain tässä maailmankaikkeudessa. Joudumme kuitenkin tyytymään tietämisessä vain siihen, minkä kykenemme mielessämme tavoittamaan. Se on siis epistemologisesti sellaista, jota emme tavoita puhtaana, kokonaan tai täydellisenä, koska ajattelumme ei ole täydellisen puhdasta tai kokonaista.

Tunteminen on kokemusperäistä ja uskomusrakennelmaan perustuvaa tietämistä, jota englanninkielinen käsite (knowing – not feeling) kuvaa suomenkieltä paremmin. Totuus ja todellisuus ovat ilman tietävien määrittelyäkin olemassa sellaisenaan, mutta määrittelyt siirtävät samalla kaikki ontologiset entiteetit epistemologiseen latteuteen. Tiedon ilmaus on aina rationaliteettirajoitteinen. Tosi tieto ei alistu yksinomaan rationaliteetin ehtoihin, mutta tosi tiedon ymmärrys ylittää loogisen rationaliteetin ja tarjoaa ymmärtämiseen sitoutuneen viisauden, joka antaa todellisuutta tukevan merkityksen asioille ja ilmiöille.

Konstruktivismi voidaan jakaa yksilö- ja sosiaalikonstruktivismiin. Konstruktivismin eri suuntauksia yhdistää näkemys, jonka mukaan se, mitä kutsutaan tiedoksi, ei voi olla koskaan tietäjästä riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on yksilön tai yhteisön itsensä rakentamaa. Äärikonstruktivismi tai sosiaalinen konstruk-

tionismi eivät hyväksy objektiivista ja empiiristä epistemologiaa, jonka mukaan objektiivista tietoa maailmasta saadaan suoraan yksilön havaintojen ja kokemusten kautta. (Vartiainen 2001, 32.) Radikaali konstruktivismi korostaa sitä, että kaikki välitettävä tieto on tulkintaa todellisuudesta, ei objektiivinen kuva siitä, ts. tieto ei vastaa todellisuutta, vaan sopii todellisuuteen.

Tieteenfilosofiassa esitetään yleensä kolme totuusteoriaa, joiden varassa totuuden käsite määritellään (Haaparanta & Niiniluoto 1986). Totuuden korrespondenssiteorian mukaan väite on totta, jos se on todellisuuden kaltainen eli vastaa todellisuutta. Koherenssiteorian mukaan tieteelliset väitteet ovat tosia, kun ne ovat johdonmukaisia ja yhteensopivia ennestään tuntemamme tiedon kanssa. Pragmaattinen totuusteoria perustuu pragmaattiseen filosofiaan ja sillä on merkittävä asema tieteenfilosofisena lähtökohtana. Pragmaattinen totuusteoria korostaa käytäntöä ja toimintaa keskeisinä totuuden kriteereinä.

Polkinghorne lähestyy tiedon ongelmaa myös pragmaattisesti ja esittää ratkaisuksi postmodernismin mukaisesti, että oleellista ei ole tietää, onko tiedon väittämä tosi, vaan tuottaako sen mukainen toiminta menestyksellisiä tuloksia. Ei ole oleellista kysyä, onko tietoväittämä todellisuuden täsmällinen kuvaus, vaan kysyä pikemminkin, tuottaako tämän tietoväittämän mukainen toiminta menestyksellisiä tuloksia. (Polkinghorne 1992.) Polkinghornen väittämän jälkeen onkin oleellista tietää, mitkä ovat "menestyneet tulokset". Ongelma palautuu tietämiseen, joka jättää ongelman yhtä teoreettiseksi kuin aikaisemminkin. On syytä samanaikaisesti sekä erottaa tiedon rakentaminen tarkoituksen rakentamisesta että yhdistää ne toisiinsa. Tarkoituksen rakentaminen tavoittelee mielekkyyttä. Jos sanoo jonkun olevan totta, sen mukaan voi edellyttää, että se on totta. Saatamme ajatella, että se on totta, mutta jos se ei ole totta, silloin voidaan sanoa, että en tiedä asiaa. Siksi tiedon konstruoinnin on oltava yhdenmukaista totuuden konstruoinnin kanssa. Emme pysty konstruoimaan todellisuutta emmekä totuutta. Emme siis konstruoi todellisuutta tai tietoa, vaan täytämme tiedon tarkoituksella. Siksi onkin parempi puhua tarkoituksen konstruomisesta.

Siitä huolimatta minkälaista totuutta uskomusrakennelman katsotaan kantavan, ihmiset toimivat ja jopa tuntevat uskomusrakennelmansa mukaan. He eivät toimi totuuden, vaan uskomuksen varassa, joka voi perustua todellisuuteen tai ei. Jos ajattelee jonkin asian olevan itselleen uhka, alkaa tuntea pelon tunnetta uskomusrakennelman seurauksena, ilman että pelkäämisen esiintymisellä on objektiivisesti osoitettavaa ulkoista syytä. Henkilö tuntee joka tapauksessa pelkoa ja alkaa todennäköisesti tehdä ratkaisuja sen mukaan: varmistaa turvallisuutensa, vaikka muiden mielestä "objektiivisesti katsoen" turvallisuutta ei uhkaa mikään. Näin henkilön uskomuskonstruktio onkin hänen uhkansa. Kyseessä on siis kognitiivinen luulo, erehdys tai väärä arvaus, joka perustuu epätodelliseen uskomusrakennelmaan, tai kyseessä on psykologinen harha tai esimerkiksi konsonanssia tavoitteleva attribuutio.

Tässä tutkimuksessa tieto nähdään monesta perspektiivistä. Ensinnäkin hyväksytään propositionaalinen tieto. Hyväksytään platoninen "faktatieto" sekä tieto subjektin yksilöllisenä kokemuksena "kokemustieto". Tutkimuksessa lähdetään tiedon kohtuullisesta

realismista. Konstruktio liitetään epistemologiseen tulkinnallisuuteen, ei ontologiseen filosofiaan. Hyväksytään väittämä, että on olemassa objektiivinen todellisuus ja tieto, mutta hyväksytään samalla se, että emme tavoita siitä arvoperustamme ja katsomistapamme vuoksi kuin osan puhtaana, vaikka se kokonaisena ja jakamattomana onkin olemassa. Joudutaan siis sanomaan, että emme tiedä kuin osan todellisuudesta. Se, että emme tiedä, ei tietenkään ole riittävä peruste väittää jotain siitä, mitä emme tiedä. Voimme vain sanoa, että emme tiedä kaikkea, mikä ei kuitenkaan kerro siitä, etteikö tätä kaikkea olisi olemassa. Siksi ei ole syytä ehdottomasti kieltää sellaista, jonka pois-saoloa ei pysty osoittamaan. Emme pysty osoittamaan olemassaoloamme kuin muiden aktorien avulla. Jos muut kieltävät olemassaolomme, joudumme usein tyytymään näihin väittämiin. Jos samoin väittäviä on muitakin, voidaan olettaa, että väitteelle on evidenssiä, vaikkakaan ei välttämättä riittävää.

Tietolähteen informaatiota ei tässä tutkimuksessa kyseenalaisteta sinänsä omassa kontekstissaan. Empiirisiä tutkimusaineistoja vertailtaessa tutkija antaa tulkintoja, jotka yleistävät, eriyttävät ja sijoittavat tekstin tulkinnallisesti uuteen kontekstiin. Vaikka tutkimuksessa pyritään säilyttämään itsearvioinnin kirjoittajan konteksti, tutkijan tulkinnassa alkuperäinen käsiteyhteys eittämättä ohenee, koska tulkinta välttämättä sijoituu tutkijan asettamiin rajoihin. Pyrkimys on kuitenkin paradoksaalisesti samanaikaisesti sekä ristiriidattomaan että moniperspektiiviseen tulkintaan. Tekstistä ei itsestään nouse merkityksiä ilman tulkitsijaa. Siksi tulkintatekstissä pyritään välttämään verbien intransitiivimuotoja.

Tieto-käsitteelle voidaan antaa tarkennuksia – attribuutteja, joilla ne sijoitetaan eri tiedonaloille, kuten tutkimustieto, joka on paradigmaattisesti sitoutunut tieteenalaansa tai tilastotieto, jota koetellaan tilastollisin menetelmin. On uskomusjärjestelmiin ja uskoon perustuvaa tietoa, jonka koettelemiseen tarvitaan omia menetelmiä.

Tätä tutkimusta ohjasi aluksi naturalistinen paradigma, jonka katsottiin soveltuvan kommunikatiivisen evaluaation arviointiin, jossa korostetaan vuorovaikutusta ja jossa ei etsitä kausaalisuhteita. Näin arvioinnissa esitettyjen väittämien ja suositusten yleistettävyyden on kontekstisidonnaista sekä arviointikohteen ja arvioitsijan välinen suhde toisistaan riippuvainen. Todellisuutta voidaan pitää naturalistisessa paradigmassa pluralistisena, holistisena, sosiaalisesti rakentuvana, ei suoraan ennustettavissa olevana, mutta tarkastelun kannalta ymmärrettävänä.

Tutkijan pohdinta palautui naturalismin moninaisuudesta kuitenkin lähemmäs realistista tulkintaa. Naturalistisen paradigman todellisuuden pluralistinen luonne koitui ontologisesti ylittämättömäksi. Sitä on jo edellä perusteltu. Samoin se naturalistisen paradigman sinänsä hyvä edellytys, että tutkimusprosessissa olisi kuljetettu mukana tutkimusaineiston tuottajia ja tutkimustulokset olisi tarkistettu alkuperäisillä toimijoilla. Siihen ei ollut ajallisia eikä muitakaan voimavaroja. Alkuperäisen vastaajajoukon tavoittaminen ei ollut enää edes mahdollista. Naturalistisen paradigman kontekstisidonnaisuus olisi ainakin osittain sopinut tutkimuksen tulkintatapaan, kuten aikaisemmin on todettu ontologian ja epistemologian käsittelyn yhteydessä. Monet realismiin sitoutuneet tutkijat ilmaisevat ylittämättömän ristiriidan syntyvän juuri kulttuurisen konstruk-

tion tulkinnassa. Turussa pidettyjen kasvatustieteiden päivien yleiskeskustelun puheenvuorot (11/2000) käsittelivät laadun, mitattavuuden ja konstruktivismiin paradigmaton ristiriitaista ongelmakenttää.

Tämän tutkimuksen tekijän mukaan kulttuurinen konstruktio on epistemologisesti singulaarisen tiedon sosiaalisen transformaation kautta syntyvä rekonstruktio. Kyseessä on sosiokonstruktivismi, josta ei voi dedusoida yksilökonstruktioita. Tutkija voi edellä esitetyn mukaan olla samanaikaisesti kohtuullinen realisti ja kohtuullinen konstruktio. Tutkimus sijoittuu yhteisön ja valtaan liittyvän tutkimuksen rajapintaan. Valtaan liittyvänä sen voidaan katsoa olevan kriittistä yhteiskuntatiedettä, mutta yhteisöön ja kieleen liittyvänä praktista historiallis-hermeneuttista tutkimusta.

Kyseessä ovat tiedeyhteisön kontekstissa tuotetut tekstit, jotka välittyvät toisille tiedeyhteisöjen jäsenille. Toisaalta tekstien mukana näyttäytyy vallan positio, joka välittyy ylivaltaana, jolloin toisilla on valta sanoa toisen yli jotakin sellaista, mitä toinen ei välttämättä hyväksy tai tunnista omakseen, mutta jonka kumoamiseen ei ole välineitä. Tähän asetelmaan ei ole olemassa paljonkaan tasapainottavia mekanismeja – päinvastoin valtaa korostavia ja epätasapainoa synnyttäviä mekanismeja ja asetelmia. Habermasin valtaan liittyvä tiedonintressi on emansipaatio. Näin kielen historiallis-hermeneuttinen ja kriittinen yhteiskuntatieteellinen lähestymistapa toteutuvat tässä tutkimuksessa kahden intressin rajapinnassa. Kielen praktinen analyysi ja kriittinen emansipaatio tuottavat tulkintoja, jotka voivat tehdä näkyväksi niiden taustalla olevia kielen ja vallan mekanismeja ja myös kyseenalaistaa perusteettoman vallan käytön muotoja ja tapoja.

3.4 Tutkimuksen metodologiset valinnat

Tutkimusmetodia voidaan pitää samana kuin tutkimusmenetelmää. Metodologia liittyy puolestaan menetelmien tarkasteluun. Tutkimustekniikka tarkoittaa erilaisia menettelytapoja, joita käytetään tieteellisessä työskentelyssä. Tieteellinen menetelmä on sarja toimintoja, joilla pyritään toteuttamaan metodin määrittämä tehtävä ja siten aikaansaamaan tietämisen tila. (Tamminen 1993, 53.) Metodia käytetään menetelmän (aineiston keruutapa kuten haastattelumetodi), tekniikan (teoriaan tai teoria-alaan perustuva tutkimustekniikka), metodologian (teoriaspesifi metodologia) ja tieteenfilosofian (esimerkiksi fenomenologia) synonyyminä. (Vartiainen 2001, 34.) Käytän itse tässä työssä metodia ja menetelmää synonyymeinä. Metodologialla tarkoitan metodien tarkastelua.

Tutkimusmetodin valintaan vaikuttavat tutkijan perusolettamukset. Käsitys olemassaolosta, tiedosta, arvosta ja päämäärästä muodostavat tutkijan premissit. Tutkimustulokset ovat sidoksissa alkuoletuksiin ja jos tutkija on johdonmukainen tutkimusprosessissaan, tulokset sijoittuvat alkuoletusten käsitemaailmaan. Poikkitieteellinen tutkimus tosin leikkaa useita käsitemaailmoja ja johdonmukaisuus premisseihin nähden on vaarassa hämärtyä tutkimuksen aikana. Tämä tutkimus on diskurssianalyysiä, joka hyödyntää hermeneutiikan metodisia ratkaisuja.

Metodologiset ennakkoehdot liittyvät tutkimuksen lähtökohtiin ja esiymmärryksen määrittelyyn. Metodologian tehtävänä on vastata kysymyksiin, jotka koskevat tutkijan valintoja ja sitoumuksia. Yleensä sitoumukset liittyvät ontologiaan ja epistemologiaan (Lakatos 1980 teoksessa Hirsjärvi 1983, 3). Esiymmärrys on tutkijan intentioiden auki- kirjoittamista, johon liittyy tutkijan elämismaailman ja maailmansuhteen määrittely. Tulkintaan sisältyy ennakko-oletuksia, jotka ovat luettavissa tutkijan esiymmärryksen kautta. Tulkinta voidaan ymmärtää myös tekstin ja sen osien välisen suhteen jäsentämisenä hermeneuttisen kehän muodossa. (Siljander 1988, 116–117.)

Tässä tutkimuksessa hylätään analyysin ehdoton objektiivisuuden vaatimus. Tutkimus tarjoaa lukijalle tarkkaa kuvausta ja avointa tulkintaa lukijan omia päätelmiä varten sekä joitakin autenttisia näytteitä, joiden perusteella myös lukija voi koetella aineistoa. Lukijan paradigma ja sen erilaiset tulkinnat aiheuttavat monikerroksisen tulkinnan ongelman. Relevanttiusongelma saattaa siirtyä osittain tutkimuksen tulosten lukijan tulkintoihin. Erityisesti kasvatustieteessä käsitteenmuodostus on kiinteästi sidoksissa ilmikuvan (arkikuvan) käsitteistöön. Perusongelma muodostuu siitä, onko ilmikuva epistemologisesti ja ontologisesti primaari vai sekundaarinen. Tulkinta riippuu siitä, missä havainnon katsotaan toteutuvan. Havainto toteutuu tulkitsijassa. Ilmikuva on toden projektio. Kuva on kuvaus, peilaus, heijastus, ei kohde itsessään tai sellaisenaan. Kohde ja kuva on "siellä", havaitsija havaitsee tai vastaanottaa itsessään eli "täällä". Kohteen ja havaitsijan välillä toteutuu kohteen kuvan tai kuvauksen siirtymä vastaanottajan (havaitsijan) reseptoreihin ja aivojen struktuureihin.

Tutkijan havaitseminen on aina teoriapainotteista eivätkä tutkijat ole passiivisia tarkkailijoita vaan aktiivisia olioita, jotka tekevät havaintoja. Havainnointi ei ole sellaista toimintaa, jossa havainnoitsija vain ottaa vastaan jotakin annettua, vaan hän tekee havainnot ja nojaa tässä voimakkaasti jo hallussaan olevaan tietoon. (Hirsjärvi 1983, 9.) Töttö korostaa teoreettisen subjektin merkitystä [...]. Kaikki tieto on inhimillistä tietoa, siksi tiedon tarkastelussa ei voida sivuuttaa sen tuottajaa. Argumentointi metodeihin sitoutumisen puolesta ja vastaan palautuu eettisiin perusteisiin. Samalla otetaan kantaa siihen, millainen ihmiskuva ja yhteiskunnan malli on suotava. Inhimilliset tutkimuskohteet (ihminen, historia, taide, kirjoitus, ilmoitus) eivät ole ihmiselle tosiasioita vaan tulkittavia kokonaisuuksia, jotka ovat lisäksi monitahoisia. (Varto 1992, 16.)

Erilaiset tutkimukset voidaan luokitella sen mukaan, miten ne antavat vastauksia erilaisiin kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa selvitetään koulutuksen kehittämisen kannanottojen yhteyttä arvioinnin yhteydessä kerättyyn itsearviointiaineistoon ja seuranta-aineistoon. Näin voidaan sanoa, että tutkimus on hermeneuttinen. Kasvatuksen päämääriä tulkittaessa on siis kyse hermeneutiikasta empiirisessä mielessä. Tehtävänä on tekstin merkityksen selvittäminen kirjoittajan tarkoittamassa kontekstissa. Samalla selvitetään kirjoittajien merkityksenantoja ja niiden liittymistä itsearvioinnin kontekstiin, ts. mihin itsearviointia käytetään, miten sitä käytetään ja mitä seurauksia sen käytöstä voi olla kirjoittajalle. Hermeneuttinen tutkimus eroaa perinteisestä positivistisesta tutkimuksesta myös siinä mielessä, että tutkijan on oltava avoin tutkimustehtävälleen ja

aineistolle; ei voida esittää kaikkeen tutkimukseen soveltuvaa tiukkaa menetelmällistä ohjetta, vaan toiminnan tulee ohjautua tutkittavan kohteen vaatimusten mukaan.

Kaikki ymmärtäminen on yhteyksissään ymmärtämistä. Koulutuksen arviointiin ja koulutuksen kehittämiseen liittyviä näkökohtia ei voida kuvata sellaisenaan, ellei niitä kytkeä koulutuspoliittiseen tilanteeseen. Mikäli teksti halutaan tutkia siitä itsestään käsin, ei ole syytä rakentaa valmista mallia, josta viitekehyksenä lähestyttäisiin tutkittavaa ilmiötä. Näin aineistosta etsittäisiin vahvistusta valmiille näkemykselle. Aineiston luokittelun jälkeisessä työskentelyssä on konstruoitu päätelmiä, jotka sisältävät tulkinnat aineiston ja kohteen välisestä suhteesta. Suhde kohteen ja aineiston välillä on aina tulkinnanvarainen. Tulkinnassa joudutaan valikoimaan ja pelkistämään. Se tuo aineistoon sellaista, joka jäsentää aineistoa uudelleen ja auttaa myös löytämään siitä uusia näkökohtia.

Tutkimuksen paradigmaattisia perusteita

Miksi tutkija sitoutuu tiettyyn paradigmaan tai tutkimusperinteeseen? Eikö tutkimus ole koko ajan uusiutuvaa sekä paradigmaattisesti että tieteenteoreettisesti yleensäkin? Tutkimus liikkuu tasolta toiselle koko ajan. Onko rajapinnalla tai eri paradigmojen välillä siirtyminen ongelma tutkimuksen tulosten tulkinnan kannalta?

Paradigma esittää tieteen peruslähtökohdat, tavan lähestyä tutkimusta ja tuottaa tuloksia. Jos tutkimusta tarkastellaan dualistisesta paradigma-asetelmasta, päädytään eittämättä umpikujaan siksi, että tutkimuksessa on useita osia, joiden lähestymistapa on toisiinsa nähden erilainen. Positivistisen ja naturalistisen paradigman dualistinen asetelma ei sovellu käsillä olevan tutkimuksen tarkasteluun. Siksi tarvitaan tutkimuksen eri osien tarkastelua ja kyseisen paradigman käyttökelpoisuuden arviointia. Tutkimus- ja arviointiprosessi ovat itsessään lähellä positivistista paradigmaa. Itsearviointiaineiston käsittely diskurssianalyysillä on vahvasti tulkinnallinen ja hermeneuttiseen traditioon liittyvä. Arviointiteoreettiset lähtökohdat on hahmotettu koko tutkimukseen ennakolta. Diskurssianalyysissäkin tutkimuskohteet on hahmotettu perinteisesti sisällönanalyysin perusteella, mutta tätä aineistoa tarkastellaan yhdessä itsearviointien ja seurantaaineiston kanssa yhteisenä diskurssina. Näin itsearviointiaineisto on puhtaasti diskurssianalyysiä, mutta kun se liitetään kehittämiskohteisiin, liikutaan positivistisen ja hermeneuttisen tutkimuksen rajapinnalla. Tällöin kyse on tulkitsevan ja ymmärtävän metodin soveltamisesta. Tavoitteena on löytää, todentaa tai luoda tutkimuksen lopuksi koulutusohjelma-arvioinnin teoria, jossa keskeisenä elementtinä on itsearviointi.

Tieteellisen toiminnan analysoinnissa on todettu, että se ei ole vain rationaalinen kokonaisuus. Reichenbachin mukaan tieteellisessä toiminnassa on kaksi kontekstia. Context of justification – rationaalisen oikeuttamisen tai todentamisen konteksti, jossa induktiota ja deduktiota apuna käyttäen todennetaan tieteellisiä hypoteeseja. Rationaalisuus on rekonstruoitavissa traditionaalisen logiikan avulla (Popper 1959, 31–32). Rationaalisuus määritellään sillä perusteella, onko toiminta konventionaalisen logiikan avulla

kuvattavissa. Tieteellisen toiminnan tutkimus suuntautuu siihen, kuinka loogisesti tutkija pystyy osoittamaan sen, miten johtopäätös on saavutettu. (Venkula 1988, 3.)

Context of discovery tarkoittaa kaikkea sitä toimintaa ja niitä ajatusprosesseja, joita tarvitaan hypoteesien muodostamiseen, keksimiseen ja oivalluksiin. Discovery on sekä ajallisesti ensimmäinen tieteellisessä toiminnassa että kulkee myös koko ajan context of justificationin rinnalla. Loogisen analyysin kannalta se on irrelevanttia, koska se on irratiionalista. Popperin mukaan ei ole olemassa mitään uusien ideoiden löytämisen loogista prosessia eikä tätä prosessia voida loogisesti rekonstruoida (Popper 1959, 32). Context of discoveryä voidaan pitää tieteellisenä toimintamenetelmänä erotukseksi tieteellisestä tutkimusmenetelmästä (normatiivinen tutkimusmenetelmä). Laadullisessa tutkimuksessa on paljon context of discovery'ä (Venkula 1988, 7).

Walters käyttää samoja käsitteitä, mutta hieman eri tavoin kuin Popper. Ajattelu, joka kunnolla konstituoi ratiionalisuutta on hänen mukaansa samaa kuin kriittinen ajattelu (Walters 1990, 57). Tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkita ajattelua, vaan merkityksenantoja, jotka liittyvät ajatteluun. Pattern of discovery (keksimisen malli, intuitio, näkemykset ja mielikuvitus uusien käsitteiden, mallien, metodien ja ongelmien rakentamisessa ja keksimisessä) on yhtä tärkeä kuin calculus of justification. Nämä täydentävät toisiaan ja ovat yhdessä ajattelun taitoja. Polanyiin mukaan suuri osa inhimillisestä tietämisestä on hiljaista tietoa enemmän kuin läpinäkyvää loogista oikeutettua tietoa (Polanyi 1985).

Seuraavassa taulukossa on sovitettu positivistisen ja naturalistisen paradigman lähtökohtia lähemmäs toisiaan.

Taulukko 2. The naturalist – positivist dichotomy by Putney and Green (1999) added to Dialogue of Paradigms by Saari (2002).

A – Axioms about	B – Positivist paradigm	C – Naturalist paradigm	D – Dialogue of paradigms
The nature of reality	Reality is single, tangible and fragmentable	Realities are multiple, constructed and holistic	Reality is ontologically single, tangible and fragmentable. Epistemologically realities are multiple, constructed and holistic.
The relationship of knower to the known	Knower and known are independent, a dualism	Knower and known are interactive, inseparable	Knower and known are independent and interactive, i.e. ontologic dualism but epistemologically partly inseparable.
The possibility of generalization	Time- and context-free generalizations (nomothetic statements) are possible	Only time- and context-bound working hypotheses (idiographic statements) are possible	Ontologically time and context-free generalizations are possible; when stated epistemologically time and context-bound working hypotheses are possible; teleology articulates epistemology and epistemology formulates teleology.
The possibility of causal linkages	There are real causes, temporally precedent to or simultaneous with their effects	All entities are in a state of mutual simultaneous shaping, so that it is impossible to distinguish causes from effects	Ontologically there are real causes, temporally precedent to or simultaneous with their effects. Epistemologically all entities are in a state of mutual simultaneous shaping, so that it is not always possible to distinguish causes from effects.
The role of values	Inquiry is value free	Inquiry is value bound	Inquiry is both value bound and value free. (Saari 2002)

Taulukossa 2 on yhdistetty dikotominen positivistinen ja naturalistinen paradigma dialogiksi, jossa todellisuutta lähestytään primaaristi ontologisesti ja rakennetaan epistemologia teleologiaan kytkettynä. Jako ilman edellä esitettyä dialogia on kärjistetyn dikotominen. Koska tämäntapaisilla luokitteluilla pyritään poissulkevuuteen, on kärjistyksen ymmärrettävää. Samalla luokittelu kuitenkin kadottaa osan todellisuudesta. Monet ilmiöt sijoittuvatkin näiden äärimmäisyyksien välille.

Laadullinen ja määrällinen tutkimus

Tutkimusmenetelmiä käsittelevissä tieteellisissä julkaisuissa käsitellään aika ajoin laadullisen tutkimuksen oikeutusta, pätevyyttä tai perusteltavuutta. Erityisesti opinnäytteissä perusteellaan usein laadullisen tutkimuksen oikeutusta suhteessa tilastomenetelmiin ja niihin perustuviin todennäköisyyspäätelmiin. Kahden eri lähestymistavan paradigmaattiset perusteet ovat kuitenkin niin erilaiset, että kovin pitkälle meneviä rinnastuksia ei ole edes mielekäästä tehdä.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysiin käytetään diskurssianalyysiä, joka on puhtaasti laadullista tutkimusta. Alun pitäen tarkoituksena oli soveltaa puhdasoppisesti naturalistista paradigmaa, mutta sen puhdasoppiseen toteuttamiseen ei olisi ollut ajallisia voimavaroja. Erityisesti aineiston tulkinnan testaaminen korkeakoulujen vastaajien kanssa olisi edellyttänyt pitkäaikaista yhteistyötä. Naturalistinen paradigma on arvosidonnainen ja korostaa vuorovaikutussuhdetta, ei niinkään kausaalisuhdetta. Väittämien yleistettävyydestä voidaan sanoa, että ne ovat kontekstisidonnaisia. Samalla tutkimuskohteen ja tutkijan suhde on toisistaan riippuva, todellisuus on luonteeltaan pluralistinen, holistinen, sosiaalisesti rakentuva, ei-ennustettavissa, mutta kuitenkin ymmärrettävissä oleva. Laadullisesta tutkimuksesta on käytetty myös pehmeää tutkimusta, joka on peräisin 1960-luvun loppupuoliskon ruotsalaisesta keskustelusta, jossa se muodostettiin vastakohtaksi kovalle tutkimukselle. (Zetterberg 1965.)

Guba ja Lincoln ovat rakentaneet systemaattisen menetelmän, jota he kutsuvat paradigmaksi. Se rakentuu aksiomaattiselle tiedekäsitykselle. Aksiomat ovat joukko väitelauseita, joissa ilmaistaan teorian lähtökohtana olevat perusolettamukset. Näillä olettamuksilla rajataan se alue, jolla teorian ajatellaan toimivan ja pätevän. Samalla aksiomilla ilmaistaan tutkimuksen teon taustalla olevat ontologiset, epistemologiset, metodologiset, joskus myös teleologiset ja aksiologiset sitoumukset. Guba ja Lincoln (1989) väittävät naturalistisen tutkimuksen aksiomien soveltuvan perinteisen tutkimustavan olettamuksia paremmin ihmisen ja yhteiskunnan tutkimiseen. Perinteinen tapa tarkoittaa tässä rationaalista tai ns. positivistista paradigmaa.

Suhosen mukaan kovan tutkimuksen tuntomerkkejä ovat jäykän kaavan mukainen tutkimus teorioineen, käsitteineen, operationalisointeineen ja mittauksineen. Vastakohtana voi Suhosen mukaan olla esimerkiksi joustava tutkimus (Suhonen 1983, 1). Grönfors ei suosittele pehmeän menetelmän käsitettä, koska siihen sisältyy ajatus vähäisemmästä tieteellisyydestä. Yksinkertaisimpana erona Grönfors pitää sitä, että kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä tavallisimmin ymmärretään ei-tilastollisia tutkimusmenetelmiä. (Grönfors 1982, 11.)

Kvalitatiivinen tutkija pitää kysymyksenasettelun mahdollisemman avoimena kentän tai aineiston vaikutteille. Kvalitatiivinen tutkimus rakentuu yleensä induktiivisen logiikan varaan. (Grönfors 1982, 13.) Induktiolla tarkoitetaan tieteenfilosofista päättelyä, joka loogisesti etenee yksityiskohdista yleistyksiin. Induktio usein liitetään ennalta strukturoimattomiin, pelkästään kvalitatiivisiin tutkimusmenetelmiin. Grönforsin mukaan tällainen kytkentä on virheellinen. Kvalitatiivisten menetelmien käyttö on mah-

dollista myös deduktiivista logiikkaa harjoittaville tutkijoille. Induktio on verrattavissa hypoteesien muodostamiseen tutkittavan aineiston pohjalta. (Grönfors 1982, 23.)

Rationalistisen paradigman väitetään olevan arvovapaa. Siinä kausaalisuhteen katsotaan olevan syy-seuraussuhteita, väittämien yleistettävyys kontekstista riippumatonta, tutkijan ja tutkittavien suhde toisistaan riippumaton ja todellisuus luonteeltaan ennustettavissa sekä kontrolloitavissa olevaa. Edellä olevat väitteet oikeuttavat varsin suveenisti paradigman. Voisi kuitenkin päinvastoin väittää, että rationalistisen paradigman tutkimustulokset ovat sidoksissa tutkimuksen lähtökohtiin, joissa keskeisenä on aina käsitteiden validiteetti. Siksi rationalistisen paradigman mukainen tutkimus tuottaa lähtökohtiensa ja eritoten käsitelmärittelynsä mukaisia tuloksia. Käsitevaliditeetin ongelmia tulee tutkimusprosessin aikana lukuisia: tutkimukseen osallistuvien henkilöiden käsitteet sekoittuvat tutkimuksen tekijän käsitteisiin (harvoin tutkimukseen osallistuvilta kysytään käsitelmärittelyjä, ontologisia ja epistemologisia olettamuksia); lisäksi käsiteongelmia lisäävät tutkimuksen raportoinnin tulkinnat ja tutkimuksen lukijan käsitelmäailman tulkinnat. Rationalistisen paradigman mukaisessa tutkimuksessa on varmasti tavoitteena edellä esitetyt näkökohdat, mutta tuskin se niitä sen kummemmin saavuttaa kuin naturalistisen paradigman mukainen tutkimuskaan.

Tapaustutkimus voi olla myös usean tapauksen tutkimista (multi-site case studies, Ebbutt 1988). Samalla saadaan selville, mikä on tapauksille yhteistä ja mikä on ainutkertaista (Åhlberg 1992, 20). Laadullisessa evaluaatiossa tutkija käyttää itseään tiedonhankinnan välineenä: tietojen kokoamisvälineenä ja aineiston analysoijana sekä aineiston tulkitsijana (Guba & Lincoln 1981, 128–150).

Tutkimuksen tavoitteena on saada tutkimuksen eri osat dialogiin keskenään niin, että syntyy aiempaa jäsentyneempi kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä.

3.5 Epistemologista ja ontologista pohdintaa

Diskurssianalyysissä voidaan tulkita, että kieli konstruoii todellisuutta ilmiöiden merkityksellistämisen kautta. Näin kieli ja ympäröivä todellisuus ovat vuorovaikutussuhteessa, jolloin kieli ei ole vain todellisuudenkuva, vaan todellisuus rakentuu kielen kautta ja kielessä. (Pesonen 1997.) Kielellisesti ilmaistu todellisuus ei kuitenkaan tämän tutkimuksen tekijän mukaan voi olla muuta kuin käsitys todellisuudesta. Pesosen mukaan kuitenkin diskurssikäsitelmän tärkeä ominaisuus on, ettei se perustu tavanomaiselle ajattelun ja toiminnan, kielen ja käytännön erottamiselle toisistaan. Diskurssissa on kyse tiedon tuottamisesta kielen välityksellä. Mutta myös diskurssi itse on tiettyjen käytäntöjen tuottama. Se on ”diskursiivinen käytäntö” eli merkityksen tuottamisen käytäntö. Koska kaikki sosiaaliset käytännöt käsittävät merkityksiä, kaikilla käytännöillä on diskursiivinen ulottuvuutensa. Niinpä diskurssi on kaikkien sosiaalisten käytäntöjen vaikuttava osa. Foucault väittäisi Hallin mukaan, että lännen muuta maailmaa koskeva diskurssi on implisiittisesti läsnä niissä käytännöissä, joilla länsi kohtelee muuta maailmaa. (Hall 1999.)

Diskursseja tuotetaan instituutioiden mukaisina. Diskurssin yhdenmukaisuus tai eheys ei riipu siitä, onko se lähtöisin yhdestä paikasta tai yhdestä puhujasta tai ”subjektista”. Jokainen diskurssi tuottaa asemia, joista ja vain joista se voi toimia. Jokaisen diskurssia käyttävän on asemoitava itsensä siten, kuin hän olisi kyseisen diskurssin subjekti. Foucaultin mukaan lausuman kuvaaminen ei koostu puhujan ja hänen sanomansa välisten suhteiden analysoimisesta, vaan sen määrittämisestä, mikä asema kenen tahansa yksilön on voitava ottaa, jos tämä mieli olla lausuman subjekti (Foucault 1972, 95 – 96).

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan ei ole mahdollista kohdata todellisuutta ’puhtaana’, vaan aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettynä (Gergen 1994, 72; Jokinen 1999, 39). Jokisen mukaan diskurssianalyysi, retoriikka, keskusteluanalyysi, semiotiikka ja etnografia jakavat sosiaalisen konstruktionismin mukaisen kiinnostuksen sen tutkimiseen, kuinka sosiaalinen todellisuus rakentuu kielenkäytössä ja muussa toiminnassa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ne jakavat kiinnostuksen tekstien ja/tai puheen tutkimiseen. Tekstejä ja puhetta analysoitaessa olennaista on, että ne otetaan tutkimuskohteeksi sellaisenaan, eikä niiden ’takaa’ pyritä etsimään ’oikeaa’ todellisuutta. Pikemminkin nähdään, että ihmisten käyttämät kielelliset resurssit ja vuorovaikutuksellinen kompetenssi ovat todellisuuden olennaisia osia, jolloin niiden tutkiminen nähdään tärkeäksi ja haastavaksi tehtäväksi. Toiseksi traditiolle on yhteistä, että analyysissä lähdetään liikkeelle paikallisesti rakentuvista käytännöistä eli sosiaalisen todellisuuden rakentumista tarkastellaan ’alhaalta ylöspäin’ tapahtuvana toimintana. Samaa asiaa voi luonnehtia niin, että kyseiset orientaatiot ovat vahvasti aineistolähtöisiä eli aineistoa ei lähdetä jäsentämään mistään ulkopuolisista teorioista, vaan olennaiset jäsennykset rakennetaan aineiston analyysin tuloksena. (Jokinen 1999, 38–39.)

Diskurssianalyysi tarkastelee siis kielenkäyttöä tekemisenä. Tästä näkökulmasta ihmisten katsotaan olevan aina kieltä käyttäessään osallisina – uusintamassa tai muuntamassa – sitä kulttuurista virtaa, jonka tarjoamalla välineillä kunakin aikakautena ilmiöitä tehdään ymmärrettäviksi. Diskurssianalyysi on kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimista, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (ks. Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 9–10). Erityisesti etnometodologiassa esitetään, että puhuminen on tekemistä, kieli on toimintaa (language is action). Tällä tarkoitetaan, että puhuttu sana tai lause on teko, jolla on aina seurauksia ympäröivään todellisuuteen (Pesonen 1997, 138). Tähän on syytä tarkentaa, että ei seurauksia todellisuuteen vaan todellisuuden ilmaisuun ja tulkintaan.

Karlsson liittää olemassaolon kysymykset havaittavaan, koettavaan ja transkendentiaaliseen. Hänen mukaansa alustavakin ongelman lähestyminen edellyttää monenlaisia vahvoja ontologisia sitoumuksia siitä, mistä maailma koostuu, mikä on ihmishavainnon suhde maailmaan, mikä on ympärillämme olevan esinemaailman suhde kuviteltuihin maailmoihin, mikä on havainnon ja mielen kategorioiden suhde kielen kategorioihin jne. Yhdeksi lähtökohdaksi Karlsson ottaa Popperin kolmen maailman (M1, M2, M3) ontologian ja hänen ajatuksensa luonnollisesta kielestä maailmojen M2 ja M3 rajapintana. M1 on ympärillämme oleva reaali maailma, joka normaaleille naiiveille havainnoille näyttäytyy itsestään selvyytensä. Reaali maailmassa on monenlaisia asiantiloja,

jotka ovat mitä ovat, mutta joku voi ne tarvitessaan tai halutessaan kielentää eli pukea sanoiksi ja lauseiksi. Sikäli kuin tiedämme, kaikki asiantilat ovat kielennettävissä tavalla tai toisella. Emme luonnollisen kielen rajoissa pysty mainitsemaan yhtään asiantilaa, joka ei olisi kielennettävissä. Jos pystyisimme, olisimme jo kielentäneet sen. Karlssonin mukaan Wittgenstein tarkoitti T-merkityksiä seuraavilla Tractatuksen lauseillaan tai ainakin voimme konstruoituina merkityksinä tulkita hänen lauseensa niin. Asiantilat ovat siis mitä ovat, mutta ihminen voi tarkastella niitä eri tarkastelunäkökulmista. Siksi yksi ja sama asiantila on kielennettävissä lukemattomilla tavoilla. Yksittäinen kielenitys on asiantilan enemmän tai vähemmän tarkka kuvaus. (Karlsson 1999, 206.)

Objektivistinen epistemologia edellyttää, että väitteet ovat joko tosia tai epätosia ja riippumattomia paradigmat, koulukunnasta tai kielestä, ja että ne voidaan oikeuttaa ihmisen uskomuksista riippumatta. Objektivisuuden hylkäävät konstruktivistit ilmaisevat näkemyksensä, että todellisuus on konstruoitu ennemmin kuin löydetty (discovered), tai että sanat eivät peilaa todellisuutta tai ovat jopa koko kielestä erillään niin, että objektiivista todellisuutta ei ole olemassa. (Erwin 1999.)

Edellisen mukaan voidaan myös väittää ja mahdollisesti osoittaa, että toinen kuvaus on toista tarkempi – parempi kuvaus. Sen perusteella jokin asiantila, joka yleensä on tiedettävissä, on tiedettävissä paremmin tai huonommin. Edellä oleva ei kuitenkaan väitä, että kaikki voitaisiin tietää täsmällisesti tai tyhjentävästi. Transkendentiaalinen ulottuvuus jää täsmällisen tietämisen ja eritoten tarkan määrittelyn rajan ulkopuolelle.

Popper esittää kolmen maailman ontologian:

1. maailma – ajassa ja avaruudessa esiintyvät fysikaaliset objektit, tapahtumat ja prosessit, aine ja energia, epäorgaaninen ja orgaaninen luonto;
2. maailma – yksilöllisen tajunnan tilat, mentaaliset tapahtumat, psyyke;
3. maailma – ihmisen sosiaalisen toiminnan kautta syntyneet kulttuuriesineet, artefaktit ja abstraktiot, kulttuuri ja yhteiskunta.

Esimerkiksi maailmaan 1 kuuluvat planeetat, maaperä ja keho; maailmaan 2 kuuluvat ihmisen ja korkeamman asteen aistimukset, elämykset ja ajatukset sekä maailmaan 3 kuuluvat taideteokset, tieteelliset teoriat, yhdistykset, luvut ja käsitteet.

Emergentti materialismi hyväksyy, että maailmat M2 ja M3 ovat syntyneet yhä kompleksisempia materiaalisia systeemejä tuottavan evoluution kautta. Materialismin tulkinnoille on yhteistä kuitenkin käsitys, että psyykkiset ilmiöt eivät voi esiintyä ilman materiaalisia kannattajia. Maailman 2 ajatuksia ei ole ilman aivojen toimintaa. Vastavasti ihmisen abstraktit kulttuuriesineet säilyvät niin kauan kuin ne on tallennettu maailmaan M1 tai M2. (Popper 1959; 1975.) Popperin maailmoja voisi jatkaa tuottamalla neljännen maailman, joka koostuu ajasta ja paikasta riippumattomista transkendentiaalisista entiteeteistä, jotka eivät ole jaettavissa osiin ja joilla on yhteistä kolmen muun maailman alkutekijöiden kanssa.

Voidaan toki sanoa, että ajatuksia ei synny ilman ajattelijaa, mutta ajatuksen kohteet voivat olla olemassa, vaikka niitä ei tiedettäisi tai ajateltaisikaan. Tai voidaan sanoa,

että emme tiedä sitä, siksi emme voi myöskään kieltää tai vahvistaa sitä. Tutkija jäsen-tää neljänteen maailmaan kuuluvaksi tosiolevaisen substanssin, jota ei voi määrittellä muuna kuin sellaisena jonakin, että kun siitä poistetaan sitä luonnehtivat ominaisuudet, se itsessään jää jäljelle. Se voi olla myös jotain sellaista, jota emme pysty kuvailemaan tai ilmaisemaan.

3.6 Tutkimuksen ontologiset, epistemologiset ja teleologiset sitoumukset

Tässä tutkimuksessa todellisuuden katsotaan olevan jakamaton ja siihen liittyy tosiole-vainen, joka on myös transkendentiaalinen ja epistemologisesti tyhjentyvästi tavoitta-mattomissa. Kuvauksen tarkkuuden, monipuolisuuden ja tiheyden voidaan ajatella li-sääntyvän jatkuvasti tiedon lisääntyessä. Totuus rakentaa todellisuutta ja todellisuus rakentuu totuudesta. Totuutta ei voi konstruoida sellaisenaan, koska totuus on. Totuu-den yhtenäisen ja jakamattoman substanssin tunnustaminen on realismia. Rationaali-suus, joka perustuu totuudelle, rakentaa ehtonsa todellisuuden perustalle ja tavoittaa todellisuutta.

Todellisuuden olemassaoloa ei voi mielekkäästi epäillä, koska sitä ei voi tavoittaa eh-jänä ja kokonaisena eikä sitä voi käsitellä itsensä ulkopuolelta objektiivisesti. Kyse on siis enemmän mielekkyyden ja tarkoituksen kuin puhtaan rationaliteetin ongelmasta. Syynä on se, että määrittelijä on itse osa todellisuudesta, eikä voi tarkastella sitä ollen-kaan objektiivisesti. Määrittelijä ei voi epistemologisesti ohittaa Popperin kolmen maa-ilman ulkopuolista transkendentaalista neljännen maailman ontologiaa. Toimijan aja-tukset ja määrittelyt ovat osa päättelyn tuottamia alkuehtoja. Jos kyseenalaistaa kaikki alkuehtonsa, kyseenalaistaa itsensä, kysymyksensä ja väitteensä. Näin määrittellen ei siis voi saada mitään sellaista vastausta, joka voisi johtaa lähemmäs todellisuutta. Hy-väksymällä itsensä ulkopuolella täydellisenä olevan (ontologia) ja vain osittain kielelli-esti (epistemologia) määriteltävän ja tavoitettavan todellisuuden, voi tehdä samassa ontologisessa maailmassa mielekkäitä lisäkysymyksiä. Hyväksymällä jotkut alkuehdot saa harhaista realistisempia vastauksia ja lähemmäs todellisuutta ohjaavia lisäkysy-myksiä. Kyseessä ei siis ole yritys totuuden, vaan tarkoituksen konstruointiin. Totuutta ei ole mahdollista koskaan konstruoida, koska muutoin aktorina olisi itse totuus. Ku-vasta ei voi kuin epistemologisesti kuvata ihmisen, ei rakentaa ihmistä – kuva syntyy ja näyttää vain jotain ihmisestä.

Jos yrittää konstruoida totuuden (ontologia) saa likimääräisyyden, mutta sitä ei tule ni-mittää totuudeksi, vaan totuuteen tähtääväksi tarkoitukseksi eli tarkoituksen konstruk-tioksi, josta teleologia koostuu. Tarkoituksen konstruktio muodostaa maailmankuvan. Näin tarkoituksen realistinen konstruktio on mielekkyyden rakentamista niin, että se on mahdollisimman yhtenevä totuuden kanssa. Totuuden epistemologinen konstruktio on kuitenkin yhtä kaukana totuudesta kuin oma kuva tai peilikuva on sama kuin havain-noitsija itse.

Todellisuuskuvauksen on oltava toimijan konstruktioiden ulkopuolella myös samaa to-dellisuutta, muussa tapauksessa kuvaus on harhainen. Tajunnassa olevat tarkoitus- ja

merkityksenantoprosessit ovat organismiperusteisia – ne muuttuvat ajan, paikan ja ajatusten mukana. Todellisuus on enemmän kuin konstruktio tai kokemus itsestä tai kokemus maailmasta. Muussa tapauksessa todellisuus katoaisi mielen ja muistin mukana ja muuttuisi hajamielisyyden vuoksi. Kollektiivinenkaan muisti ei tavoita todellisuuden substanssia, vaan konstruoi sosiaalisen todellisuuden. Kollektivismi sitoutuu yleensä yhteen sosiaalikonstruktioon ja tavoittaa vain vaatimattoman ja värittömän kuvan todellisuuden spektristä. Ellei ole jotain todellisuuteen liittyvää kuvattavaa, ei voi olla käsitystäkään siitä jostain eikä sille voi antaa todellisuutta tukevia merkityksiä.

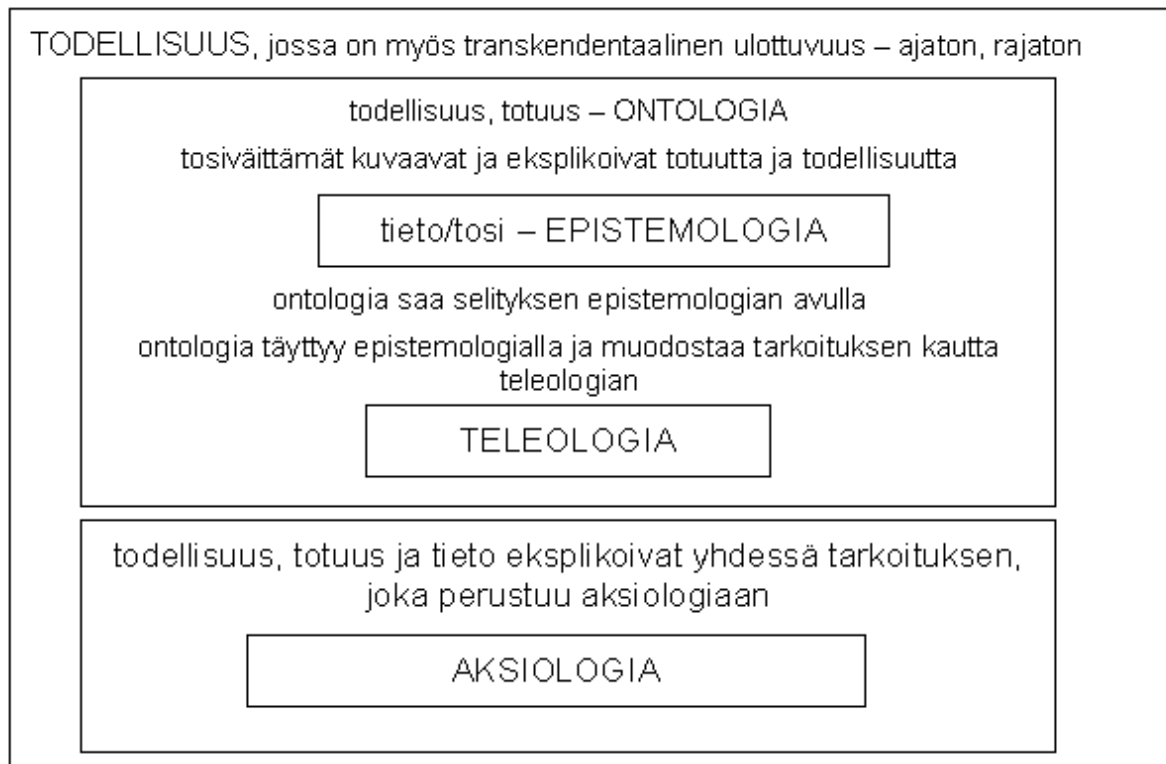
Voidaan väittää, että on olemassa jokin arvioitavan kohteen todellisuus, joka on konstruoivan toimijan ulkopuolella. Sitä voi nimittää vallitsevaksi todellisuudeksi. Se on jossain määrin yleisesti hyväksytty kuvaus, merkityksenanto tai selitys todellisuudesta. Vallitseva todellisuus on muuttuvaa ja tilannesidonnaista, mikä erottaa sen ontologisesti tosiolevaisesta todellisuudesta. Vallitseva todellisuus on situationaalinen, joka ontologisesti koskettaa tosiolevaista ja on epistemologisesti sitoutunut mielen tosiolevaista koskettavaan konstruktioon. Maailmankuvauksiin tai selityksiin kuuluvat esimerkiksi luonnonlait, joita ei voi seurauksettomasti ja peruuttamattomasti ylittää, maailmansynty, jota ei voi tehdä ja organismit, jotka tuottavat itsensä alkuehtojensa mukaisena ilman niiden omia suunnitelmallisia pyrkimyksiä.

Mielekästä virkettä tai lausetta tai kielellistä ilmausta ei voi purkaa samaa mielekkyysrakennelmaa kantaviksi irrallisiksi sanoiksi ja merkeiksi, koska menettäessään virkkeen tai lauseen kantaman mielen koheesion, ne menettävät samalla alkuperäisen merkityksensä, joka on vain kokonaisuudessa. Kirjaimista voi rakentaa merkitysrakennelman, koska kirjaimet ovat sovittuja merkkejä rakennettaessa merkityksiä – symbolisia, implisiittisiä tai eksplisiittisiä. Sattumanvaraisesti ja ilman mielen intentiota ja koheesiota kirjaimista ei kuitenkaan muodostu tarkoitteista merkitysrakennelmaa. Tarkoitteisestikaan näin ei tapahdu aina yksiselitteisesti. Tieteellinen reduktionismi pilkkoo todellisuuden osiin ja analysoi todellisuudesta erotettuja osia – menettämällä samalla yhteyden todellisuuteen, joka on jakamaton.

Diskurssianalyysissä korostetaan kaikkien tulkintojen sosiaalisesti rakentavaa luonnetta, jolloin tutkimustuloksienkin nähdään olevan tutkijan tekemiä kontekstisidonnaisia tulkintoja, jotka perustellaan mahdollisimman hyvin.

Tosi tieto kuvaa, implikoi tai eksplikoi todellisuutta. Todellisuus on olemassa ilman tarkoituksellisuuden ymmärtämistäkin, mutta kielennetty todellisuus on täyttynyt tarkoituksella. Vähintään kielennys on symbolinen konstruktio. Tieto on kognitio tai kognitioprosessi, joka ilmenee tietävän tietoisuudessa. Informaatio kantaa tiedon aineksia ja muuttuu tosi tiedoksi sijoituttuaan todellisuutta tukevaan struktuuriin. Tosi tieto on yhtenevä todellisuuden ja totuuden kanssa silloin, kun ne muodostavat todellisuuden kanssa yhtenevän tarkoituksen. Tarkoitus kantaa uskomusrakennelmaa, joka muodostuu ontologiasta ja epistemologiasta yhdessä. Näiden määrittelyn avulla voidaan artikuloida todellisuus ja totuus tiedon kanssa. Totuuden koettelu on yhtenevä toden ja tiedon koetteluun kanssa todellisuuden ontologisessa kontekstissa. Näin ontologia määritellään primaariksi ja epistemologian tulee operoida ontologisessa kontekstissa. Epistemologia

on ontologian määrittelyn sisäinen tekstuaalinen konstruktio. Koska ontologian ja epistemologian määrittelyt ovat kielellisiä prosesseja, niitä rajoittavat kielellisen ilmaisun mahdollisuudet.



Kuvio 3. Todellisuus ja sen tietoteoreettinen hahmottaminen realismin ja konstruktioiden maailmassa.

Tutkimuksen kohdeaineiston katsotaan olevan vallitsevan todellisuuden maailmassa.

*ajatusko siis antaa merkityksen
vaiko merkitys tuottaa ajatuksen
tuottaako merkitys tarkoituksen
vai tarkoitusko on
– tarkoitusko on merkitys*

3.7 Tekstin tuottajan ja tutkijan positiot diskurssianalyysissä

Tutkittaessa itsearviointia diskurssina joudutaan ottamaan huomioon myös konteksti, jossa arviointi on tuotettu. Kirjoittaja ottaa lukijat huomioon tekstiä tuottaessaan, ja lu-

kija tulkitsee kirjoittajan tarkoituksia. Lukijaa kiinnostaa, minkälaisia merkityksiä kirjoittaja antaa käsittelemilleen asioille. Itsearviointin kirjoittajan vallassa on päättää, minkälaisia painotuksia hän antaa asioille, millä tavoin hän asiat ilmaisee ja mitä hän jättää ilmaisematta, vaikka tuotettu teksti onkin tässä tutkimuksessa ensisijaisesti itsearviointikysymyksiin vastaamista.

Tekstin tuottajat toimivat edustuksellisesti siinä mielessä, että he tuottivat henkilökohtaista laajemman näkemyksen positiostaan käsin. Ainakin he joutuivat miettimään, edustiko heidän näkemyksensä yhteisön näkemystä. Suurin osa kerätyistä itsearviointeista oli sellaisia, että ne edellyttivät jonkinlaista vuorovaikutusta itsearviointiaineistoa tuotettaessa työyhteisössä. Dekaanin palautteen saattoi kirjoittaa yksin ja vain omalta kannaltaan. Dekaanin tuottaa kuitenkin tekstiä asemansa perusteella. Oletettavaa on, että dekaani katsoo asioita tiedekunnan kannalta ja artikuloi tekstiä esimiehenä.

Tässä tutkimuksessa diskurssilla tarkoitetaan ajattelutapojen, käsitysten ja olettamusten tekstuaalisesti artikuloitua kokonaisuutta, jota koulutusinstituutiot ylläpitävät. Tutkimuksella analysoidaan kirjoitettuja tekstejä – niiden tuottamia koulutuksellisia ja kulttuurisia merkityksiä. Samalla tutkitaan niitä ehtoja, joissa arviointi on tehty. Itsearviointin tuottajan tarkoituksen ymmärtäminen on keskeinen osa tekstin ymmärtämistä. Lukijan on vaikea ymmärtää tekstiä, mikäli hän ei ymmärrä, miksi teksti on kirjoitettu ja mitkä ovat sen tavoitteet (Tierney, Lazansky et. al. 1987; Bruce 1980).

Tekstien kommunikatiivisesta luonteesta kertoo myös se käsitys, että tekstit eivät ole irrallisia, itsenäisiä kokonaisuuksia, vaan ne liittyvät aina tekstin käytön kontekstiin. Bakhtin'ille (1986) tekstit ovat yhteisön vuorovaikutuksen tuotteita, joita ei voida analysoida irrallaan sosiaalisesta kontekstistaan. Tekstit elävät ja muokkautuvat yhteisön mukana. Myös Halliday korostaa tekstin yhteisöllistä luonnetta ja pitää tekstiä sosiologisena ilmiönä, joka myös vaikuttaa yhteisön luonteeseen. Tekstit viittaavat aina toisiin teksteihin, kirjoittajat lainaavat toisten kirjoittajien ajatuksia. Harvat tekstit ovat vain yhden ihmisen tuotteita. Bakhtin (1986) korostaa sitä, että tekstit ovat täynnä muiden sanoja ja merkityksiä, ja jokaisessa lausumassa on kaikuja toisista lausumista. Kirjoittajan omistussuhde sanottavaansa vaihtelee eri tekstityypeissä eli genreissä (Luukka 1995, 54; Fairclough 1997).

Itsearviointitekstit ovat kontekstisidonnaisia yhteisöllisiä tekstejä. Teksti on kirjoitettu sekä oman yhteisön jäsenten että arviointiryhmän luettavaksi. Siinä mielessä se on kirjoitettu vuorovaikutteiseksi ja arvioinnin yhteydessä käytävän keskustelun pohjaksi. Koska teksti rakentuu arviointikysymysten ja sen yhteydessä esitetyn aineiston varaan, se samalla viittaa aikaisempiin arviointeihin.

Aikaisempi arviointitieto kulkee myös tekstien mukana: siihen viitataan ja se elää yliopistoissa erimuotoisena perintönä. Aikaisemmista arvioinneista ja mietinnöistä on saatettu laatia kehittämissuunnitelmia ja tiedekunnan tai laitosten muistioissa on mahdollisesti otettu niihin kantaa. Sociolinguivistisen näkökulman mukaan, arviointitekstejä voidaan tulkita osana korkeakouluyksiköiden sosiaalista maailmaa. Kontekstin merkitys on vuorovaikutuksellisessa lähestymistavassa oleellista. Konteksti on ensisijainen,

merkitysten etsiminen alkaa kontekstin tulkinnalla, sillä ilmauksia ei tavanomaisissa viestintätilanteissa tulkita irrallaan siitä.

Tutkijan positio

Tutkimuksen tekeminen on sellaista kielellistä toimintaa, jonka keskeinen toimija on tutkija. Tutkijan position voi ymmärtää myös kielellisesti tuotettuna kategoriana siinä missä muunkin kielellisen toiminnan positiot. Tutkijallakin voi olla useita positioita.

Juhilan mukaan diskurssianalyttikon työ on luonteeltaan samanlaista kuin toiminta, jota hän tutkii (Edwards 1997; Juhila 1999, 201). Toiminta on vahvasti vuorovaikutuksellista. Tutkimusaineistoja tuottaessaan ja niitä analysoidessaan tutkija kuuntelee aineistojensa tekstuaalisia ääniä ja keskustelee niiden kanssa. Toiseksi hän on dialogissa muiden tutkijoiden kanssa ainakin heidän kirjoitustensa kautta. Kolmanneksi hän suunnataa puheensa ja kirjoituksensa jollekin yleisölle. Lopulta hän on kulttuurinen toimija aivan kuten kuka tahansa muukin, mitä kautta hänellä on käytössään tietyt tulkinta-resurssit. Kukaan ei voi toimia ilman positiota. Tutkijan positio voi olla analyttikko, asianajaja, tulkitsija ja keskustelija. Lisäksi tutkija voi liikkua eri positioiden välillä tutkimuksen kuluessa. (Juhila 1999, 201 –232.) Tässä tutkimuksessa tutkijan positio on ollut lähinnä analyttikko, joka tulkitsee aineistoa.

3.8 Attribuutiot yhteisöllisissä diskursseissa

Tämän tutkimuksen tekstien tulkinnassa attribuutioita tarkastellaan diskursseina, ei psykologisesti. Kausaaliattribuutioiden mukaan henkilö yrittää selittää tapahtumia, toimintoja ja kokemuksia. Ne liittyvät usein miksi-kysymyksiin. Silloin kun on kyseessä tavoitteellisen toiminnan arviointi, arvioidaan miksi on onnistuttu tai epäonnistuttu. Weiner (1986) on osoittanut, että ihminen etsii syitä erityisesti silloin, kun toiminnan tulos on odottamaton tai negatiivinen. Myös henkilökohtaisesti tärkeille asioille etsitään attribuutioita useammin kuin asioille, jotka merkitsevät henkilökohtaisesti vähän. (Lau ja Russel 1980.)

Attribuutioita käytetään sekä välittömiin miksi-kysymyksiin että pitkäaikaisten kognitiivisten rakennelmien, skeemojen tai uskomusten yhteydessä. Ne tuskin ovat edes tietoisuudessa (Kelley 1983). Heiderin (1958, 256) mukaan attribuutioita ei tule pitää tulkintoina vaan pikemminkin sisäisinä (intrinsic) alkuperäisille ärsykeille. Attribuutiot voivat olla sanallisen muodon lisäksi vertauskuvallisia, visuaalisia tai akustisia. Attribuutioita tulkittaessa ei luoteta vain esitettyihin näkökohtiin, vaan siihen, mitä esitetyn taustalla uskotaan olevan. Tämä muodostaa eittämättä tulkinnallisen ongelman. Kirjallinen data esimerkiksi antaa jonkinlaista evidenssiä attribuutioprosessista. (Kelley 1983, 348.)

Försterlingin mukaan Heiderista (1958) alkaen on käytetty käsitteitä sisäinen ja ulkoinen attribuutio (Försterling 1988, 26). Weiner (Weiner 1979, Weiner et. al. 1971) referoi Heideria (1958), kun hän kontrollin paikan ulottuvuuden lisäksi erottaa syyt sen mukaan, ovatko ne ajan mukana muuttuvia vai eivät.

Patton kertoo oman kokemuksensa perusteella esimerkin arvioinnin yhteydessä tuotetusta kausaaliattribuutiosta. Kun organisaatiolle annettu palaute paljasti joitakin ikäviä asioita, henkilökunta osoitti saman tien raportit vääriksi, ja projektijohtajan kavallus selitettiin välittömästi pois ulkoisen paineen vuoksi. Vähitellen, kun ryhmä kiinnostui havainnoista, se otti omistajuuden ja vastuun, kuten empowerment-lähestymistapa edellyttää. Sen tapahduttua ilmeni perinpohjaista helpotusta (Patton 1998). Pattonin mukaan aina läsnä olevaa poliittista, taloudellista ja rodullista ilmastoja, jossa yhteisö jatkuvasti yrittää arvioida itseään, ei pidä koskaan aliarvioida tai unohtaa. Tämä auttaa välttämään myös yhteisön harhaisia epäonnistumisen attribuutioita. (Patton, 1998.)

Attribuutiot liitetään tässä tutkimuksessa diskurssiin, ei psykologiseen attribuutioiden tulkintaan. Tutkimuksessa katsotaan, että attribuutiot voivat olla myös kollektiivisia ja institutionaalisia ryhmäattribuutioita. Kollektiiviset attribuutiot ovat organisaatioiden selviytymisselityksiä.

arviointi on inhimillistä – ihmisen toimintaa

arviointi on arvoja

arvot ovat

teotko

teot

4 Evaluaation lähtökohtia

Seuraavassa esitellään joitakin evaluaation peruskäsitteitä ja liitetään ne käsiteltävään tutkimukseen. Pääluvussa vastataan toiseen tutkimusongelmaan.

4.1 Käsitteitä

Evaluaatio on systemaattinen yritys määrittää tarkasteltavan kohteen arvo, arvokkuus ja/tai merkitys päätöksentekoa varten. (Thomas 1990, 437; Weiss 1972; Sinkkonen & Kinnunen 1994, 25). Evaluaatio-käsitettä käytetään usein sellaisenaan tai se suomenneetaan arviointiksi. Arviointia on kuvattu monissa määritelmässä tarkoituksen, arviointiprosessin luonteen ja sisällön sekä menetelmien ja muiden toteutumistapojen mukaan. Arviointi on yläkäsite, jonka alaan kuuluvat kaikki yksittäiset osatoiminnot, jotka voivat liittyä koululaitoksen kokonaistuloksiin, opetussuunnitelmallisiin ratkaisuihin tai opettajien ja oppilaiden työhön. Englannin sanakirjamääritelmän mukaan "to evaluate" merkitsee arvon määrittämistä tai antamista jollekin. "If you evaluate something or someone, you consider them, for example about how good or bad they are" (Collins 1998, 565). Muita englanninkielisiä käsitteitä ovat *assess* ja *appraisal*. When you **assess** a person, thing or situation, you consider them in order to make a judgement about them (Collins 1998, 89). If you make an **appraisal** of something, you consider it carefully and form an opinion about it (Collins 1998, 71). **Rating** tarkoittaa arviointia, joka ilmaistaan asteikolla laadun tai suuruusluokan päättelynä. **Evaluative**: Something that is evaluative is based on an assessment of the values, qualities and significance of a particular person or thing. (Collins 1998, 565.)

Raivolan määritelmä käsittelee evaluaatiota periaatteelliselta kannalta ja se on yleispätevä eri tasoisessa arvioinnissa. Raivolan mukaan evaluaatio pyrkii parantamaan ja tehostamaan toimintoja. Se palvelee käytäntöä ja siihen on sisäänrakennettu muutoksen vaatimus. Evaluaatio on sosiaalinen ja poliittinen prosessi, koska se käsittelee muutostarvetta ja ihmisen tarpeista johdettuja toiminnan tavoitteita. Se on pitkäaikaiseen osapuolten interaktioon perustuva oppimis-/opettamisprosessi. Se on avointa, jatkuvaa ja toistuvaa toimintaa, joka sallii odottamattomankin informaation päästä esiin. Koskaan ei etukäteen voi tietää, mitä tuloksia evaluaatio tuottaa. Evaluaatio on itserefleksiivistä

toimintaa: se on osa sitä todellisuutta, jota se tutkii. Se on siis yhtä aikaa todellisuuden luoja ja tarkkailija, subjekti ja objekti. (Raivola 1995, 21.)

Yhteiskunnalliseen ohjaukseen liittyy Suchmanin ja Weissin määritelmä, jossa evalu-aation tarkoituksena katsotaan olevan tietojen hankkiminen päätöksentekoa varten (Suchman 1967, Weiss 1972). Myös Niinistön määritelmä sisältää ohjauksen ajatuk-sen: evaluoinnilla tarkoitetaan johtopäätösten tekemistä koulutuksen tavoitteiden, pro-cessien ja tuotosten arvosta ja tehokkuudesta. Edelleen evaluatioon kuuluu johtopää-tösten tekeminen koulutuksen resurssointi-, suunnittelu- ja toimeenpanojärjestelmän toimintakyvystä tai toimivuudesta. (Niinistö 1984, 6). Toteutetussa koulutusohjelma-arvioinnissa evalu-aation tarkoituksena oli saada käsitys opettajankoulutuksen tilasta valtakunnallisesti. Tavoitteen taustalla on koulutuksen ohjaamisen ajatus. Arvioinnin jälkeen käynnistettyjen opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden päätösten tukena on ollut muun muassa toteutettu opettajankoulutuksen arviointi. Samoin laajan opetta-jankoulutuksen kehittämissuunnitelman taustalla on ollut toteutettu arviointi.

Lahdes (1982, 139) esittää peruskoulun opetusopissaan määritelmän, jota hän perus-koulukomiteassa on todennäköisesti ollut itse määrittelemässä (KM 1973: 38, 39): Koulutuksen arvioinnilla tarkoitetaan kaikkea toimintaa, jonka tarkoituksena on verra-ta koulutuksen toimintojen tuloksia niihin tavoitteisiin, joita yhteiskunta on koululai-tokselle asettanut. Arviointi on siis yläkäsite, jonka alaan kuuluvat kaikki yksittäiset osatoiminnot, liittykööt ne sitten koululaitoksen kokonaistuloksiin, opetussuunnitel-mallisiin ratkaisuihin tai opettajien ja oppilaiden työhön. Makrotasolla määrittelyissä ja arvioinnin toteuttamisessa ongelmaksi muodostuu laajojen yhteiskuntapoliittisten päätösten tai ohjelmien arviointi, niiden ristiriitaisuus tai epämääräisyys. (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 27.)

Evaluatio tavoittelee ohjelman tai instituution/yksikön laadun parantamista, jolloin ti-lanteeseen liittyy vastuuvellisuus: rahoituksen tarkoituksenmukainen käyttö, kilpai-lu opiskelijoista ja koulutuksen maineesta. Evaluatio voi mitata suoritteiden tulosten (performance) laatua suhteessa sen päämääriin (purpose), tavoitteisiin ja missioon, jonka instituutio tai yksikkö on itse määritellyt. Evaluatio voi myös arvioida laajasti koulutusta, tutkimusta, tutkimusta ja opetusta, instituution johtamista tai instituution palveluita. (Dill 1998.)

Evalu-aation tarkoituksena on muun muassa (1) hankkia tietoja päätöksentekoa varten, (2) kehittää toimintaa arvioimalla ja (3) hankkia tai muodostaa arvoperusteista tietoa ts. arvottaa toimintaa. Evalu-aation rinnakkaisina käsitteinä käytetään mm. arviointia, tarkastusta ja arviointitutkimusta. Monissa julkaisuissa arviointi ja arviointitutkimus - käsitteitä käytetään rinnan ja synonyymeinä. (Sinkkonen & Kinnunen 1994.) Yleisesti arvioinnilla voidaan nähdä kolme erilaista tehtävää: (1) muutoksille hyväksymisen et-sintä eli legitimointitehtävä kontra sisäinen arviointi, (2) symbolitehtävä eli osoitetaan toimittavan rationaalisen mallin mukaan, koska se on arvostettu ja hyväksytty ideaali-sen toiminnan ohje ja (3) muutoksen välitön edistäminen.

Kansainvälisissä suuntauksissa korostetaan meta-analyysien tärkeyttä, olemassa ole-van tiedon tiivistämistä ja tulkintaa päätöksenteon ja toiminnan kehittämisen pohjaksi

(Hellstern 1986; Rist 1990; Mann 1994; Vedung 1994; 17; Sinkkonen & Kinnunen 1994). House toteaa, että evaluaatio pikemminkin suostuttelee kuin vakuuttaa, perustelee pikemminkin kuin demonstroi, on uskottavaa pikemminkin kuin varmaa ja että se hyväksytään vaihtelevasti eikä niinkään varmasti tai pakosta (House 1980, 73; Laukkanen 1998, 12). Korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinnin periaatteita voi pitää yhdenmukaisina Housen toteamuksille. Neuvosto toimii arviointien asiantuntijaelimeinä, joka mahdollistaa arvioinnit, mutta ei itse arvioi.

Tylerin vuosina 1932–1940 tekemään progressiivisen opetuksen vaikuttavuuden tutkimuksiin saakka evaluaatio ymmärrettiin mittauksen ja testauksen synonyymiksi. (Laukkanen 1998, 9). Norris mainitsee, että evaluaatiokäsite otettiin käyttöön Ralph Tylerin tutkimuksissa siksi, että se toi mukanaan prosessit, joilla koulut yrittivät päästä haluamiinsa tuloksiin. (Norris 1990, 16–17; Laukkanen 1998, 9.) Korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinnit ovat useimmiten laadullisia. Arviointihankkeisiin tuotetaan usein tilastoaineistoa, mutta arvioitavia yksiköitä ei niiden perusteella verrata arvioivassa tarkoituksessa toisiinsa.

Laukkanen luokittelee evaluaation lähestymistavat systeemianalyysiksi, päätöksenteokomalliksi, tavoitevapaaksi arvioinniksi, taidekriitikiksi, asiantuntijamalliksi, kvasioikeudelliseksi malliksi ja tapaustutkimusmalliksi (Laukkanen 1998; 10; House 1980; Laukkanen 1994, 22–34). Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointien lähestymistapaa voi pitää ensisijaisesti asiantuntija-arviointeina. Arviointiryhmien jäseniksi hankitaan kansallisesti ja kansainvälisesti hyvät asiantuntijat, joilla on sekä sisältöalueen että arvioinnin asiantuntemusta.

Evaluaation määritelmät ovat erilaisia myös tarkasteltavan tason mukaan. Mikrotason evaluointi on oppilasarviointia, mesotason evaluointi koulutusyksikkökohtaista, paikallista arviointia ja makrotason arviointi valtakunnallista tai järjestelmätason arviointia. Tämä tutkimus toteutuu pääosin järjestelmätason eli makrotason arviointina.

Taulukko 3. Arvioinnin kontekstisidonnaisuus. Arvioinnin suorittamisen ja arviointitiedon käytön muodot ja erilaistavat tilannemuuttajat.

Makroympäristö, jossa arviointitietoa tarvitaan	Arvioinnin välitön suorittamisympäristö; kansallinen arviointijärjestelmä	Arviointitiedon soveltamisympäristö ja käyttötarkoitukset	Korkeakoulun autonomia ja toisaalta arvioinnilla ohjaus
Poliittinen, taloudellinen ja sosiokulttuurinen ympäristö.	Tiedeyhteisö: korkeakoulut, tutkimuslaitokset	Poliittishallinnolliset ohjausprosessit ja niiden muutokset.	Arviointi OPM:n ja korkeakoulujen tulossopimuksissa, arvioinnin kehittämiskomitea
Poliittishallinnollinen ohjausjärjestelmä ja siinä käytetyt menettelytavat		Rationaalisen mallin mukainen päätöksenteossa avustaminen.	Korkeakoulun sisäiset tulossopimukset, omaehtoiset sisäiset arvioinnit
		Arvioinnin symboli- ja legitimoititehtävät	Laatupalkinnot ja akkreditointi (Saari 2002)

Arviointitiedon tarve ja käyttö. Arvioinnin tavoitteet, luonne ja toteutustavat.

Taulukossa arviointia määräävät ympäristö- ja muut tilannetekijät eli arvioinnin kontekstisidonnaisuus (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 21). Taulukkoon on lisätty oikeanpuoleinen sarake, jossa osittain konkretisoidaan korkeakoulujen autonomian ja ohjauksen paradoksia. Se on myös käsillä olevan tutkimuksen praktista tulkintaa.

Arvioinnin tavoitteet ja arviointitiedon käyttötarkoitukset ovat (1) muutoksille hyväksymisen etsintä eli legitimointitehtävä; (2) symbolitehtävä eli osoitetaan toimittavan rationaalisen mallin mukaan, koska se on arvostettu ja hyväksytty ideaalisen toiminnan ohje sekä (3) muutoksen välitön edistäminen eli formatiivinen tehtävä (Gladwin 1989; Zey 1992).

Kinnunen jäsentää julkisella sektorilla eli politiikassa ja hallinnossa toteutettavan ja siihen liittyvän arviointitiedon hankinnan ja käytön muotoja seuraavassa kolmella ulottuvuudella.²

(1) Poliittishallinnollisen ohjausprosessin vaihe tai vaiheet, joihin arvioinnilla on tarkoitus hankkia tietoa ja joissa niitä ehkä eri tarkoituksessa käytetään tai jätetään myös tietoisesti käyttämättä.

Opettajankoulutuksen arvioinnilla oli tarkoitus hankkia tietoa opettajankoulutuksen tilasta. Varsinaisena massiivisena, monipuolisena selvitystyönä oli OPEPRO -hanke, joka antoi valtakunnallisen pohjan sekä laadulliseen että määrälliseen opettajankoulutuksen suunnitteluun. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma (11/2001) linjaa puolestaan opettajankoulutusta periaatteelliselta kannalta liittäen sen yhteiskunnalliseen tilanteeseen.

(2) Arvioinnin toteuttamisen ajankohta suhteessa tarkasteltavaan poliittiseen päätökseen tai muuhun toimintaan.

Arviointi ajoitettiin OPEPRO -hankkeen kanssa samanaikaiseksi. Näin arviointi ja laaja selvitystyö tukivat toisiaan, vaikka ne toteutettiin toisistaan erillään. Samalla opettajankoulutuksen kehittämissuunnitteluun syntyi laaja aineistopohja.

(3) Poliittishallinnollisen ohjausjärjestelmän hierarkian taso tai tasot, joilla arviointitietoja tarvitaan, joista niitä hankitaan ja joissa niitä mahdollisesti myös käytetään tai jätetään tietoisesti käyttämättä.

Arviointitietoa käytettiin osana opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmaa. Samalla myös sivistysvaliokunnan lausunnossa on nähtävissä arvioinnin tulosten hyödyntäminen. Näin arviointia käytettiin ennen arviointia näkyvissä olleen opettajapulan selvit-

² Poliittishallinnollisella ohjauksella tarkoitetaan tässä virallisten poliittisten ja julkisten hallinnon yksikköjen käyttämiä menettelytapoja, joilla ne pyrkivät vaikuttamaan ohjauksen kohteisiin toivotulla tavalla. Sinkkonen ja Kinnunen (1994, 22) erottavat ohjauksessa mm. tavoite-, ohjelma-, voimavara-, rakenne-, informaatio-, tulos-, sopimus- ja sääntelyohjauksen. Poliittishallinnollisen ohjauksen ”intervention” lisäksi myös markkinat (markkinavoimat) ohjaavat eli koordinoivat yhteiskuntatasolla. Markkinoiden ja poliittisen intervention oikeutuksesta, toimivuudesta ja hyvydestä on erilaisia yhteiskuntafilosofisia ja poliittisideologisia näkemyksiä. (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 22.)

tämisessä. Opettajan laadulliset ja määrälliset tarpeet selvitettiin perusteellisesti OPEPRO -projektissa.

Arviointiprosessi oli tietysti myös yliopistojen itsensä hyödynnettävissä. Arviointi teki näkyväksi yhteistyön tarpeita ja tarjosi keskustelufoorumia tiedekunnille ja laitoksille. Arviointi kunnioitti selvästi yliopistojen autonomiaa, mutta toimi samalla ulkopuolisena interventiona tiedekuntien sisäisen yhteistyön aikaansaamiseksi tai lisäämiseksi. Samalla arviointi tarjosi yliopistoille ja opetusministeriölle aineistoa, jonka perusteella sekä yliopistojen että opetusministeriön oli mahdollista käynnistää kehittämistoimenpiteitä ja luoda uusia kehittämislinjauksia.

Swanin mukaan korkeakoulujen arviointien päätarkoituksiksi mainitaan kehittäminen ja parantaminen (enhancement, improvement); vastuuvollisuus: hallitukselle, julkisuudelle tai kumppaneille, jotka ovat vastuussa rahoituksesta; yleisen informaation tarjoaminen valintoihin sekä vertailun ja liikkuvuuden lisääminen. Myös rahoituspäätöksiin tarvitaan informaatiota. (Swan 2001.)

Arviointi ja seuranta

Arvioinnin ja seurannan käsitteitä on käytetty toistensa synonyymeina esimerkiksi silloin, kun kumpikin on määritelty pelkästään tavoitteen avulla. Vedungin mukaan seuranta voidaan katsoa arvioinnin alakäsitteeksi (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 28). Sarvin mukaan seurannan käsite on arviointia laajempi (Sarvi 1987, 6; Sinkkonen & Kinnunen 1994, 28). Seurannan tavoitteena on hankkia tietoja poliittiseen päätöksentekoon sekä selvittää jonkin ohjelman, palvelun tai muun toiminnan vaikutukset, sekä samoin se, saavuttaako ohjelma sen väestönsosan tai ne ihmiset, joille se on tarkoitettu ja toteutuuko seuranta suunnitellusti.

Formatiivinen arviointi mahdollistaa toimijoita tekemään päätelmiä sekä tunnistamaan tietoja, asenteita ja taitoja ja ymmärtämään niissä tapahtuvia muutoksia ja lisäämään kykyään arvioida oppimistaan ja tuloksiaan. Summatiivinen arviointi mahdollistaa toimijoita osoittamaan, että he ovat täyttäneet ohjelman tai projektin tavoitteet tai osoittamaan, että he ovat saavuttaneet vaaditut standardit. Perinteinen arvioinnin malli toteutuu Lindemanin mukaan niin, että objektiivisen ja tieteellisen lähestymistavan etsiminen tapahtuu standardoitujen proseduurien kautta. Näissä arvot tulevat ensisijaisesti arvioitsijoilta. Arvioinneissa käytetään usein määrällisiä mittareita siksi, että laadulliset näkökohdat ovat vaativampia ja niitä on vaikeampi saada vertailtaviksi. Hallinto ja johdanto kontrolloivat usein arvioinneissa tehtäviä kysymyksiä. Muilla on vain vähän vaikutusmahdollisuuksia valittavien asioiden esille ottamiseen. Ulkopuoliset ovat tavallisesti sitoutuneet olemaan arvioitsijoita siinä käsityksessä, että se lisää arvioinnin objektiivisuutta, ja että arvioinnin kohdeorganisaation jäsenillä on heistä ennakkoon negatiivinen käsitys. (Lindeman 2000.)

4.2 Arvot ja arviointi

Evaluaatio ei ole arvovapaata. Cronbachin mukaan tulisi tunnustaa se, että evaluaatiossa aiheutuu seuraamuksia arviointiin osallistuneille. Evaluaatio on osa yhteiskunnan ohjelmien hallintaa (Cronbach 1990). Evaluaatio on aina myös arvon määrittämistä. Englanninkielinen kirjallisuus käyttää koulutusohjelmien arvioinnin yhteydessä 'program evaluation' -käsitettä. Useimmiten program evaluationin yhteydessä tarkoitetaan nimenomaan sosiaalisia uudistusohjelmia, joita arvioidaan. (Rossi & Freeman 1985.) Arvolähtökohdat ja niihin liittyvä eettinen tarkastelu kuuluvat tutkimuksen aksiologiaan. Arvioinnin kohteiden ja kriteerien valinnat sekä jäsentämistavat ovat aina arvosidonnaisia (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 23).

Arvioinnin yhteydessä käytetään usein vaikuttavuuden käsitettä. Siihen liittyvät taloudellisuus ja tehokkuus, jotka ovat arvosidonnaisia. Arviointikriteerien tulisi yhä enemmän olla paikallisia ja tilannekohtaisia (The Times Higher Educational Supplement 1998, 17 April). Arvioinneissa tulisi näkyä oppilaitosten oma perspektiivi. Arviointimenetelmästä voidaan myös päätellä arviointiin osallistuneiden osapuolten sijoittaminen arvottamisen kontekstiin. Se ilmenee siinä, kuuluuko arvioinnissa arvioitavan ääni vai onko arvioitava ensisijaisesti kohde, jonka toimintaa arvotetaan ulkopuolisin kriteerein. Korkeakoulujen arviointineuvoston koulutusala-arvioinneissa on kyse valtakunnallisista koulutuksen tilan arvioinneista. Koulutusyksiköitä ei sijoiteta paremmuusjärjestykseen, vaan arviointien tarkoituksena on tuottaa laadullista arviointia. Näissä koulutusyksiköiden oma profiili tulee esille.

Arvottamista voidaan pitää jopa arvioinnin ydintehtävänä. Sillä tarkoitetaan hyvien (toivottavien) ja pahojen (ei-toivottavien) asioiden ja ilmiöiden järjestelmällistä vertailua, punnitsemista sekä erilaisten toimintavaihtoehtojen perusteltavuuden analysointia ja oikeuttamista arvoperusteisilla kriteereillä (Purola 1987). Koska arviointi on arvosidonnaista, ei yksikään arviointi tuota todennäköisesti sellaista tulosta, etteikö toisenlainen arvottaminen olisi oikeutettua. Vedung tulkitsee, että ruotsinkielinen "utvärdering" merkitsee arvioimista täysin tai tarkkaa arvioimista (nogrann bedöming). Määritelmän mukaisesti arviointi edellyttää systemaattista tiedonkeruuta ja raportointia samoin kuin aineiston huolellista dokumentointia. (Vedung 1991, 27–29.)

Yleisessä muodossa arvioinnilla tarkoitetaan havainnoitavan kohteen (esimerkiksi ohjelman, uudistuksen, politiikan sisällön, muun julkisen toiminnan) arvottamista, jossa sovelletaan vaihtelevassa määrin tieteellisen tutkimuksen menetelmiä. Arvottamisessa verrataan (punnitaan) kohteen ominaisuuksia valittuihin arvoperusteisiin, kriteereihin. Kriteerit voivat vaihdella suuresti ts. toiminnan arvo, arvokkuus tai hyödyllisyys on määritelty eri tavoin.

Kriteerit johdetaan lopulta aina arvoista. Ne ovat arvopohjaisia silloinkin, kun kriteereinä käytetään esimerkiksi etukäteen asetettuja tavoitteita tai standardeja, kuten koulutuksen tai terveystalvelujen laadun vaatimuksia. Arvot ovat vaikuttaneet tällöin jo kriteerien laadinnan ja asettamisen vaiheissa. (Kinnunen et al. 1998, 37.) Arvioijan tai arviointi-instituution kannalta arviointi käsittää aina jonkin seikan tai asiantilan vertailun

tiettyyn kriteeriin sekä arvioitavan päätelmän toteuttamisen tällä perusteella (Ahonen 1985, 7).

4.3 Arviointi ja arviointitutkimus sekä tutkimus arvioinnista

'Evaluation' ja 'evaluation research' -käsitteitä käytetään usein toistensa synonyymeinä. (Rossi & Freeman 1985; Thomas 1990). Sintonen määrittää evaluaation ja evaluaatiotutkimuksen eron seuraavasti: *Evaluaatiolla ymmärretään yhden tai useamman toimenpiteen 'hyvyyden' arviointia. Evaluaatiotutkimuksesta puhutaan silloin, kun sovelletaan tieteellisiä periaatteita, menetelmiä ja teorioita arvioinnin tarkentamiseksi ja objektivisoimiseksi.* Arvottaminen erottaa tutkimuksellista otetta soveltavan arvioinnin ja myös arviointitutkimuksen muusta tutkimuksesta. (Sintonen 1987; Sinkkonen & Kinnunen 1994, 26, 30.) Suchman (1967, 7) määrittelee arviointitutkimuksen lähinnä menettelytapojen avulla todeten sen "tieteellisten menetelmien ja tekniikkojen sovellukseksi arvioivassa tarkoituksessa". Kun tässä tutkimuksessa tutkitaan arviointia, se ei tapahdu arvottavassa arvioinnin tarkoituksessa, vaan tutkimustarkoituksessa. Näin kyse on puhtaasti tutkimuksesta, jossa arviointiaineisto antaa tutkimuskohteen.

Guba ja Lincoln esittävät, että he eivät halua määritellä arviointitutkimusta tieteelliseksi prosessiksi, koska arviointitutkimuksen taustalla on sosiaalisia, poliittisia ja arvosuuntautuneita tavoitteita (Guba & Lincoln 1981). Arviointitutkimuksen ns. viidennen sukupolven sanotaan alkaneen 1990-luvun jälkipuoliskolla. Uutena lähestymistapana on erottunut ns. realistinen arviointi (Pawson & Tilley 1997). Erityisesti OECD -maissa arviointi on liittynyt julkiseen hallintoon ja kansalaisjärjestöihin nousten sekä ulkoisista että sisäisistä tarpeista. Suomessa opetusministeriön aloitteesta toteutetaan laaja sen oman hallinnonalan arviointi vuonna 2002.

Arviointia kutsutaan eri tilanteissa eri nimillä, muun muassa laadun valvonnaksi, tarkastukseksi ja arviointitutkimukseksi. Sveiby toteaa, että asiantuntijuutta arvioitaessa tulee analysoida deklaratiiivista tosiasiatietoa, johonkin tehtävään liittyvää praktista taitoa, proseduraalisten sääntöjen hallintaa, kokemusta yksilön henkisenä pääomana, toiminnan arvoperustaa ja työyhteisön eettisiä periaatteita ja lopuksi jäsenyyksiä ja toimintataitoja sosiaalisissa verkostoissa, mikä mahdollistaa erikoistumisen ja ydinkompetenssien kehityspäätösten. (Sveiby 1997; Virtanen, P. 2001.) Virtanen perustelee pragmaattisesti, miksi arvioinnin tekijä on samalla tutkija. Arviointien tekemisessä tutkimusprosessin hallinta on yksi keskeisimmistä taidoista varsinaisten tutkimusmenetelmien hallinnan ohella. Arvioinnin tekijän tulee osata määritellä käyttämänsä arviointikäsitteet (panokset, tuotokset, vaikutukset, vaikuttavuus jne.), asettaa tutkimuskysymyksiä, valita aineisto, toteuttaa tiedonhakuja, perustella arviointihankkeen metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat, toteuttaa aineistonhankinta, analysoida kerätty aineisto, tehdä aineiston perusteella johtopäätökset, kirjoittaa raportti ja muutoinkin kertoa arviointihankkeen tuloksista. Mainitut toimenpiteet kuuluvat kaikki tutkimusprosessiin.

Arvioiva ote voidaan sisällyttää kaikenlaiseen tutkimukseen. Tutkimuksellisen otteen asemaa ja painottumista arviointitiedon hankinnassa ja arvioivan otteen asemaa tutki-

muksessa kuvaavat ilmaisut "tutkimuksellinen ote arvioinnissa" ja "arvioiva ote tutkimuksessa" (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 32).

Arviointi, kriteerit ja standardit

Arvioinnissa on määriteltävä arvioinnin kohteiden ja kriteerien eli arviointiperusteiden, periaatteiden ja näkökulmien jäsentämisessä käytetyt käsitteet sekä kriteerien johtamisen, määrittelyn ja valinnan perusteet ja muodot. Standardia pidetään tässä tutkimuksessa yläkäsitteenä. Sen alakäsitteenä on kriteeri, joka on eri kuin arvioinnin kohde, josta Scriven käyttää käsitettä "evaluand". Kriteeri on erotteluperuste, jolla määritellään tarkasteltavan kohteen sijoittuminen laadun tai määrän kategorioihin. Normi määrittelee hyväksyttävän ja ei hyväksyttävän ominaisuuden rajat. Arviointiin osallistuvaa yksikköä nimitetään joskus epätarkasti arvioinnin kohteeksi. Samoin arvioitavia näkökohtia nimitetään usein epätarkasti kriteereiksi.

Evaluaatiossa käytetään Dillin mukaan kriteereitä toteutuksen, tavoitteiden ja päämäärien laadun arviointiin. Ne ovat instituutioiden itsensä asettamia. Kriteerit voivat olla laadullisia tai määrällisiä, kansallisia tai kansainvälisiä. Koska tutkimus on kansainvälistä, tulee evaluaation kriteerien Dillin mukaan olla kansainvälisiä. Koulutuksessa kohdataan samoja haasteita, koska opiskelijat osallistuvat kansainvälisiin vaihto-ohjelmiin. Korkeakoulutuksesta ja tutkimuksesta vastuussa olevat instituutiot tarvitsevat toimintansa laadunvarmistusta. Evaluaatiossa joudutaan ottamaan huomioon sekä kansallinen että tieteiden sisäinen erityislaatu. (Dill 1998.)

Evaluaatio voidaan luokitella aineiston käsittelytavan perusteella laadulliseen ja määrälliseen evaluaatioon. Arvioinnin käyttötarkoituksia kuvaa jako diagnostiseen, formaatiiviseen ja summatiiiviseen evaluaatioon. Kaksi ensimmäistä ovat oppimisprosessin aikana tapahtuvaa evaluaatiota ja niillä suunnataan opetuksen toimenpiteitä. Summatiiivinen evaluaatio on opetusjakson lopussa toteutettava arviointi. Arvostelusta puhutaan silloin, kun tarkoitetaan arvosanan antamista suoritusten perusteella. Absoluuttinen ja kriteeriperusteinen arvostelu noudattaa ennalta määriteltyjä arvioinnin kriteerejä (absolute and criterion -referenced measurement). Suhteellisen arvostelun arvosanat perustuvat oppimistulosten vertaamiseen muihin vastaaviin tuloksiin (Åhlberg 1992, 8).

Laukkasen mukaan arviointeja arvostetaan. Stakeholderien näkökannalta arviointi nähdään keskushallinnon toimintapolitiikkaan vaikuttamisen keinoksi ja kuulluksi tuleminen kanavaksi. Yleensä juuri arvioinnin toimeksiantaja päättää arvioinnin kohdentumisesta, alasta ja kriteereistä. Arvioinnin näkeminen arvottamiseksi on vielä puutteellista. Arvottamisesta vapaa "arviointi" on yleinen ongelma, sillä arvioinnissa vallitsee sekä kuvaileva että normatiivinen perinne. Laukkanen näkee, että toimenpide-ehdotukset kuuluvatkin ennen muuta politiikassa päättäjille, eivät suinkaan arvioitsijoille. Arvioinnin käyttäminen useaan eri tarkoitukseen voi olla hankalaa. Suomessa on Laukkasen mukaan kokemuksia peruskoulujen, lukioiden ja korkeakoulujen yksikkökohtaistenkin tietojen julkaisemisesta, mutta se ei ole saanut paljon kannatusta. Arvioinnissa pitäisi varata riittävästi aikaa evaluaatiosuunnitelman toimeksiantajan ja evaluaation

toteuttajan keskinäisiin keskusteluihin, tiedonkeruuseen ja raportointiin. (Laukkanen 1998, 131–132.)

4.4 Itsearviointi

Arviointi-instituutioiden järjestämissä arvioinneissa yhtenä arviointiprosessin osana on itsearviointi, jota ulkoinen arviointi käyttää arvioinnin lähtökohtana. Itsearviointikysymykset laatii yleensä arviointia johtava johtoryhmä. Itsearviointi on ensisijaisesti yksikön tai koulutuksen oman toiminnan arviointia. Itsearviointia käsiteltäessä keskeistä on, kuka tai mikä itse on. Koulutusohjelmia arviotaessa itse muodostuu organisaation toiminnoista, jossa on erilaisia intressejä ja osana itseä on tarkasteltava koulutus(ohjelma). Arviointiprosessia kuvattaessa vastapareina käytetään käsitteitä *sisäinen ja ulkoinen arviointi*. Sisäinen arviointi on kuitenkin myös vakiintunut käsite arvioinnille, jota suoritetaan säännöllisesti omasta toiminnasta, esimerkiksi korkeakoulun sisäisenä kehittämisenä. Tällöin ei yleensä ulkoista arviointia suoriteta. Sisäinen arviointi on itsearviointia, mutta itsearviointi ei ole välttämättä edellisessä tarkoituksessa sisäistä arviointia. Itsearviointissa käytetään myös eri intressiosapuolia, jolloin arvioidaan omaa toimintaa ulkopuolisen kannalta. Näistä arvioitsijoista käytetään nimitystä stakeholder – yhteistyösopuudet. Itsearviointin ja sisäisen arvioinnin käsitteet eivät ole vakiintuneita ja ne ovat sidoksissa käyttöyhteyteen. Englantilaisissa ja amerikkalaisissa arviointia käsittelevissä teksteissä self-assessment ja self-evaluation -käsitteitä käytetään usein myös keskenään päinvastaisessa merkityksessä. Self-assessment on usein mittaamiseen perustuvaa arviointia ja self-evaluation laadullista arviointia.

Porter ja Tanner kysyvät, kuinka paljon itsearviointi on vain tilivelvollisuuden toinen mittari. On syytä kysyä, edustaako se tärkeää vaihetta, jolla organisaatioita ja henkilöitä johdetaan ja kehitetään. Onko itsearviointi osa koulutuksen parantamista vaiko vain kustannusten vähentämiskeino. Itsearviointin heikkouksina todetaan (1) nykyisten arviointimuotojen heikkous ja kasvava pettymys tulostuloksiin; (2) arvioinneissa on tullut esille se, että niissä on liian vähän ymmärrystä koulutuksen ja instituutioiden sisäisestä kulttuurista ja siitä kuinka itsearviointia voitaisiin käyttää strategioiden parantamisessa; (3) opettajien lisääntynyt tyytymättömyys ammatilliseen rooliinsa. Perinteinen liike-elämän lähestymistapa ei kohtaa enää riittävästi koulutuksen strategisia muutosaasteita. (Porter & Tanner 1996.)

Itsearviointi (laatuarvioinneissa) perustuu ajatukseen, että loogisesti ja rationaalisesti voidaan esittää arvioita jonkin toimintayksikön laadun ja suorituskyvyn tilasta. Tätä rationalisuususkoa on kritisoitu vetoamalla muun muassa itsearviointin irrationaalsiin elementteihin. Lisäksi on syytä kysyä, mihin itsearviointi oikeastaan kohdistetaan. Viimeisen viiden vuoden aikana virinnyt keskustelu organisaatioiden aineettomasta pääomasta ja sen mittaamisesta on ollut omiaan hämärtämään kuvaa laadun arvioinnin kohteesta. (Virtanen, P. 2001, 149.)

Arvioinnin konteksti määrittää Itsearviointia

Hyödyllinen itsearviointi edellyttää halua ja kykyä nähdä oman toiminnan vahvuuksia ja heikkouksia. Itsearviointitekstejä on arvioitava niiden kontekstissa, johon kuuluvat muun muassa tieto siitä, kuka on arvioinnin käynnistäjä ja omistaja, keitä arvioitsijat ovat, luotetaanko heidän puolueettomuutensa ja asiantuntemukseensa, ymmärtävätkö he koulutuksen ominaisen luonteen ja miten he kunnioittavat arvioitavan yksikön lähtökohtia. Arvioinnissa mukana olevan yksikön on tärkeää myös tietää ennakkoon, mihin ja miten itsearviointia käytetään ja mikä on sen julkisuusaste. Koulutuksen järjestäjän tavoitteena ei ole koskaan huonon koulutuksen tarjoaminen – kohtuuttomien olosuhteiden vallitessa ja joskus myös kouluttajien avuttomuuden vuoksi niin voi tapahtua. Vaikka itsearviointi on luottamuksellinen, saattaa ulkoisen arviointiryhmän raportti viitata itsearviointeihin argumentoidessaan tekstiä.

Itsearviointin avointa tuottamista saattaa uhata se, että arviointivierailuissa voidaan rikkoa myös eettisiä sääntöjä ja koodeja. Arvioitsijalla on käytössään kaikkien arvioitavien yksiköiden itsearviointit ja hänellä on mahdollisuus analysoida ja syntetisoida aineksia niin, että hallussa oleva tietopääoma tuottaa arvioinnissa epäsymmetrisen valta-asetelman suhteessa arvioitavaan yksikköön tai ohjelmaan. Epäsymmetrinen valta-asetelma tuottaa aina jännitettä, peittelyä, vaikenemista ja vaikeissa asioissa ongelmien näkemättä jättämistä. Arvioitava yksikkö voi täyttää arviointivierailun hyvällä huolenpidolla, näyttävällä esiintymisellä ja taitavalla vieraspuheella. Arviointiryhmän vierailuohjelma laaditaan usein käytännön syistä niin kiireiseksi, että arvioitsijat eivät ehdi kohdata opiskelijoiden ja opettajien arkipäivää, vaan sen sijaan esiintymisvalmiudessa olevaa retoriikkaa. Samalla yksikön edullista kuvaa vähentävät häiriköt on sijoitettu marginaaliin niin, että heitä ei tavoita tai näy tapaamisissa.

Itsearviointiteksti puolestaan saattaa olla esitys, joka kantaa hyvin argumentoidun tekstin muodot ja tuntomerkit, mutta jonka sisällöt eivät ole yhdenmukaisia koulutuksessa koetun kanssa. Itsearviointissa koulutuksen koettu tila ja kehittämistarpeet saatetaan muokata yksikössä ulkoisen arvioinnin vuoksi palvelemaan yksikön imagon lujittamista. Se merkitsee sitä, että itsearviointi on esitys (representaatio) jostakin toivottavasta asiantilasta. Ulkoisen arvioinnin tehtävä on arvioida näitä havaitsematta tai kirjoittamatta jääneitä kehittämistarpeita ja haasteita.

Tämän tutkimuksen kannalta itsearviointin diskursiiviset muodot ovat mielenkiintoisia; erityisesti, mitä ne ovat ja mihin kontekstiin ne liittyvät.

Itsearviointin taustalla voidaan nähdä sen tuloksiin vaikuttavia tekijöitä

1. Arvioinnin omistajuus. Kuka arvioinnin omistaa – arviointiorganisaatio vai arviointiin osallistuva yksikkö. Arvioinnin omistajuudesta kertoo ainakin osittain se, kuka tekee päätökset arvioinnista.

Omaehtoinen itsearviointi johtaa tutkimusten mukaan positiivisiin muutoksiin helpommin kuin vain ulkopuolisen arvioinnin tulosten vastaanottaminen (Webb, Williams, Häkkinen & Hämäläinen 1998, 539–556).

Arvioinnin tavoitteet ovat erilaisia arvioinnin omistajuuden ja käynnistäjän mukaan. Vaikka opettajankoulutuksen seuranta-arvioinnin yhteydessä kerätyissä palautteissa yksiköt kertoivat, että arviointi on samanlaista käynnistäjästä riippumatta, se ei ole kovin vakuuttavaa itsearviointien tuloksien perusteella. Ainakin itsearvioinnin kysymykset ja vastaukset ovat erilaisia sen mukaan, kuka on käynnistänyt arvioinnin.

2. Arvioinnin käyttö(tarkoitus) – käyttäjäkunta, koulutusyksikön sisäinen resurssien ohjaus, koulutuksen kehittäminen, viranomaisohjaus ja vertailu.

3. Arvioinnin julkisuus ja lukijakunta (miten itsearviointia luetaan ja tulkitaan ulkopuolisessa kontekstissa).

Erityisesti arvioinnin ajateltu lukijakunta määrittää kirjoittamistapaa sekä valittavia sisältöjä ja niiden avoimuuden astetta.

4. Itsearviointiin käytettävä aika ja muut vaatimukset (kohtuullisuus, ekonomisuus, omaleimaiset toteuttamismahdollisuudet).

5. Itsearvioinnin muoto – sidottu / vapaa (vapaus tuottaa todennäköisesti innovatiivisuutta).

Itsearviointi tuo esille arvioinnin kohteen lisäksi arvioinnin subjektin. Kirjoittamistapa on aina persoonallinen ja omalla tavallaan myös persoonaa paljastava. Itsearviointi on ymmärrettävä koulutuksen (subjektin) itsetilitykseksi ensisijaisesti itseään varten – joskus se on itsekriittistä, mutta jää usein arvioinnin sijasta kuvauksen tasolle. On myös huomattava, että itsearviointi yhteisöllisenä on monen arvioijan yhteinen näkemys, jolloin kärjistyksiset itsearviointiprosessissa usein tasoittuvat. Lukijalle halutaan ehkä antaa myös asioista yhtenäinen käsitys. Ulkoinen arviointiryhmä etsii itsearviointiraporteista julkisanotun lisäksi näkökohtia, joita ei ole ilmaistu. Asian "oikein" ymmärtämisen vuoksi lukijan ongelma on aina tulkinnassa. Itsearviointi on altis virhetulkinnoille ulkopuolisen käytössä.

Itsearvioinnin kirjoittajan arvioiva ote edellyttää arvioinnin kohteena olevan toiminnan arvottamista, itsekriittistä tarkastelua, johon liittyy useiden näkökulmien kautta katsomista. Tavoitteena ei voi olla ristiriidaton ehyt tarina, vaan koulutuksen tilan näkeminen ja kehittämistä varten tuotettu analyysi. Itsearvioinnissa voidaan nähdä kolme kriittistä itsensä tunnistamisen ja tuntemisen aluetta (vrt. Korpinen 1990). Ensinnäkin *itse-tuntemusta, jonka avulla tunnistetaan* organisaation vahvuudet ja heikkoudet. Toiseksi *itseluottamusta, joka on avoimuutta* omille mahdollisuuksille ja kehittämishaasteille. Se merkitsee moniin erilaisiin peileihin katsomista organisaation sisällä. Kolmanneksi *itsearvostusta, joka on luottamusta siihen*, että on kykenevä ja tasavertainen muiden koulutusten joukossa. Se on oman koulutuksen identiteetin vahvistamista ulkoisia ja sisäisiä vaatimuksia tunnistamalla.

Defensiivisyys omille puutteille onkin itsearvioinnissa ongelmallista. Jos arviointitoiminnasta ja toiminnasta yleensäkin puuttuu aito reflektointi, toiminnan jatkuvan kehittämisen ennuste on todennäköisesti heikko, koska kehittämisen todelliset välineet puuttuvat. Defensiivisyys ja näkökyvyn puute omille kehittämishaasteille ohjaavat todennäköisesti organisaation voimavaroja tunnistamisen sijasta staattiseen statuksen puolustamiseen. Samalla se suuntaa aktiviteetteja oheistoimintoihin, jotka ohjaavat huomion epärelevantteihin asioihin. Usein näihin kuuluu voimavaroja eikä päästä kehittämisen ytimeen.

Itsearvioinnin roolit voivat olla ensinnäkin informaation tuottamista muille subjektien näkökulmista ja toiseksi tarkistusvälineiden tuottaminen prosessin arviointiin tai parantamishdotuksia tulosten arviointiin (Arbizu, Olalde & del Castillo 1998). Itsearviointimenetelmien kehittämisen taustalla on alun pitäen ollut ns. neljännen sukupolven arviointi, jossa arvioinnin kohde ja osapuolet ottavat yhdessä osaa arvioinnin kehittämiseen (Guba & Lincoln 1989).

Powell (2000) tarkastelee sisäisiä arviointeja kriittisesti ja esittää kolmen kieliopin 'grammar' vertailun ja toteaa niiden tavoitteena olevan joko kontrollin, parantamisen tai luovuuden. Kielioppi -käsitteen käyttäminen on kuvaava valinta. Kyse on kielen keinoista lukijan vakuuttamiseksi. Kieliopin valinta johtaa erilaisiin itsearviointituloksiin.

Taulukko 4. The three 'grammars' of internal evaluation.

Outcomes		Process
S1	S2	S3
Self-review	Self-evaluation	Self-assessment
Controlling	Improving	Creative
Retrospective	Incremental	Dynamic change
Mechanistic	Participative	Holistic
Summative	Limited feedback	Formative
Teacher as a resource	Little individual ownership	Teachers role is strategic
Not developmental	Improvement	Improvement
Outcomes	Mainly outcomes-led	Process-led
Routine	Power still centralised	Collegial
		Multiple stakeholders
Organisation		Individual

Taulukko kolmen sisäisen arvioinnin kieliopista käsittelee niiden eroja. Kyse on siitä, miten sisäinen arviointi on organisoitu ja johdettu. Kielioppi ilmaisee myös, miten valta on jakautunut. Samalla kukin näkökulma rekonstruoi eri tavalla opettajan ammatillisuutta.

Taulukko osoittaa myös vallan sijainnin. Valta on kommunikaation ohjaajalla. Jostainhan arviointiaiheet valitaan. Sisäisillä arvioinneilla on usein kätkössä oleva toimintaohjelma. Self-review -itsearviointia voidaan pitää kontrollin muotona, jossa toimijoiden kyky vaikuttaa parantamiseen on äärimmäisen rajallista.

Taulukossa esitetään, että samalla kun siirrytään tulosorientoitumisesta kohti prosessia, siirrytään myös organisaatiopainotteisuudesta yksilöllisyyteen. Tulospainotteisuutta kuvaa organisaatiokeskeisyys, johon liittyvät kontrolli, asioiden mekaaninen toteavuus, arvioinnin summatiivisuus, opettajan pitäminen organisaation määrittämänä resurssina ja arvioinnin rutiinimaisuus sekä pääteikäyttämiseen keskittyminen. Siirryttäessä kohti prosessimaista itsearviointia siirrytään samalla kohti yksilöllisyyttä, jossa painotus on luovuudella, dynaamisella muutoksella, kokonaisvaltaisuuksella, parantamisella ja kollegiaalisuudella.

Parantamiskielioppi (S2) tukee koulutuksen itsearviointiaktiviteetteja. Parantamiskohdeet liittyvät tulostavoitteisiin, mutta malli sallii osallistumisen ja opettajia pidetään tärkeinä informanteina. Parantamistoimet ovat vähittäisiä ja tapahtuvat pienimuotoisesti. Kuten S1:ssä, organisaatio määrittelee ja toimeenpääsee muutokset. Yksittäisten opettajien kapasiteetti muutosprosessien hallinnassa on hyvin rajallinen. Näin opettajan rooli muodostuu enemmänkin asioiden toteuttajaksi kuin ajattelijaksi.

S3 esittää itsearvioinnin prosessijohdettuna ja yhteistoiminnallisena. Vaatimus suurempaan vastuuseen korostaa yksittäisen opettajan strategista roolia. Vuorovaikutuksen kautta yksilöillä on yhteiset tavoitteet ja he ovat sisäistäneet organisaation muutostarpeen. Jos oppiminen ja kehitys, jotka ovat prosessijohdettuja, ovat koulutuksen ytimessä, silloin itsearvioinnin dynamiikka muuttuu ulkoisesta kontrollista (S1) sellaiseksi, jossa toteutuu strateginen ajattelu. Taulukon laatijan mukaan tarvitaan ensisijaisesti tarkkaa analyysiä kyseisestä ajatuksesta, jota prosessijohdettu itsearviointi (S3) edustaa.

Voiko prosessijohdettu itsearvioinnin malli toimia opettajien ammatillisessa kehittämisessä ja epävakaa muutos? Opettajien tulisi oman työnsä ohella muuttaa koko koulun kulttuuria. Siksi itsearvioinnin tehokkuuden ylläpitäminen on ensisijaisen tärkeää. Mallissa oletetaan, että hyvät tulokset syntyvät hyvien prosessien seurauksena.

Prosessit ovat aktiviteetteja, joilla työtä tehdään ja joilla luodaan arvoja stakeholdereille (Porter & Tanner 1996; Choppin 1997). Koska kouluilla on käynnissä useita prosesseja, ne harvoin tulevat selkeästi artikuloiduiksi. Asioiden keskinäiset suhteet tulisi liittää myös itsearviointimalleihin.

Korkeakoulujen arviointien proseduriin kuuluu yleensä yhtenä osana kollektiivinen, yhteisöllinen itsearviointi. Arvioitavan yksikön, koulutuksen tai toimijoiden kehitystä ajatellaan tuettavan itsearvioinnilla. Itsearviointi perustuu subjektin oppimisprosessin tukemiseen. Jos oppiminen nähdään myös yksilön merkityksellisinä kokemuksina, Simonsin mukaan ainoa relevantti menetelmä on itsearviointi (self-evaluation). Samalla evaluaation kohteena on ensisijaisesti oppimisprosessi eikä oppimisen tulos (Simons 1999).

Kun perustellaan itsearviointin merkitystä, korostetaan sitä, että itsearvioinnissa yksilö tulee aikaisempaa tietoisemmaksi omasta oppimisestaan, jonka oleellinen väline on reflektio. Itsearviointia käytetään myös organisaation oppimisessa. Koska organisaatiossa on monitasoisia osia, joudutaan arvioinnissa ottamaan huomioon eri osapuolet. Arviointiprojekteissa yleisenä ongelmana on se, että itsearvioinnit tuottavat paljon kuvausta, mutta vain vähän arviointia ja arvottamista. Kuvaus on monesti perusteltua ja välttämätöntä, koska arviointi ei voi olla irrallaan kontekstista. Arviointitulosten käytökelpoisuus kehittämisvälineenä on kuitenkin arviointien ja arvottamisten tuottamisessa. Siinä itsekriittisyys on koulutuksen kehittämisen kannalta hyödyllisempää kuin hyvän käsityksen tai kuvauksen antaminen toiminnasta (vrt. Hämäläinen & Kauppi 2000). Arviointi muodostuu pahimmillaan taitavasti kirjoitetuksi tekstiksi, joka on irrallaan toiminnasta, jota se kuvaa. Muodostuu arviointiretoriikka, joka elää irrallaan toiminnan kehittämisestä. Koulutusyksiköt voivat myös palkata arviointitekstien kirjoittajia, jotka saattavat työskennellä erillään organisaation muusta elämästä. Arviointiympäristö tulee kyllästetyksi arviointitekstillä, joka aiheuttaa toimijoissa arviointialienaation ja arvioinnin mahdollisuudet toiminnan kehittämisvälineenä samalla todennäköisesti heikkenevät.

Avoin itsearviointi edellyttää rohkeutta tarkastella oman toiminnan lähtökohtia, edellytyksiä, muuntautumiskykyä jne. Itsearvioinnin tavoitteena on tietysti arviointi – ei ensisijaisesti kuvaus. Laajojen kuvausten lisäksi itsearviointeja luonnehtivat dialogiton puhe, attributiivisesti ulkoistettu diskurssi tai yksikön kannalta edullinen esitys. Kyse on harmoniaan pyrkivästä diskurssista, joka vielä ajan mukana saturoituu niin, että arviointitekstit eivät enää kerro todellisista asiantiloista vaan taitavasta puheesta. Itsekriittisyyden puuttumista voidaan puolustella sokeudella, näköalattomuudella tai narsistisuudella, mutta se voidaan tulkita myös kilpailun sokaisemaksi taisteluksi joistakin tavoitelluista palkkioista kuten hyvän koulutuksen mielikuvista. Itsearviointia tuottava yksikkö ja sen edustajat ovat vaikeassa tilanteessa. Miten tuottaa sellaista arviointia, joka julki tuotuna ei leimaa, antaa oikean kuvan oman toiminnan pätevyydestä ja sijoittaa oman yksikön arviointitekstien joukossa oikeudenmukaisesti. Näissä tilanteissa konteksti on kaikille kirjoittajille ennakkoon tuntematon.

Itsearviointi realisoituu kontekstissaan. Kontekstia ovat yhteiskuntapolitiikka, koulutuspolitiikka ja korkeakoulupolitiikka. Yhteiskuntapolitiikka on yläkäsite, johon koulutuspolitiikka kuuluu, ja korkeakoulupolitiikka on osa koulutuspolitiikkaa. Koulutuspolitiikkaan kuuluu osana myös yleissivistävän koulutuksen politiikka, jolla on yhtymäkohtia opettajankoulutuksen kannanottoihin. Yliopiston opettajankoulutus toimii sekä yleissivistävän koulutuksen, lukiokoulutuksen, ammatillisen ja aikuiskoulutuksen, vapaan sivistystyön että korkeakoulutuksen alueella. Opettajankoulutukselta edellytetään yhteiskunnallista kontekstia, ja se saa merkityksensä eri koulutussektorien tarpeiden palvelemisesta. Itsearvioinnin reflektion toimivuuden ulkoinen reunaehto on käytökelpoisuus. Sisäinen käytökelpoisuus on koko koulutusyhteisön toiminnan tavoitteen mukainen kehittyminen reflektion avulla. Ulkoinen käytökelpoisuus on koulutuksen arvottamista suhteessa sen tavoitteisiin ja "oikean" sijoittumisen vahvistuminen muiden

koulutusten joukossa. Oikean tai osuvan sijoittumisen vahvistuminen arvioinnissa tuottaa samalla koulutukselle arvottamisen kriteerejä.

Itsearviointin käyttökelpoisuus vahvistuu, kun sisäisen ja ulkoisen arvioinnin tulosten käytön dialogi toimii hyvin. Yhteisesti jaettu tieto on arvioinnin konsensus sisäisestä ja ulkoisesta arvioinnista. Jos ulkoinen arviointi synnyttää voimakkaan sisäisen ja ulkoisen arvioinnin välisen ristiriitaisen informaation, sekä itsearviointin että koko arvioinnin käyttökelpoisuus horjuvat. Kysymys voi tietysti olla siitä, että itsearviointi on sokeutta oman koulutuksen realiteetteihin, ja sen yliarvioimista muiden koulutusten joukossa. Se voi tietysti olla näköalattomuutta tai näkemysten puutetta yleensäkin. Se voi olla myös koulutuksen kritiikitöntä markkinointia. Tuskin koskaan yhteisöllinen itsearviointi on itsensä aliarvioimista.

Taulukko 5. Itsearviointin funktio sekä arvioinnin sisäinen ja ulkoinen käyttö (Saari 2002).

Funktiot	Sisäinen näkökulma	Ulkoinen näkökulma
Avoimuus ja arvioinnin käyttö	Avoimuuden aste voi olla korkea: käyttökelpoisuus riippuu siitä, mihin arviointia käytetään. Arvioinnin jatkon käyttökelpoisuuden kannalta tärkeitä ovat arviointikriteerien löytäminen.	Avoimuuden aste on todennäköisesti suhteessa arvioinnin julkiseen käyttöön. Ulkoisen arviointikäyttö voi koskea suljetusti vain arviointiprojektia, jolloin esimerkiksi raportti ei ole julkinen. Todennäköisesti julkisuusaste säätelee avoimuutta.
Palkkiot	Sisäinen tyytyväisyys, itsearvostus, menestyminen hyvän koulutuksen toteutuksen vuoksi	Ulkoiset menestystekijät, resurssit, kuten raha, maine sekä muu aineeton kilpailuetu muihin nähden.
Sanktiot	Itsearvostuksen heikkeneminen	Tulohajaus; resurssien vähentäminen, koulutuksen statuksen heikkeneminen.
Arvioinnin lähtösy – arvioinnin omistajuus	Koulutuksen tunteminen ja kehittäminen. Itsemääräämisaste korkea.	Ulkoa annettu arviointitehtävä puitteineen. Itsemääräämisaste on sisäistä arviointia alhaisempi.
Kehittämiskiinnostus	Sisäiset intressit ja tietoisuuden lisääntyminen koulutuksen merkityksestä.	Näkyväksi ja julkiseksi tekeminen, kilpailutekijänä koulutuksen markkinoilla.

Arvioinnin sisäinen ja ulkoinen näkökulma tuottavat erilaista arviointia. Siinä arvioinnin julkisuus ja avoimuus liittyvät toisiinsa. Itsearviointin kirjoittaja ottaa huomioon, miten itsearviointia luetaan ja tulkitaan ulkopuolisessa kontekstissa. Se vaikuttaa välttämättä kirjoitettaviin asioihin ja niiden avoimuuden asteeseen. Arvioinnin käyttötarkoitus ja käyttäjäkunta ohjaavat myös itsearviointia. Kyseessä voi olla koulutusyksikön sisäinen tai ulkoinen voimavarojen ohjaus, koulutuksen kehittäminen tai viranomaisohjaus. Nämä voivat tuottaa arvioinnin seurauksena myös palkkioita tai sanktioita. Näkökohdat, jotka voivat vaikuttaa voimavarojen uudelleenjakoon, ohjaavat itsearviointeja. Kaikki koulutuksen järjestäjät haluavat lisätä omia toimintaedellytyksiään, vaikka se

samalla vähentäisi muiden voimavaroja. Näin omasta koulutuksesta halutaan antaa mahdollisimman hyvä kuva muiden koulutusten joukossa.

Arvioinnin omistajuus voi olla usealla osapuolella. Omistajuudesta voidaan puhua hyvinkin käsitteellisellä tasolla. Arvioinnin omistajuus näkyy ilmeisimmin siinä, kuka määrittelee arvioinnin tavoitteet tai kuka hyväksyy ne omikseen. Näin arviointi-instituutio voi 'empower' eli valtuuttaa arvioinnin useille toimijoille käymällä keskusteluja ja neuvotteluja näiden kanssa. Samalla ne saadaan ainakin osittain arvioinnin omistajiksi. Jos arvioinnilla on useita omistajia, arvioinnilla saatava 'inhimillinen pääoma' todennäköisesti kasvaa. Arviointiin liittyvän päätöksenteon omistaminen kertoo siis arvioinnin omistajuudesta ainakin jotakin.

Aikaisemmin on jo todettu, että omaehtoinen (itse)arviointi johtaa positiivisiin muutoksiin helpommin kuin vain ulkoisen arvioinnin tulosten vastaanottaminen (Webb, Vulliamy; Häkkinen & Hämäläinen 1998). Arvioinnin tavoitteet ovatkin erilaisia omistajuudesta riippuen. Vaikka koulutusyksiköt kertoivat opettajankoulutuksen arviointipalautteissa, että arvioinnin seuraukset ovat samanlaisia käynnistäjästä riippumatta, se ei ole kovin uskottavaa. Toisaalta jo kysymys implikoi vastaajan avoimuutta ja rehellisyyttä ja siihen ei 'voi' kuin vastata yhdellä tavalla – ts. arvioinnin sanotaan olevan samanlaista. Asiaa voisi tarkastella lisäksi tarkoitettujen ja tarkoittamattomien seurausten ja vaikutusten kannalta. Kysymys ei kuitenkaan antanut edellyttää aivan niin paljon eikä eksplikoitunut arvioinnin yksityistä tai jaettua omistajuutta. Siksi vastauksistakaan ei voi päätellä niin paljon, kuin edellä on esitetty. Kysymys olisikin tullut kirjoittaa tarkempaan muotoon ja eritellä arvioinnin käyttöä esimerkiksi kysymällä, vastataanko (itse)arviointikysymyksiin samalla tavalla riippumatta siitä, mihin itsearviointia käytetään. On perusteltua olettaa, että itsearviointi kirjoitetaan erilaiseksi sen mukaan, käytetäänkö sitä vain 'itse' vai tuleeko se myös ulkopuolisten arvioitsijoiden käyttöön.

Seuraava tuo lisäymmärrystä arvioinnin ulkoiseen näkökulmaan. Tarkastellessaan yliopistojen kokonaisarviointeja ja niiden merkitystä Williams kuvaa arviointiprosessia kriittisen ystävän tuotoksena. Hän perustelee väitettä sillä, että arviointi on vapaaehtoista, se on luottamuksellista – yliopistot tuovat esille heikkouksiaan; arvioinnin suorittavat vertaisryhmät (usein yhteistyökumppanit); tavallisesti arvioinnista ei seuraa ulkoisia seurauksia tai suoranaisia vaatimuksia ja rehtorineuvosto ei julkaise raporttia. CRE toivoo, että yliopistot julkaisisivat raportin itse, koska kiinnostuneita yliopiston ulkopuolisia lukijoita olisi paljon. Williams karrikoi, että kriittinen ystävä saattaakin muuttua kriittiseksi 'sedäksi tai tädiksi'. CRE itse kuvaa prosessia 'ulkoisesti tukevaksi arviointiksi' (an external supportive review) ja arviointiryhmän roolia paljastaja (revealer), arvioitsija (evaluator), neuvonantaja (advisor) ja kouluttaja/kasvattaja (educator). (CRE 1998–1999.)

Instituution itsearviointi tuo esille parhaimmillaan arvioinnin subjektin näkökulman, ja itsearviointi on ymmärrettävä subjektin itsetilitykseksi. Ulkoinen arviointiryhmä etsii itsearviointiraportteista julkisanotun lisäksi näkökohtia, joita ei ole huomattu tai haluttu ilmaista. Itsearviointia ei tule kuitenkaan lukea lukijan vaan kirjoittajan kontekstissa. Itsearviointi onkin ulkopuolisen käytössä herkkä virhetulkinnoille.

Itsearviointin kriittinen ”testausvaihe” on ulkoinen arviointi. Sisäisen arvioinnin – itsearviointin osuvuus koetellaan ulkoisen arvioinnin avulla. Itsearviointin hyöty realisoituu uskottavuudessa, luotettavuudessa, argumentoinnissa, itsekriittisyydessä, uuden tiedon tuottamisessa, prosessin tuloksissa sekä arvioinnin tavoitteiden mukaisissa että oheistuloksissa. Jännitettä itsearviointin ja ulkoisen arvioinnin välille tuottaa se, että ulkoisen arvioinnin tuottama raportti heijastaa aina arviointiryhmän omiakin intressejä ja on samalla ryhmänsä näköinen. CRE:n ohjeiden mukaan arviointiraporttia kirjoitettaessa tulee pitää mielessä lukijakunta. Näissä arvioinneissa lukijoina ovat ensisijaisesti yliopistot itse. Joissakin tapauksissa raportti on kirjoitettu selvästi rahoittajille ja ministeriölle (Williams 1999).

Samalla kuitenkin joudutaan pohtimaan sisäisen ja ulkoisen arvioinnin keskinäistä riippuvuutta. Ulkoisen arviointiryhmän huomio on todennäköisesti sisäisen (itse)arviointin tuottamisessa impulsseissa. Näin sisäisen arvioinnin testaus ulkoisen arvioinnin avulla onkin toimintakehä, jossa syy ja seuraus on kytketty diskursiivisesti ennakolta toisiinsa. Näin syy ei olekaan välttämättä seuraus tapahtumista vaan seuraus ennalta rakennetusta diskurssista, jolla tuotetaan toivottavia kuvia vallitsevasta todellisuudesta.

Itsearviointi ja reflektio

Seibe käsittelee erilaisia reflektioon liittyviä käsitteitä. Lewinin (1951) mukaan reflektio vahvistaa opittua käyttäytymistä ja johtaa uusiin tai korkeamman tason abstraktioihin. Kolbin (1984) reflektiivinen tarkastelu merkitsee huolellista pohdintaa ja kuvausta, jonka tavoitteena on tilanteiden ja niiden merkitysten ymmärtäminen. Mezirow (1991) katsoo, että sisällön reflektointi on omien havaintojen, tunteiden, ajatusten ja tekojen pohdintaa. Prosessin reflektointi on ongelmien ratkaisuun käytettyjen strategioiden pohdintaa. Perusteiden reflektointi on omille kokemuksille annettujen merkitysten tiedostamista ja kriittistä arviointia. Marsickin (1988) reflektiivisyys on omaan itseensä ja ymmärtämiseen liittyvää ajattelua. Schön jakaa (1987) reflektion toiminnan aikaan (*in-action*) tapahtuvaksi, jolloin pohditaan sitä, mitä kulloinkin ollaan tekemässä ja toiminnan jälkeen tapahtuvaksi reflektioksi (*reflection on-action*). Schönin jako perustuu sille, että ei voi reflektoida, ellei ole reflektoitavaa, ts. reflektio käyttää välineenä ajattelun partikulaareja, olkoot ne käsiteverkostoja, sähkökemian tai aivomassan poimuja. Schönin käsitelmäärittelyn epistemologisena lähtökohtana on konstruktivismi.

Ulkoiset arvioinnit nostavat usein esille koulutusyksiköiden aidosti reflektioimattomia, toiminnasta irrallaan olevia ja arvioinnin näkökulmasta epäuskottavia ajatuksia/näkökohtia ja näin valaisevat/peilaavat arvioitavan alueen tyhjiä/vinoutuneita kohtia. Tutkimuksessa on oletuksena, että koulutus kehittyy uusiutuvaksi itsekriittisellä otteella. Avoin reflektiivisyys tuottaa organisaatiossa parhaimmillaan jatkuvaa parantamista ja se on samalla jatkuvan oppimisen ehto. Avoin pohdinta tuottaa avoimia kysymyksiä ja kyseenalaistamista. Vaihtoehtona voi olla väitelauseita esimerkiksi suljettuja kausaalilauseita (loppuun selitetyjä tai hyvin selitetyjä, vaikka ne voivat olla muodoltaan uskottavia) sisältävä defensiivisyys, johon liittyy kehittämiskohteiden pinnan alla

olevien syiden, seurausten, yhteyksien, toimintamallien ja rakenteiden näkemättä jättäminen tai jääminen. Tällaista itsearviointia leimaa usein myös opiskelijapalautteen minimoiminen tai poisselittäminen.

Reflektiossa haetaan selityksiä intuitiiviselle ymmärrykselle ja löydetään ajattelun ja toiminnan välinen suhde. Schönin lähestymistapa edellyttää toiminnan määrittelyä. Tässä tutkimuksessa ajattelu katsotaan toiminnaksi – action. Sitä voidaan myös eksplikoita käyttämällä käsitettä ajattelutoiminta. Ajattelua voidaan pitää sekä toimintana että tekona. Vaikeneminen ja tekemättä jättäminen, joihin liittyvä päätös toteutuu ajattelemlalla, on valinta, jolla on havaittavat seuraukset. Ne on helppo myöntää teon seurauksiksi. Ajattelua pidetään tutkimuksessa tekona.

Bengtssonilla (1995, 27–32) reflektiota tarkastellaan etymologiana – reflektio on takaisin heijastamista (reflection as self-reflection). Reflektio on myös ajattelua (reflection as thinking). Reflektion tavoitteena on oppia tuntemaan itsensä (reflection as self-understanding). Bengtsson korostaa, että reflektio on tietoista ja se tapahtuu vain pysäyttämällä toiminta suunnitteluvaiheessa, evaluaatiossa ja ongelmatilanteissa. Eteläpelto liittyy reflektion asiantuntijuuteen (1992, 11).

Ruohotien mukaan (2000, 137) oppiminen on aina yksilössä tapahtuva muutos. Työorganisaatio voidaan myös nähdä oppivana yhteisönä, jossa oppimisen keinona on reflektio. Reflektion avulla määritellään, mitä kokemuksessa tapahtuu, mitä se tarkoittaa ja mitä asialle tulisi kenties tehdä. Reflektio on mentaalinen toiminto, jota voisi kuvata datan kokoamiseksi ja jäsentämiseksi kokemuksistamme. Prosessoimme voidaksemme antaa kokemuksillemme merkityksiä ja tehdäksemme niistä toimintaan johtavia päätöksiä. Ojanen (1996, 150) kuvaa reflektiivistä prosessia ja liittyy reflektion arviointiin ja ammatilliseen kasvuun.

Itsearvioinnin reflektiivisyyttä tarkastellaan oman toiminnan kriittisenä arviointina. Ulkoisen arvioinnin ja itsearvioinnin kriittisessä suhteessa otetaan huomioon myös arvioinnin ulkopuolella käytyjä keskusteluja, jotka eivät ilmene raporteista. Jos itsearviointi jää vain muodolliseksi lauseiksi, voidaan sen olettaa tuottavan ulkoa ohjattua pintapuolista ja näennäistä muutosta, jossa uusiutumistarvetta ei ole sisäistetty ja syvärakenteet jäävät muuttumatta.

Dewey puhuu kriittisestä reflektiosta ja se on ollut monien nykyteorioiden pohjana. Reflektio on aktiivista, pysyvää ja huolellista minkä tahansa uskomuksen tai oletetun tiedon muodon ajattelua (consideration). Se tapahtuu sitä tukevien perusteiden varassa (Dewey 1933, 6). Reflektio implikoi, että johonkin uskotaan tai ei uskota evidenssin, näytteen tai muun perustelun vuoksi. Dewey tunnisti kolme reflektioijan ominaisuutta: avomielisyys, vastuu ja kokosydämyisyys. Avomielisyys on halua kuunnella useita asian näkökohtia, antaa huomiota vaihtoehtoisille näkemyksille ja tunnustaa, että vahvimmatkin uskomukset voidaan kyseenalaistaa. Vastuullisuus ilmenee haluna aktiivisesti etsiä totuutta ja soveltaa saatua informaatiota ongelmallisten tilanteiden ratkaisuun. Kokosydämyisyys tarkoittaa sitä, että henkilö voittaa pelkonsa ja epävarmuutensa saadakseen aikaan merkityksellisiä muutoksia ja samalla arvioi kriittisesti itseään, koulutusta ja yhteiskuntaa.

Kriittinen reflektio pitää sisällään ajattelun ja ongelmanratkaisun (Copeland, Birmingham, De La Cruz & Lewin 1993). Ongelmanratkaisu on prosessi, jossa yksilöt yrittävät löytää mielekkäitä ratkaisuja uusissa tilanteissa, tunnistaa käytännön rutiinitarpeiden edellyttämiä alueita, määrittää päämääriä parantamista varten ja tavoitella toimintoja päämäärien aikaansaamiseksi. Ongelmanratkaisun tuote on tiedon uudelleenkonstruointi. Ginsburgin mukaan (1988) kriittisen reflektion täytyy pitää sisällään käytännön kokemusta yhtä hyvin kuin ajattelun tietoperustaa: kriittisessä käytännössä yhtyvät kriittinen ajattelu ja kriittinen käytäntö. Edellisen perusteella kriittinen reflektio on korkein reflektiivisyyden taso, jossa otetaan huomioon toiminnan taustalla olevat eettiset, moraaliset, poliittiset ja historialliset näkökohdat.

4.5 Evaluaation toteuttamismalleja

Evaluaatiojulkaisun mukaan korkeakoulujen kaksi arvioinnin mallia eli kontrolli ja vertaisarviointi liittyvät siihen, että yliopistot ovat samanaikaisesti hallintainstituutioita ja asiantuntijaorganisaatioita. Managerialistinen arviointimalli on kehittynyt uusimpana ja se voidaan ymmärtää vain sitä taustaa vasten, että yliopisto ei ole vain julkiseen hallintoon kuuluva vaan myös ammattilaisten kokonaisuus. Managerialistisen mallin mukaan sitä voidaan pitää myös yrityksenä, joka tuottaa rajallisilla voimavaroillaan palveluja käyttäjille ja asiakkaille. Yliopistojen väliseen vertailuun käy tällöin kolme kehikkoa. Ensinnäkin yliopistoa tai sen osaa voi arvioida suhteessa *erinomaisiin yliopistoihin*, toiseksi yliopistoja voidaan arvioida suhteessa *standardeihin*, jotka ovat viranomaisten tai yliopistojen itsensä päättämiä, tai kolmanneksi yliopistoja voidaan arvioida suhteessa *keskimääräisiin asiantiloihin* (keskimääräisesti kaikkiin yliopistoihin tai samanlaisiin yliopistoihin). Malli voi olla myös aivan toisenlainen, jota EU:n mallissa kutsutaan moniarvoiseksi, kontekstiherkäksi tai dynaamiseksi arvioinniksi. (EVALUE 1998, 5.)

Korkeakoulujen missiot erilaistuvat parhaillaan. Euroopassa tendenssinä ovat tutkintojen diversiteetin ja tutkintojen ammattiorientoitumisen lisääntyminen ja korkea-asteen tutkintojen kokonaismäärän kasvu. Samalla tuetaan niitä edellytyksiä, joilla tutkinnon suorittaneet voivat saada paremman sosiaalisen ja taloudellisen aseman. Erilaistuminen ja opintojen piteneminen pitävät sisällään opiskelijoiden diversiteetin lisääntymisen. Näihin kuuluvat ikä, sosiaalinen asema ja opintojen intensiteetti, joka ilmenee osa-aikaisena tai täysiaikaisena, etäopiskeluna tai lyhytkurssien suorittamisena. Useimmissa maissa viranomaiset kontrolloivat tutkintoja joko määrittelemällä niiden sisällöt tai jakaen ne alueellisesti tai sijoittamalla voimavaroja niiden organisoimiseen. Traditionaalinen kontrolli (a priori control) on arvioinnin ensimmäinen muoto. Kontrollia harjoittavat myös ammattimaiset akkreditointielimet. Samaan aikaan yliopistoilla on traditionaalisesti ja myös lain mukaan autonomia. Opetuksen ja oppimisen arviointia ei voida ymmärtää ilman tätä kaksoisviittausta – samanaikaisesti kaksi toisilleen vastakkaista kehityssuuntaa, ts. ulkoinen kontrolli ja koulutuksen autonomia. (EVALUE 1998, 7.)

Evaluaatiojulkaisun mukaan ulkoinen arviointi on menestyksellistä, jos se sallii sisäisten arviointiprosessien toteuttamisen vakiintuneella tavalla. Kaikesta huolimatta sisäinen arviointi on muutospaineissa: kyseessä on *effectiveness evaluation*, jossa etsitään ope-

tuksen laadun parantamista, pedagogisia menetelmiä, opiskelijoiden oppimista, tenteissä menestymistä ja valmistuneiden opiskelijoiden sijoittumista työmarkkinoille. (EVALUE 1998, 7.)

Samanaikaisesti sisäisen arvioinnin on otettava huomioon saatavilla olevat rajalliset voimavarat rationalisoinnin ja säästöjen vuoksi. Se on myös efficiency -arviointia. Niinpä ei ole hämmästyttävää, että jotkut opettajat eivät pidä arvioinneista, jos arviointi saa aikaan turhautumista. Esimerkkinä se, että pienryhmäopetus todetaan tehokkaaksi (effective), mutta resurssien puutteen vuoksi sitä kehitetään systemaattisesti vain joissakin maissa. Resurssilla tarkoitetaan henkilökuntaa ja taloudellisia resursseja. Organisaatio itse on myös resurssi, johon kuuluvat yliopiston hallinto ja rakenne (tiedekunnat, osastot, hallinto ja tekniset palvelut). Kun verrataan koulutuksen ja tutkimuksen arviointia, resurssien arviointi on toistaiseksi heikosti strukturoitua ja se on suhteellisen uutta, jos vaikka henkilökunnan oman työn arviointi voi olla vakiintunutta. Resurssien arviointi keskittyy taloudelliseen tehokkuuteen (efficiency), jossa on kyse siitä, käytetäänkö parhaita keinoja hyvien tulosten aikaansaamiseksi. (EVALUE 1998, 8.)

Korkeakoulujen arviointineuvoston toiminnan yhteydessä tuodaan usein esille se, että toteutetuissa arvioinneissa ei ole varsinaista teoriaa. Väittämä jäi opettajankoulutuksen arviointiprojektien yhteydessä kiinnostamaan tutkimuksen tekijää. Arviointia valmisteli suunnitteluryhmä keväällä 1998 ja toteutusta ohjasi johtoryhmä. Mitä teoriolla lopulta tarkoitetaan erityisesti arvioinneissa, joilla yritetään muodostaa käsitys korkeakoulujen koulutuksen tilasta? Yleisenä näkemyksenä on totuttu siihen väittämään, että myöskään kasvatustieteellä ei ole omia teorioita, vaan ne ovat muilta tieteenaloilta lainattuja. Tutkimusten taustalla on kuitenkin aina teoreettista tarkastelua, johon tarvitaan vähintään käsitteiden määrittelyä. Teoreettisten lähtökohtien – erilaisten olettamusten varassa sekä arvioinnissa että tutkimuksessa joka tapauksessa toimitaan.

Toteutettiin arvioinnit enemmänkin menetelmien tai menettelytapojen perusteella kuin teorialähtöisesti? Oliko teorioille asetettu jollakin tavoin tieteenalakohtaisia edellytyksiä? Korkeakoulujen arviointineuvostossa teoreettisista lähtökohdista puhuttaessa pitäydytään usein kasvatustieteessä. Muilla tieteenaloilla arvioinnin teorioilla saattaa olla kasvatustiedettä vahvempi asema. Arviointineuvostossa arvioinnista vastuussa olevat työntekijät edustavat pääosin kasvatustieteitä. Arviointiprojekteissa työskentelevien suunnittelijoiden ja projektisuunnittelijoiden taustat (12/2001) olivat tieteenaloittain (sulkeissa entiset tai virkavapaalla olevat): kasvatustiede 7 (4); valtio- tai yhteiskuntatieteet 2; kauppatieteet 1; terveystieteet 1 (1); tekniikka (2), humanistiset tieteet 1 (1). Teorian puuttumiseen liittyvä väittämä voi myös merkitä sitä, että korkeakoulujen arviointineuvoston toiminnassa ei korosteta arvioinnin teoriaa, vaan käytäntöä ja enemmän arvioinnin menettelytapoja. Näin korkeakoulujen arviointineuvoston arviointia voidaan pitää toimintana, jonka lähtökohdat määrittyvät käytännön tarpeista. Mutta ovatko arviointiin liittyvät käytännöt tai menettelyt sellaisia, että niistä olisi muodostettavissa teorioita? Joitakin teoreettisia ennako-oletuksia arvioinneilla joka tapauksessa on, ja tieteen peruskysymyksiä sivutaan jokaisessa arviointiprojektissa.

Teoria saattaa olla laaja yritys organisoida ja selittää maailmassa ilmenevää ilmiötä. Teorian konnotaatioita ovat tieto (body of knowledge), jonka avulla organisoidaan, kategorisoidaan, kuvataan, ennustetaan, selitetään ja muulla tavoin autetaan arvioitavan aiheen ymmärtämisessä ja hallinnassa. Teoriat tekevät sen monin tavoin, kuten etsimällä muuttumattomia lakeja, käyttämällä määrittelyjä ja aksioomia, joiden perusteella voidaan tehdä testattavia ennakko-oletuksia, ja kuvailla kausaaliprosesseja, jotka vaikuttavat asioiden suhteisiin. (Shadish, Cook & Leviton 1991, 30.) *Shadishin käyttämä menettelytapa on lähinnä viimeisen kaltainen. Ihanteellisen evaluaatioteorian, jota ei välttämättä koskaan saavuteta, tulisi kuvata ja oikeuttaa, miksi tietyt evaluaatiokäytännöt johtavat tiettyihin tuloksiin.* (Shadish 1995, 31.) Siten teoria sisältää johdonmukaisen väittämäjoukon, joka esittää systemaattisen näkemyksen todellisessa elämässä ilmenevästä ilmiöstä. Väittämät tunnistavat, erottelevat ja kuvaavat ilmiötä, yhtä hyvin kuin määrittelevät ilmiöiden suhteiden luonnetta. Teoriaa käytetään organisoimaan ja ohjaamaan ajatuksia ja toimintoja. (Sidani & Sechrest 1999, 2.) Perinteinen teorian määritelmä on, että teoria muodostuu joukosta lakeja, jotka systematisoivat jotakin ilmiöaluetta koskevat empiiriset säännönmukaisuudet (Niiniluoto 1980).

Arviointien teorioista puhuttaessa käsitellään usein ns. ohjelma-arviointeja, joissa teorian puuttuminen on jatkuva keskustelunaihe. Ohjelma-arvioinneilla tuotetaan koulutuspoliittisesti merkittäviä uudistusehdotuksia ja tällöin väitteiden oikeutukset edellyttävät kaikin tavoin lähtökohtien tunnistamista.

4.6 Evaluaation käytäntö ja teoria

Varsin yleinen käsitys on, että evaluaatioteoria pohjautuu käytäntöihin. Toisaalta ei yleensä esitetä systemaattisesti, miten teoria ja käytäntö liittyvät toisiinsa. Chelimskyn tutkimuksessa verrattiin 300 arviointiraportin teoreettisia käsityksiä (Chelimsky 1998, 1). Lewin on kirjoittanut 60 vuotta aikaisemmin, että ilman teoriaa voisimme olla aivan hyvin ilman näkökykyä, koska ilman teoriaa meiltä puuttuvat välineet tiedon organisointiin ja suunnan antamiseen tutkimukselle. Lewin esitti teorian "joka on empiirinen, ei spekulatiivinen". Sen hypoteesit liittyvät läheisesti aineistoon ja käytännöstä saatuun kokemukseen (Lewin 1936, 4).

Chelimsky määrittelee teorian oman kokemuksensa kautta ja käyttää teorian jäsentämisessä Lewinin käsitteistöä (Chelimsky 1998, 1). Chelimsky huomauttaa, että hänen kokemuksensa perustuu vähintään kahdenlaiseen käytäntöön: toimeenpanevaan arvioinnin osastoon (Executive Branch evaluator), joka toimii johtajuusrakenteiden vertikaalissa tasossa ja keskittyy usein poliittisen vallan huipulle, ja lainsäädännöllisen osastoon, joka työskentelee yksittäisten komiteoiden kanssa parlamentaarisen rakenteen vaakatasossa. Komiteatasolla valta on tehokas, ja on myös jakautunut komiteoille. Chelimsky käyttää esityksessään muotoa "vähintään kahdenlaiseen", koska näiden kahden sisällä muut käytännöt ovat kätkeytyneinä.

Chelimsky kertoo olleensa huolissaan ensisijaisesti siitä, käytetäänkö arvioinnin tuloksia kongressissa hyödyksi. Hänen kokemuksensa mukaan arviointien tuloksia mitätöi-

tiin ja sivuutettiin. Chelimsky kertoo uskoneensa, että arvioinnissa teoria olisi arvioit-
sijalle jotain ylellistä ja perustaa ajatuksensa Scrivenin toteamuksiin (1991, 360).

Chelimsky kehitti PEMD:ssä (Program Evaluation and Methodology Division) itsel-
leen teoreettisen kehikon käytännöille, joilla päätettiin siitä, esitetäänkö arvioinnin tu-
loksia ollenkaan; vastataanko esitettyihin kysymyksiin, tai yritetäänkö muuttaa poliit-
tista kysymystä; ja kuinka valita metodit, jotka eivät olisi vain toteuttamiskelpoisia ja
sopivia kyseiseen kysymykseen, mutta jotka ottaisivat arvoriidat ja kiistat huomi-
oon. Kokemuksen perusteella Chelimsky muotoili käyttämänsä teorian ensinnäkin
evaluaation ja politiikan yleisenä suhteena, toiseksi hän määritteli evaluaatioprosessin
ja ohjelman välisen suhteen, joka käsitti arvot ja aikaisemman tutkimuksen. Chelims-
kyn arvion mukaan evaluaation soveltamisessa todelliseen maailmaan on kaksi perin-
teistä ongelmaa. Ensimmäinen on se, että kokonaisuutta ei ole ajateltu paljonkaan.
Toinen on se, että jos sitä on ajateltu, tutkimuksessa on pidetty evaluaatio ja politiikka
erillään. Poliittikkaa on tarkasteltu yleensä arvioinnin ohella, ei siihen sisäisesti liitty-
neenä. Chelimskyn mukaan tulisi kuitenkin tutkia niiden välistä suhdetta. (Chelimsky
1998, 3.) Samalla Chelimsky tuo esille sen, että stakeholderien rooli tulisi nähdä uu-
della tavalla. PEMD:ssä on tunnistettu stakeholderien mahdollisuus vaikuttaa ohjel-
miin heti alusta alkaen. Monet teoretikot eivät kuitenkaan pidä stakeholderien osuutta
riskinä ollenkaan. Guban ja Lincolnin 4. sukupolven arvioinnissa lukija tosin vakuut-
tuu siitä, että arviointia toimeenpantaessa poliittinen ympäristö on jännitteinen, ja että
arvioinnin eri intressiosapuolet eivät suinkaan ole samaa mieltä arviointiprosessista ja
tulosten syntymisestä hermeneuttisessa vuorovaikutuksessa. Teoriapohjainen arviointi
(theory driven evaluation) ja tavoiteorientoitunut evaluaatio (goal driven) sekä mene-
telmäperusteinen arviointi (method evaluation). Arvioinnissa on usein ongelmallista
kirjoittaa näkyviin eksplisiittistä arvioinnin teoriaa. Usein arvioinnilta edellytetään teo-
riapohjaa tai teoriapohjaista arviointia. (Chen 1990; Weiss 1995; Chen & Rossi 1983;
Patton 1986.)

Tämän lähestymistavan edustajien mukaan, jos ohjelman "toiminnan teoria" tai "loo-
ginen malli" ei ole huolellisesti eksplikoitu tai selvitetty evaluaatioprosessissa, syntyy
lukuisia ongelmia. Esimerkiksi ilman ennakkotietoa ohjelman toimittamisesta ja sen
vaikutuksista, on vaikea päättää, oliko ohjelma toteutettu suunnitelmien mukaan ja
tuottiko se toivottuja vaikutuksia (Chen 1990; Chen & Rossi 1983). Sen lisäksi, jos ei
ole eksplisiittistä yhteyttä ohjelma-aktiiviteettien ja niiden tarkoitettujen vaikutusten
välillä ohjelman ongelmiin, evaluaation tuottamalla yleisen tason informaatiolla on
vähäistä arvoa ohjelman parantamisessa (Patton 1986). Lisäksi, kun menestyksiä tai
epäonnistumisia ei voida kohdistaa yksittäisiin ohjelman osiin, on mahdotonta soveltaa
ohjelman tuloksia toisiin ohjelmiin (Cole 1999, 2).

Toinen merkittävä tarve teorian rakentamiseen on se, että jos ohjelma onnistuu, muut
haluavat kopioida sitä. Siksi on tärkeää tietää ohjelman tarkka rakenne niin, että sitä
voidaan tarvittaessa toistaa. Ilman artikuloitua teoriaa siitä, kuinka ohjelman tulisi toi-
mia, ei voida olla varmoja siitä, toimiko se vai ei, ja miksi se tuotti tai ei tuottanut toi-
vottuja vaikutuksia. (Weiss 1996; Cole 1999, 2.) Teorian epäonnistuneeseen artiku-
lointiin ennen ohjelmaa on monia syitä. Evaluaatioissa vallitsee kokeellinen paradig-
ma, joka usein määrittää vaikutukset ottamatta huomioon, kuinka intervention osate-

kijät toimivat yhdessä tai erikseen, ja minkälaisia vaikutuksia ne tuottavat (Chen 1990; Chen & Rossi 1983; Patton 1986; Cole 1999).

4.7 Evaluaation teoriaa

Luvuissa 4.7 – 4.11 käsitellään pääosin toisen tutkimusongelman kysymyksiä. Evaluaatioteoriat ovat kehittyneet viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana (Shadish 1995, 31). Erityisalana evaluaatio on menetelmällisiä erityisyyksiä – etnografiaa, psykometriikkaa, kokeellisia tutkimuksia tai survey-tutkimuksia. Mutta esimerkiksi ka-pea-alainen psykometriikka käyttää lukuisia teorioita – ei niinkään tilastollista teoriaa, vaan myös teoriaa aineiston luonteen mukaan (Coombs 1964). Evaluaatio voi olla metodologisesti hyvinkin laaja-alainen. Sen teoria käsittää suunnattoman määrän päätöksiä muodosta, esittämistavasta ja evaluaation vaikutuksista. Evaluaatioteoriaan kuuluu metodeja, mutta ei yksistään metodeja. Kun arvioitsijoita informoidaan valitusta menetelmästä, on keskusteltava tieteen filosofiasta, yleisestä politiikasta, arvoteoriasta ja käyttöteoriasta (Shadish 1995, 31). Ilman erityisiä teorioita, ohjelmarvioinnit olisivat vain kokoelma löysästi kasattuja tutkimuksia, joiden perusteet liittyvät eri oppialoihin, jotka yrittävät soveltaa yhteiskuntatieteiden menetelmiä yhteiskunnallisten ohjelmien tutkimiseen. Evaluaation taustalta löytyy kuitenkin evaluaation logiikka, "the logic of evaluation", joka yhdistää eri tieteenaloja.

Evaluaatioteorioiden kehitystrendit

Evaluaatio on varsin sektoroitunutta kasvatustieteeseen, terveydenhoitoon, yhteiskunnallisiin ohjelmiin jne. Oli kiinnostavaa tutustua eri tieteenalojen arvioinnin teoreettisiin lähtökohtiin ja katsoa, olisiko niistä hyödyllistä opittavaa ja mahdollisesti sovellettavaa myös koulutusohjelmien arviointiin?

Koulutusohjelmien rakenteet ja sisällöt antavat kuvan siitä, minkälaiseen yhteiskunnalliseen tehtävään opettajat koulutetaan ja minkälaisia valmiuksia opettajan tehtävässä ajatellaan tarvittavan. Koulutusohjelmien taustalla on teoreettisia lähtökohtia, joille koulutus rakentuu. Koulutuksen aikana esitetään myös erilaisia kasvatustieteen teorioita, joiden ajatellaan olevan tarpeellisia ja hyödyllisiä opettajan työssä. Näin koulutusohjelmat myös itsessään implikoivat joitain teorioita. Arvioinnin yhteydessä keskeinen kysymys on se, voiko arviointi toimia ilman teoriaa. Seuraavassa on rakennettu koulutusohjelma-arvioinnin teorian koettelu varten taulukko, jossa ovat arviointiprosessin teoriaosat.

Voidaan todeta, että arviointi onkin vain yksi osa monimutkaista, toisistaan riippuvaa, ei-lineaarista ongelmanratkaisuyritystä. Tällaisia arviointeja toteutetaan aina, sillä ongelmia on aina, ratkaisuja tuotetaan aina, vaikuttavuutta arvioidaan aina ja jos tulokset toimivat, on syytä säilyttää toimivat ratkaisut. (Shadish 1995, 20–22.) Jos evaluaation keskeisenä tarkoituksena pidetään tulosten käyttöä, tulisi Shadishin mukaan ottaa huomioon seuraavassa esitettävät näkökohdat (Shadish 1995, 53).

Ensimmäinen peruskysymys on se, kuinka arvioitsijat voivat tuottaa tuloksia, jotka ovat käyttökelpoisia ongelman sosiaalisen tai koulutuksellisen ongelman ratkaisemisessa. Käytettävä tieto perustuu mahdollisten käyttöjen kuvaamiseen; käyttöä ilmentävän aikakehikon kuvaamiseen ja selitykseen siitä, miten arvioitsija voi helpottaa käyttöä eri olosuhteissa. Evaluaatioteorian käytännöllinen komponentti koostuu yleensä pohdinnasta, pitäisikö evaluaatio toteuttaa vai ei; mikä evaluaation tarkoituksen tulisi olla; mikä rooli evaluaatiolla tulisi olla; minkälaisia kysymyksiä tulisi tehdä sekä, minkälaista designia tulisi käyttää ja mitä toimenpiteitä tulisi tehdä, jotta helpotettaisiin evaluaation hyötyä. Käytännössä evaluaatiota tekevät tarvitsevat käytännöllisen käsitteistön orientoituaakseen tehtävänsä ja he tarvitsevat myös yleiset strategiat. He tarvitsevat käytännön menetelmät, joita he voivat soveltaa valittuihin strategioihin niissä tilanteissa, joissa he työskentelevät. (Shadish 1995, 58.)³ Kuvailevassa lähestymistavassa arvioitsija voi antaa stakeholderien vaikuttaa voimakkaastikin kysymysten muotoiluun ja päätöksiin riippuvista muuttujista. Tätä ei voi tehdä ennalta tarkkaan määrittelyssä arvioinnissa. Teorian käyttöä pohdittaessa joudutaan miettimään myös arviointitulosten käyttökelpoisuutta. Korkeakoulujen arviointineuvostossa arvioinnin teoreettisia lähtökohtia määriteltäessä on todettu arviointien perustuvan räätälöintiin. Räätälöinnissä noudatetaan enemmän käytännöllisiä kuin teoreettisia lähtökohtia.

Shadishin mukaan hyvä käyttöteoria on tarkka, realistinen ja sovellettavissa. Kuvaileva, tarkka käyttöteoria eksplikoi myös päätöksiä, joita arvioijat kohtaavat. Cronbach (1990) väittää, että evaluaation käytäntö on enemmänkin taidetta kuin tiedettä. Mahdolliset valinnat ovat niin laajoja ja niillä on yhtymäkohtia niin monien osapuolten kanssa, että työ vaatii monien näkökohtien yhdistelemistä. (Shadish 1995, 63.)

³ Shadishin julkaisussa käsitellään lukuisia arviointimenetelmiä, joiden taustalla ovat erilaiset tieteen-teoreettiset lähtökohdat. Oikeastaan voi väittää niin, että Shadish käsittelee yhtä monta arviointisuuntausta ja teoriaperustaa kuin voidaan yleensäkin nähdä tieteellisessä tutkimuksessa. Seuraavassa on joitakin arviointisuuntausten esimerkkejä: monitahoarviointi (intressiryhmien asema arvioinnissa, Newman & Brown 1996, 24–28; Vartiainen 2001, 30–31), transformatiivinen arviointi (tulosten siirrettävyys käytännön muutokseen, Hämäläinen & Kauppi 2000, 74), ohjelma-arviointi (järjestelmän ymmärtäminen, Chen 1990; Shadish et al. 1995, 20; Sidani & Sechrest 1999, 2), standardiperusteinen arviointi (tavoitteet kriteereinä), keskusteleva arviointi (arviointin kohteena pikemminkin ohjelman aktiviteetit kuin ohjelman päämäärät, Stake 1991), tapaustutkimukseen perustuva arviointi (informaalit tietolähteet, narratiivit sitaatit jne., Stake 1991; Shadish 1995, 271), selittämisen kautta yleistyksen (tulosten siirtäminen kausaalipäätelmien avulla), pluralistinen, kontekstiherkkä ja dynaaminen evaluaatio (inhimillisen järjestelmän huomioon ottaminen arvioinnissa, Senge 1990; Fullan 1993; Willcox 1997; Tosey & Nichols 1999, 7), tavoitteista riippumaton arviointi (seurataan ja analysoidaan itse toimintaa, ei tavoitteita ennakkoon), arvioivuutta korostava arviointi (ennakkokriteereistä vapaata arviointia), asiantuntija-arviointi, hyötykäyttö-fokusoitu arviointi (tavoitteena vertailtavan standardin saaminen, Patton 1996), osallistuva arviointi ja empowerment arviointi (arviointin eri tahojen osallistumista ja valtuuttamista korostava, Cousins ja Earl 1995), realistinen evaluaatio (realistinen tietoteoreettinen lähtökohta, Pawson & Tilley 1997; Farrington 1998; Kaarlejärvi 2001), ohjelmateoriaan perustuva arviointi (yhteiskunnallisten ohjelmien korjattavissa olevien toimintojen arviointia, Shadish et al. 1991).

Arvioitsijoiden tekemät tutkimukset osoittavat, että teoria vaikuttaa arviointien käytänteihin. Yhteiskunnallisessa elämässä useimmat päätökset ovat kytkeytyneitä monimutkaisiin rakenteisiin. Suunnitelmallisia yhteiskunnallisia arviointeja on toteutettu jopa 2200 vuotta eKr. (Guba & Lincoln 1981). Evaluaation historiallisesta kehityksestä ovat kirjoittaneet muun muassa Cronbach ym. (1980) sekä Rossi ja Freeman (1985).

Shadishin mukaan lähimmän 60 vuoden ajalta Tyler (1935) edustaa kasvatustieteellistä arvioinnin näkemystä, Lewin (1948) sosiaalipsykologista, Lazarsfeld ja Rosenberg (1955) sosiologista näkemystä. Yhdysvalloissa evaluaation kehitys liittyy myös nopeaan taloudelliseen kasvuun, jolloin liittohallitus 1960-luvulla otti vahvasti kantaa sosiaalipolitiikkaan. Yhteiskunnallisiin ohjelmiin liitettiin kasvatusta terveydenhuollon ja kriminaalipolitiikan lisäksi. Suurimittaiset investoinnit sosiaaliseen hyvinvointiin olivat uusi ilmiö, ja harvat johtajat olivat kohdanneet sitä aikaisemmin. Johtajat halusivat siksi mahdollisimman paljon tietoa ohjelmien vaikutuksista. (Shadish 1995, 23.)

Arviointi on ammatillista siinä mielessä, että sen avulla osallistutaan tiettyihin toimiin muiden ammattilaisten kanssa ja se eroaa puhtaasti muusta akateemisesta toiminnasta. Vaikka arvioinnilla on akateemiset lähtökohdat, ammatit on taloudellisesti ja sosiaalisesti rakennettu tuottamaan ensisijaisesti käytännöllisiä tiedon sovellutuksia. Näin ammattilaisilla on akateemisia tarpeita suurempina varsinaiset työtehtävät, ja heillä on taipumus kehittää käytäntöön liittyviä standardeja, eettisiä koodeja, ja muita ammattilaisten omaksumia tapoja. Ammattimaisten arviointielinten perustamisen pääsyy on ollut liittovaltioiden lainsäädäntö, joka on valtuuttanut ne ja rahoittanut niiden toiminnan. (Shadish 1995.) Ammatit vaativat yhteistä ja siirrettävää tietämisperustaa. Arvioinnin varhainen tietoperusta ja menetelmät on lainattu yhteiskuntatieteistä. (Shadish 1995, 28.) Arviointitoiminnan ammatillistumista osoittavat muun muassa vuosikirjat, seurakaudet, aikakausjulkaisu ja ammatilliset standardit (Austin 1981).

Taulukko 6. Koulutusohjelma-arvioinnin ja sen itsearvioinnin perusteet arviointiteorian muodostamista varten.

Perinteiset perusteet Scriven, Campbell, Weiss, Wholey, Stake Cronbach, Rossi	Koulutusohjelma-arviointi Tavoitteet, sisällöt, rakenteet Tieto- ja arvoperusta	Täydennetty ja teorioiden avulla muotoiltu Sha- dish, Cook, Leviton 1995
<p>Ontologia – mikä on todellisuuden luonne Epistemologia – tiedon oikeuttaminen Metodologia – Miten konstruimme tietoa (42)</p> <p>Epistemologia ja metodologia ovat oleellisia. Kaikki teoreetikot tunnustavat todellisen maailman olemassaolon, vaikka eroja on siinä, minkälaisena nähdään siitä saatava tieto ja sen kompleksisuus. Looginen positivismi on epistemologisesti riittämätön, kukaan käsitellyistä teoreetikoista ei enää ollut sen kannalla ei evaluaatiossa eikä filosofiassa. Ohjelma-arviointi tapahtuu sosiaaliteiden tradition mukaan. Erilaiset tiedot (kausaalisuudesta, yleistämisestä toteutusten kuvauksesta jne.) tulee konstruoida useimmissa arvioinneissa, mutta ne eroavat toisistaan. Mitään yhteiskuntatieteellistä menetelmää ei tule hylätä. Kaikki menetelmät ovat erehtyväisiä. Useiden tutkimusten yhteistulokset ovat parempia kuin yksittäiset, kun rakennetaan luotettavaa ja pätevää tietoa. Tiedon laatu lisääntyy, jos se on kriittisen valvonnan alaisena (470).</p>	<p>Koulutusohjelma-arvioinnin tietoperusta Onko arvioitsijoiden rakentamassa tietoperustassa jotain erityistä, ja kuinka he konstruivat tietoa (42).</p>	<p>Tunnistaa: – että mikään tiedon konstruoinnin paradigma ei ole paras, koska kaikissa on epistemologisia ja ontologisia vaikeuksia – eri menetöt sopivat eri tarkoituksiin, joten on valittava tilanteeseen sopivin – mikään menetelmä ei ole puolueeton Auttaa arvioitsijaa priorisoimaan tiedon konstruktioita ja valitsemaan menetelmiä (42).</p> <p>Sosiaalinen maailma on kompleksinen. Mitkä ovat seuraukset, jos kompleksisuutta yksinkertaistetaan liikaa. Ansaitseeko mikään epistemologinen tai ontologinen paradigma laajaa tukea. Mitä prioriteetteja pitäisi antaa erilaisille tiedoille ja miksi. Mitä menetelmiä arvioitsijoiden tulisi käyttää, ja mitkä ovat avaintekijät, jotka vaikuttavat valintaan (470).</p>
<p>Metateoria – luonnon tutkiminen ja arvojen oikeuttaminen Preskriptiivinen teoria – arvottaa ja puolustaa erityisiä arvoja Deskriptiivinen teoria – kuvaa arvoja ottamatta kantaa niiden puolesta (47)</p> <p>Arviointi ei voi olla arvovapaata. Arviointi eittämättä jäljittelee Scrivenin kolmen askeleen arvottamislogiikkaa, ei aina neljättä askelta (455).</p>	<p>Koulutusohjelma-arvioinnin arvot Evaluaatio on aina arvosidonnaista Miten arvioitsijat eksplikoivat arvonsa, käsittelevät niitä avoimesti ja tuottavat arvioitavien ohjelmien arvolähtökohtiin liittyvää tarkkaa analyysiä (47).</p>	<p>Tunnistaa, että – mikään preskriptiivinen teoria ei ole laajalti hyväksytty. – kaikkia preskriptiivisiä etikoita aliarvioidaan ja yhden valitseminen sisältää niiden vaihtamisia, joista harvat yhteistyökumppanit ovat samaa mieltä. – deskriptiiviset teoriat ovat pysyvämpiä kuin preskriptiiviset erityisesti USA:ssa, syynä on pluralistisen yhteiskunnan kilpailevat arvot. Esittää selkeästi arvolähtökohtansa ja niiden perustelut (47).</p> <p>Kenen kriteerien mukaan tulisi arvioida ohjelmia. Pitäisikö preskriptiivisten eettisten teorioiden merkittä paljonkin valittaessa ansion kriteerejä. Pitäisikö ohjelmia verrata toisiinsa vai absoluuttisiin</p>

<p>Jos huolehditaan monien stakeholderien eduista, samalla lisääntyvät relevantit arvonäkökohdat (462).</p> <p>Mahdollisten käyttöjen kuvaus Aikarajojen ja käytön kuvaus Selitys siitä, mitä arvioitsija voi tehdä helpottaakseen tulosten käyttöä (53)</p> <p>Arviointi tapahtuu tyypillisesti ajallisesti ja resurssiltaan niin, että vaaditaan uusia kysymyksenasetteluja. Ainakin alun perin arvioitsijat ovat harvoin tervetulleita. Yksittäinen arviointitutkimus on väijäämättä puutteellinen. Arvioinnin käytön helpottamiseksi, arvioitsijoiden tulee ottaa aktiivisia askeleita loppua kohden (477).</p> <p>Milloin arvioidaan. Mikä on arvioinnin tarkoitus. Mitä rooleja arvioitsijalla tulisi olla Minkälaisia kysymyksiä tulisi tehdä. Mitä suunnitelmia käytetään. Mitä aktiviteetteja tehdään, jotta tulosten käyttö helpottuisi (58).</p> <p>Arvioitsijat ovat huolissaan sekä välineellisestä että käsitteellisestä käytöstä. Lyhyen tähtäyksen käyttö on rahoitusperusteisen arvioinnin kilpailija. Arvioinnit harvoin määräävät päätösten toimeenpanoa; enemmänkin tarjoavat valistusta (454).</p>	<p>Koulutusohjelma-arvioinnin käyttö Kuinka arvioitsija voi tuottaa tuloksia, joita voidaan käyttää koulutuksen ongelmien ratkaisemiseen (53)</p> <p>Koulutusohjelma-arvioinnin toteuttaminen Arvioitsijat tarvitsevat käytännöllisiä ajatuksia joilla orientoidaan heitä tehtäviinsä ja ehdotetaan yleisiä strategioita; he tarvitsevat käytännöllisiä menetelmiä toteuttaakseen noita strategioita (58).</p>	<p>tulosstandardeihin (462). Pitäisikö tulokset yhdistää tietyksi arvolauselmaksiksi (462).</p> <p>Tunnistaa, että – arviointitulosten käyttö voi uhata vakiintuneita intressejä. – tietyn tyyppisten tulosten käyttö on hankalampaa kuin toisten. – hidas, vähittäinen politiikanmuutos pitää sisällään sen, että myös käyttö on hidasta ja asteittaista. – politiikantekijät antavat ideologioita, intressejä ja mahdollisuuksia enemmän kuin arviointien tuottajat. – arvioinnin tuloksia eivät arvioi kovin korkeiksi ne, jotka pitävät toimintaansa tehokkaana. – erilaiset aktiviteetit helpottavat erilaista käyttöä, mutta rajallinen aika ja resurssit aiheuttavat sen, että kaikkia aktiviteetteja on vaikea toteuttaa. Tunnistaa avainvalinnat, joita arvioitsijoiden tulee tehdä päättääkseen kuinka, milloin, missä ja miksi yrittää saada aikaan käyttökelpoisia tuloksia (53).</p> <p>Mikä tulisi olla arvioitsijan rooli. Kenen arvojen tulisi olla arvioinnissa esillä. Mitä kysymyksiä arvioitsijoiden tulisi tehdä. Koska arvioinnilla on rajallinen aika ja resurssit, mitä menetelmiä tulisi käyttää parhaan tuloksen aikaansaamiseksi. Mitä arvioitsijan tulisi tehdä helpottaakseen arvioinnin käyttöä. Mitkä ovat tärkeät arviointikäytännön mahdollisuudet, jotka johtavat näihin valintoihin. (477)</p> <p>Kuvata erilaisia mahdollisuuksia, joita voidaan toteuttaa, esittää vaihtelevia tarpeita, joita arvioitsijat työstävät (58). Selvittää loogiset ja logistiset mahdollisuudet näistä päättämisessä. Ehdottaa prioriteetteja yleisesti ja erityistilanteisiin (58).</p> <ol style="list-style-type: none"> Otetaan kaikki mainitut elementit. Määrätään erilaisia mahdollisuuksia, jotka voidaan toteuttaa, joille annetaan erilaisia tarpeita, joissa arvioijat toimivat. Selkiytetään loogisuutta ja logistista päätöksentekojen mahdollisuuksia. Ehdotetaan yleisiä prioriteetteja ja myös erityistilanteisiin. <p>Käytännön teoriat riippuvat neljästä muusta evaluaatioteorian komponentista, koska edellä luetellut ovat osa muita komponentteja.</p> <p>Pitäisikö käsitteellinen tai välineellinen hyöty asettaa etusijalle. Pitäisikö arvioitsijan tunnistaa ja ottaa osaa arvioinnin aiottuihin käyttöihin. Jos, niin, mitkä käyttäjät. Mikä lisää käytön todennäköisyyttä, varsinkin välineellistä vs. käsitteellistä käyttöä (454).</p>
---	--	--

Scrivenin (1980) metateoreettinen lähestymistapa esittää arvoväittämiä yhdestä kokonaisuudesta: (1) Oikeutettujen ansioiden kriteerien tehtävänä on määrittää, miten hyvän arvioinnin tulisi tapahtua. (2) Oikeutetut (tulos)standardit on valittu, jotta voitaisiin eritellä, kuinka hyvin arvioitava asia (evaluand) voitaisiin arvioida. (3) Tuloksia verrataan kuhunkin kriteeriin, jotta voidaan nähdä, onko standardit saavutettu. (4) Kun on monia kriteereitä, tulokset liittyvät yksittäiseen väittämään arvioitavan asian arvosta. Edellä esitettyä Scrivenin logiikkaa käytetään usein tulosarvioinnissa ja implisiittisesti myös ohjelma-arvioinneissa.

4.8 Empowerment-arviointi

Empowerment-käsite on melko uusi ja sen suomenkieliset vastineet vaihtelevat edelleen. Siitonen käsittelee empowerment-käsitteen esiintymishistoriaa ja nykyistä käyttöä monipuolisesti väitöskirjassaan: *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua* (Siitonen 1999). Hänen mukaansa kasvatustieteellisen kirjallisuuden lisäksi empowerment-käsitteeseen on perehdytty erityisesti yhteisöpsykologian, sosiologian, hoitotieteen ja liike-elämän kirjallisuudessa (Siitonen 1999, 82). Väitöskirjassa esitetään lukuisia tutkimuksia, joiden alkuperää on tarpeetonta tässä yhteydessä toistaa. Suomenkielisinä vastineina on käytetty muun muassa: *valtuuttaminen, valtautuminen, valtauttaminen, vallan antaminen, vahvistaminen, voimaantuminen, voimistuminen, voimistaminen, voimavarojen vapauttaminen, toimintakyvyn lisääminen, kykeneväksi tekeminen, itsensä kykeneväksi tunteminen* (Siitonen 1999, 83–86). Keskeinen merkitys näyttää olevan se, että 'empower' tekee toimijoista toimintansa subjekteja. Ruohotie käsittelee lukuisissa artikkeleissaan käsitteen sovellutuksia erityisesti ammatilliseen kasvuun (ks. Ruohotie 1998). Samalla hän on syventänyt empowerment-käsitettä.

Patton sijoittaa empowerment-käsitteen 1990-luvulle. Empowerment-arvioinnin tiede-taustana on yhteisöpsykologia, jonka kohteena ovat ihmiset, organisaatiot ja yhteisöt. Arviointiin osallistuvien kansalaisten osallistumisen taustalla on empowerment-arviointi. Tähän liittyvät myös 1980-luvun osallistuvan evaluoinnin suuntaukset (Fetterman 1996, 9–11; ks. myös Patton 1997a; Patton 1997b; Vartiainen 2001, 30). Empowerment-arvioinnin arviointiasetelma korostaa arvioitavan osuutta arvioinnissa. Arvioija on ensisijaisesti valmentaja ja voimaannuttaja. Fetterman on menetelmän keskeisiä kehittäjiä ja American Evaluation Association on institutionalisoinut menetelmän 1990-luvun alkupuolella. (Vartiainen 2001, 31.) Tässä tutkimuksessa ei ole perusteltua kääntää arviointikirjallisuudessa vakiintunutta käsitettä suomeksi.

Käsite "empowerment-evaluation" valtasi alaa evaluaation sanastossa, kun Fetterman AEA:n presidenttinä päätti 'empowerment-arvioinnin' vuoden 1993 kansallisen konferenssin teemaksi. Sen voidaan katsoa tulleen tunnetuksi juuri tuosta konferenssista. Vuoden 1994 presidentti, Kirkhart halusi asiasta laajempaa keskustelua ottamalla seuraavan vuoden aiheeksi *evaluaatio ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus* (Evaluation and Social Justice).

Fetterman määrittelee empowerment-evaluaation evaluaatiokäsitteiden, tekniikoiden ja löydösten käyttönä, joissa edistetään parantamista ja itsemääräämistä. Itsemääräämisen käytössä evaluaatiossa ei ole mitään uutta. Uutta on itsemääräämisen edistäminen, joka on empowerment-arvioinnin ydintä. Fetterman esittää viisi empowerment-evaluaation näkökulmaa: (1) tavoitteena on kouluttaa osallistujia johtamaan itse arviointina, ts. käyttää toimijoiden omaa kapasiteettia; (2) arvioitsijat ovat fasilitaattoreita ja valmentajia enemmän kuin tuomareita; (3) arvioijat ajavat (advocating) niiden asioita, joilla ei ole valtaa ja/tai tukevat niitä ryhmiä, joilla ei ole valtaa ajaa itse omia asioitaan; (4) asioiden näkyväksi tekeminen (illumination); (5) osallisten vapauttaminen (liberation for those involved). (Fetterman 1999.) Suomalaiseen arviointiin näistä määrittelyistä sopivat hyvinkin kaksi ensimmäistä kohtaa sekä kohta neljä. Sen sijaan arvioinnin sosiaaliset ulottuvuudet eivät kuulu suomalaiseen perinteeseen. Ei yleensä edes sosiaalialan arvioinnissa.

Empowerment-arvioinnissa joudutaan pohtimaan samoja keskeisiä kysymyksiä kuin muissakin arvioinneissa, eli arvioinnin omistajuutta, relevanssia, ymmärrettävyyttä, saavutettavuutta, sitoutumista, parantamista ja kapasiteetin tuottamista. Itsemääräämisoikeuden lisääminen on empowerment-evaluaation ydin. Jos empowerment-arviointia yrittää erottaa muista arvioinneista, empowerment-evaluaatio on lähellä osallistuvan, yhteistoiminnallisen, 'stakeholderien' ja hyötykäyttökeskeisen arvioinnin lähestymistapaa. Empowerment-evaluaatio perustaa teoreettiset lähtökohtansa Guban ja Lincolnin teoksille (Fetterman 1999). Jos empowerment-arviointia vertaa dialogiseen ja kommunikatiiviseen arviointiin, koulutusyksikön itsenäisyyden aste on korkein dialogisessa arvioinnissa, sitten kommunikatiivisessa ja empowerment-arvioinnissa on ohjausta enemmän kuin ensiksi mainituissa. Pattonin mukaan empowerment-arviointeja on vaikea erottaa muista arvioinneista. Jotkut arvioinnit ovat alkaneet osallistuvana arviointina, mutta muuttuvat prosessin kuluessa empowermentin suuntaan. Empowermentin lähtökohtana on se, että arviointia käytetään eksplisiittisesti prosessin edistämiseen, ja osallistujat eivät ainoastaan osallistu prosessiin, vaan myös kontrolloivat sitä (Fetterman 1995).

Vandeerplaat kirjoittaa (1995) arvioinnin eurooppalaisesta näkökulmasta ja sijoittaa empowerment-arvioinnin laajempaan emansipaatiotutkimuksen kontekstiin, kuten Freiren vapautuksen pedagogiikkaan (1979), feministiseen tutkimukseen (ts. Harding 1987; Maguire 1987), kriittiseen teoriaan (ks. Forester 1985) ja kommunikatiiviseen toimintaan (Habermas 1984, 1987). Empowerment-arviointi on syntynyt osallistuvasta toimintatutkimuksesta (Whyte 1991; Wadsworth 1993) ja yhteistoiminnallisesta arvioinnista (collaborative evaluation) (Cousins & Earl 1995).

4.9 Arviointien räätälöinti

Räätälöity arviointi voidaan menetelmällisesti nähdä lähinnä arvioinnin keinona. Rossi (1995) esittää räätälöinnin (tailored evaluation) perusteina, että arvioitsijoiden on oleellista tietää, kuinka heidän tulee vaihdella käytäntöjä arvioitavista ohjelmista riippuen sen mukaan, ovatko ohjelmat uusia, käynnissä olevia tai jonkin käynnissä olevan oh-

jelman muunnos. Cronbach on samaa mieltä, mutta edellyttää, että arvioitsijat kiinnittävät huomiota enemmän niihin epävarmuuksiin, joilla on politiikan kannalta huomattavaa merkitystä.

Itsessään kokonaisvaltainen evaluaatio ei ole liian käytäntöpainotteinen, mutta rajallinen aika ja voimavarat estävät arvioitsijoita tekemästä kaikkia toimia. Rossi kehitti räätälöidyn arvioinnin käsitteen kaventaakseen fokusta. Mikään tiettyä menetelmää ei voi soveltaa samalla tavoin arvioitaessa useita ohjelmia. Esimerkiksi tutkittaessa ohjelman vaikutuksia satunnaisotanta ei useinkaan ole toteuttamiskelpoinen tai toivottava. Se saattaa olla myös logistisesti toteuttamiskelvoton, jos ohjelma kattaa niin monia osapuolia, että on mahdoton muodostaa satunnaisesti kontrolliryhmää. Räätälöinti on sitä, että evaluaatio sovitetaan arvioitavaan ohjelmaan. (Rossi & Freeman 1985, 102.)

Räätälöinti ei Shadishin mukaan kavenna menetelmiä ja kysymyksiä, joita arvioitsijoiden tulisi tehdä, vaan arvioitsijoiden tulisi tehdä kysymyksiä eri tavoin tai eri prosedureilla riippuen arvioitavan ohjelman vaiheesta. Tässä on huomautettava, että Shadish puhuu nimenomaan sosiaalisen ohjelman arvioinnista, jossa on oleellista ohjelman kehitysvaihe. (Shadish 1995, 382.) Evaluaatiokysymykset ja tutkimusprosessit riippuvat siitä, onko tutkimus innovatiivinen interventio vai olemassa olevan ohjelman laajennus vai jo hyvin perusteltua vakaata toimintaa.

4.10 Opettajankoulutuksen arvioinnin teoreettiset lähtökohdat

Ennakkoon opettajankoulutuksen arviointi määriteltiin kommunikatiiviseksi arvioinniksi. Siinä käytettiin ensisijaisesti Kohosen ja Niemen määrittelemiä ehtoja. Kommunikatiivinen evaluaatio lähtee siitä ajatuksesta, että evaluaation tulee olla kehittävää ja yhteistyötä lisäävää (Syrjälä 1996). Arvioinnissa joudutaan tunnustamaan saavutettavan tiedon rajallisuus, johon vaikuttaa aina arviointinäkökulmien kapeus. Siksi erilaiset arviointikäytännöt ja arvioitsijat tuleekin nähdä toisiaan täydentävinä.

Kohosen ja Niemen mukaan kommunikatiivinen evaluaatio on saanut aineksia Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriasta ja siitä ihanteesta, että kommunikaation ja vuorovaikutuksen kautta voidaan etsiä yhteisymmärrystä ja tavoitella jotakin aikaisempaa parempaa. Arviointiin siis liittyy selvästi emansipaation näkökulma; tehtävänä on etsiä mahdollisuuksia johonkin parempaan. Perimmältään evaluaatiolla ei kuitenkaan tule olla tuomarin osaa. Opettajankoulutuslaitoksia tuskin auttaa pelkästään tieto siitä, että ne on asetettu järjestykseen. Enemmänkin tarvitaan sellaista tietoa, joka auttaa ymmärtämään, miksi jotain on saavutettu ja miksi jotain on jäänyt saavuttamatta.

Kohonen ja Niemi (1996a, 1996b) esittävät kommunikatiivisen evaluaation vaiheiksi (1) *paljastamisen* eli sen julkilausumisen, mitä on saavutettu ja mitä ei. Tähän kuuluu olennaisesti myös sen esiin nostaminen, miksi jotain tärkeää on jäänyt saavuttamatta. (2) *Tulevaisuuden ennakkoinnin*. Muuttuvissa olosuhteissa tulee katsoa eteenpäin ja ennakoita tulevia valmiuksia. Silloin myös aikaisempia kokemuksia arvioidaan siinä valossa, mitä niistä voidaan esittää suositukseksi ja ennusteeksi jatkoa ajatellen. (3) *Pyr-*

kimyksen yhteistyöhön ja kommunikaatioon. Arviointia ei nähdä paremmuusjärjestykseen sijoittamisena, vaan herätteenä yhteiseen keskusteluun ja ponnisteluun paremman tulevaisuuden luomiseksi. Rajojen ylittäminen eri osapuolten välillä on entistään tärkeämpää olosuhteissa, joissa instituutio on muutosten keskellä.

Kohonen ja Niemi näkevät systemaattisen evaluaation jatkuvana prosessina, jossa edistytään samanaikaisesti usealla tasolla käyttämällä erilaisia arviointitapoja ja pyrkimällä arvopohjaisiin päämääriin. Heidän mukaansa arvioinnissa tulisi olla mukana samanaikaisesti eri osapuolet, jotka vaikuttavat koulutuksen tarjontaan ja käyttöön; opettajaksi opiskelevat, opettajankouluttajat, opettajankoulutuslaitokset ja korkeakoulupolitiikka. Jokaisella tasolla tarvitaan arviointiin erilaisia menetelmiä kuten itsearviointia, kommunikatiivista vertaisarviointia ja ulkoista arviointia. Käyttämällä arvioinnin eri menetelmiä kullakin tasolla arvioinnin tulee tavoittaa arvopäämääriä kuten oppijoiden aloitteellisuutta ja vastuuta aktiiviseen ja itseohjautuvaan oppimiseen sekä elämäntaitojen kehittämistä. Arvioinnin ei tule luoda prosessissa uutta byrokratiaa, vaan sen tulee toimia vuorovaikutteisesti. Sen tulisi luoda uutta kumppanuutta ja aitoa vuorovaikutusta eri osapuolten välille eri tasoilla. Esimerkiksi opettajankouluttajien ja opettajaksi opiskelevien tulisi arvioida omaa työtään yhdessä. (Kohonen & Niemi 1996a, 38–39.)

Kommunikatiivista arviointia on syytä verrata myös dialogiseen arviointiin. Dialogisen arvioinnin lähtökohdissa evaluaatio on integroitu osa muutosprosessia ja siihen kuuluu toiminnan pohtimista (reflection-action). Sen fokus on dialogissa ja tutkimisessa enemmän kuin mittaamisessa ja tarkoitus on käyttää epämuodollisia menetelmiä kuten strukturoimattomia haastatteluja ja osallistuvaa havainnointia. Kyseessä on valtauttamisprosessi (empowerment) enemmän kuin ulkoisen osapuolen kontrolli. Dialogisessa arvioinnissa tunnustetaan se, että eri ihmisillä ja ryhmillä on erilaiset käsitykset asioista. (Rowlands 1991.) Neuvottelua ja konsensusta arvostetaan evaluaatioprosessissa, johtopäätöksissä ja suosituksissa. Arvioitsija on ensisijaisesti fasilitaattori enemmän kuin objektiivinen ja neutraali ulkopuolinen.

Kahden erilaisen mallin keskeisiksi tekijöiksi nousevat myös valta ja kontrolli. Dialogisessa arvioinnissa keskeistä on muutosprosessiin osallistuminen ja reflektiopeilin tarjoaminen. Dialoginen arviointi on lähellä empowerment-arviointia, mutta arvioitsija on mukana koko ajan prosessissa. Empowerment-arvioinnissa puolestaan arvioijat yrittävät saada asiakkaat täysin valtuutetuiksi.

4.11 Opiskelijat arvioinnin intressiryhmänä

Stakeholder-käsite on yleistynyt evaluaatiotutkimukseen 1980-luvulta alkaen. Nykyisissä arvioinneissa stakeholder-käsitettä käytetään sellaisista yksilöistä ja ryhmistä, joilla on erilaisia intressejä tarkasteltavana olevaan koulutusohjelmaan tai koulutusorganisaatioon. Keskeistä evaluaatiotutkimuksen kannalta on tunnistaa ja analysoida kunkin stakeholder-ryhmän ominaisuudet ja merkitys evaluaatioprosessille. Monitahoarvioinnissa stakeholder on korvattu käsitteellä constituency. Constituency-käsite on usein laajempi kuin stakeholder. Constituency on mikä tahansa ryhmä, jolla on intressejä ja vaateita organisaatiota kohtaan. Vartiainen käyttää constituencyyn suomenkieli-

senä vastineena avainryhmää. (Vartiainen 2001, 35.) Stakeholderit ovat intressiosapuolia, joilla on erilaiset tarpeet, toiveet ja odotukset kohdeorganisaatiolta.

Stakeholderit osallistuvat organisaation toimintaan omien, hyvin inhimillisten motiiviensa perusteella. Mitroff näkee intressiryhmät toisaalta yksilöllisyyttä korostavina tai sosiaalisia ja institutionaalisia tekijöitä korostavina ryhminä. Yksilöllisyyttä korostavat ryhmät ovat sellaisia, jotka pitävät itseään 'asiakkaina'. Opettajankoulutuksen arvioinnissa opiskelijat pitivät itseään itsearviointiaineiston perusteella lähinnä asiakkaina, tarjotun koulutuksen käyttäjinä, jotka arvioivat koulutuspalvelun hyvyttä. Itsearviointikysymykset eivät toisaalta purkaneet tätä asetelmaa.

Intressiryhmään liittyvää asetelmaa hyvin harvoin kyseenalaistetaan arviointiprosesseissa. Opiskelijoille annetaan merkittävä rooli koulutuksen asiantuntijoina. Kun opiskelijaa pidetään asiakkaana, annetaan hänelle samalla markkinoista tuttu positio: asiakas on "aina oikeassa". Opiskelijoita voidaan pitää enemminkin kommunikatiivisen arvioinnin ilmaisemina paljastajina kuin itse koulutustarjonnan asiantuntijoina. Opiskelijan varsinainen asiantuntijarooli voisi olla ensisijaisesti oma oppiminen ja sille koulutuksen kautta annetut edellytykset. Usein opiskelijoilta puuttuu koulutuksen järjestämisen reunaehtojen tuntemus – esimerkkeinä (opettajankoulutuksesta) suurluentojen suosimisen ja pienryhmätyöskentelyn taustalla olevat taloudelliset realiteetit ja virkarakenteet. Koulutustarjontaan liittyvien ratkaisujen taustat eivät välity opiskelijoille. Koulutuksen järjestelyissä saattaakin olla kyseessä säästötoimi, jolla saadaan niukkoja voimavaroja siirretyksi sellaisiin tehtäviin, joilla pystytään vaikuttamaan tulosindikaattoreihin ja koulutusyksikön elinkelpoisuuden parantamiseen. Silti epäkohtiin suunnattu kritiikki voi olla aiheellista.

Mitroffin analyysiä soveltamalla opiskelijoita voidaan pitää organisaation voimavarana tai riippuvuussuhteensa vuoksi myös jossain määrin tai joissakin yksittäisissä asioissa vastustavana voimana. Intressiryhmien välillä on riippuvuussuhde. Intressiryhmät saattavat tukea organisaation tavoitteita, mutta myös toimia vastustavana voimana organisaation tai sosiaalisen systeemin tavoitteiden saavuttamiselle. (Mitroff 1983, 35–37.) Intressiryhmillä voidaan nähdä erilaista motivaatiota, materiaalisia tai symbolisia voimavaroja, erityistietämystä ja -osaamista, valta- tai auktoriteettiasemaa. Mitroff olettaa, että intressiryhmillä on vaikutusta toisiinsa. Arvioinnin kannalta intressiryhmien keskinäinen vaikutussuhde on merkittävä arviointitulosten tulkinnan kannalta. (Mitroff 1983.) Organisaation nykytila on seurausta sen intressiryhmien toiminnasta. Organisaatiolla on kulttuurinsa, joka on riippuvainen intressiryhmien osuudesta sen historiaan. Organisaation muuttamiseen vaikuttaa oleellisesti intressiryhmien tahto ja motivaatio muutoksen aikaansaamiseksi. Kaikki osapuolet eivät ole yhtä vahvassa vaikuttajan asemassa muutosprosesseissa.

Ryan siteeraa artikkelissaan (1998) Lincolnin pohdintaa valtakysymysten puhetavasta. Lincolnin mukaan arvioinneissa autenttisuus saavutetaan sillä, että kaikille osapuolille annetaan yhtä paljon aikaa ja kaikilla stakeholdereilla on samanlaiset mahdollisuudet olla esillä. Lincolnin mukaan valtaa ei tule pitää hyödykkeenä tai omaisuutena, joka vähenee annettaessa, vaan enemminkin toimintatahdon keräämisinä. Valta ilmenee

hänen mukaansa usein näkymättömissä infrastruktuureissa. Arvioitsijoiden tulisikin oppia enemmän ryhmädynamiikkaa saadakseen kaikkien stakeholderien äänen kuuluviin – ei niinkään voimakkaimpien äänien. Valtapyrkimyksiä voidaan tasoittaa antamalla koulutusta kaikille arviointiprosessissa oleville, samoin toteuttamalla avoin keskustelu arvioitsijoiden, arvioitavien ohjelmien henkilökunnan ja palvelujen käyttäjien suhteista. Ryan korostaa sitä, että tärkeintä lienee se, että arvioitsijat tunnistavat epätaulaiset valtasuhteet arvioitsijoiden ja muiden arvioitiin osallistuvien välillä. Ryan karakterisoi arviointia, jossa arvioitaisiin kodittomien tilannetta ja arviointiryhmä koostuisi pääosin kodittomista. Ehdotusta pidettäisiin erikoisena ja sellaista tuskin toteutettaisiin. Toisaalta artikkelissa tuodaan esille koulutusohjelma-arvioinnit, joissa hallinnon tai opettajan ääni ei kuulu ollenkaan niin painokkaasti kuin vanhempien ja opiskelijoiden. (Ryan 1998, 15.)

Koulutusorganisaatiossa opiskelijoiden ääni voi olla varsin näkyvä, mutta varsinaiset vaikutusmahdollisuudet päätöksenteossa vähäiset. Opiskelijoiden mukanaolo koulutuksen kehittämisessä saattaa olla myös aivan näennäinen. Päätökset tehdäänkin muiden realiteettien kuin opiskelijoiden näkökulman perusteella. Koulutuksen järjestäjä myös ymmärtää, että opiskelijan näkökulma on usein historiaton. Koulutusta on saatettu kehittää hyvinkin radikaalisti, mutta muutoksen laatu ja määrä eivät välity uudelle opiskelijalle. Toisaalta, vielä koulutuksessa olevat, mutta opinnoissaan pitkälle edistyneet opiskelijat alkavat etäännyä perusopetuksesta ja kurseista, eivätkä ole antamassa palautetta koulutuksen uusimmista kehittämistoimenpiteistä. Opiskelijat lisäksi toistavat usein myyttisiä koulutuksen heikkouksia perintönä vanhemmilta opiskelijoilta. Heikkoudet saattavat tosin liittyä vain muutamaaan kurssiin tai kurssin pitäjään, mutta opiskelijan kannalta silti keskeiseen tai merkittävään tekijään. Näin kuva koulutuksesta painottuu koko koulutusta ajatellen satunnaiseen marginaaliin.

Edellä oleva ei väitä opiskelijapalautetta tarpeettomaksi tai vain subjektiiviseksi kokemukseksi. Opiskelijan rooli palautteen antajana tulisi kuitenkin kontekstualisoida ja sijoittaa oikeaan positioon. Koulutusprosessissa tulisi koulutuksen perusteet ja tavoitteet tehdä näkyviksi niin, että niistä voidaan käydä kriittistä keskustelua jatkuvasti. Opiskelijan kokemusten huomioon ottaminen on yksi koulutuksen jatkuvan parantamisen edellytys. Jos koulutuksen tarjoajan ja käyttäjän näkemykset yhtyvät (demokraattisessa järjestelmässä), koulutus on ilmeisesti hyvää. Tosin jossakin totalitaristisessa järjestelmässä voi tietysti erilaisten näkökantojen esilletuominen estyä, jolloin yksimielisyys ei ole riittävä hyvän koulutuksen indikaattori.

Kaksi arvioinneissa esiintyvää yhtäaikaista ja osittain erilaista näkökulmaa syntyy siitä, että opiskelija on saamansa koulutuksen ensimmäinen asiantuntija ja koulutuksen järjestäjä on vastaavasti järjestämänsä koulutuksen ensimmäinen asiantuntija. Asiantuntijuudesta ei kannattane kiistellä. Arvioinneissa opiskelijat esiintyvät autenttisina asiantuntijoina koulutuksen toteutumista ajatellen. Opiskelijan oman osuuden ja koulutuksen tarjoaman panoksen sekä sen reunaehtoien ymmärtäminen ovat kuitenkin opiskelijallekin mahdoton asiantuntijuuden alue. Ehkä paremminkin voisi väittää, että opiskelija on oman oppimisensa ensimmäinen asiantuntija, jolloin opiskelijan asettamat tavoit-

teet omalle opiskelulle tuottavat erilaisia merkityksiä koulutukselle. Koulutuksen järjestäjä puolestaan tuntee koulutuksen varsinaiset tavoitteet. Ne on yleensä kirjattu lukuisissa dokumenteissa tavoitteiksi ja niitä palveleviksi sisällöiksi.

Koulutuksen järjestäjä tarjoaa luonnollisesti mahdollisimman hyvää koulutusta. Koulutuksen järjestäjän kyky nähdä koulutuksen onnistumiseen tai epäonnistumiseen liittyvät kriittiset kohdat on aina rajallinen. Koulutuksen edunnauttijan on puolestaan vaikea nähdä koulutuksen reunaehdoja ja suhteuttaa niitä omiin kykyihinsä ja tavoitteisiinsa. Kouluttajien on myös vaikea nähdä koulutuksen laajempaa kontekstia oman asiantuntijuusalueensa ulkopuolella. Siksi tarvitaan dialogia eri osapuolten välille. Dialogi tarjoaa lisäulottuvuuden asiantilojen näkemiseen. Dialogiin tarvitaan foorumi, joka sallii avoimen keskustelun.

Useat tutkimukset osoittavat, että opiskelija-arvioinnit ovat luotettavia koulutuksen mittareita (Marsh 1987; Marsh and Bailey 1993; Seldin 1984). Kuitenkin luotettavuuden arviointi on perustunut useiden opiskelijaryhmien arviointeihin opettajakunnan laatimien testien ja uusintatestien perusteella. Epäselväksi jäi yksittäisten opiskelijoiden arviointiin liittyvä reliabiliteetti opetuksen tehokkuutta arvioitaessa, ts. oliko syynä tosiasiallinen yksittäisen opiskelijan epäluotettavuus, mittarin sopimattomuus vai muuttuva järjestelmä. Kyseisen tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia yksittäisen yliopiston opiskelijoiden kykyä arvioida kursseja samoin kriteerein (consistently), ja toisaalta arvioida kurssien opetuksen tehokkuutta heidän omien näkemystensä mukaan hyvistä ja huonoista kursseista. Sen lisäksi tutkimuksen kohteena oli erojen löytäminen siihen, arvioitiinko opettajakursseja vai muita kursseja.

Feldman on todennut, että opiskelijoiden arvioinnit tehokkaasta opetuksesta eroavat opettajakunnan käsityksistä. Jos instituutiot edelleen uskovat siihen, että opiskelijoita kannattaa käyttää arvioinnissa, on syytä muodostaa mittarit käyttämällä opiskelijoita arviointien suunnittelussa apuna. On myös tärkeää määrittää tarkkaan, mitä opiskelijat arvioivat ja kykenevätkö he arvioimaan opetuksen tehokkuutta kokemuksensa ja asiantuntijuutensa perusteella. Kysymys on siitä, pystyvätkö he arvioimaan opetuksen tehokkuutta vai jotain muuta täsmällisemmin määriteltyä, kuten ohjeiden selkeyttä, kurssin sisältöä tai aiheiden kiinnostavuutta. Toinen ratkaisu on käyttää useita mittareita (ts. peer evaluaatiota, hallintohenkilökunnan arviointia, itsearviointia). Opiskelijoiden arvioinnin tulisikin olla vain yksi näkökohta opetuksen tehokkuutta arvioitaessa (Cashin 1983; Mark 1982; Marsh 1987).

Väisänen käsittelee opiskelijoiden pätevyyttä oman koulutuksen arviointiin. Väisänen ja joidenkin kansainvälisten selvitysten mukaan opiskelijoiden arviointi on melko yleistä useimmissa maissa. Suurin osa opetuksen arvioinnista perustuu juuri opiskelijoiden antamaan arviointiin. On esitetty erityisesti epäilyksiä siitä, kuinka päteviä opiskelijat voivat ylipäänsä olla arvioimaan saamaansa opetusta.

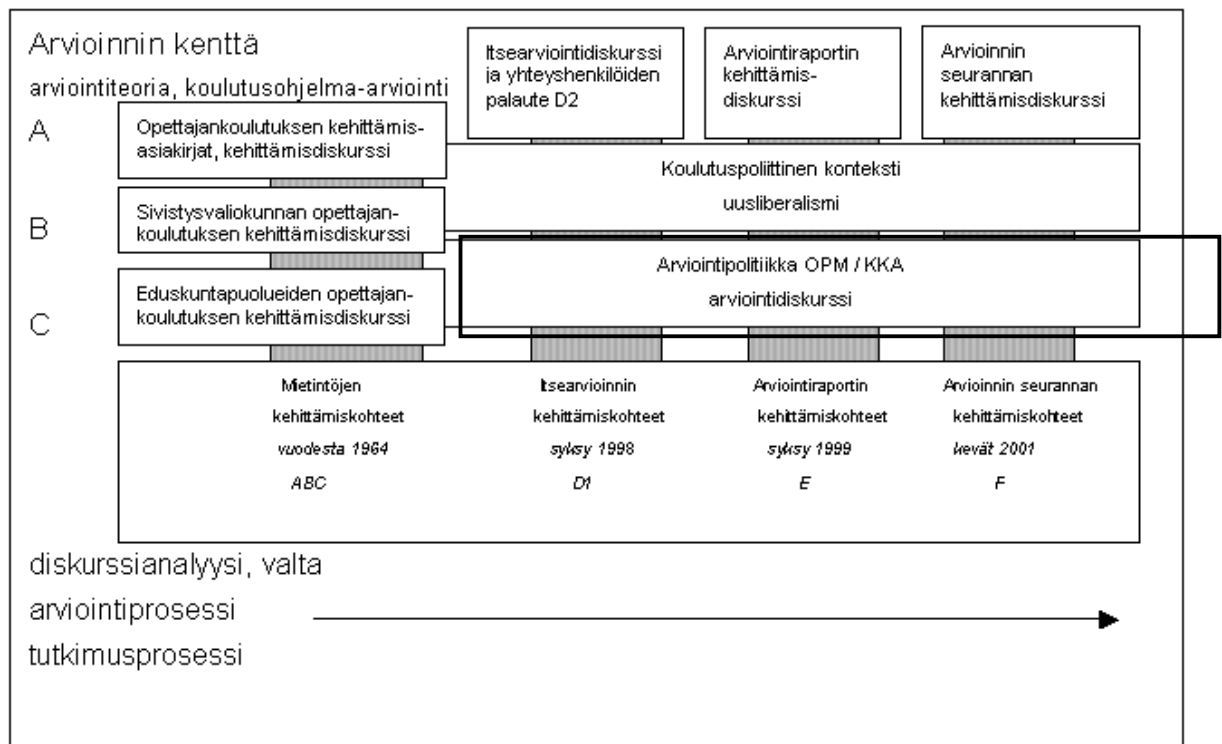
Väisänen mukaan tutkimukset näyttäisivät osoittavan, että opetuksen prosessitekijät ja opiskelijoiden kokemukset niistä, vaikuttavat oppimisen tuloksiin. Monet tutkijat korostavat oppimisympäristön ja opiskelijoiden siitä tekemien tulkintojen vaikutusta opiskelutapoihin ja edelleen oppimisen laatuun. Opiskelijoiden kokemuksilla on Väi-

säsen mukaan kiistaton merkitys oppimisen laadussa. Opiskelijoiden havaintoja oppimisesta ja sen laadusta olisikin Väisäsen mukaan hyvä tutkia ja yrittää luoda edellytyksiä mielekkäille oppimiskokemuksille. Tenttikäytänteiden lisäksi muita tärkeitä kontekstuaalisia tekijöitä ovat muun muassa valinnan vapaus oppimisessa, opiskelun kuormittavuus, opetusmenetelmät, tavoitteiden ja vaatimustason selkeys, koettu ammatillinen relevanssi, läheisyys ja opiskelijoiden tarpeiden huomioon ottaminen sekä sosiaalinen ilmapiiri eli hyvän opetuksen ominaisuudet. (Entwistle 1998; Biggs 1985; Ramsden 1994; Väisänen 1993; Väisänen 2001, 39.) Opiskelijoiden henkilökohtaiset odotukset opinnoista ja heidän opinnoilleen asettamat tavoitteet eroavat toisistaan, jolloin arviointipalautetta ei voi suoraan tulkita (Rautapuro, Väisänen & Kuittinen 1999; Väisänen 2001, 39).

omistaja vai haltija
 haltijako omistaja
 kun omistaa, menettää
 kun jakaa, saa
 – ihmetellä

5 Korkeakoulujen arviointineuvoston tehtävä ja rooli

Seuraava kuvio jäsentää tutkimuksen aineistojen osaa, jota käsitellään tässä pääluvussa. Pääluku käsittelee ensisijaisesti ensimmäisen tutkimusongelman aluetta.



Kuvio 5. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.

Korkeakoulujen arviointineuvosto on perustettu opetusministeriön yhteyteen osittain opetusministeriöstä riippumattomaksi elimeksi. Opetusministeriö nimittää pääsihteerin ja suunnittelijat sekä neuvottelee viranhaltijoiden kanssa rahoituksesta ja päättää siitä. Opetusministeriö nimittää neuvoston jäsenet. Korkeakoulujen arviointineuvoston tehtävät määrittävät asetuksilla 1320 ja 465. Asetuksella 465 on muutettu alkuperäistä asetusta koskemaan myös erikoistumisopintolautakunnan tehtäviä.

Korkeakouluilla tarkoitetaan asetuksessa yliopistolaisissa (645/1997) tarkoitettuja yliopistoja sekä opetusministeriön toimialaan kuuluvia ammattikorkeakouluja.

Korkeakoulujen arviointineuvosto on opetusministeriön yhteydessä toimiva asiantuntijaelin, jonka tehtävänä on asetuksen mukaan avustaa korkeakouluja ja opetusministeriötä korkeakoulujen arviointia koskevissa asioissa;

- huolehtia ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten ja perustamishankkeiden arvioinnista;
- järjestää korkeakoulujen toimintaan sekä korkeakoulupolitiikkaan liittyviä arviointeja;
- tehdä korkeakoulujen arviointia ja sen kehittämistä koskevia aloitteita;
- huolehtia arviointia koskevasta kansainvälisestä yhteistyöstä
- edistää korkeakoulujen arviointia koskevaa tutkimusta; sekä
- arvioida korkeakoulujen järjestämiä erikoistumisopintoja ja hyväksyä ne korkeakoulututkintojen järjestelmästä annetun asetuksen tarkoitettuun rekisteriin ja pitää mainittua rekisteriä. (Asetus 465/1998.)

Korkeakoululaitoksen kehittämislaisissa 31.12.1986/1052 todetaan, että yliopistojen ja korkeakoulujen tehtävänä on edistää ja harjoittaa vapaata tutkimusta, antaa siihen perustuvaa tieteellistä ja taiteellista ylintä opetusta sekä muutoinkin edistää kulttuuria ja tieteellistä sivistystä. Yliopistoilla on lisäksi omat säädöksensä. Lain mukaan yliopistossa vallitsee opetuksen ja tutkimuksen vapaus. Opettajan on kuitenkin noudatettava opetuksen järjestämisestä annettuja säädöksiä ja määräyksiä. Opettajilla on tietysti sekä oikeuksia että velvollisuuksia. *Korkeakoululainsäädäntö* velvoittaa korkeakoulut arvioimaan toimintaansa, ottamaan osaa ulkopuoliseen arviointiin ja julkistamaan arvioinnin tulokset.

Valtioneuvoston 29. joulukuuta 1999 hyväksymässä *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa* vuosille 1999–2004 todetaan, että siirtyminen tulosohjaukseen, normiohjauksen purkaminen ja rahoitusjärjestelmien uusiminen ovat lisänneet tarvetta toiminnan tulosten seurantaan ja arviointiin. Ulkopuolisen arvioinnin päätavoitteeksi kehittämissuunnitelmassa on asetettu koulutuksen laadun arviointi. Lisäksi siinä painotetaan arvioinnin tulosten hyväksikäyttöä. Erityiseksi kehittämiskohteeksi on otettu hyvien käytäntöjen levittäminen. Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa arvioidaan suunnitelman mukaan niiden toimintaa, koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta sekä aikaisempien arviointien tulosten hyödyntämistä.

Euroopan unionin neuvosto suosittelee eurooppalaista yhteistyötä korkeakouluopetuksen laadun arvioinnissa. *Suositus (98/561/EY) sisältää mm. laadunarviointijärjestelmiä koskevia tavoitteita ja periaatteita, joita ovat esimerkiksi laadunarvioinnista vastaavien elinten autonomia ja riippumattomuus menettelyjen ja menetelmien valinnassa, laadunarviointimenettelyjen ja –menetelmien mukauttaminen korkeakoulujen profiloitumiseen ja tehtävään, sekä laadunarvioinnin tulosten julkaiseminen kullekin jäsenvaltiolle sopivassa muodossa.*

Arviointineuvoston ensimmäisenä toimintakautena korostuivat toiminnan käynnistäminen, arviointitoiminnan suunnittelu sekä kansallisten ja kansainvälisten verkostojen rakentaminen. Arviointineuvosto ja korkeakoulut loivat omat toimintatapansa ja mää-

rittelivät keskinäiset suhteensa. Arviointineuvosto oli aktiivinen sekä arviointien aloitteentekijänä että niiden suunnittelijana ja toteuttajana. Toisen toimintakauden aikana aloitteisuus arviointien käynnistämässä ja kehittämässä siirtyy suunnitelman mukaan entistä enemmän korkeakouluille.

Toisella toimikaudella korostuvat kansainvälinen yhteistyö ja arviointitutkimuksen hyödyntäminen arviointitoiminnan kehittämässä. Arvioinnilla pyritään myös tukemaan korkeakoulujen tulosohjauksen ja hallinnon kehittämistyötä.

Korkeakoulujen arviointineuvoston uusimmassa toimintasuunnitelmassa (2000–2003) korostetaan omistajuuden siirtymistä subjektille mainitsemalla, että toisella kaudella arviointien aloitteisuus siirtyy enenevässä määrin korkeakouluille, mutta samalla palautetaan ohjausdiskurssilla subjekti objektiksi mainitsemalla, että *arvioinnilla ohjataan korkeakoulujen hallinnon ja tulosohjauksen kehittämistyötä*. Tosin passiivimuoto antaa mahdollisuuden tulkita objekti myös subjektiksi ja toimijaksi.

5.1 Arvioinnin toimintaperiaatteita ja omistajuus

Seuraavassa on esitetty ensin korkeakoulujen arviointineuvoston toimintaperiaatteita, joista sitten tarkastellaan läpinäkyvyyttä, joka lienee kriittinen tekijä korkeakoulujen kannalta.

Suomessa valtion yliopistoja arvioidaan ja ne arvioivat itseään, koska ne ovat riippuvaisia viranomaisista, vaikka ne samalla ovat lain mukaan autonomisia. Arvioinnin yleisenä tavoitteena on toiminnan parantaminen. Yliopistot ovat laatineet missioita, visioita ja strategioita, ja ne seuraavat arvioinneilla, miten nämä toteutuvat. Toiminnan tavoitevastaavuutta ja erinomaisuutta arvioidaan eri alueilla. Arviointia käytetään, jotta selviydytään hyvin koulutuksen haasteista, selvitetään omia vahvuuksia, heikkouksia, kehittämishaasteita ja mahdollisuuksia. Yliopistoja arvioidaan ja ne arvioivat itseään, koska niiden toimintaan liittyy vahvoja taloudellisia paineita.

Arvioinneissa toteutetaan menetelmällistä riippumattomuutta. Menetelmällisen riippumattomuuden ihanne ei ole tietenkään arvo sinänsä, vaan liittyy arvioinnin tarkoituksenmukaiseen toteutukseen arvioinnin perimmäisten tarkoitusten toteuttamiseksi. Menetelmälliseen riippumattomuuteen liittyy myös se, että se palvelee kehittämisenäkökulmasta koulutuksen tarpeita mahdollisimman hyvin. Neuvosto ei yleensä toteuta sellaisia arviointeja, joiden tulos on ennakkoon itsestään selvä tai odotusten mukainen. Hyödyllisyyden kriteeri on koulutuksen järjestäjän kannalta käyttökelpoisen tiedon saaminen arvioitavasta koulutuksesta. Arvioinnit suunnataan yleensä ongelmallisille, kasvaville ja jossain suhteessa ajankohtaisille aloille.

Arvioinnit suunnataan koulutus- ja yhteiskuntapoliittisesti tärkeisiin, nopeasti kasvaviin ja kehittyviin tai ongelmallisiin aloihin ja -ohjelmiin. Lisäksi arviointikohteiden valinnassa otetaan huomioon muut korkeakoulutussektorilla valmis-teilla tai käynnissä olevat arviointihankkeet. (KKA 3:1997.)

Opettajankoulutuksen arviointi oli kirjattu vuosien 1998–1999 toimintasuunnitelmaan (KKA 3:1997). Koulutusohjelma-arvioinneista toteutetaan:

- yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen aikaisempien arviointien seuranta yhteistyössä opetusministeriön kanssa. Arviointiin sisällytetään suomalaisen matematiikan ja luonnontieteiden osaamisen kehittämistalkoiden opettajakoulutusta koskevia osia.

Korkeakoulujen arviointineuvosto on taloudellisesti riippuvainen opetusministeriöstä, mikä on sinänsä läpinäkyvää yhteyttä. Ongelmalliseksi se muodostuu vasta silloin, jos taloudellinen riippuvaisuus kohtaa ehtoja, jotka saavat arviointien itsenäisyyden kyseenalaiseksi. Ongelmallinen tilanne saattaa syntyä esimerkiksi siitä, että korkeakoulujen arviointineuvostolle lisätään vaikkapa asetuksella tehtäviä, joita ei oteta huomioon arviointineuvoston perusvoimavaroja kuluttavina. Perusvoimavarojen väheneminen rajoittaa samalla korkeakoulujen arviointineuvoston mahdollisuuksia toteuttaa arviointeja sen oman toimintapolitiikan mukaisesti. Korkeakoulujen arviointineuvoston toiminnan arvioinnissa todetaan, että riippumattomuus ministeriöstä ei vaikuta ongelmalliselta. Utta kokonaisbudjetointia, joka korvaa projektirahoituksen, pidettiin hyvänä. (Feedback from the site visit at FINHEEC 2002).

Arvioinnin käynnistämisen ja toteuttamisen eri vaiheissa neuvostolta edellytetään yhteistyötä eri osapuolten kanssa. Yhteistyö on arviointien aiheiden ja kohteiden relevanttiuden kannalta välttämätöntä. Päätöksenteossa Korkeakoulujen arviointineuvosto on kuitenkin itsenäinen. Korkeakoulujen arviointineuvoston tehtäviin ei kuulu ohjata korkeakouluja eikä puuttua niiden autonomiaan. Arvioinneissa käytettävät suositukset ovat jo lähellä itsenäisyyteen puuttumista. Samoin valtakunnallisesti annettavat kehittämissuosituksat saattavat olla lähellä koulutuspolitiikkaa. Arviointiraporttien suositukset saatetaan kohdistaa erikseen korkeakouluille, opetusministeriölle ja muille toimijoille. Tällöinkin arviointi saattaa ylittää ideaalin kehittävän arvioinnin mandaatin. Kehittämisenäkökohdassa tulisikin ensisijaisesti kysyä, minkälaista kehittämistä korkeakoulut haluavat ja minkälaista tietoa opetusministeriö voi hyödyntää.

Joskus arviointi on selvä interventio ja joissakin tapauksissa sen voidaan katsoa puuttuvan korkeakoulun autonomiaan. Arvioitavien asioiden näkyväksi ja julkiseksi tekeminen kuuluu korkeakoulujen arviointineuvoston vallan legitiimiin käyttöön ja vallankäyttäjän positioon. Kun arviointiprosessi toteutetaan läpinäkyvästi kaikilta osiltaan, se on hyväksyttävissä järjestelmään kuuluvana. Missä määrin arviointiin osallistuvat kokevat toiminnassa vallankäytön olevan ylivaltaa, on kysymys, johon vain arvioinnin osapuolet voivat antaa vastauksia. Arviointipalautteen mukaan arvioinnin "asiakkaan" omistajuus horjuu juuri silloin, kun arvioinnissa kuuluu liian vahvana koulutuspolitiikan ohjaava ääni, tai marginaaliset yksittäiset asiat tai epäkohdat saavat julkisuudessa kohtuuttoman suuren painoarvon. Monissa arvioinneissa saattaa vastaavasti korkeakoululle tarjoutua mahdollisuus tehdä haluamaansa koulutuspolitiikkaa.

Seuraavassa ovat korkeakoulujen arviointineuvoston keskeiset toiminnot ja tavoitteet toimintakertomuksesta (2000).

Arvioinnin kehittäminen ja asiantuntijakoulutus

Yksi arviointineuvoston keskeinen tavoite on ollut korkeakoulujen arvioinnin tason nostaminen. Korkeakoulujen arviointineuvosto on lisännyt korkeakoulujen arviointiasiantuntemusta järjestämällä vuosittain 4–6 aiheeseen liittyvää seminaaria ja koulutustilaisuutta.

Vuonna 1997 arviointineuvosto kartoitti kaikkien korkeakoulujen arviointikäytänteet. Ammattikorkeakouluissa kartoitus toteutettiin kyselynä, yliopistoissa lyhyinä vierailuina, joita täydensi kirjallinen materiaali. Tiedot julkaistiin neuvoston julkaisusarjan julkaisuissa 1:1997 ja 2:1997. Sitten on kehitetty yhteistyössä korkeakoulujen kanssa erityisesti opetuksen arviointia ja benchmarkingeli vertailuarviointia. Opetusta kehittävä arviointi käynnistettiin vuonna 1998. Helsingin yliopiston hallinnon ja Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kirjaston arviointi olivat ensimmäiset laajat benchmarking-hankkeet. Lisäksi Jyväskylän, Tampereen ja Turun ammattikorkeakoulu ovat yhdessä arvioineet työssä oppimista ja kansainvälistymistä. Sen sijaan koulutuksen vertailuarviointi on toistaiseksi ollut vähäistä.

Arviointimenetelmien kehittäminen

Ammattikorkeakoulujen toimilupa-arviointi ja yliopistojen kokonaisarviointi ovat suomalaisia arviointimenettelyjä, jotka opetusministeriö otti käyttöön 1990-luvun alkupuolella. Koulutusohjelmien arviointi puolestaan on laajalle levinnyt kansainvälinen käytäntö, josta on tuotettu suomalainen versio – tailored evaluation. Myös teema-arviointimenettelyt on kehitetty kunkin projektin tarpeiden mukaan.

Arviointitehtävät

Yliopistojen kokonaisarviointi, ammattikorkeakoulujen toimilupa-arviointi, ammattikorkeakoulujen laatujärjestelmien arviointi, vakinaisten ammattikorkeakoulujen laatutyötä on arviointi vuodesta 1997. Merkittävän osan ovat muodostaneet koulutusala- ja teemakohtaiset arvioinnit, jotka ovat kohdistuneet arviointineuvoston toimintasuunnitelman mukaisesti arvioinnit ovat kohdistuneet koulutus- ja yhteiskuntapoliittisesti tärkeisiin, nopeasti kasvaviin ja kehittyviin tai ongelmallisiin aloihin ja ohjelmiin. Aloitteet arvioitavista aloista ovat tulleet pääasiassa arviointineuvostolta ja opetusministeriöltä, joskus myös suoraan yliopistoilta. Samoin eräät muut ministeriöt ovat olleet neuvostoon yhteydessä uuden arvioinnin käynnistämiseksi.

Koulutus- ja teemakohtaisten arviointien toteutusvaiheet ovat pääpiirteissään olleet yhdenmukaiset. Sen sijaan kunkin arviointiprojektin sisällä eri osioiden yksityiskohtainen toteutus on vaihdellut suuresti arvioitavan alan luonteen ja laajuuden mukaan.

Itsearviointia on seurannut ulkoinen arviointi. Arviointineuvosto on johtoryhmän esityksestä nimennyt kuhunkin projektiin arviointiryhmän, joka on vierailut projektissa mukana olleissa korkeakouluissa. Ulkoisen arviointiryhmän sihteerinä on ollut projektisuunnittelija, joka on toimittanut arviointiraportin. Se pohjautuu koulutusohjelmien ja korkeakoulujen toimittamiin itsearviointiraportteihin sekä arviointiryhmän työhön: keskusteluihin ja haastatteluihin perustuviin havaintoihin ja niistä tehtyihin suosituksiin. Raportit on julkaistu korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisusarjassa.

Arvioinnin omistajuus antaa samalla arvioinnille merkityksiä. Jos arviointi käynnistetään korkeakoulujen ulkopuolelta kysymättä niiden tarvetta arvioinnin toteuttamiseen, syntyy arvioinnin tarkoituksesta useita sellaisia tulkintoja, jotka eivät välttämättä ole arvioinnin toteuttajan tiedossa. Arviointi saatetaan kokea esimerkiksi tulosohjaukseksi, vallankäytöksi tai koulutuksen poliittiseksi ohjaamiseksi. Arviointineuvosto käyttää legitimoitua valtaa arviointiprojekteissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelmassa mainitaan arvioinnin periaatteet ja monet arvioinnit voidaan legitimoida muun muassa vetoamalla valtioneuvoston kehittämissuunnitelmaan tai opetusministeriön tarvitsemaan koulutuksen tilan selvitykseen.

Yhdysvalloissa viimeisten kymmenen vuoden ajan koulutuksen rahoittajat ovat alkaneet edellyttää toiminnan tulosten arviointia. Vaikka monissa liittovaltioissa arvioinnin rahoitusta on yleisesti lisätty julkisella sektorilla, koulutus- ja sosiaalialan ohjelmien rahoitus on vähentynyt. Sen seurauksena yksityisen rahoituksen osuus koulutuksessa on kasvanut. Kun sekä julkinen että yksityinen sektori kilpailevat samoista voimavaroista, myös rahoittajat ovat joutuneet miettimään voimavarojen allokoointia. Useimmissa tapauksissa nykyisin sekä valtio että yksityiset ohjelmien rahoittajat vaativat instituutioita arvioimaan ja raportoimaan, miten hyvin tavoitteet on saavutettu. (The Role of Internal and External Evaluation in Teacher Education 2001.) Sama ilmiö on tuttu kaikkialla Euroopassa korkeakoulujärjestelmien laajentuessa nopeasti ja rahoituksen supistuessa (Westerheijden; Brennan & Maassen 1994). Lappalaisen (1997) mukaan arvioinnin lisääntyminen voi liittyä koulutusorganisaatioiden ulkopuolelta tuleviin tulosvaatimuksiin, mutta myös niiden omiin tarpeisiin. Tällöin arviointia voidaan käyttää keinona oman toiminnan korkean laadun osoittamiseksi ja samalla voidaan saada taloudellisesti kireässä tilanteessa kilpailuetua muihin verrattuna. Käsitteet laatu, laukupalkinto ja kilpailukyky aiheuttavat yliopistoväessä vieroitusoireita. Yrityselämän terminologiaa vieroksutaan yliopistoissa. Korkeakoulutuksen tuloksellisuutta on kehitetty kaikissa teollistuneissa maissa ennen kaikkea valtakunnallista koulutuspolitiikkaa varten, oppilaitoksen hallintoa varten sekä opetusta, oppimista, tutkimusta ja palveluita varten (Parjanen 1998, 45). Korkeakoulujen arviointineuvoston dokumenteissa esitetään, että neuvoston toimintaperiaatteina ovat riippumattomuus, asiantuntevuus, monimuotoisuus, vuorovaikutteisuus, läpinäkyvyys ja vaikuttavuus.

Riippumattomuus

Arviointineuvosto on riippumaton opetushallinnosta ja korkeakouluista päättäessään arviointikohteiden valinnasta ja käytettävistä arviointimenetelmistä.

Arviointien riippumattomuus ei Virtasen mielestä ole yksiselitteinen asia. Arviointitutkimuksen koulukunnat ovat ottaneet tähän erilaisia kannanottoja. Guba ja Lincoln uskollisina naturalistiselle paradigmatteille pitävät riippumattomuutta mahdollisena. Arviointien tekijät ovat aina osa taustaansa. Taustasitoumukset artikuloitunakin tekevät ne näkyviksi, mutta eivät poista niitä. (Guba & Lincoln 1981; Määttä & Virtanen 2000.)

Asiantuntevuus

Kaikessa arviointitoiminnassa käytetään parhaita mahdollisia koti- ja ulkomaisia asiantuntijoita. Arviointien suunnittelussa ja toimeenpanossa käytetään hyväksi

sekä kertynyttä arviointitietoa että saatavissa olevaa tutkimustietoa. Korkeakouluille ominaisen vertaisarvioinnin käyttäminen on yksi tapa varmistaa asiantuntevuutta. Ulkoiset arviointiryhmät vastaavat itsenäisesti arviointiraporttien sisällöstä.

Monimuotoisuus

Arvioinnin kohteena ovat monimuotoiset organisaatiot ja ilmiöt. Tämä heijastuu arvioinnissa käytettävien lähestymistapojen valinnassa siten, että käytetään kohdetta monipuolisesti kuvaavia arviointitapoja ja erilaisia arviointistrategioita. Laadun määrittelyssä ja arviointimenetelmien valinnassa otetaan huomioon eri tieteen- ja koulutusalojen erilaisuus. Monitoimijaisen arvioinnin avulla pyritään jaetun asiantuntijuuden hyödyntämiseen.

Vuorovaikutteisuus

Korkeakouluilla on mahdollisuus vaikuttaa arvioinnin kohteiden, menetelmien ja painotusalueiden valintaan. Arvioinneissa hyödynnetään kommunikatiivisen arvioinnin periaatetta, jonka mukaan arviointikohteessa toimivat ja eri intressi-piirejä edustavat henkilöt saatetaan vuoropuheluun. Tällöin arviointi käsitetään foorumiksi, jolla vaihdetaan näkemyksiä ja kokemuksia.

Läpinäkyvyys

Arviointihankkeiden tavoitteet ja toimintatavat ovat avoimia, ja ne on kirjattu projektisuunnitelmassa ja muissa dokumenteissa. Arviointien tulokset ovat julkisia. Arvioinneissa pyritään käytettävien kriteerien määrittelyyn niin, että kaikilla toimijoilla olisi tiedossa, millä perusteilla toimintaa tai kohteita arvioidaan.

Läpinäkyvyyttä voidaan pitää joko vaatimuksena tai etuna riippuen siitä, miltä kannalta sitä tarkastellaan. Swanin mukaan läpinäkyvyyttä pidetään yleisesti hyvänä asiana. Läpinäkyvyyttä vaativat media ja toimintojen lähellä oleva julkisuus. Swanin mukaan korkeakoulujen arvioinnit eivät kuitenkaan kaihda läpinäkyvyyttä ja arviointien tarkoituksen, prosessin ja tuloksen tulisi olla läpinäkyviä. Läpinäkyvyyttä ja luottamusta voidaan pitää synonyymeinä. Läpinäkyvän laadunvarmistusjärjestelmän keskeisin näkökohta liittyy julkaisuraporttien yksityiskohtaisuuteen. Koska raportointia edeltävät aktiviteetit ovat monimutkaisia ja ovat saattaneet kestää vuosia, myös itse prosessi tulisi tehdä läpinäkyväksi. (Swan 2001.)

Jos järjestelmä ei ole läpinäkyvä, sitä on vaikea korvata mitenkään, kun puhutaan arvioinnin tarkoituksesta. Jos instituutioille kerrotaan, että arviointi toteutetaan niiden laadun parantamiseksi, mutta ne epäilevät, että kyse on itse asiassa niiden rahoituksen tarkistamisesta, itsearvioinnin avoimuus vähenee varmasti. (Swan 2001.) Arvioinnin lähtökohtien tulee siksi olla avoimia. Jos siitä päästään yksimielisyyteen, silloin prosessilla ja tuloksilla on mahdollisuus edetä suunnitellulla tavalla. Läpinäkyvyyttä voidaan tarkastella usealta kannalta – muun muassa arvioitavan yksikön ja kohteen, arviointiprosessin ja arvioinnin tulosten kannalta.

Arvioitavien yksiköiden kannalta on keskeistä, ovatko arviointien tarkoitukset läpinäkyviä. Tähän liittyvät kysymykset siitä, miksi arviointeja toteutetaan. Mikä on evaluaatioprosessien oletettu tulos? Miten tuloksia käytetään vaikuttamaan päätöstente-

koon? Jos evaluaation tarkoitus ymmärretään läpinäkyväksi, on helpompaa vastata kysymyksiin evaluaation toimeenpanosta ja siksi myös sen tulosten tulisi olla läpinäkyviä. (Swan 2001.)

Vaikuttavuus

Tavoitteena on, että arviointiprosessi ja sen tulokset antavat korkeakouluille ja koulutuspoliittisille päätöksentekijöille välineitä ymmärtää ja kehittää toimintaansa ja että arvioinnit koetaan hyödyllisiksi.

Opetushallitus pitää vaikuttavuutta tuloksellisuuden osatekijänä. Tuloksellisuus jaetaan taloudellisuuteen, tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen (Oph 1995). Koulutuksen tavoitteet muodostuvat koulutuksen vaikuttavuudesta, koulutusprosesseista, asiakasnäkökulmasta, koulutuksen laadusta ja koulutushenkilöstön aikaansaamiskyvystä (Kaarlejärvi 2000.) Lindeman toteaa, että kasvatuksen evaluaatiosta, josta on kirjoitettu paljon, suuri osa on harhaanjohtavaa ja sekavaa. Koulutusohjelman arvioinneissa etsitään usein vastauksia ohjelman tehokkuuteen (effectiveness), vaikuttavuuteen (efficiency) ja vakauteen (sustainability). Evaluaatio on silloin merkittävä hallinnon väline. Arviointitulosten perusteella toimintaa ohjataan toivottuun suuntaan. (Lindeman 2001.) Tuloksellisuuden käsitteenä käytetään muun muassa 'efficiency', jolloin viitataan taloudelliseen tuloksellisuuteen. Vaikuttavuuden käsitteenä käytetään myös termiä 'impact', kustannusvastaavuuden käsitteenä termiä 'costs' ja arvioinnin suositusten sovellettavuutena käytetään termiä 'compatibility'.

5.2 Arviointipolitiikka ja arviointikulttuuri

Politiikka (policy) on keskeinen julkisen sektorin arvioinnin kohdealuetta määrittelevä käsite. 'Policy' voidaan kääntää muun muassa tehtäväksi tai toimenpidekokonaisuudeksi, toimenpiteeksi, toimintaohjelmaksi, toimintapolitiikaksi ja toimintalinjaksi. Policy on aikomus-, suunnittelu- tai päätöksentekovaiheessa oleva toimenpidekokonaisuus tai suunnitelma, joka päätöksenteon jälkeen muuttuu ohjelmaksi. (Chelimsky 1985, 6–7; 47.)

Harvey kohdistaa kritiikkiä varojen käytöstä sellaisiin arviointeihin, joiden tulokset ovat ennakkoon aivan selvät. Esimerkkinä hän mainitsee Englannissa käytetyt miljoonat punnat opetuksen laadunarviointiin vuosittain sen toteamiseksi, että 0.6 % kursseista epäonnistuu. Tyypillisesti auditoijat kuulevat ennakkoon tilaisuutta varten valmentettujen johtajien kertomuksia organisaation prosesseista, jotka muistuttavat organisaation muodollisia prosesseja. Muodolliset rakenteet on kuitenkin poistettu elävästä ja dynaamisesta yliopiston todellisuudesta. Jos auditoinnissa halutaan tietää, mitä todella tapahtuu, silloin tarvitaan toisenlaista lähestymistapaa, joista yksi olisi kierteleminen arvioitavissa laitoksissa (Harvey 1999).

Goodlad (2000) esittää samantapaisia näkemyksiä. Hänen mukaansa ihmisten aikaa käytetään suunnattomasti laadunvarmistuksen mekanismeihin ilman, että ollaan selvillä siitä, mitä varmistetaan. Goodlad puhuu myös vaaroista, joita seuraa juuri määrittelyn vähäisyydestä. Leeuwin mukaan Harvey ja Goodlad tuovat hyvin esille tarkoittamat-

tomien ja ei-toivottujen sivuvaikutusten merkityksen arviointijärjestelmissä. Lightin mukaan Yhdysvalloissa IG -lukujen (Inspector General) noustessa tehokkuus laskee (Light 1993, 223). Samoin Smith väittää, että monitorointi ja audit voivat estää innovointia ja johtaa luutuneisuuteen ja tunnelivisioon, jota hän kuvaa ilmiöksi, jossa ladulliset näkökohdat ilmaistaan määrällisesti. Leeuw väittää, että on järkevää olettaa, että riippumatta arvioinnin hyvistä pyrkimyksistä, sillä on tarkoittamattomia ja ei-toivottuja sivuvaikutuksia, jotka vaarantavat tuloksia ja laadun parantamista arvioitavissa yksiköissä.

Koulutusohjelma-arvioinneissa toteutetaan usein sekä itsearviointi että ulkoinen arviointi, joiden välillä on luonnollista jännitteisyyttä. Ovathan tarkastelijoiden näkökulmat erilaiset. Itsearviointi toteutetaan useimmiten ulkoisen osapuolen järjestämin kriteerein itsearviointina. Ulkoisessa arvioinnissa pyritään todentamaan itsearvioinnin osuvuutta ja luotettavuutta. Koska koulutusohjelmien henkilökunta tuntee parhaiten oman ohjelmansa, on se myös sitoutunut sen menestymiseen. Samalla kuitenkin läheisyys estää sitä tarkastelemasta ohjelmaa ulkopuolisen kanssa samalla tavoin (Cochran-Smith & Lytle 1992).

Ulkoisessa arvioinnissa intressiosapuolten (stakeholders) käyttäminen ei ole ongelmallista. Wilkerson esitteli AERA:ssa (2001) tutkimustaan intressiosapuolten käyttämisestä koulunuudistuksen ulkoisessa arvioinnissa. Tutkimuksen tuloksilla voidaan katsoa olevan tärkeitä sovellutuksia evaluaatiokäytäntöihin. Ensinnäkin tutkimus osoitti, että arvioitsijoiden on syytä ottaa huomioon intressiosapuolten tavoitteet samoin kuin laajemmin poliittinen ja sosiaalinen konteksti ymmärtääkseen paremmin ne tekijät, jotka vaikuttavat koulunuudistuksiin. Toiseksi, arvioitsijoiden pitäisi ymmärtää, että he ovat arviointiprosessissa poliittisia toimijoita, jotka vaikuttavat evaluaatiokontekstiin. Sen vuoksi arvioitsijoiden tulisi olla korostamatta sitä, että he voivat olla objektiivisia – että he ovat "etäisiä asiantuntijoita" – ja että he samanaikaisesti tavoittavat tarkasti koulunuudistusaloitteiden monimutkaisuuden. Kolmanneksi tutkimus osoitti, että intressiosapuolten käyttäminen itse evaluaatioprosessissa on tärkeämpää kuin niiden käyttäminen lopullisen arviointiraportin tuottamisessa. (Wilkerson 2001.)

Kun arvioidaan opettajankoulutuksen muutosta, on vastauksia käsiteltävä korkeakouluorganisaation ja opiskelijajärjestöjen edustajien vastauksina. Lisäksi korkeakouluissa toteutettuja muutoksia on tarkasteltava asiantuntijaorganisaation muutoksena. Organisaatio muuttuu tavoitteiden suuntaan vain niin haluttaessa. Muutosvastarinta voi olla myös järkevää, jos ohjattua kehitystä perustellaan heikosti. Organisaatiossa toteutuu erilaisia pyrkimyksiä, tahtoja ja organisaatiolla on tietty tila. Toiset organisaatiot muuttuvat nopeasti ja joustavasti, toisissa voidaan havaita muutosvastarintaa, defensiivisyyttä tai tahtotilan heikkoutta. On usein mahdoton erottaa, mikä on yksilöiden osuus organisaation muutoksessa ja toisaalta on vaikea nähdä, miten organisaation pyrkimykset muodostuvat yksittäisten jäsenten pyrkimyksistä. Asiantuntijaorganisaatiossa kullakin jäsenellä on päätösvaltaa monissa asioissa, mutta vain rajatussa määrin. Yliopistoorganisaatio ei ole asiantuntijuudessa selkeän hierarkkinen, vaan verkostomainen, mutta päätöksenteossa ja hallinnollisissa asioissa päätösvalta on usein tarkkaan rajattu.

Tutkimuksessa ei tarkastella organisaation muutoksia, vaan opettajankoulutuksen kehittämistä lausuttuja muutoksia organisaatioissa.

Tosey ja Nicholls käsittelevät organisaatio-oppimista, jossa Office for Standards in School Education (OFSTED) muutosstrategiat koulujen parantamiseen perustuvat muutostavoitteille. Esitetyn perusteella koulut eivät voi jättäytyä tarkastuksen ulkopuolelle ja ne ovat tilivelvollisia tietyssä määrin muutoksista. Gilroy ja Wilcox (1997) kommentoivat prosessin kiistanalaista luonnetta mainitsemalla, että paljon kritiikistä keskittyy niihin vaikutuksiin, joita tarkastustoimi itsessään aiheuttaa kouluissa (Tosey & Nicholls 1999). Tarkastustointia voidaan pitää inhimilliseen järjestelmään suunnattuna interventiona, joka aiheuttaa erilaisia seurauksia. Interventio luo valintojen ja oppimisen kontekstin, jossa toimijat muodostavat koulun parantamisen merkityksen ja luonteen. Tosey ja Nicholls eivät väitä, että tarkastusprosessi olisi neutraali tai edes hyvänsuopa. Organisaatiomuutos pitää sisällään usein kipeitä kokemuksia. Fullan siteeraa Marrisia mainitsemalla, että kaikki todellinen organisaation muutos pitää sisällään menetystä, ahdistusta ja taistelua. (Marris 1974; Fullan 1991.)

Arviointitekstit tuottavat ja uusintavat arviointikulttuuria. Alasuutari käsittelee kulttuurin käsitettä. Kulttuurisista ilmiöistä puhuttaessa viitataan sellaiseen teoreettiseen viitekehykseen, joka ottaa merkityksen käsitteen ja yhteiskuntaelämän merkitysvälitteisyyden vakavasti, kohottaa sen tarkastelun keskiöön. Näin tehdessään kulttuurintutkimus ottaa kriittistä etäisyyttä joihinkin aiemmin vallinneisiin tieteenalansa traditioihin. Kulttuurintutkimuksessa erilaisia kulttuurisia käytäntöjä ei pidetä yhteiskunnasta erillisenä maailmana, vaan niitä tarkastellaan siltä pohjalta, miten ne nivoutuvat valtasuhteisiin. (Alasuutari 1994, 46–47.) Ns. Birminghamin koulukunta tarkoittaa kulttuurin käsitteellä "jotain sellaista kuin kollektiivinen subjektiviteetti" ts. jossakin yhteisössä tai ryhmässä omaksuttua elämäntapaa sekä maailman hahmottamisen ja mielekkääksi kokemisen tapaa (Alasuutari 1994, 48). Näin ymmärrettynä kulttuurin käsite on laajempi kuin aiemmin vallalla ollut ns. hierarkkinen kulttuurikäsitys, jonka mukaan sillä tarkoitetaan parasta ja kauneinta, jota jokin kansa tai sivilisaatio on tuottanut.

Tässä yhteydessä on syytä viitata arviointikulttuurin ja sen uusintamisen käytäntöihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointikulttuuri artikuloidaan riippumattomaksi, asiantuntevaksi, puolueettomaksi ja avoimeksi. Arviointiryhmien ja johtoryhmien jäseniksi suostutaan mielellään todennäköisesti siksi, että siten päästään vaikuttamaan arvioinnin toteuttamiseen. Samalla arviointiryhmän jäsenyys tuottaa korkeakoulumaailmassa tarvittavaa meriittiä. Arvioinnin kohteeksi ei aina haluta, koska arviointi teettää paljon työtä, jonka hyödyllisyyttä ei voi etukäteen tietää. Arvioitava yksikkö joutuu myös varautumaan siihen, että arviointi nostaa esille sellaisia asioita, joita se ei halua julkisiksi. Määrittelyn valta liittyy arvioinnin legitiimiin tehtävään ja toteutuu julkaisutuna arviointiraporttina. Arviointiryhmällä on oikeus lausua näkemyksensä, jota arvioinnin kohteena oleva yksikkö voi puolestaan pitää väärään osuvana tai epäoikeudenmukaisena, mutta ei pysty varsinaisesti muuttamaan sitä. Korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinneissa yksiköiltä pyydetään ennakkoon tarkistusta raportin käsikirjoitukseen. Siihen pyydetään lähinnä korjauksia, jotka liittyvät asiavirheisiin. Varsinaiseen

arvottavaan arvioon ei korjauksia pyydetä. Yksiköt voivat kyllä lisätä oman vastineensa 'vääriin' tulkintoihin. Sekin on ongelmallista, koska yksiköt eivät yleensä saa kuin omaa yksikköään käsittelevän osuuden luettavakseen ennakkoon. Näin muun kontekstin puuttuessa on vaikea arvioida oman arvionsa oikeaan osuvuutta. Arviointiryhmän näkemys jää vallitsevaksi 'totuudeksi' raporttiin, joka on usein konsensuksen tulos. Se saattaa olla kohteen kannalta latteus arvioitavasta ilmiöstä, kärjistys tai epäoikeudenmukainenkin. Määrittelyn vallan liittyminen itse arviointiprosessiin sekä arviointitulosten käyttöön on ennakkoon arvaamaton. Arviointitilanteen suomaa vallan mahdollisuutta käyttää aina jokin osapuoli. Niin kauan kuin se toteutetaan legitiimisti ja arvioinnin toimintaperiaatteiden mukaan, toimitaan myös arvioinnin osapuolten kannalta turvallisesti. Myös arvioinnissa mukana olleet yksiköt saattavat käyttää raportin tuloksia mainostaessaan omaa koulutustaan.

5.3 Arviointitoiminnan kasvu ja ongelmat

Arviointitoiminta on lisääntynyt huomattavasti 1990-luvulla kaikissa yhteiskunnan instituutioissa. Voidaankin puhua erityisesti koulutuksen arviointiboomista, joka edelleen jatkuu. Leeuw (2000) mukaan korkeakoulujen arviointi ei ole ainoa kenttä, jossa arvioinnit ovat lisääntyneet. Kaikkialla Euroopassa ohjelma- ja politiikka-arvioinnit ovat muodostuneet jopa kukoistavaksi liiketoiminnaksi. Monissa arviointiraporteissa puhutaankin arviointiuupumuksesta. Leeuw esittää kaksi asiaa, joista korkeakoulut voisivat ottaa opiksi. Ensinnäkin se, kuinka arvioitsijat korkeakoulujen ulkopuolella käsittelevät arviointi- ja audit-järjestelmien tarkoittamattomia sivuvaikutuksia. Tässä yhteydessä audit merkitsee samaa kuin evaluaatio, koska Leeuw käsittelee sosiologina auditia tarkastustoimena, jota käytetään muun muassa sairaaloiden arvioinneissa. Korkeakoulujen laatuarviointien ja erityisesti benchmarking-arviointien sivuvaikutuksina Leeuw mainitsee 'kirjavuuden eliminoinnin' ja 'yhdenmukaisen täytäntöönpanon', koulutuksen 'tulosten rajoittamisen' ja 'sen mitä mitataan sitä rahoitetaan ja mitä rahoitetaan, sitä arvostetaan'. (Erwin 2000, 212.) Esimerkkejä tarkoittamattomista negatiivisista sivuvaikutuksista, joita kirjallisuudessa mainitaan, ovat 'esiintymisparadoksi', 'tunnelivisio', 'luutuminen', 'audit-seurat' ja 'silmänlume'. Niiden olemassaoloa on vain vähän perusteltu. (Leeuw 2000.)

Harvey (1999) kuvaa institutionaalisten arviointien toteuttamista ja sanoo niiden yleensä olevan hyvin samankaltaisia toteutukseltaan. Korkeakoulujen arviointien lähestymistapana on kolme peruselementtiä: itsearviointi, vertaisarviointi ja tilastolliset tai suoritusindikaattorit (statistical or performance indicators). Tulokset raportoidaan ja julkistetaan, vaikkakin joskus yksilöity versio luovutetaan vain luottamuksellisesti arvioidulle yksikölle. Arvioinneissa tuotetaan usein itsearviointiraportti tai jokin vastaava selvitys. Laadullista raporttia täydennetään tilastoilla, joita ulkopuolinen arviointiryhmä tarkastelee ja pyytää usein aineistoon täydennystä. Lisäaineistoa voidaan pyytää toimitettavaksi ennakkoon tai viimeistään arviointivierailussa. Vertaisarviointiryhmä vierailee arvioitavassa yksikössä. Tavallisesti vierailu kestää 1–4 päivää. Arviointiryhmän tavoitteena on todentaa, miten itsearviointi vastaa arviointivierailun aikana

kuultua ja nähtyä. Tavallisesti arviointiryhmä näkee hyvin vähän, koska se viettää suurimman osan ajasta suljetuissa huoneissa keskustellen valittujen ryhmien kanssa tiiviisti peräjälkeen. Harvoin seurataan opetusta tai oppimisprosessia. (Harvey 1999.)

Arviointitiedon kasvu

Pawson ja Tilley pitävät useimpien tehtyjen arviointitutkimusten ongelmana sitä, että ne eivät ota huomioon aiempaa eikä tulevaa arviointia. Tällainen suhtautuminen painottaakin arvioinnin kertaluonteisuutta. Jos arvioinnin perimmäisenä tarkoituksena on toimintatapojen kehittäminen, silloin täytyy korostaa kumuloituvuutta, tietojen keräämistä sekä historiallisesta kehityksestä että arvioidusta tulevasta kehityksestä ja niiden käsittelyä. (Kaarlejärvi 2000, 373.) Kumuloituvuudessa syvennetään ja tarkennetaan käsityksiä ohjelmien mekanismeista, konteksteista ja vaikutuksista. Realistisessa arviointitutkimuksessa kumuloituvuus tarkoittaa liikkumista teorian ja empirian välillä. Kumuloituvuudella on Pawsonin ja Tilleyin mukaan tärkeä tehtävä, sillä se liittyy empiirisistä tutkimuksista saadut tulokset – niin sanottuun arviointikehään.

Korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinneissa toteutetaan usein seuranta, jonka tavoitteena on saada aikaan koulutuksen kehittämisen ja arviointitiedon jatkumo. Opettajankoulutuksen arvioinnissa dokumenttianalyysillä pohjustettiin koulutuksen tilan selvitystä muutaman lähivuoden ajalta.

5.4 Arviointi ja akkreditointi

Akkreditoinnilla ja evaluoinnilla on monia yhteisiä näkökohtia. Kumpikin ovat laadunvarmistusta, arvioivat korkeakoulujen laatua, tarvitsevat kriteereitä laadun mittaamiseen ja tarvitsevat yhteisön palautetta. Akkreditointi ja evaluaatio ilmaisevat tuloksissaan ohjelmien ja instituutioiden tai niiden yksiköiden laatua. Akkreditointi ja evaluaatio eroavat muun muassa siinä, että akkreditointi käsittelee instituution tai ohjelmien perustamista tai tunnustamista. Akkreditointi viittaa tavoitteisiin ja tarkoituksiin, jotka eivät ole akkreditointia hakevan instituution itsensä asettamia. Akkreditoinnilla voi olla myös eri tavoitteita ja tarkoituksia, kuten ohjelman tai instituution legitimointi, asiakkaan etujen turvaaminen, julkisen tai yksityisen rahoituksen oikeuttaminen, selvityksenteko julkisuudelle opintosuoritusten tunnustaminen ja muunneltavuuden lisääminen sekä pääsyn avaaminen tiettyihin ammatteihin.

Suomessa akkreditointi on ulkoisen arvioinnin järjestelmä, jossa määritellään toteutetaan koulutus asetettujen kriteerien tai standardien mukaisesti. Se on korkeakouluille vapaaehtoista opintojen kehittämistyötä tukevaa, ei valvovaa tai kontrolloivaa. Akkreditointi perustuu hakijan kuvaukseen, itsearviointiin ja ulkoiseen arviointiin. Akkreditoinnissa arvioidaan koulutusta, ei yliopistoa, ammattikorkeakoulua tai näiden yksikköjä. Akkreditointi on tulevaisuussuuntautunutta, jossa koulutusprosessin jatkuva kehittäminen on keskeistä. (Virtanen, I. 2001.)

Opiskelijan kannalta akkreditoinnin tavoitteena on taata opintojen korkea laatu, johon liittyy korkeakoulutasoisuus, työelämäsuuntautuneisuus, pedagogisten ja käytännön

järjestelyjen toimivuus sekä palaute ja laadunvarmistusjärjestelyt. Opiskelijan positio on laadunvalvoja ja laadun ennakkotarkastaja. (Virtanen, I. 2001.)

Koulutuksen järjestäjälle akkreditointi on laadun kehittämisväline. Jo akkreditointihakemuksen tekeminen sinänsä käynnistää itsearvioinnin ja samalla usein toiminnan kehittämisen. Koulutusprosessit joudutaan tällöin kirjoittamaan näkyviksi. Arviointiprosessi tarjoaa konsultointimahdollisuuden hakijalle arviointivierailun ja arviointipalautteen muodossa. Dialoginen ja kommunikatiivinen arviointi tarjoaa foorumin eri sidosryhmien väliselle keskustelulle. Työelämän näkökulmasta akkreditointi toimii laadun takeena. (Virtanen, I. 2001.)

Akkreditointi voi siis olla yksi korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen keino, muita arviointitoimintaan liittyviä varmistuksia voivat olla arviointielinten/järjestelmien/neuvostojen molemminpuoliset tunnustamiset (mutual recognition). Samalla määritetään minimitaso valtakunnallisille arviointielimille, ENQAn ja UNESCO:n kansainvälinen meta-akkreditointi ovat myös yksi väline. Eurooppalaiset standardit määrittelevät avaintekijät (Key Competencies), joita ammatissa selviytyminen edellyttää. OECD määrittelee omat avaintekijänsä ja kauppakorkeakouluilla on EQUIS -hankkeet. Näitä palvelevat kokonaisarviointit, tiedekuntien arviointit, koulutusohjelmien arviointit ja teema-arviointit. (Hämäläinen 2001.)

Akkreditointi on väline, jolla muun muassa vähennetään opiskelijoiden liikkuvuuteen liittyviä esteitä. Samalla varmistetaan koulutuksen korkeatasoisuutta.

*ne, joilla on valtaa, ovat vailla valtaa
valtaa ei ehkä voi omistaa
valtaa vaivoin käytetään ilman väkivaltaa
näinkö omistetaan
valtaa jaetaan
miten*

6 Vallan problematiikkaa arvioinnissa

6.1 Arviointiin liittyvä valta

Tässä pääluvussa käsitellään ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyvää vallan kontekstia.

Arviointiprojektin ja tutkimuksen aikana nousi esille ajatus siitä, että arviointia ohjaavat myös erilaiset vallan rakenteet ja muodot. Silloin kun korkeakoulujen arviointineuvosto toteuttaa koko koulutusalaan kattavan arvioinnin, kohdataan eittämättä erilaisia arvottavia lähestymistapoja. Koulutuksen arvottaminen on tapahtunut jo usein koulutuksen profiilivalinnoissa ja muissa koulutusyksikön tekemissä rakenteellisissa ja sisällöllisissä ratkaisuisissa. Tällöin koulutuksen järjestäjät näkevät itse usein järjestämänsä koulutuksen eri tavalla kuin ulkopuoliset. Kun koulutuksia kuitenkin arvioidaan yhdessä, joutuvat arvottamiseen perustuneet ratkaisut keskinäiseen vertailuun. Joku koulutuksen järjestäjä voi korostaa tutkintojen edullista tuottamista. Toinen järjestäjä voi korostaa koulutuksen tarjoamia laajoja mahdollisuuksia. Näin koulutusten taustalla on sekä voimavaroihin että arvoihin perustuvia valintoja.

Erilaisia vallan muotoja ovat esimerkiksi puhevalta, ilmaisuvalta, esiintymisvalta, käsikyvalta, valitsemisen valta, vaikenemisen valta ja määrittelyn valta. Tiedon vallan positioita kuvaa se, että tieto on jonkun hallussa; jollakin on oikeus ilmaista jotakin ennen toista tai sanottavalla sisällöllä on muita suurempi painoarvo. Vallan positioita määrittävät myös konventiot, jotka määräytyvät sosiaalisen hyväksyttävyyden mukaan.

Retorinen analyysi tarkastelee merkityksentuottamisen kielellisiä prosesseja siitä näkökulmasta, kuinka jotkut todellisuuden versiot pyritään saamaan vakuuttaviksi ja kannattaviksi sekä kuinka kuulijat, lukijat tai keskustelukumppanit saadaan sitoutumaan niihin. Retorista analyysiä voi tehdä monenlaisella aineistolla. Itsearviointit pyritään kirjoittamaan niin, että ne vakuuttavat lukijalle, että yksikkö on omaa toimintaansa parhaalla tavalla kehittävä. Monesti omat heikkoudet ja puutteet osoitetaan vähäisiksi tai ensisijaisesti taloudellisten voimavarojen puuttumisesta johtuviksi. Taloudellisista voimavaroista annetaan sellainen kuva, että ne ovat annettuja ja että niihin ei voi itse vaikuttaa.

Valta on myös toimijoiden välinen suhde, joka muodostuu yksilöistä, ryhmistä, rooleista, virastoista, hallituksista, kansakunnista tai muista inhimillistä kokonaisuuksista. Valta on toiseksi sellaista, josta on tullut perinteistä vallan keskustelussa: hän viittaa valtaan, joka toisella on toiseen. Kolmanneksi A:n valta B:n yli on sellaista, jota voidaan kutsua hallitsemiseksi. Se voidaan ilmaista rakkauden, pelon tai rahan vallaksi. (Clegg 1989, 66.)

Valtaa voidaan kuvata suhteena, jonka muotoutumiseen sekä alistajat että alistetut vaikuttavat. Valtasuhteen molemmilla osapuolilla on valtaa, mutta valta on luonteeltaan erilaista. Strateginen valta on kykyä hallita kokonaisuuksia, suunnitella tulevaisuutta ja pitää ohjaketket käsissä. Taktinen valta on puolestaan kykyä saada hetkellisesti, paikallisesti ja katoavasti aikaan jotakin, ja sen täytyy toimia strategian katvealueilla. Taktisen vallan hetkien hinnalla "alistetut" suostuvat strategisen vallan käytäntöihin, ja nämä hetket heijastavat relevantilla tavalla heidän kokemuksiaan. (Suoninen 1999.)

Kun valtaa pidetään suhteena positioiden välillä, tulisi siinä myös määritellä vastuu. Usein on niin, että jos positiota ei mielletä vallan käytöksi, ei myöskään siihen liittyvän toiminnan vastuuta ole määritelty. Myös arviointitoiminnassa tulisi määritellä siihen liittyvät vastuut. Arviointi voi tuottaa ongelmallista epätasumällisyyttä tai virheitä – ylitäi aliarviointia ja nämä puolestaan tarkoittamattomia vaikutuksia. Kuka on tällöin vastuussa arvioinnin haittavaikutuksista tai ansiottomista hyötyvaikutuksista? Erityisesti jonkun ansiottomat hyötyvaikutukset saattavat olla kilpailutilanteessa toisten haittavaikutuksia. Foucault kuvaa vallan toimivan nyky-yhteiskunnassa produktiivisesti vapaiden subjektien kautta houkuttelemalla näitä toimimaan tiettyjen käytäntöjen mukaisesti. Toiminnan urauttamista, jossa ilman ulkoista pakotetta kartetaan hankalia selontekotilanteita, voidaan luonnehtia Foucault'n ilmaisutavalla 'vapaiden, mutta varovaisten subjektien kautta toimivaksi produktiiviseksi vallaksi', joka 'houkuttelee toimijoita pelaamaan varman päälle'. (Foucault 1972; Suoninen 1999, 25.)

Valtaa on läsnä kaikissa sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa tuotetaan sosiaalista todellisuutta. Sosiaaliset käytännöt ovat sellaisia, että tietyt sosiaalisen todellisuuden tulkinnat saavat niissä herkästi muita vahvemman jalansijan. Useimmiten tämä liittyy toimijoiden erilaisiin positioihin. Tällaisen, eri tilanteissa eri tavoin aktualisoituvan epäsymmetrisyyden tutkiminen onkin tärkeä diskurssianalyysin aihe. Toinen tärkeä valtaan liittyvä aihepiiri on erilaisista institutionaalisista asemista tuotetun kielenkäytön seurauksellisuuden erittelemine. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 248.)

Valta on myös voimavara

Valta määritellään yleensä negatiivisesti, korostamalla kontrollia, pakkoa ja riistoa. Vaikka valtaa yleensä pidetään negatiivisena, kulttuuriantropologit kuten Street ja feministiteoreetikot (Noddings 1984) ovat ehdottaneet sen laajempaa määrittelyä. Street ehdottaa, että valtaa voidaan pitää myös transformatiivisena, jossa siirretään epätasa-arvoisia ja loukkaavia sosiaalisia suhteita positiivisemmiksi. Vallan uudelleenjako ts. tasa-arvo ja demokratia eivät periaatteessa ole vastustettavia. Vallan analyysi edellyttää Streetin mukaan eroa käsitteissä valta jonkun yli ja valta jonkun kanssa.

Vallankäytön kritiikki tekee selvän erottelun legitiimin vallan ja sen konkreettisen käyttötavan välille. Kyse ei ole reduktiosta, jossa vastustajaa moititaan vallan halusta tai sen käytöstä sinänsä. Kyse on tavasta. Kun puhe siirtyy vallasta vallankäyttöön, tulee kriittinen ja usein myös analyttisen kriittinen aspekti mukaan melkein automaattisesti. Valta on väline tai voimavara. Kansan käyttämää valtaa ei juuri arvostella. (Hyvärinen 1996, 189.)

Nykypuheessa arvostellaan varsin harvoin vallan jaon lisäksi vallan rakenteita tai järjestelmiä, ja näissäkin harvoissa tapauksissa arvostelijan on tapana asettaa itsensä näiden järjestelmien tai rakenteiden ulkopuolelle. Valtarakenteet viittaavat suoraan ja konkreettisesti instituutioihin. (Hyvärinen 1996, 191.)

Arvioinneissa voidaan esittää kysymyksiä, joissa joudutaan vastaamaan jonkin osapuolen määrittelemiin kysymyksiin, vaikka vastaajat eivät osaa vastata niihin. Kysymysten valinta kertoo taustalla olevista oletuksista. Kysymykset voivat implikoida soveliaasta vastaamista. Kysymyksen avulla vastaaja voidaan ohjata vastaamaan tai reagoimaan asioihin, joista tämä mieluiten vaikenisi. Kysymyksenasettelu voidaan rakentaa niin, että se toteuttaa ensisijaisesti kysymysten laatijan haluamia vastauksia tai piilossa olevia intressejä. Vastaamisessa puolestaan voidaan käyttää tekniikoita, joiden avulla peitetään tietoa syylistymättä valheeseen: kieltäydytään vastaamasta kokonaan; vastataan vain osittain; vastataan irrelevantilla tavalla; vastataan harhaanjohtavalla tavalla; vastataan tavalla, jota vastauksen saajat eivät käsitä; toistetaan esitetty reaktio tavalla, jota ei alunperinkään hyväksytty tai vastataan monimielisellä tavalla (Wiberg & Koura 1996). Valvontaan voidaan käyttää myös kontrollia, jolla valvotaan pätevyyttä tai asianmukaisuutta (Gregory 1990; Wiberg 1994).

6.2 Kriittinen diskurssianalyysi vallan olemusta tavoittelemassa

Kielen kriittistä tarkastelua ovat suorittaneet Lancasterin yliopiston professori Fairclough ja hänen kollegansa lähinnä kielitieteen ja modernin englannin laitoksella. Kriittisen diskurssianalyysin kielentutkimuksen päätavoite on Faircloughin määrittelyn mukaan tutkia ja artikuloida kuinka kieli ja valta liittyvät toisiinsa, tai tutkia yhteyksiä kielenkäytön ja vallan epäyhtenäisyyden välillä (Fairclough 1989, 1). Erityisen kiinnostuksen kohteena ovat olleet laajemman sosiaalisen kontekstin ja sosiaalisten instituutioiden ja diskurssikäytäntöjen yhteydet, joissa ihmiset toimivat arkipäivän elämässä mukaan lukien sosiaalinen vuorovaikutus. Kriittinen diskurssianalyysi perustaa kieli-teorioihin, jotka määrittelevät kielen sosiaalisena ilmiönä (Halliday 1978, Kress 1990) vastakohtana teorioille, jotka määrittelevät kielen biologisena tai psykologisena (Chomsky, 1957).

Valta on myös käytännöissä ja rutiineissa. Jokainen osallistuu vallan käyttöön olemalla vuoroin sen käyttäjä ja kohde. Diskurssit synnyttävät ideologisia rooleja, tiettyyn tilanteeseen tai käytäntöön liittyviä puhetapoja, ja ideologiset roolit puolestaan ylläpitävät

diskursseja. Diskurssianalyysin valta-analyysi keskittyy vallan analysoimiseen. Keskeiset kysymykset ovat, miten diskursiivisissa käytännöissä tuotetaan erilaisia, keskenään ristiriitaisia tai kilpailevia todellisuuksia? Millaisia ovat näiden todellisuuksia tuottavien diskurssien sisäiset ja väliset valtasuhteet? Miten diskurssista tulee hegemoninen? Miten hegemoniaa pidetään yllä diskurssijärjestyksessä? Näin valtaorientoituneessa diskurssianalyysissä pyritään paitsi kuvaamaan yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen rakentumisen muotoja, myös pohtimaan sitä, millaisia valtarakenteita tietyllä tavalla organisoituva vuorovaikutus yhteiskunnassa ylläpitää. Diskursiivisten käytäntöjen ideologiset elementit ovat 'tehokkaimmillaan' juuri silloin kun niistä on muodostunut osa arkijärkeä, ne ovat naturalisoituneet tai muuttuneet luonnollisiksi ja kyseenalaistamattomiksi. (Valtonen 1998, 103.)

Hall toteaa, että ”vaikka diskurssin käsite sivuuttaa ideologiaan sisältyvän totuutta/epätotuutta koskevan ongelman, se ei väistä valtaa koskevia kysymyksiä”. Edellä oleva tarkoittaa sitä, että diskurssissa ei oteta kantaa asiantilojen totuusarvoon sinänsä. Mutta diskurssissa annetaan pikemminkin valtaa koskeville kysymyksille suuri paino, koska Foucaultin mukaan nimenomaan valta – eivät suinkaan todellisuutta koskevat faktat – tekee asioista 'tosia'. (Foucault 1980, 27.) Wittgenstein käyttää postuumisti julkaistussa teoksessaan kielipelin käsitettä (Wittgenstein; *Philosophische Untersuchungen* 1953). Wittgenstein korostaa sanojen sopimuksenvaraisuutta ja sosiaalista luonnetta. Näin sanoilla on merkitys vain suhteessa siihen kielipeliin, johon ne kuuluvat (Wittgenstein 1953; Mälkiä 1997). Kielen valta voi olla tarkoitteelliseen kielelliseen viestintään liittyvää vakuuttamisen, vaikuttamisen ja suostuttelun valtaa. Mälkiän mukaan se täydentää ensimmäistä näkökulmaa, jossa kielellä on tarkoitteinen viestintään liittyvä kommunikatiivinen tehtävä. (Mälkiä 1997.)

Tutkijan kannalta on aina ongelmallista se, että hän on osa tutkimaansa kulttuurista kontekstia. Tekemällä tutkimusta siitä, miten erilaisten diskurssien avulla konstruoidaan todellisuutta, tutkija myös samalla itse tekee konstruktioita. Voidaan väittää, että kaikki tekstit kertovat jotain maailmasta ja ovat samalla osa sitä. (Pesonen 1997.) Yksi tärkeä näkökohta on se, kuinka tutkija voi välttää konventionaalisten käsitysten impliittisen käytön, eli kuinka tutkija pystyy ikään kuin asettumaan itsensä ja sosiaalisen todellisuuden ulkopuolelle ja näkemään ne perinteiset kategoriat ja dikotomiat, jotka vaativat siinä tieteellisessä kielessä, jota hän käyttää. Toisaalta tutkijan on käytettävä jotain ymmärrettävää kieltä, ja toisaalta hänen pitäisi välttää senkaltaisia diskurssien representaatioita, jotka esimerkiksi ylläpitävät valta- ja alistussuhteita. Tätä tutkijan, tutkimuskohteen ja tutkimusprosessin välisten ongelmien pohdintaa ja tutkimista kutsutaan reflektoinniksi. (Potter & Wetherell 1987; Pesonen 1997.)

Tutkimus kasvattaa ensisijaisesti itseymmärrystä. Tulkitessamme tekstejä, käytämme samalla tulkitsijan valtaa, arvottamisen ja arvioitsijan valtaa. Tutkijan tulee kuitenkin tehdä tämä niin, että lukija voi päätellä, minkälainen tulkitsija on, pystyykö hän perustelemaan tulkintansa ja tulkitsemiseen liittyvät yhteydet.

Itsearviointiteksteissä tuotetaan jatkuvasti käsityksiä todellisuudesta. Ne ovat oman toiminnan representaatioita. Kun sitten arviointi perustuu tähän representaatioon, syn-

tyy uuden tason tulkintaa. Analyysissä ei ole mielenkiintoista niinkään yksilöiden kirjoittaminen tai tekstin taustoittaminen kirjoittajaan, koska tekstit ovat yhteisöllisiä tai edustuksellisia (opiskelija-arvioinnit). Analyysissä nousi esille opiskelijapalautteiden läheinen yhdenmukaisuus aikaisempiin arviointiteksteihin, samoin se, että pedagogisten opintojen omistajuuksista artikuloitiin hyvin eri tavoin. Diskurssianalyysissä tutkija tuottaa omaa retoriikkaansa tutkiessaan toisten tekstien retorisia valintoja. Mielenkiintoisia ovat asiat, jotka jätetään lausumatta tai joita peitetään. Voi myös väittää, että tutkija uusintaa valtaa haluamaansa suuntaan.

Myös arviointiraportti saattaa ilmentää dialogin sijasta epäsymmetrisen vallan puhetta tai diskurssia. Sekä avoimuuden että kehittämisen sijasta arviointi saattaa tuottaa ennakko-sitoumustensa vuoksi virhetulkintoja ja virhepäätelmiä, arvioitsijoiden ennakkoletusten vahvistamista, leimaamista ja anti-empaattista tulkintaa. Tällaista tulkintaa on ilmennyt jossakin korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinnissa, joissa arvioinnissa mukana ollut yksikkö on julkistamistilaisuudessa ilmaissut tullessa väärin arvioiduksi.

Opettajankoulutuksen arvioinnissa vuonna 1999 yhden yliopiston kaksi tiedekuntaa ilmaisi keskinäisten suhteittensa olevan parempi kuin mitä arviointiraportin ennakkoversiossa annettiin ymmärtää. Raporttia korjattiin niin, että eriävä mielipide kirjoitettiin raporttiin. Samoin muutenkin raporttiin kirjoitettiin ne palautteet, jotka poikkesivat raportin näkemyksistä, mutta joita arviointiryhmä ei korjannut omaan tekstiinsä. Raporttiin kirjoitettiin myös arvioitavan esittämä näkemys asiasta. Tässä suhteessa kyseessä ei kuitenkaan ole välttämättä epäsymmetrisen vallan ilmeneminen

Itsearviointin kirjoittaja on vaikeassa tilanteessa. Miten tuottaa sellaista arviointia, joka julkituotuna ei leimaa, antaa hyvän kuvan oman toiminnan pätevydestä, sijoittaa oman yksikön arviointitekstien joukossa oikeudenmukaisesti tekstiksi, jonka konteksti on kuitenkin kirjoittajalle ennakkoon tuntematon.

Sen sijaan, että tutkimuksessa käytettäisiin tekstejä objektiivisina todisteina, niitä luetaan merkityksenantoina, jotka ovat tuottajan ympäristön tuottamia tulkintoja. Tulkitseva tutkimusote jättää mahdollisuuksia myös muille tulkinnoille.

Määrittelyn valta

Bourdieu (1985) mukaan kaikki merkityksen määrittäminen on eräänlaista symbolista valtaa. Foucault'lainen valta on kaksijakoinen: valta käsitetään yhtäältä kyvyksi ja toisaalta dominaatioksi. Vallan ei tarvitse tällöin olla vaikutusvaltaa toisen yli tai kykyä aiheuttaa muutoksia, vaan valta on suhde yksilöiden tai ryhmien välillä. Produktiivinen valta ei tarkoita lannistamista tai tukahduttamista, vaan tuottamista yleensä. Vallan eri tyyppejä voidaan lähestyä tarkastelemalla tekstejä esimerkiksi sen suhteen, mistä teksti ammentaa totuuskäsityksensä (kuka tekstissä puhuu, mistä ja millä tavalla) ja siihen, miten teksteissä luokitellaan ja arvotetaan tietoa. (Valtonen 1998, 104.)

Tässä tutkimuksessa kriittinen diskurssianalyysi liitetään vallan positioon. Arviointiteksteissä valta näyttää usein olevan poissaolevaa, artikuloimatonta valtaa. Valta on

kuitenkin läsnä kaikissa tilanteissa, joissa on sellaista jaettavaa, josta jotkut ovat kiinnostuneita. Jaettava voi olla immateriaalista kuten informaatiota tai mainesanoja. Arviointilla tuotettu määrittelyn valta on vallankäyttöä. Siihen liittyy oikeus arvottaa, ts. määrittellä jokin hyväksi tai huonoksi. Näin kieli voi kantaa valtaa toisten toimijoiden ylitse. Kun jollakin on hyväksytty oikeus määrittää jotakin, on vallan positio jo hyväksytty määrittelijälle. Voidaankin väittää, että yhteiskunnan eri tasoilla vallan tyhjiö täyttyy nopeasti vallalla. Valta voi olla määriteltyä ja legitimoitua, tai jokin vallitseva käytäntö, jota ei ole välttämättä artikuloitu. Valta on jalkautunut tällöin käytännöksi. Jokapäiväinen elämä on täynnä valtaoikeuksia, valta-alistumista ja valtapäätöksiä. Informaation haltija käyttää valtaa säätelämällä informaation jakamista.

Määrittelyn valta on vallan vahva muoto – määrittellä jokin jonkinlaiseksi, hyväksi tai huonoksi tai joksikin siltä väliltä, tai jopa mitätöidä. Jos määrittelyn valta on muodoltaan pätevästi argumentoitu, vastamäärittely edellyttäisi argumentoinnilla argumentoinnin kumoamista. Lisäksi arvioitsijoilla on sellaista kollektiivista asiantuntijaryhmän (arviointiryhmän) tietoa, jota vastaan ei voi argumentoida kuin kumoamalla asiantuntijuuden. Jos siihen ei kykene, on ainakin näennäisesti hyväksyttävä annettu määrittely. Asiantuntija-arvioinnin kumoaminen voidaan tulkita puolestaan provokaatioksi, jota harva korkeakoulu/yksikkö haluaa tehdä.

Arviointiryhmä voi nostaa legitiimin vallan vuoksi koulutuksen kehittämisen kannalta varsin merkityksettömiäkin asioita näkyväksi. Toisaalta se voi purkaa korkeakoulujen tai yksiköiden sisäistä tai keskinäistä valtaa. Valtaa voidaan katsoa olevan silloin, kun teoreettiset toimijat voivat toimia toisin kuin toimivat (Clegg 1989, 100). Lukesin mukaan valtaa on silloin, kun toimijat voivat toimia autonomisesti haluamallaan tavalla, vaikka toimintaa säätelevätkin rakenteelliset rajat (Lukes 1977, 6–7). Tieteessä vallan diskurssia käydään muun muassa menetelmällisistä keinoista ja niiden statuksesta.

6.3 Korkeakoulujen arviointineuvoston toiminnan valta-keskustelua

Korkeakoulujen arviointineuvostossa on käyty keskustelua koulutuspoliittisesti latautuneiden arviointien toteuttamisesta ja niiden raportoinnista. Arviointineuvostolla on taloudellinen riippuvuus opetusministeriöstä, ja opetusministeriö antaa varoja arviointineuvoston toimintaan käytyjen keskustelujen pohjalta. Varsinaisia tulosperusteisia neuvotteluja ei käydä. Opetusministeriössä keskusteluun osallistuvat yliopisto-, ammatikorkeakoulu- ja aikuiskoulutusyksikön päälliköt, joiden käsitys arviointitehtävän laajuudesta ja merkityksestä sekä kehittämiskäytännöstä saattaa määrittää arvioinneille myönnettäviä taloudellisia voimavaroja. Arviointiaiheista on tietysti aiheellistakin käydä keskusteluja. Näin korkeakoulujen arviointineuvoston toimintaedellytykset riippuvat jossain määrin opetusministeriön käsityksistä siitä, mikä on koulutuksellisesti merkittävää. Opetusministeriö puolestaan joutuu toimimaan omien toimintabudjettiansa rajoissa. Keskustelut välittävät korkeakoulujen arviointineuvostolle opetusministeriön tärkeinä pitämiä näkökohtia. Lisäksi epävirallisia keskusteluja käydään eri yhteyksissä, mutta silloin on kyse näkemysten ja mielipiteenvaihdosta.

Useimmissa tapauksissa ministeriöstä saadut näkökohdat ovat erityisen arvokkaita. Opettajankoulutuksen arvioinnissa arviointikohteiden valinta tapahtui työryhmässä ja virallisesti, jossa opetusministeriön edustajan mukanaolo sekä toi välttämätöntä peilausta että perustavaa asiantuntemusta. Arviointikohteiden relevanttiutta on syytä tarkastella monelta kannalta. Niin kauan kuin se tapahtuu työryhmissä ja virallisesti, toimitaan läpinäkyvästi ja suunnitteluryhmän demokraattisilla ehdoilla. Mutta jos opetusministeriön toiveet esitetään muiden kanavien kautta epävirallisessa muodossa ja sidotuin arviointihankkeiden rahoitukseen, toimitaan helposti arviointipolitiikan tai koulutuspolitiikan ja vallankäytön kentällä. Ero on hienovarainen ja raja voi ylittyä hyvin vähäisestäkin vallan viestistä.

Arviointineuvoston neutraali puoluepoliittinen ja koulutuspoliittinen sijoittuminen on merkityksellistä sen toiminnan uskottavuuden kannalta. Muussa tapauksessa keskusteluun eittämättä nousee kysymys siitä, onko arviointineuvosto riippumaton arviointiin keskittyvä elin vai tekeekö se koulutuspolitiikkaa omien taustaintressiensä vuoksi tai opetusministeriön työväliseen. Arviointipolitiikka voidaan nähdä myös osana koulutuspolitiikkaa. Kun korkeakoulujen arviointineuvoston tehtävänä on opetusministeriön ja korkeakoulujen avustaminen ja toisaalta myös korkeakoulujen kehittäminen, pitää samalla kysyä, mistä kehittämisajatuksista ensisijaisesti tulevat. Mihin korkeakouluja kehitetään ja missä tarkoituksessa? Millä tavoin korkeakoulut kehittävät itse itseään? Kehittäminen lienee korkeakoulujen elämisen ehto. Voi väittää, että korkeakouluilla itsellään on riittävästi antamansa koulutuksen tilan tuntemusta ja arviointiosaamista voidakseen tunnistaa koulutuksen kehittämistarpeensa. Kuitenkin valtakunnallisissa koulutusalojen arvioinneissa tarvitaan ulkopuolisia instrumentteja arviointien toteuttajiksi. Yleistä arviointipolitiikan kehittämistä toteuttaa eittämättä jokin instituutio. Korkeakoulujen arviointineuvosto tarjoaa yhden demokraattisen välineen arviointien ja koulutuksen kehittämistä varten.

On selvää, että arviointineuvoston toiminnan tulee vastata myös rahoittajan tavoitteita. Arviointien on oltava hyödyllisiä tuotetun informaation ja koulutuksen kehittämisen kannalta. Yksi perusjako syntyy siinä, kehitetäänkö koulutusta yksiköiden sisäisen kehittämisen näkökulmasta vai valtakunnallisesti tärkeinä pidettyjen kehittämissuunnitelmien kannalta. Valtakunnallisen kehittämisen tavoitteet voivat palvella tietysti myös sisäistä kehittämistä. Valtakunnalliset kehittämisen trendit tulevat yleensä keskushallinnosta ja palvelevat jotain tiettyä ja toivottavaa koulutuspolitiikkaa. Se, onko kyseinen politiikka hyvää vai huonoa, on poliittisten päättäjien hallussa. Kun korkeakoulujen arviointineuvosto päättää arvioinneista, se kuuntelee eri osapuolia, kuten hallintoa, koulutuksen järjestäjiä ja muita asiantuntijoita. Näin arvioinnin relevanttius tuotetaan prosessissa, jossa arvioinnin lähtökohtia, tavoitteita ja menetelmiä arvioidaan etukäteen. Arvioinnin prosessi on pyritty rakentamaan niin, että arviointineuvoston toiminnalle asetettavat tavoitteet (aiemmin mainitut) voisivat toteutua. Arviointien tavoitteiden asettamisessa kuunnellaan myös eri osapuolia ja pyritään löytämään arvioinnin kannalta relevantit näkökulmat. Arvioinnin menetelmien kannalta korkeakoulujen arviointineuvoston sihteeristö muodostaa asiantuntijakollegion, joka ehdottaa arvioitavaan projektiin sopivia arviointimenettelyjä.

Arviointit voidaan toisaalta nähdä myös puoluepolitiikan tekemisenä ja siihen on kansainvälisesti perinteitä. Amerikkalainen arviointitutkimus, jonka tehtäväksiäntona ovat esimerkiksi koulutus- ja sosiaalipoliittisten uudistusten vaikutukset, ovat suorassa yhteydessä poliittiseen päätöksentekoon ja myös niiden oikeuttamiseen. Oikeastaan jopa niin, että merkittäviä sosiaali- ja koulutuspoliittisia päätöksiä ei tehdä ilman ohjelmien arviointeja. Ohjelma-arviointien poliittinen merkitys korostuu erityisesti silloin, kun kongressin valta(puolue) vaihtuu. Silloin ohjelmat laaditaan välittömästi uudelta pohjalta. Tällöin monesti edellisen kongressin alkuun panemat ohjelmat viedään hiljaisesti loppuun tai keskeytetään ja uudet ohjelma-arviointit ohjaavat päätöksiä.

Voidaan kärjistäen väittää, että arviointit ovat aina jonkin politiikan tekoa. Voidaan osoittaa, että arvioinneissa mukana oleville yksiköille arviointit tarjoavat myös koulutuspolitiikan tekemisen mahdollisuuden. Poliitiikan tekemisen kriittisenä tuntomerkinä voidaan pitää sitä, että arviointien tulokset vaikuttavat niihin taloudellisiin voimavaroihin, joita ohjataan arviointien perusteella. Erityisesti arviointineuvoston palkitsemisesitykset muodostavat kriittisen arviointiasetelman. Kun arviointeja käytetään opetusministeriön ja yliopistojen välisissä tulosneuvotteluissa, voidaan olettaa, että arviointit saavat erilaisen luonteen, kuin jos ne olisivat ensisijaisesti koulutusyksiköiden itsenäistä ”koulutuksellista” kehittämistä. Koulutusideologinen kehittäminen realisoituu joka tapauksessa poliittisessa päätöksenteossa – se, mitä pidetään tärkeänä, siihen myös annetaan voimavaroja.

Korkeakoulujen arviointineuvoston hegemonista arviointidiskurssia tuottaa sekä yliopistolaki, joka edellyttää korkeakoulujen arviointia ja sen tulosten käyttämistä että toisaalta korkeakoulujen arviointineuvoston asetuksella määritellyt tehtävät. Hegemonista diskurssia tukee se, että korkeakoulujen arviointineuvosto käyttää arvioinneissaan parhaita saatavilla olevia kotimaisia ja ulkomaisia asiantuntijoita (usein korkeakoulujen ehdottamia). Korkeakoulujen arviointineuvosto on lisäksi aktiivinen pohjoismaisessa yhteistyössä sekä kansainvälisesti. Lisäksi Euroopan korkea-asteen koulutuksen arviointiyksiköiden (ENQA) toimisto sijaitsee korkeakoulujen arviointineuvoston yhteydessä. Korkeakoulujen arviointineuvoston pääsihteeri on ENQA:n sihteeri ja varapuheenjohtaja. Verkoston ainoan toimihenkilön toimisto on korkeakoulujen arviointineuvoston sihteeristön yhteydessä.

Arviointi-instituution toimintaan kuuluu luonnollisesti instituution kehittäminen, kansainvälisen kehityksen seuraaminen ja kehitykseen osallistuminen. Samoin eurooppalaisessa ja pohjoismaisessa yhteistyössä mukana oleminen on toiminnan pätevyys- ja laadun ehtona. Yhteistyö antaa toiminnan kehittämisen kannalta välttämättömiä vertailumahdollisuuksia. Arviointi-instituutio muodostuu itsenäisyytensä vuoksi helposti myös korkeakoulujen vastapooliksi niin, että korkeakoulujen epäsuotuisa talouskehitys voidaan tulkita joskus myös arviointi-instituution välillisesti tuottamaksi. Arviointit tekevät monia sellaisia asioita näkyviksi, jotka muutoin jäisivät korkeakoulujen ja tiedekuntien sisäisiksi asioiksi. Esimerkkinä voidaan mainita maisteriohjelmien arviointi (Raivola et al. 2002), jossa vasta ensimmäistä kertaa tehtiin näkyväksi toistasataa erilaista maisteriohjelmaa, joiden monipuolisuudesta ja -muotoisuudesta sekä laadusta ei

ollut valtakunnallisesti kokonaiskäsitystä. Arviointi toi esille sen, että ohjelmat muodostavat merkittävän työllistymis- ja rahoituskanavan korkeakouluille, mutta maisteriohjelmien merkitys korkeakoulujen kokonaisuudessa oli jäänyt hahmottamatta kaikilta osapuolilta ennen arviointia. Arvioinnin jälkeen maisteriohjelmien rahoitusta ohjataan ehkä kokonaisuuden kannalta entistä suunnitelmallisemmin.

Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintapolitiikan kytkeminen opetusministeriön tavoitteisiin on korkeakoulujen hegemoninen diskurssi, jolla ei ole haastajaa toisenlaisen diskurssin puuttuessa. Herääkin kysymys, tulisiko korkeakoulujen arviointineuvoston korostaa sekä julkisessa puheessa että käytännön ratkaisuisa enemmän itsenäisyyttä ja riippumattomuuttaan opetusministeriöstä. Korkeakoulujen arviointineuvostossa korkeakoulujen, opiskelijajärjestöjen ja ns. työelämän edustajat edustavat taustajärjestöjä ja työnantajiaan sekä juuri positionsa vuoksi enemmän kenttää kuin arviointineuvostoa – ellei neuvosto ole sitten muodostunut arviointiseuraksi, jossa valta sokaisee sinne nimetyt. Väite vaikuttaa liian rohkealta ja epätodelliselta. Toinen mahdollisuus on se, että sihteeristö käyttää ohi legitimoitua vallan muunlaista valtaa. Korkeakoulujen arviointineuvoston periaatteena on ollut se, että sihteeristö ei arvioi, vaan organisoii arviointeja. Organisoinnissa on paljonkin vallankäyttöä. Muutoin työtä ei voisi tehdä ollenkaan. Työtä kuitenkin ohjaa johtoryhmä, joka tekee kaikki arviointiin liittyvät päätökset projektisuunnitelmasta ja itsearviointikysymyksistä alkaen. Ne taas syntyvät runsaiden ja monipuolisten eri osapuolten kanssa käytyjen keskustelujen tuloksena. Näyttäisi siltä, että menettely on varsin demokraattinen ja sallii kentän äänen kuuluminen vahvana eri vaiheissa. Joissakin ryhmissä opetusministeriön edustaja on mukana jo toimintaa suunnittelemassa tai johtamassa, mutta ei koskaan arvioimassa. Suomalaisessa korkeakoulujen arviointijärjestelmässä arviointitulokset ovat kokonaan ulkoisen arviointiryhmän hallinnassa. Arviointiraportin toimittaa yleensä projektisuunnittelija, mutta hän on toimitustyössään alisteinen arviointiryhmälle. Arviointiryhmä hyväksyy raportin itsenäisesti. Tietysti raportin tyyliseikat, sanavalinnat ja muotokieli ovat usein toimittajiensa näköisiä. Legitiimin ja käytetyn vallan on kuitenkin oltava sopusoinnussa. Ellei näin ole, jokin osapuoli todennäköisesti reagoi vallan epätasapainoon.

Arvioidut asiat säilyttävät ryhmän tuottaman autenttisuuden, jos arviointiryhmä jaksaa olla mukana prosessissa loppuun asti. Opettajankoulutuksen arvioinnissa oli selvästi nähtävissä sekä puheenjohtaja Jussilan että projektisuunnittelija Saaren yhtenäinen tyyli asioiden ilmaisemisessa. Yksi arviointiryhmän jäsen arvioi sitä julkisuudessa jälkeinpäin vaisuksi ja väitteelle on evidenssiä arvioitsijoiden alkuperäisten tekstien perusteella (Rinne 1999). Kyse oli kuitenkin tietoisesta tyylivalinnasta. Kun kirjoittajia oli 12, jouduttiin tekemään tyylinäkökohdissa kompromisseja. On varmasti totta, että näin arviointi kadotti samalla osan terävyydestään ja osuvuudestaan. Raportin toimittajat käyttivät kuitenkin legitiimiä valtaa valinnoissaan.

Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintaa säätelevät asetukset (1320/1994, 465/1998). Asetus määrittää tehtävät, joihin liittyvät valtuutus ja vastuuvollisuus. Lain ja asetuksen tarkoitus otetaan valtuutetussa organisaatiossa haltuun ja rakennetaan toiminnoiksi. Toimintojen kautta luodaan tavat ja vakiintuneet käytännöt. Käytännöt

tuottavat toimintapolitiikan tai päinvastoin. Toimintapolitiikassa artikuloituu vallan resonanssi ja marginaali. Uuden organisaation käynnistämisen yhteydessä määritellään usein toiminnan missio, visio, strategia ja tavoitteet. Organisaatio vakiinnuttaa toimintansa kautta vähitellen uskottavuutensa ja asemansa. Vallankäytön legitimit muodot voivat olla toivottavia ja sopivia: asetuksen mukaan korkeakoulujen arviointineuvoston tehtävänä on avustaa korkeakouluja ja opetusministeriötä arviointeja koskevissa asioissa; jotka on ilmaistu verbeillä: huolehtii [...] arvioinnista, järjestää [...] arviointeja, tekee [...] aloitteita; huolehtii [...] yhteistyöstä; edistää [...] tutkimusta, arvioi [...] erikoistumisopintoja; hyväksyy [...] rekisteriin sekä pitää mainittua rekisteriä. Tai vallankäytöllä on käytännössä välttämättömiä ja siedettäviä muotoja (kuten ei hyväksy, ei esitä, osoittaa puutteita, arvioi jonkin heikoksi).

Vallankäytön mahdollisuus jo itsessään tuottaa hallintamuotoja ja vallan ylläpitäjiä. Valta voi tuottaa myös valtuuttamisen kautta valtuutettuja. Valta voidaan nähdä organisaation tahtotilana, joka voi ilmetä dominaationa tai toisaalta tuottaa valtuuttamista tai voimaannuttamista. Organisaatio, jolla on legitimiä valtaa, määrittelee itse käyttämänsä vallan 'voiman', tavan ja tyylin. Valta voidaan määritellä 'poweriksi', joka ilmenee vallan artikuloituna volyyminä, esittämisen tapana tai läsnä olevana koettavana valtana, jota erilaiset symbolit vahvistavat ja signaloivat.

Valta artikuloituu myös organisaation henkilöiden kautta eri tavoin. Vaikka toimihenkilön käyttämää valtaa legitimoit organisaation valta, artikuloi toimihenkilö valtaa myös persoonallisesti. Artikuloitu valta välittyy ulkopuolisessa kanssakäymisessä vallan tyylinä. Organisaatiossa vallan positiot näkyvät muun muassa siinä, keneltä kysytään, kuka vastaa ensin ja kuka sulkee keskustelun ja muodostaa mielipiteen. Järjestäytyneen organisaation rakenteet ovat välttämättömiä, mutta organisoitumisen käytäntösuhteen muotoja harvoin kyseenalaistetaan. Organisaatioon muodostuu käytänteitä, jotka ohjaavat mielipiteenmuodostusta ja päätöksentekoa. Korkeakoulujen arviointineuvoston toiminta perustuu säädöksiin, jotka ovat vallan ydintä. Sen ulkokuorelle rakentuvat säädösten tulkinnat ja käytännön menettelytavat, joihin liittyvät tehtävät ja toiminnot. Välttämättömistä toiminnoista ja oheistoiminnoista muodostuu 'toimisto'. Uloimmalla kehällä ovat asiakkaat tai palvelun käyttäjät ja muu yhteiskunta. Sekä omaehtoinen että julkinen tiedotus muokkaavat käsityksiä organisaatiosta ja antavat merkityksiä, jotka ovat toiminnan käytäntösuhteen tulkintoja.

Jos organisaatiolla on aitoja asiakkaita ja se palvelee niitä, sen arvostus ja valta muodostuvat toiminnan vakiintumisen mukana. Toiminnalla tuotetaan jotakin lisä-arvoa, kuten akkreditoinnilla varmistetaan koulutuksen laatua. Arvioinnilla voidaan yleisesti ottaen sanoa tuettavan hyvän koulutuksen edellytyksiä. Se, kenelle neuvosto on vastuussa toiminnastaan, kertoo samalla siitä, missä ydinvalta sijaitsee. Toiminnan budjetoinnista käytävä prosessi kertoo myös jotain ydinvallan sijainnista. Samoin neuvostolle uusien tehtävien antaminen viittaa ydinvallan sijaintiin. Ydinvalta voi olla hajautettu usealle osapuolelle. Se voi olla osapuolten välillä lateraalista tai hierarkkista. Ydinvalta on tällöin opetusministeriössä, mutta pääosin vain taloudellisissa asioissa. Toimintaan liittyvä käytännön valta on arviointineuvostossa, jossa myös sihteeristö jakaa keske-

nään valtaa. Itse neuvosto käyttää edustuksellista valtaa ja on selvästi aktiivinen ja demokraattinen kentän ääni.

Koulutusohjelma-arvioinneissa arviointineuvosto nimeää mahdollisen suunnitteluryhmän, johtoryhmän ja arviointiryhmän. Kun jäseniä valitaan, kuunnellaan kaikissa vaiheissa ainakin jossain määrin korkeakouluja. Neuvostolla ja sihteeristöllä ei ole tosin vielä läpinäkyvää proseduuria ehdokkaiden tuottamisessa. Tämä koskee myös ehdokkuuksia neuvoston jäseniksi. Arviointineuvosto, joka tekee päätökset arviointiprojektien jäsenistä, ottaa kantaa ehdokkaiden nimityksiin ja nimityksissä pyritään selvästi tasapainoiseen lopputulokseen. Lisäksi valinnoissa otetaan huomioon kieliryhmät ja sukupuoli. Opettajankoulutuksen arvioinnin suunnitteluryhmään nimettiin myös edustajia, jotka olivat esittäneen julkisuudessa kriittisiä näkemyksiä opettajankoulutuksesta. Näin haluttiin jo suunnitteluvaiheessa saada esille mahdollisimman monia näkemyksiä. Arviointiryhmiin nimitettiin alueellisesti edustava ryhmä ottamalla huomioon erikoisten yliopistojen edustus. Puheenjohtajaehdokkailta edellytettiin erityisesti yhteistyö- ja neuvottelutaitoja, koska ennakkoon oli tiedossa se, että arviointi koettiin monissa yksiköissä ongelmallisena.

Seuraavasta luvusta alkaen tutkimuksessa käsitellään arvioinnin tuloksia pääosin aineistojen kronologian mukaan. Aineistoista on muodostettu monin paikoin synteesiä, jolloin edetään teemojen mukaisesti.

*enemmän ei ole paremmin
vähemmänkään ei ole paremmin
mikä on huonommin*

7 Koulutuksen muutosresistenssi ja kehittämisdiskurssi – arvioinnin aloitusseminaari

Tässä pääluvussa valotetaan ensimmäisen tutkimusongelman taustoja.

Edellisen kasvatusalan arvioinnin (1994) yhteydessä ilmennyt kielteinen kokeminen näkyi arvioinnin aloitusseminaarissa. Arvioinnin suunnitteluryhmän puheenjohtaja totesi useaan otteeseen arvioinnin tapahtuvan kriittiseen aikaan (1998). Kasvatustieteelliset tiedekunnat eivät välttämättä olleet halukkaita arviointiin, koska arvioinnin pelättiin nostavan uudelleen edellisen arvioinnin yhteydessä ilmenneitä kriittisiä rakenteellisia näkökohtia, joista merkittävin oli ehdotus joidenkin opettajankoulutusfiliaalien lakauttamisesta.

Arviointia pohjustavassa aloitusseminaarissa (31.3.1988) käsitellyt aiheet antoivat kuvan arvioinnin lähtökohtien jännitteistä. Seminaarissa olivat mukana kasvatustieteellisten tiedekuntien dekaanit ja opettajankoulutuslaitosten/-yksiköiden edustajat. Korkeakoulujen arviointineuvoston kutsumalla kokoontumisella haluttiin saada esille kokemuksia, joita yksiköille oli syntynyt edellisessä arvioinnissa (OPM 1994) sekä pohjustaa tulevaa arviointia. Alustajina olivat kansliapäällikkö Vilho Hirvi, opetusneuvos Armi Mikkola ja arviointiprojektin suunnitteluryhmän puheenjohtaja apulaisprofessori Anna Raija Nummenmaa.

Seminaarin puheenjohtaja Nummenmaa totesi avauspuheenvuorossaan kasvatuksen ja koulutuksen keskeisen aseman yhteiskunnassa. Nummenmaa korosti puheenvuorossaan opettajankoulutuksen tehtävänä olevan yhteiskunnalliseen kehitykseen vastaamisen. Nummenmaan mukaan opettajankoulutus tapahtui edelleen paljolti omassa eristetyssä maailmassaan.

Kansliapäällikkö Hirvi käsitteli puheenvuorossaan yleisesti koulutuspolitiikkaan liittyvää problematiikkaa kustannusten ja hyötyjen välisenä suhteena – liittämällä koulutuspolitiikan ytimen liberalismiin. Näkemysten taustoittajaksi hän toi hallituspolitiikan, joka painotti koulutuksen ja työelämän suhteita, elinikäistä oppimista, koulutuksen kärkihankkeita, koulutuksen lainsäädännön uudistamistarvetta, tutkimus ja tuotekehityspainotusta sekä koulutuksen ja tutkimuslaitosten rakenteellista kehittämistä.

Alustuspuheenvuoro osoitti, että työelämädiskurssi oli saanut tietyn muodon koulutuksesta puhuttaessa. Työelämäyhteyksien hyöty, merkitys ja oikeutus otetaan näin annettuina. Kukaan puhujista ei problematisoinut työelämäyhteyksiä, niiden merkitystä ja

käytäntöjä. Työelämää ei puheenvuoroissa määritelty, vaan sen oletettiin todennäköisesti olevan kaikille selvä. Työelämällä tarkoitetaan koulutuspoliittisessa diskurssissa erityisesti elinkeinoelämää, yritys-elämää tai tuotantoelämää, mutta ei useinkaan koulua. Koulun ja opettajankoulutuksen katsotaan edustavan "puhtaasti koulutusta" – ikään kuin kouluissa ei tehtäisi työtä, ikään kuin opettaminen ei olisi jonkun työtä ja kuuluisi työelämään. Näin työelämädiskurssi eristää paradoksaalisesti koulutuksen työelämästä.

Hirvi toi esille yliopistojen autonomisen aseman niiden oman hallinnon uudistamisessa, jolla hän muistutti uusliberalistisesta kontekstista. Yliopistot nähtiin puheessa oman toimintansa subjekteina. Niukkenevien toimintamäärärahojen kentässä yliopistoista on tullut yrittämisen asiantuntijoita – vastuunotto omasta selviytymisestä ratkotaan Hirven esityksen mukaan yliopistoissa hallinnollisilla keinoilla.

Koulutuspoliittisesti ajankohtaisiksi aiheiksi kansliapäällikkö nimesi koulutuksen visiot, elinikäisen oppimisen, koulutuspolitiikan arvot ja koulutuksen rakenteet, ohjauksen, arvioinnin ja tietyt erilliskysymykset kuten esiopetuksen, ostopalvelut ja kouluissa tapahtuvan iltapäivätoiminnan. Hirvi luonnehti opetusministeriön koulutuspolitiikkaa liberalistiseksi. Hän todennäköisesti yritti rauhoitella arviointiin osallistuvia yliopistoja korostamalla "arvioinnin suuntautuvan ensisijaisesti tutkintojen sisältöihin – ei rakenteisiin". Tällä kansliapäällikkö ilmeisesti viittasi edellisen (OPM 1994) arvioinnin yhteydessä syntyneeseen keskusteluun joidenkin opettajankoulutusfiliaalien lakkauttamisesta (ks. Ketonen & Vanttaja 1995). Hirvi esitti rahoitusjärjestelmän edellyttävän arviointia, vaikka hänen mukaansa arvioinnilla ei suoranaisesti vaikutettaisikaan rahoitukseen. Hän toi esille yleisesti ottaen ohjauksen positiivisen puolen: tuloksellisuuden palkitsemisen ja rahoituksen ohjaamisen välillisenä ohjaajana haluttuihin toimintoihin. Korkeakoulujen laatupalkinnot olivat kansliapäällikön mukaan juuri tuloksellisuusohjausta. Ohjatun toiminnan agentti ja toimintapolitiikan ohjaaja oli näin opetusministeriö.

Hirvi ilmaisi arviointivaltaan liittyvän ilmeisen yhteyden: arvioinnilla kaikesta neutraalisuudesta ja kehittämiskäytännöstä huolimatta vaikutetaan välillisesti yksikköjen hyvinvointiin. Näin tulosohjauksen diskurssi tuli esityksessä artikuloituksi. Jos arviointia käytetään rahanjaon jonkinlaisena ohjaajana, yliopistot tietysti ottavat huomioon siihen vaikuttavat näkökohdat.

Opetusneuvos Mikkola toi esille opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyvät ongelmat: opiskelijavalintojen naisten ja miesten välisen epäsuhdan jatkumisen, opettajankoulutuksen sisällöllisen kehittämisen ja opettajien täydennyskoulutuksen tarpeet sekä opettajien määrälliset tarpeet lähitulevaisuudessa. Mikkolan puheenvuorossa analysoitiin vallitsevaa tilannetta, ja siinä tuotiin esille opettajankoulutuksen ongelmat, kehittämistarpeet ja hankeorientoituminen yliopistojen haasteiksi. Väitteet argumentoitiin sivistysvaliokunnan, ministeri Heinosen ja aikaisemman arvioinnin perusteella (OPM 1994). Opetusministeriö toivoi hyviä ratkaisuja yliopistoilta itseltään ja myös juuri käynnistetyltä arviointiprojektilta.

Autonomian puolustamiskurssissa yliopiston edustajat toivat esille yliopistojen oman tahtotilan. Näissä puheenvuoroissa palautettiin valta yliopistoille itselleen. Lisäksi edellinen arviointi (1994) riisuttiin vallasta. Kommenttipuheenvuorossa todettiin: "Emme ole tehneet mitään edellisen arvioinnin ohjaamana. Arvioinnin suositukset olivat toteuttamiskelvottomia". Esimerkkinä kommentoija mainitsi laitosrajojen poistamisehdotuksen.

Koulutuksen uhkatekijöiksi nostettiin yliopistojen rahoitusjärjestelmä, jota konkretisoitiin kansantalouden rakenteellisella muutoksella ja niukkenevilla verovarjoilla, jotka johtuvat "verkkopohjaisesta kaupankäynnistä". Uusliberalistinen diskurssi ilmeni keskustelussa pääosin annettuna. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan kritiikki ei noussut keskusteluissa esille – tosin sen seurauksia arvioitiin. Alustuksista virinnyt keskustelu ja kommenttipuheenvuorot nostivat esille monenlaiset pelot, joita opettajankoulutuksen valtakunnalliseen arviointiin saattoi kätkeytyä. *Uhkadiskurssiin* kuului arvioinnin osoittaminen pelottavaksi ja käytettävissä olevia taloudellisia voimavaroja mahdollisesti entisestään niukentavaksi, samoin ehkä jotakin ei-toivottavaa koulutuksen tilasta paljastavaksi. *Uhkadiskurssiin* kuului autonomian korostaminen ja puolustaminen.

Yliopistojen palkkamenojen todettiin muodostavan 80–90 prosenttia yliopistojen kokonaismenoista, ja niiden todettiin edellyttävän ulkopuolisen rahoituksen hankkimista. Ihmistutkimushankkeisiin väitettiin saatavan heikosti hankerahaa. Hankerahoitusten koordinoimattomuus esitettiin huolestuttavaksi hallinnonohjauksen kehityspiirteeksi.

Seminaarin puheenvuorojen mukaan tavoite, jonka mukaan korkeakoulututkinnon suorittaneita tulisi olla 60–70 prosenttia ikäluokasta, oli ylimitoitettu. Seminaarissa kannettiin huolta myös opintoaikojen pitenemisestä, joka vähentää yliopistojen vuosittaista tutkintorahoitusta.

Kriittisinä yhteiskuntakehitykseen liittyvinä ja opettajankoulutuksessa tarpeellisina aiheina tuotiin esille erilaisuuden kohtaaminen, syrjäytyminen ja monikulttuurisuus, laaja-alaisempi näkemys oppilaista erilaisina oppijoina, opetusharjoittelun erillisuus teoriasta, tulevaisuuden opettajantyön visiottomuus, opettajan roolinmuutoksen unohtaminen koulutuksessa ja se, että opettajien työnantajat eivät huolehdi opettajien täydenskoulutuksesta. Samalla kuitenkin todettiin, että opettajankoulutus ei voi sisältää kaikkea toivottua. Puheenvuoron mukaan työelämään tulisi rakentaa toimivat tukiprosessit. Erityiskasvatuksesta todettiin tulleen jo osa koulutuksen arkipäivää. Eri yhteyksissä esitettiin opettajankoulutuksen yhteistyön puutteet yliopistojen sisällä ja välillä. Syynä pidettiin sitä, että normiohjaus oli vasta hiljattain purettu. Lisäksi todettiin, että aikaisemmin ei edes ollut tarvetta yhteistyöhön. Eräässä kommenttipuheenvuorossa esitettiin, että kasvatustieteiden tiedekuntien yhteistyön muiden tiedekuntien kanssa. Positiivisena vaikutuksena pidettiin kahta tieteenalaa yhdistävien virkojen perustaminen.

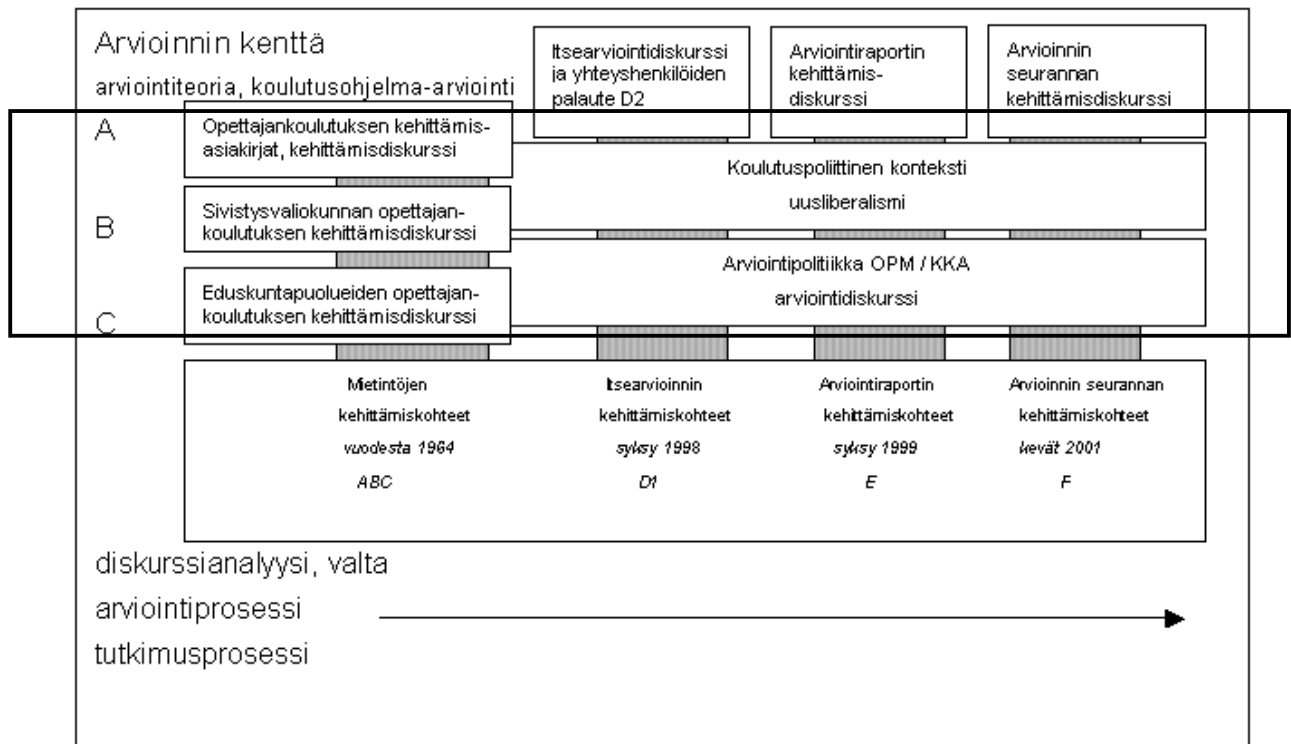
Yliopistojen koulutuksen kehittämisen ja taloudellisen selviytymisen diskurssi tasapainoilee autonomian puolustamisen ja tulossidonnaisen rahoituksen kanssa. Sopuointua on selvästikin vaikea löytää. Toisaalta yliopistot korostavat autonomiaa ja

toisaalta haluavat toiminnalle tarpeiden mukaan mitoitettua rahoitusta. Tarpeiden määrittelyssä on koulutuksen maksajan ja tuottajan välisen arvottamisen ero.

*käytäntö on politiikkaa
 politiikka on käytäntöä
 politiikkaa ei ole
 ei ole käytäntöä
 se on politiikkaa*

8 Opettajankoulutuksen kehittämisenäkökohdat koulutuspoliittisessa kontekstissa

Seuraavassa kuviossa on kehystetty pääluvussa käsiteltävä alue.



Kuvio 6. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.

Seuraavissa luvuissa käsitellään ensin koulutuspoliittista taustaa ja puolueiden koulutuspoliittisia ohjelmia sekä suomalaista koulutuspolitiikkaa OECD kontekstissa. Samalla tästä luvusta eteenpäin vastataan ensimmäiseen tutkimusongelmaan.

8.1 Koulutuspolitiikan lähtökohtia

Joint WBI/OECD 2000-raportti määrittelee koulutuksen ja koulutusjärjestelmän: Koulutus ymmärretään muun yhteiskunnan kanssa vuorovaikutuksessa olevana järjestelmänä. Sillä on yhteiskunnassa ennen muuta talouteen ja työvoiman koulutukseen liittyvä kvalifikaatiotehtävä, arvojen ja kulttuurien välittämiseen liittyvä socialisaatiotehtävä sekä sosiaaliseen kerrostuneisuuteen liittyvä valikointitehtävä. Koulutusjärjestelmä ymmärretään yhteiskunnan kanssa vuorovaikutuksessa olevana sosiaalisena järjestelmänä ja instituutiona. (Joint WBI/OECD 2000.)

Opettajankoulutuksen kehittämisenäkökohdat muodostivat arvioinnin aineistossa olennaisen osan. Korkeakoulut tuottivat kehittämisenäkemyksiä ja ulkoinen arviointi päättyi kehittämissuosituksiin. Kehittämisasiheet ovat vuosikymmenien ajalta hyvinkin samantaisia. Arvioinnin kohteena olivat nimenomaan kasvatustieteiden tiedekuntien järjestämät pedagogiset opinnot. Koulutuksen järjestäjän kannalta on kiusallista, että arvoinnit toistavat samoja ongelmallisia kehittämisaiheita. Kehittämisaiheista on saattanut muodostua diskurssi, joka on vakiintunut ja hegemoninen eikä sille ole haastajaa. Koulutuksen järjestäjän on vaikea purkaa tätä hegemonista diskurssia, koska sitä tuottavat ulkopuoliset osapuolet eli stakeholderit.

Ongelmallista onkin se, että itsearviointiksi nimetty arviointivaihe ei olekaan varsinaista itsearviointia, vaan pääosin "toisen arviointia". Näin opettajankoulutuksen järjestäjä jää monesti altavastajaksi. Muilla osapuolilla (opiskelijat ja ainetiedekunnat) ei ole arvioinnissa mitään menetettävää ja arviointi saattaa muodostua kärjistetyn kriittiseksi. Asetelmassa on kiusallinen kaksoissidos, jossa eri osapuolet eivät voi toimia itsenäisesti ajattelemalla vain omien opiskelijoittensa opintojen järjestämistä. Aineenopettajaksi opiskelevat ovat aikaisemmin suosineet mallia, jossa opettajaopinnot suoritetaan opintojen loppuvaiheessa. Viime vuosien aikana pedagogisiin opintoihin hakeudutaan yhä enemmän myös opintojen alussa (erillisvalinta) ja joustavasti opintojen kuluessa.

Seuraavassa käsitellään sekä kouluun että korkeakouluun liittyviä uusliberalistisen koulutuspolitiikan tuntomerkkejä. Koulutuspolitiikkaa käsitellään lähinnä opettajankoulutuksen kehittämiskohteiden taustaksi. Sarjala määrittelee koulutuspolitiikan kasvatuksen ehtojen säätelyksi – kasvatuksen strategiaksi. Sarjalan mukaan koulutuspolitiikan tehtävänä on ensinnäkin määritellä ne tavoitteet, joihin valtakunnan kasvatusinstituutiolla pyritään. Toiseksi sen tulee osoittaa yleiset periaatteet ja keinot, joiden avulla tavoitteet tulee saavuttaa – ja joilla ne voidaan saavuttaa. Edelleen koulutuspolitiikka säätelee niitä ulkoisia edellytyksiä, joiden vallitessa opetusprosessi eri kouluissa toteutetaan. (Sarjala 1981, 12) Puolueiden koulutuspoliittisten ohjelmien voidaan ajatella ohjaavan poliittista päätöksentekoa vain vähän. Tutkimukseen on analysoitu 1990-luvun alun ja 2000-luvun alun koulutuspoliittisten ohjelmien näkemyksiä opettajankoulutuksesta. Koulutuspoliittiset ohjelmat ovat muuttuneet hyvin paljon toistensa kaltaisiksi. Niissä artikuloidaan tietyt koulutuksen kehitystrendit varsin yleisellä tasolla. Ohjelmissa on kuitenkin joidenkin puolueiden omaleimaisille lähtökohdille tyypillisiä painotuksia. Puolueiden koulutuspoliittisia ohjelmia tuskin kuitenkaan käytetään kou-

lutuspolitiikassa tehtyjen päätösten perusteluina. Pikemminkin voidaan ajatella, että yhteiskunnallisen muutoksen tiedostamisen mukana koulutuspoliittisia ohjelmia korjataan jälkijättöisesti ajanmukaisiksi. Erityisen vähän koulutuspoliittisissa ohjelmissa esitetään rohkeita visioita tai ennakoidaan tulevaisuuden kehitystä. Nykyisissä ohjelmissa ei riskeerata oikeastaan mitään.

Sarjala pitää koulutuspolitiikan keskeisinä osa-alueina kasvatuksen ihmiskäsitystä; kasvatuksen arvopäämääriä, yhteiskuntakehityksen todennäköisiä piirteitä ja niistä aiheutuvia kasvatustavoitteita; kasvatuksen ja muiden yhteiskuntapoliittisten ilmiöiden välisiä kytkentöjä; yhteiskunnallisten ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista; ammattirakennetta ja ammattikuvaa; koulutusjärjestelmän rakenteita, koulutuksen resurssointia ja didaktisten ratkaisujen materiaalisia perusteita (Sarjala 1981, 12).

8.2 Koulutuspolitiikka osana yhteiskuntakehitystä

Uusliberalismi rakentaa hyvinvointivaltion kritiikkinsä kahteen pääkohtaan. Ensimmäkin, että markkinat ovat tehokkaampia kuin suunnittelutalous ja toiseksi, että yksilöllinen vapaus on vähentynyt valtion instituutioiden toiminnan tuloksena. Puhtaassa muodossa sellainen filosofia pakottaisi valtion minimaaliseen asiamiehen rooliin (Nozik 1975). Markkinoita itsessään voidaan kontrolloida ja manipuloida sekä käyttää sosiaalisen muutoksen välineenä. Minkä tahansa käyttäytymisen kustannusten ja etujen säätelyllä voidaan saada yksilöt tekemään kansallisten etujen mukaisia päätöksiä (Dale 1986, 79). Opettajien palkkojen, opetussuunnitelmien ja korkeakoulujen koko ja tasapaino ovat esimerkkejä markkinoiden säätelystä. Monet ilmeiset ristiriidat 1980-luvulla ja 1990-luvun alussa – jolloin sekä markkinavoimat että keskitetty kontrolli toimivat samanaikaisesti – voidaan selittää uusliberalismin avulla. Uusliberalismi tarjoaa teoreettisena lähtökohtana selityksiä, mutta ne ovat deskriptiivisiä ennemmin kuin analyttisiä: ne paljastavat miksi ne, jotka ajattelevat kyseisellä tavalla, toimivat myös niin, mutta kertovat vain vähän muusta taustasta. (Tomlinson 1994)

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on nostanut kilpailun merkittäväksi toimintaa ohjaavaksi tekijäksi. Koulutuksen kilpailu on palautettavissa erilaiseen voimavarojen jakoon. Julkisella sektorilla arvioinnit ovat vähentäneet tarvetta asettaa normeja, mutta samalla arviointi asettaa välttämättä omat norminsa. Norminanto on vain muuttanut muotoaan.

Harrinvirta käsittelee väitöstutkimuksessaan taloudellisen ja poliittisen liberalismiin sekä konservatiivisten ja uskonservatiivisten periaatteiden toteutumista. Taloudellisella liberalismilla tarkoitetaan tutkimuksessa keynesiläisen makrotaloudellisen konsensusen murtumista, kun talouden kasvun, inflaation torjunnan, talouden vakauden ja täys-työllisyyden tavoitteet eivät ole ratkenneet julkisen makrotaloudellisen säätelyn ja julkisten menojen kasvattamisen avulla. Sen osoitetaan nostaneen pinnalle monetaristisen talouspolitiikan teorian ja julkisen valinnan koulukunnan, jotka kiinnittävät huomion markkinahäiriöiden sijasta byrokratian häiriöihin ja tehottomuuteen sekä julkisen talouden laajuuden synnyttämiin talouden allokatiivisiin ja tuotannollisiin tehottomuusongelmiin. Harrinvirta kuvaa käännettä sekä konservatiiviseksi että uusliberalistiseksi.

Harrinvirta esittää lectio praecursoriassaan, että 1980-luvulla länsimaat omaksuivat tehokkuuden hyvinvointivaltion uudistamisen johtavaksi periaatteeksi. Syy tähän oli hänen mukaansa se, että OECD -maat linjasivat tällöin talouspolitiikkansa siten, että julkiset menot eivät saa kasvaa nykyisestä tasosta, tai ainakaan talouden yleistä kasvukehitystä nopeammin. Hyvinvointivaltion laajentumisen aikana finanssipolitiikka ei juuri luonut painetta parantaa tehokkuutta, koska valtion menojen kasvua tai edes valtion velkaantumista ei yleisesti pidetty ongelmana.

Julkisen palvelutuotannon kustannustehokkuus on ollut tavoitteena lähes kaikissa toteutetuissa julkisen sektorin uudistuksissa mukaan lukien yksityistäminen, tulosojaus, hallinnon hajauttaminen sekä budjettiudistukset. Uudistusten seurauksena nykyinen valtio on organisoitavaloiltaan eriytynyt, markkinaohjautuva sekä on vähentänyt oleellisesti yhteiskunnan ja hallinnon sääntelyä ja yhteiskuntapoliittista suunnittelua. Tehokkuusvaatimus on paikka paikoin ohittanut hyvinvointivaltion tasapuolisuuden periaatteet varsinkin silloin, kun nämä kaksi periaatetta ovat joutuneet keskenään vastakkain.

Suomalainen uudistuspolitiikka on Harrinvirran mukaan edennyt varsin päättäväisesti niitä suuntaviivoja, jotka Holkerin hallitus asetti vuonna 1987. Valtio – kuntasuhteiden uudistuksesta, tulosojausudistuksesta, budjettiudistuksesta ja valtion liiketoiminnan uudelleenorganisoinnista kehittyi 1990-luvun aikana kokonaisuudistus, joka on merkittävimpiä länsimaissa. (Harrinvirta 2001, 86–87.)

Kuvatessaan länsimaista koulutuspoliittista kehitystä virkaanastujaisesityelmässään Simola kuvaa sitä 'uudentyyppisenä konsensusena', 'lähentymisenä' ja 'koulutuspoliittisena epidemiana', joka on levinnyt kaikkialle teollistuneeseen maailmaan. Simola kuvaa muutosta kohti kilpailu- ja suorituskeskeistä toimintakulttuuria, jossa keskeisimpiä arvoja ovat erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus, joita hän luonnehtii erinomaisuuden eetokseksi. (Simola 2001, 290.)

Simolan analyysi koskee pääosin koululaitosta, mutta esitetyt ilmiöt ovat nähtävissä myös korkeakoulupolitiikassa. Huomion keskipisteeksi ovat tulleet huippuyksiköt (centers of excellence), jolloin uudistusaalto vaikuttaa myönteisesti niihin, joilla muutenkin jo menee hyvin. Kielteisenä sivuvaikutuksena ovat – ei välttämättä kielletyt keinot, mutta suoritusta nopeasti parantavat keinot, joiden pitkäaikaiset vaikutukset saattavatkin olla kielteisiä. Korkeakoulutuksessa voisi ajatella pintapuolista oppimista, tason madaltumista ja erilaisten suorituksia nopeuttavien 'keinojen' käyttämistä. Simola siteeraa Walkeria ja Stottia (2000) ja väittää, että suoritustehostimet (performance boosters) vaikuttavat positiivisesti vain lyhyen aikaa, mutta jättävät taakseen muun muassa loppuunpalamista ja kyynisyyttä. (Simola 2001, 292.)

Simolan tutkimus Rinteen ja Kivirauman kanssa vertaa suomalaista tilannetta eurooppalaiseen. Eri maissa *erinomaisuuden diskurssi* on hyvin samanlainen. Opettajien ongelmat palautuvat taloudellisten voimavarojen puutteeseen, stressiin, työtaakan kasvuun ja kokousten lisääntymiseen. Suomalaisen koulun erityispiirteenä verrattuna muihin maihin on ollut kuitenkin autonomian lisääntyminen 1990-luvulla. Simola ohjaa pohdinnan erinomaisuuden eetoksesta riittävyden eetokseen ja nostaa päämääräksi

'riittävän hyvän koulun'. Hänen mukaansa olisi hylättävä erinomaisuuden tavoittelu päämääränä sinänsä ja etsittävä riittävän hyvää. Sen sivutuotteena saattaa tulla 'erinomaisuutta'. Simola toteaa, että taloudelliset resurssit eivät lisäänty, vaan ne jakautuvat uudella tavalla ja se vaatii ensisijaisesti huomion perusedellytysten turvaamiseen kaikille koulutuksen järjestäjille. (Simola 2001.)

Arviointi ohjauksen välineenä

Laukkanen tulkitsee Hillin ja Bramleyn poliittisen ohjauksen määritelmää toteamalla, että se on hyödyllinen, koska se tuo esille, että politiikka on ensiksikin päätöksiä, mutta määritelmä olettaa samalla, että ne liittyvät päätösten kokonaisuuteen. Sen sijaan yksittäinen päätös ei välttämättä kerro politiikasta tai muodosta sitä. Toiseksi se korostaa, että politiikkaa tekevät poliittiset toimijat, ovatpa ne puoluepoliittisesti sitoutumattomia virkamiehiä, poliitikkoja tai laitoksia. Kolmanneksi politiikka on sekä keinoja että päämääriä. Neljänneksi politiikka on kontekstisidonnaista eli se kytkeytyy tiettyyn tilanteeseen. Viidenneksi politiikka rajoittuu sellaisiin toimiin, jotka ovat periaatteessa saavutettavissa. Määritelmässä tehdään ero symboliseen politiikkaan, jonka tarkoituksena on esimerkiksi vain ilmaista, että politiikan tekijä (päättökentekijä) on havainnut asian merkittävyyden. (Laukkanen 1998a, 35.)

Laukkanen tulkitsee keskushallinnon arviointiajattelua seuraavalla viidellä tyypittelyllä: (1) evaluaatio on muotiasia. Se on 1990-luvulla noussut julkisuuteen erityisesti anglosaksisten maiden koulutuspolitiikassa. (2) Evaluaation tekeminen on nähty toimivaksi kontrollikeinoksi. Arvioinnin käyttöönotto antaa uuden välineen hallita koulutusjärjestelmää. (3) Evaluaatio "uuslegitimoi" keskushallinnon toimenpiteitä. Se on regulointikeino (Laukkanen 1998b, 131). Evaluaatiota on alettu käyttää toiminnan laadun perusteluna. (4) Kun keskushallinnolla ei ole enää mahdollisuutta puuttua paikalliseen toimintaan, evaluaatiota voidaan käyttää toiminnan laatua osoittavana perusteluna muutostarpeista. (5) Evaluaatio nähdään osaksi suunnittelurationalismia. Toiminnan kehitystä pyritään hallitsemaan tutkimuksellisella lähestymistavalla. Kysymys olisi siis rationalismin uudesta noususta. (Lundgren 1990, 34; Laukkanen 1998a, 45.)

Yhdeksi yhdistäväksi tekijäksi Laukkanen nostaa managerialistisen ohjausideologian viitaten Pollitiin ja Temmekseen. Ideologiassa pyritään erottamaan toisistaan keskushallinnossa tapahtuva tavoitteiden asettaminen ja paikallistason toiminta ja korostetaan tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Johtaminen on tulosjohtamista ja tulosohjausta, jossa painotetaan, että annetaan johtajien johtaa, ja edellytetään sitä. Keskushallinnon poliittinen ja julkinen tilivelvollisuus samoin kuin paikallistason toimijoiden tilivelvollisuus palveluiden käyttäjille korostuvat. (Laukkanen 1998a, 45.)

Managerismin periaatteen mukaisesti keskushallinto ei puutu mikromanagerismiin, vaan jättää sen paikalliselle tasolle ja tutkii toiminnasta saatuja tuloksia. Evaluaatio muodostuu tällöin keskeiseksi keinoksi ohjata koulutuspolitiikkaa samoin kuin vastata tilivelvollisuusvaatimukseen. Laukkanen tutkimus paljasti kuitenkin päinvastaisia toimia. Evaluoinnilla pyrittiin joko saamaan keskushallinnolle yleiskuva toiminnan kehi-

tyksestä tai vaikuttamaan suoraan pakottavasti paikallisen toiminnan kehitykseen ja antamaan kuluttajille tietoja koulutusvalintoja ja koulutuskehittämiskaavoja varten. (Laukkanen 1996, 22–26; Laukkanen 1997, 355.)

Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että arviointitiedon käytön odotukset ovat voineet olla ylimitoitettuja (Lampinen 1992, 38; Lindblom & Cohen 1979, 5–6; Laukkanen 1998a, 48). Odotuksissa ei ole välttämättä huomattu, että poliittinen päätöksenteko ei yleensä noudata klassista rationaalisen päätöksenteon mallia, jossa asetettaisiin ensin tavoitteet ja etsittäisiin sitten paras mahdollinen ratkaisu. Evaluaatio kilpailee muiden perustelujen ja päätösmotiivien kanssa. Ei siis voida kuvitella, että keskushallinnon päätöksenteossa evaluaatio välttämättä saa suurta painoarvoa. Joskus sitä ei oteta ollekaan huomioon. (Laukkanen 1998a, 47.) Arviointia on kuitenkin voitu käyttää tuensaamiseen suunnitelmille, ratkaisemaan tehtävää linjavalintaa, muodostamaan yleistä näkemystä asiasta tai kontrolloimaan toimintaa (Laukkanen 1994, 69).

Peruskoulun ohjaustavassa on tapahtunut kolmenkymmenen vuoden aikana seuraavaa kehitystä: Kehitys voidaan nähdä hyvin samanlaisena myös korkeakouluissa.

1. Keskushallintokeskeinen kausi 1972–1985.
2. Keskushallinnon etäännyttämisen kausia 1985–1991.
3. Keskushallinnon uudelleen aktivoitumisen kausi 1991–

Ohjausotteiden muutokset osoittavat ohjauksessa tapahtuneen kehityksen syklisyyttä (Lehtisalo & Raivola 1986; Papadopoulos 1994; Temmes 1994; Laukkanen 1998b). Keskushallinnon aktivoituminen 1990-luvulla ei merkinnyt sitä, että se olisi saanut samanlaisen roolin, mikä sillä oli ollut 1970-luvulla, vaan sitä, että keskushallinnolla alkoi olla legitimiä käytössään sellaisia politiikan tekemisen instrumentteja, joilla se jälleen saattoi vaikuttaa paikalliseen toimintaan hyväksyttävästi päätäntävällän hajauttamiseen liittyvien arvojen suuntaisesti. 1980-luvulla kehitettiin uutta ohjausajattelua, mutta se ei ennättänyt saada legitimiä asemaa sen enempää hallituksen politiikassa kuin myöskään sidosryhmien antamaa tukea. (Laukkanen 1998a, 143.)

1980- ja 1990-lukujen uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa on hahmotettavissa "ohjelma", jota Rinne nimittää kolmannen aallon koulutuspolitiikaksi. Kolmas aalto on Rinteen mukaan kohoamassa niistä pettymyksistä, joita toisen aallon meritokraattinen koulutusideologia tuotti. Usko meritokraattisen koulutuspolitiikan reiluuteen alkoi hiipua niin vasemmalla kuin oikealla. Samaan aikaan 1990-luvun alun talouden taantuma ja laaja nuorisotyöttömyys pakottivat arvioimaan koulutuspolitiikkaa uudella tavalla. Tämä kolmas aalto merkitsee (peruskoulussa) Brownin (1997) mukaan siirtymää meritokratian ideologiasta vanhempainvallan ideologiaan (parentocracy), jossa on olennaista se, että lasten koulutus on lisääntyvässä määrin riippuvaista enemmän vanhempien varallisuudesta kuin lasten omista pyrkimyksistä.

Kolmas aalto korostaa sanomaa, jossa tahdotaan sulkea valtio pois koulutuksen pääroolista ja antaa valta pääomamarkkinoille. Brown ilmaisee asian siten, että ei ole yhteiskuntaa, on vain perheet ja yksilöt (Brown 1997, Rinne & Nuutero 2000).

Rinne, Kivirauma ja Simola ovat hahmottaneet uusliberalismin 12-kohdan "ohjelmaksi", johon liittyvät:

1. *Vanhempien oikeus vapaaseen koulunvalintaan ja koulupiirien joustavoittamiseen (parential choice);*
2. *Koulujen kilpailuttaminen, kerrostuminen ja profiloituminen sekä niihin kytkeytyvä imagokohennus markkinoiteineen;*
3. *Koululainsäädännön ja etukäteissäätelyn löysäminen (deregulation);*
4. *Koulujen "yrityistäminen" (managerialismi koulunjohtamisessa);*
5. *Opetussuunnitelmallinen hajauttaminen ja koulujen päätösvallan lisääminen sisältöasioissa;*
6. *Korostettu ajattelu markkinavetoisuuden autuaallisuudesta suhteessa vanhan valtiobyrokratian kahleisiin;*
7. *Siirtyminen rahoituksessa könttäbudjettiin yksityiskohtaisen momenttibudjetoinnin sijasta;*
8. *Pyrkimys tulostavuuteen ja laatukoulujen palkitsemiseen;*
9. *Koulujen ja opettajien työn jatkuvan arviointijärjestelmän pystyttäminen pyrkien ns. läpinäkyvään eli julkiseen arviointiin;*
10. *Lahjakkaiden ja kyvykkäiden erikoiskoulujen hyväksyminen;*
11. *Koulujen yksityistäminen ja ulkopuolisen sekä vanhempien rahoituksen lisääminen;*
12. *Julkisten koulutusinvestointien ja määrärahojen karsiminen.*

Rinteen mukaan suurin osa tästä on jo toteutettu Suomessa ja pääosa uudistuksista on toteutunut pienin askelin.⁴

⁴ Koulutuspoliittisten uudistusten läpiviemisen edellytyksiä ovat Häyrysen – Hautamäen mukaan ratkaisun yhteiskunnallisen tarpeen ja siitä olevan tietoisuuden muodostuminen; käyttökelpoisen uudistus suunnitelman muodostuminen; ratkaisujen toteuttaminen ensin lainsäädännöllisinä, sitten opetussuunnitelmallisina, sisällöllisinä, koulutusjärjestelmää ja instituutiota koskevinä toimeenpanoratkaisuinä (Häyrynen & Hautamäki 1976, 217). Valtakunnallinen opetussuunnitelma syntyy käytännön koulutuspolitiikan tuloksena. Koulujen tasolla koulutuspoliittinen tahto ilmenee ideologisesti ensisijaisesti opetussuunnitelmissa. Malinen on selvittänyt 1970- ja 1980-lukujen peruskoulun opetussuunnitelmia. Samoin hän on selvittänyt opetussuunnitelmallisten näkemysten kehitystä niiden välisenä aikana. Malisen raporteissa on haastateltu nuoria opettajia, kasvatustieteen opiskelijoita ja kuntien kouluhallintovirkamiehiä.

Ensimmäisessä raportissaan Malinen (1978) analysoi opetussuunnitelmassa esiintyneitä heikkouksia sekä luonnehti opetussuunnitelmaa toiminnallisena kokonaisuutena. Vuonna 1975 suoritettiin lisäksi kyselyjä ja haastatteluja siitä, miten eri tehtävissä toimivat henkilöt kokivat peruskoulun opetussuunnitelman koulutuspoliittisen taustan ja tehtävät. Tutkimuksesta valmistui raportti (1976). Kyseinen tutkimus sisälsi 36 osiota ja vastauksista voitiin erottaa konservatiivinen näkemys, sosiaalinen näkemys, liberaali näkemys sekä hallinnollinen näkemys opetussuunnitelman taustasta. Ryhmät erosivat toisistaan verraten vähän. Ne hyväksyivät keskimääräisesti parhaiten sosiaalisen näkemyksen. Toiset ryhmät erosivat kuitenkin opiskelijoista konservatiivisen näkemyksen osalta, jota opiskelijat kannatti-

Rinteen, Kivirauman ja Simolan luokittelua voi jäsentää niin, että uusliberalismin lähökohdaksi otetaan (3): "koululainsäädännön ja etukäteissäätelyn löysäminen", joka on *julkisen vallan* lainsäädännöllinen toimenpide ja valtuutus, ja sen yhtenä kunnallisen tason seurauksena on (5) "opetussuunnitelmien hajauttaminen ja koulujen päätösvallan lisääminen sisältöasioissa". Valtionhallinnon taloudellisena ratkaisuna voidaan pitää (7) "könttämääräisiä yksittäisten momenttibudjetoimien sijasta". Muussa tapauksessa etukäteissäätelyn (3) löysämisellä ei olisi toteuttamispohjaa. Tämän luonnollinen seuraus koulutuksen toteuttajatasolla on sekä ulkoisena edellytyksenä että sisäisen kontrollin vuoksi (8) "tulostuottavuus", jonka ulkoisena osana on koulutuksen ylläpitäjän ratkaisu "laadukoulujen palkitsemiseen" taloudellisina tai muina etuina. Valtakunnan tason toimenpiteenä on syntynyt tarve jollakin tavalla hallita muutosta muuten

vat vähiten. Perusteluissa opiskelijat käyttivät eniten kriteerinä yhteiskunnan tasa-arvoa. Muilla taas oli enimmäkseen käytäntöön liittyviä kriteereitä, kuten sitä, että oppilailta puuttuisi valmiuksia päättää omista asioistaan.

Haastattelussa oli mukana 13 henkilöä, jotka toimivat koulutusjärjestelmän eri tehtävissä. Haastattelu oli puolistrukturoitu ja siinä oli runkona kuusi kysymysryhmää. Haastatellut henkilöt näkivät vallitsevassa tilanteessa runsaasti puutteellisuuksia. Opetussuunnitelman toteutuksessa noudatettiin enemmän lain kirjainta kuin sen henkeä. Käytännön koulutyössä toimivia häiritsi enemmän tilanteen sekavuus kuin koulutuspolitiikan tulkinna ongelmat. Hallintoehenkilöiden ja opettajien välillä katsottiin olevan melkoisesti ristiriitoja. Vastajat esittivät myös toivomuksia opetussuunnitelman toteutuksen parantamiseksi sekä arvioivat sen kehittämisen esteitä. Hallintosäännöksillä muodostettu opetussuunnitelma ja didaktiikassa esitelty opetussuunnitelma olivat käsitteinä kaukana toisistaan.

Malisen myöhemmässä tutkimuksessa selvitettiin, miten näkemykset peruskoulun opetussuunnitelman taustasta ja toteutuksesta ovat muuttuneet vuoteen 1985 mennessä, jolloin vasta muutettiin hallinnollisesti uuteen järjestelmään. Syksyllä 1985 suoritettiin sama kysely samantapaisille vastaajaryhmille kuin vuonna 1975. Vastauksista tuli esille faktorianalyysin perustella samat näkemykset kuin vuonna 1975. (Malinen 1976.)

Konservatiivisen näkemyksen kannatus oli lievästi noussut, selvimmin hallintoehenkilöillä. Liberaalin näkemyksen kannatus taas oli noussut selvästi sekä hallintoehenkilöillä että opettajilla. Hallinnollinen näkemys puolestaan oli laskenut kaikissa ryhmissä. Sosiaalisessa näkemyksessä oli vain pieniä muutoksia, selvimmin opiskelijoiden joukossa. Konservatiivinen näkemys on noususta huolimatta edelleen vähiten suosittu.

Vuoden 1985 valtakunnallista opetussuunnitelmaa täydennettiin lisäksi niin sanotulla kuntakohtaisella opetussuunnitelmalla. Lisäksi asiakirjoissa todetaan, että opetussuunnitelman tulee olla jatkuvan kehittelyn alaisena. Tämä oli uutta verrattuna aikaisempaan käsitykseen opetussuunnitelmasta, jossa voimakkaasti korostui tavoitetietoisuus tiedollisessa aineksessa. Vuonna 1994 opetushallitus antoi uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joissa oli määritelty koulutuksen arvopohjaa uudelleen. Samalla edellytettiin kuntien ja koulujen tasolla tehtävää opetussuunnitelmatyötä.

Koulutyön tuloksellisuudesta kertovat tutkimukset, joissa arvioidaan kansallisesti oppilaiden selviytymistä kansainvälisissä koulusaavutustesteissä. Tutkimustulokset herättävät julkisuudessa lähes aina samat päätelmät – oppilaiden tietomäärä on puutteellinen. Väitteen taustalla on nähtävissä ammattiryhmien välisiä työvoimapoliittisia pyrkimyksiä. Kyseessä on tärkeiden ja vähemmän tärkeiden oppiaineiden arvottaminen. Käytännössä ainoa pohdinta, minkä koulusaavutusvertailut aiheuttavat, on pohdinta ongelmalliseksi nostetun oppiaineen tuntimäärien riittävytydestä. Poikkeus on uusien koulusaavutusmittaus Pisa (2001), jossa suomalaiset menestyivät perustaidoissa erityisen hyvin.

liian itsenäisissä kouluissa (9) "koulujen ja opettajan työn jatkuvan arviointijärjestelmän pystyttämällä tarkoituksena toteuttaa ns. läpinäkyvää eli julkista arviointia". Opetushallituksen arviointiyksikkö on tästä hyvänä esimerkkinä. Opetushallitus toteuttaa määrällisten indikaattorien varaan perustuvaa koko maan kattavaa ja yleensä otospohjaista (5%) arviointia, jonka perusteella laaditaan arvioinnin kriteerit ja osaamisen minimitasot oppilaiden suorituksille. Lainsäädännön deregulaation muutoksen (3) luonnollisena seurauksena ovat myös (1) "Vanhempien oikeus vapaaseen koulunvalintaan ja koulupiirien joustavoittamiseen" – "koulupiirien joustavoittaminen" on vapaan koulunvalinnan luonnollinen edellytys. Samoin lainsäädännön deregulaation (3) seurauksena on (10) "lahjakkaiden ja kyvykkäiden erikoiskoulujen hyväksyminen". Miksi niitä ei hyväksyttäisi, jos oppilaat saavat valita koulunsa? Koulutuksen markkinoilla valintaa ohjaa tarjonta ja oppilaiden (vanhempien) halu saada mahdollisimman hyvää, monipuolista tai erikoistunutta koulutusta. Koulut, joihin on paljon hakijoita suhteessa oppilaspaikkoihin, muodostuvat vähitellen kyvykkäiden kouluiksi. Oppilaiden vapaa valinta ja oppilasvirrat muotouttavat vähitellen kouluja hakijoittensa mukaisiksi. Kysyntä ohjaa tarjontaa ja toisaalta tarjonnan mukaan tapahtuu ohjautumista.

Rinteen, Kivirauman ja Simolan tulkinta uusliberalismista pitää kouluja yrityksinä: (2) "Koulujen kilpailuttaminen, kerrostuminen ja profiloituminen sekä niihin kytkeytyvä imagokohennus markkinointeeneen". Kouluissa (eikä korkeakouluissakaan) voi kovin pitkälle toteutua markkinoiden ehdot, koska niissä ei ole ollenkaan talousjohtamisen, markkinoinnin eikä yleensääkään yrittämisen asiantuntijoita. Lisäksi rehtorin keskeisin tehtävä eli pedagoginen johtaminen hoidetaan kouluissa vaatimattomalla johtajuuskoulutuksella. Kouluissa voi olla joitakin vähäisiä merkkejä siitä, että ne saavat ulkopuolista rahoitusta toimintaansa, mutta sen merkitys on promillen osia koulujen budjeteista. Näin valtiollisten ja kunnallisten varojen avulla tapahtuva ohjaus on edelleen koulujen toimintaa säätelevä "laki". Koulu toteuttaa kasvatus- ja opetustehtävänsä palvelemalla koko ikäluokkaa, vaikka koulujen välillä voi olla vain pieniä profiloitumisella aikaansaatuja eroja. Kyseessä on kuitenkin kosmeettinen vaikutelma. Uusiliberalistisia päätöksiä tosin tuotetaan poliittisina toimina. Samoin kouluhallinnon eri tasoilla tehdään poliittisen ohjauksen seurauksena päätöksiä, jotka voidaan tunnistaa uusliberalistisiksi. Koulutuksen toteuttajat taistelevat käytännössä monin tavoin koulutuksen markkinoitumista vastaan, mutta joutuvat sopeutumaan siihen muiden vaihtoehtojen puuttuessa. Näin eletään kahden toisilleen vastakkaisen politiikan diskurssin ristiriidassa.

Yhteiskunnallisesti laaja ilmiö on uusliberalismiin kuuluva managerialismi (4), joka merkitsee päätös- ja vastuuvallan siirtämistä toimeenpanevan yksikön vastuulle. Koulujärjestelmässämme sen merkitys on kuitenkin vaatimaton, koska maassa on valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ja arviointiapparaatti, joka sekä tuottaa uudet kriteerit että arvioi niiden toteutumista. Edellä olevaa voi samalla kuvata keskusjohtoiseksi piilohallinnoimiseksi. Hallitaan – ei enää "määräyskirjeillä" – vaan eri tahoille jaetuilla "ohjeilla" ja piilossa pidettävien tilastojen paineella ja myös arviointien sisäisillä listoilla, jotka muodostavat samanlaisen tulospaineen kuin vapaiden koulutusmarkkinoiden kilpailuasetelma. Tässäkin suhteessa uusliberalismi on vielä vähäistä

suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Sama ilmiö on kuitenkin yliopistoissa aivan eri suuruinen. Yliopistojen ulkopuolisen rahoituksen saaminen edellyttää monenlaista kekseliäisyyttä ja keinoja, joilla saadaan lyhytaikaisesti rahoitusta joihinkin hankkeisiin. Rahoitetut hankkeet puolestaan toteuttavat usein rahoittajan tavoitteita. Yliopistojen parhaasta aivokapasiteetista kuluu paljon rahavirtojen etsimiseen myös perusrahoitukseen. Usein se tapahtuu perustehtävän eli opetuksen ja tutkimuksenteon kustannuksella.

Voisi olettaa, että Rinteen et. al. mainitsema "Julkisten koulutusinvestointien ja määrärahojen karsiminen" (12) liittyy vallitsevaan valtion taloudenpidon tahtotilaan ja poliittisiin näkemyksiin. Keskushallinto ja viranomaiset ovat alisteisia tälle politiikalle. Koulutuspolitiikka on alisteinen muulle talouspolitiikalle (valtiovarainpolitiikalle) ja koulutuspolitiikka sopeutuu talouspolitiikan ehtoihin.

Uusliberalismi on käyttökelpoinen käsite kuvaamaan koulutuksessa tapahtuneita muutoksia. Tutkimuksessa käytetään uusliberalismia joidenkin arvioinnissa esiintyneiden ilmiöiden tulkinnassa.

8.3 Suomalaista koulutuspolitiikkaa OECD-kontekstissa – Korkeakoulujen ja koulujen evaluaatiokehitystä

Euroopan yliopistoja voidaan luonnehtia samanaikaisesti sekä julkisen kontrollin että sisäisen autonomian avulla. Useissa maissa kuten Saksassa, Espanjassa, Suomessa, Ranskassa, Italiassa, Norjassa, Portugalissa ja Englannissa kehityshistoriaa voi luonnehtia valtion kontrollin jatkumisena ja samanaikaisesti yliopistojen autonomisena kehityksenä. Kontrolli ja autonomia tapahtuvat uudella tavalla. Tämä sopiminen viranomaisten ja kunkin yliopiston välillä käsittelee tulostavoitteita. Tulostavoitteiden liittäminen evaluaatioon selittää sen kehityksen – arviointi on valtion kontrollin uusi muoto. Samanaikaisesti tapahtuu yliopiston autonomiakehityksen tukemista, jossa on kyse monitahoisesta sopimuspolitiikasta.

Yliopiston rahoitusriippuvuus ja autonomia toteutuvat muun muassa korkeakoulujärjestelmien missioissa, statuksissa ja rakenteissa, rahoituksessa, tutkinnoissa ja tutkimuksessa. Kaikilla alueilla vallitsee samanaikaisesti viranomaisten kontrolli ja autonomia (EVALUE 1998, 3). Julkaisun mukaan yliopistoa voi pitää samanaikaisesti instituutiona, hallintona, ammattilaisten yhteenliittymänä ja jopa yrityksenä. Viranomaiset ovat päättäneet korkeakoulujen voimakkaasta kehittämisestä lisätäkseen korkeakoulututkinnon suorittaneiden määrää ja laajentaakseen myös alueellisia mahdollisuuksia.

Yliopistojen ulkoisen arvioinnin yhteydessä on ilmennyt, että päähaaste on sisäisen arvioinnin kehittäminen. Ulkoinen ja sisäinen arviointi ovat vuorovaikutuksessa, jotta yliopistot strategiansa mukaisesti ja parhaalla hinnalla onnistuvat parantamaan opetuksen, tutkimuksen ja palvelujen laatua.

Koulutointa koskeva säätely on 1980- ja 1990-luvulla ollut deregulaatiota ja desentralisaatiota. Päättäntävaltaa on siirretty keskushallinnosta alaspäin ja keskushallinnon nor-

minantovaltuuksia on vähennetty. Samalla normit ovat muuttuneet väljemmiksi. Sääteilyn muutos on merkinnyt arvioinnin korostumista. Keskushallinto on kuitenkin edelleen vastuussa siitä, että koulutuspoliittiset tavoitteet toteutuvat. Päätöksentekoa ja ohjausta varten on saatava tietoa. (Vrt. Laukkanen 1994, 7–8.) Arvioinnin funktio saattaa kuitenkin olla monissa arviointiprojekteissa epäselvä. Arviointiin osallistuvilla korkeakouluilla saattaa olla omia epäilyksiään siitä, mihin arviointituloksia käytetään. Siksi on tärkeää, että arvioinneissa toteutuisi aidosti läpinäkyvyys kaikkien osapuolten kannalta, ei vain arvioitavien yksiköiden tai ohjelmien läpinäkyvyys. Arviointiprosessin on oltava myös läpinäkyvä, koska se muodostaa "omaa kulttuuriaan".

Arvioinnista onkin näin muodostunut kehitystä alkuun paneva ja ohjaava väline (Opetusministeriö 1991; Valtioneuvosto 1993; Valtionvarainministeriö 1993a). Erityisesti opetusministeriön vuonna 1991 hyväksymässä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen yleissuunnitelmassa tuotiin ensi kerran esille virallisena suunnittelupäätöksensä se, että tuloksellisuuden selvittämiseksi kehitetään sekä valtakunnallisia että oppilaitosten itsearviointiin perustuvia arviointimenetelmiä ja tuloksellisuuden mittareita. Samalla opetushallituksen yhdeksi tehtäväksi tuli arviointi.

Keskushallinnon päätäntävällän hajauttamista ovat käynnistäneet muun muassa valtioneuvoston periaatepäätös 1960, hallituksen esitys 1981 ja valtioneuvoston periaatepäätös 1993 (Valtioneuvosto 1960; Hallituksen esitys 1981, IV 6; Valtioneuvosto 1993). Koulujen ja kuntien lainsäädäntöä on purettu vastaavasti useilla koululaeilla. Valtionosuuslainsäädännön uudistus vuonna 1993 purki vapaata resurssienkäyttöä estävät määräykset. Desentralisaation tavoitteena on ollut kaventaa valtion viranomaisten päätäntävältä. (Laukkanen 1994, 14.) Tulosjohtamisen menettelyjä on ulotettu hallintojärjestelmään vuodesta 1990 (Hallituksen esitykset 1992 ja 1993, Opetusministeriö 1991; Laukkanen 1994, 14).

Koulujen kehitystä

Koulutuspolitiikalle on ollut ominaista 1980-luvun loppupuolella ja sen jälkeen edellisellä vuosikymmenellä aloitettujen uudistusten loppuunsaattaminen. Peruskouluun liittyvässä koulutuspolitiikassa on tapahtunut 1980-luvulla vain muutamia uudistuksia, joiden voidaan katsoa merkittävästi vaikuttaneen koulutuspolitiikan tavoitteisiin. Merkittävimmät näistä olivat peruskoulun uusi opetussuunnitelma (1985) ja samana vuonna voimaan tullut uusi koululaki, jossa muutoksina olivat mm. tasokurssiaineista luopuminen ja tuntikehysjärjestelmä. Tavoitteena oli kuntien ja koulujen päätöksentekovallan lisääminen.

Jo edellisen peruskoulun opetussuunnitelman (POPS-70) tavoitteena oli päätöksenteon siirtäminen kouluille, mutta toteuttajatasolle se ei lopulta siirtynyt. Pitkälti tämän voidaan katsoa johtuneen niistä hallintosäännöksistä, jotka keskittivät päätöksenteon kontrollin edelleen keskusjohdolle. Epäselvyydet hallinnollisissa ratkaisuihin johtivat pykäläsidonnaisuuteen ja keskusjohtaisuuteen, vaikka kouludemokratialain mukaan opetuksesta piti entistä enemmän päättää kouluissa. Tätä ristiriitaa ilmentävät ne lukuisat eri-

laiset, hyvinkin yksityiskohtaiset ohjeet kouluille siitä, mitä kouluissa tuli, sai tai ei saanut tehdä. Laukkanen pohtii kulttuurien globalisoitumista ja sen mukana koulutuksen yhdenmukaistumista, mutta toteaa, että koulutuspolitiikka on aina kansallista heijastaen kansallisia prioriteetteja ja arvoja (Laukkanen 1997).

OECD-raportin mukaan ensimmäisen tärkeän kysymyksen muodostaa koulutusympäristön muuttuminen. Se asettaa koulutukselle rajoituksia, mutta tuo myös uusia mahdollisuuksia. Tällaisia muutoksia ovat esimerkiksi tiedon määrän kasvu ja teknologian muutokset; median laajeneva vaikutus yhteiskunnassa; talouden uudelleenstruktuurointi, työmarkkinamuutokset ja uudet taitovaatimukset; väestön ikääntyminen, mikä voi johtaa työvoimapulaan ainakin joillakin asiantuntija-sektoreilla; ympäristöuhat ja huumeet; muuttuneet asenteet julkista hallintoa ja julkisten palvelujen rahoittamista kohtaan; sosiaalisen koheesion ylläpitäminen markkinavetoisessa kulutusyhteiskunnassa; ja maiden lisääntyvä poliittinen, taloudellinen ja kulttuurinen toisistaan riippuvuus. Tämä kaikki merkitsee myös sitä, että koulutuspolitiikkaa pitää tarkastella entistä enemmän myös suhteessa muihin yhteiskuntapolitiikan sektoreihin. (Laukkanen 1997, 10.)

Toinen tärkeä alue raportin mukaan on kysymys koulutuksen laadusta. 1980-luvulla koulutuksen laatu keskustelua leimasi eri koulutusasteilla "back to basics" -ajattelu, jossa korostettiin vain koulutuksen perinteistä akateemista puolta. 1990-luvun näkökulma on kuitenkin laajentunut. OECD-maiden opetusministerit korostavat entistä enemmän laajaa näkemystä koulutuksen laadusta niin, että pyritään huolehtimaan korkeatasoisesta koulutuksesta eri tavoin suuntautuneille lapsille ja nuorille. Keskeinen teema näin ollen on korkeatasoisen koulutuksen järjestäminen kaikille. Siinä korostuu myös se, että nuoria pitää valmentaa työelämän ohella ottamaan vastuuta kansalaisina ja vanhempina. Halutaan korostaa koulutuspalveluiden määrällistä ja laadullista kohdentamista nykyistä tasapuolisemmin. Sarjala arvioi lisäksi, että 1990-luvulla olemme todistamassa "uuden humanismin" nousua (Sarjala 1995).

Kolmannen kysymyksen muodostaa OECD -maiden kehittyminen "oppimisyhteiskunniksi", joissa tärkeän aseman saa myös formaalinen koululaitoksen ulkopuolella tapahtuva koulutus. OECD -raportin mukaan lähes puolet Suomen työvoimasta on viimeisen vuoden (1995) aikana osallistunut työelämän järjestämään täydennyskoulutukseen. (Laukkanen 1997, 10.) Koulutus nähdään edelleen inhimillisen pääoman tuottamiseksi (Paye 1996). Yhteiskunnan kehitys perustuu näin käyttökelpoisen tiedon tuottamiseen. OECD:n opetusministerikokous onkin linjannut kehityksen vuonna 1996 elinikäiseen oppimisstrategiaan tukeutuvaksi.

Koulutusta voidaan tarkastella myös investointihyödykkeenä, jolloin korostetaan taloudellisia näkökohtia. Ajatus investoinnin käsitteestä koulutuksen kysyntää ohjaavana voimana perustuu inhimillisen pääoman teoriaan. Sen ovat kehittäneet 1950-luvun lopulla ja 1960-luvun alussa Schultz, Becker ja eräät muut uusklassisen koulukunnan taloustieteilijät. Heidän tarkoituksenaan oli selittää yksilön koulutusvuosien ja hänen työmarkkinoilla saamiensa ansioiden suhdetta. Aluksi inhimillisen pääoman kertyminen nähtiin vain fyysisen pääoman investointien sivutuotteena. Myöhemmin teorioihin

sisällytettiin tietoiset panostukset tiedon kartuttamiseen. Koulutusta alettiin pitää investointina, jonka avulla voidaan vaikuttaa työn tuottavuuteen ja lopulta elintasoon (Leiponen 1996, 18).

Nykyisin inhimillisen pääoman käsitettä käytetään laajempina käsittäen kaiken oppimisen tuloksena syntyvän pääoman: fyysisen, psyykkisen, biologisen, kulttuurisen, yhteisöllisen oppimisen. (OECD 1996b, 4). Human capitalin lisääntyessä voidaan arvioida myös henkisen markkina-arvon lisääntyvän. Myös toisenlaisia käsityksiä inhimillisestä pääomasta on esitetty: ns. suodatinteoriat katsovat, että koulutus on ihmisessä jo syntymästä saakka oleva ja pääoma ei katu koulutuksen seurauksena, vaan koulutus tarjoaa paikan näyttää kykyjä ja saada niille muodollinen tunnustus (Elliot 1991). Inhimillisellä pääomalla on muihin tuotantotehtäviin verrattuna poikkeuksellisia ominaisuuksia. Se ei kulu käytettäessä, vaan jopa lisääntyy. Inhimillinen pääoma sisältää myös inhimillisiä ominaisuuksia: se voi sairastua, se vanhenee ja lopulta kuolee. (Ertola & Väisänen 1997, 19.)

Teknokraattis-meritokraattinen ideologia on lisännyt koulutuksen tavoitteeksi taloudellisen tehtävän eli investoinnin taloudelliseen pääomaan, jolloin koulutus nähtiin keinona yksilön ja sitä kautta koko yhteiskunnan taloudellisen kilpailukykyyn parantamisessa (Alladin 1995, 23–26). Kivirauma siteeraa Alladinia: "Koulutuksellisen tasa-arvon idea ja ajatus mahdollisimman pitkältä yhtenäisestä koulutuksesta ei aiempien vuosikymmenten tavoin enää kannaa". Tilalle on tullut "erinomaisuuden tavoittelu" (Alladin 1995) ja markkinoiden logiikka. (Kivirauma 2001.)

Nykyinen koulutuspoliittinen ajattelu korostaa oppimisen tärkeyttä. Oppiminen halutaan nähdä koko eliniän kestäväksi ihmisen kehittymisen perustana. Myös yhteiskunnan nopeat muutokset ovat entisestään korostaneet sekä korkean peruskoulutuksen että monipuolisten ammatillisten valmiuksien tärkeyttä. (Ertola & Väisänen 1997, 26.) Nykyinen koulutuksen kehittämisparadigma lähtee koulutuksen järjestäjistä itsestään. Kehittäminen lähtee koulujen sisältä ja usein alhaalta ylöspäin. Ulkopuolisia konsultteja voidaan käyttää asiantuntijoina. (Kangasniemi 1997.) Kangasniemen ajatuksen taustalla on opettajien ammattijärjestön virallinen puhe, joka katselee ideaalia – ei koulun arkipäivää. Koulut itse eivät säätele kehittämistä, vaan kehittämistä ohjaavat kuntien opetusvirastot kehittämisvelvoitteineen. Joissakin tapauksissa kunnan opetusvirastosta on saattanut tulla vuoden aikana 200 kehittämisasiakirjaa, kirjettä, kyselyä, ohjetta tai aloitetta. Onko koulu tällöin itsenäinen toimija ja onko se itse määritellyt kehittämiskohteensa? Kouluilla ei lisäksi ole rahojen konsulttien palkkaamiseen.

Esillä pidettyinä teemoina ovat koulu kehittämisen keskuksena ja opettajakunnan pysyvyyden takaaminen. Liikkuvuuden tiedetään vaikuttavan haitallisesti koulun uudistamiseen (Fullan 1992; Stoll & Fink 1994). Vaihtuvuus keskeyttää koulun kehittämissuunnitelmat, vaikka liikkuvuus tuo uutta kokemusta ja näkemystä kouluun (Kangasniemi 1997, 31). Koulun johtaminen on muutosten edessä, koska koulujen autonomisuus on lisääntynyt ja päätöksiä tehdään yhä enemmän kouluissa. Koulun yhteyksiä ympäristöön korostetaan. Koulun laatua arvioitaessa painotetaan jatkuvaa muutosta ja organisaation kykyä vastata muutoshasteisiin. Johtajan tehtävä ei ole vain ylläpitää

muutosta, vaan kehittää järjestelmää. (Cuttance 1994, 102.) Koulut joutuvat jopa kilpailemaan koulutuksen markkinoilla, mikä edellyttää sitä, että johtajat kehittävät itseään pedagogisina johtajina.

Reynolds ja Packer (1992) luettelevat koulun muutosvaatimuksina:

1. koulun lisääntyvät ulkopuoliset suhteet;
2. kykyä ja aikaa pitää yhteyttä oppilaiden vanhempiin;
3. kykyä hakea paikallisia tuki- ja resurssilähteitä;
4. kykyä johtaa muutoksia – olotila muuttuu jatkuvasti;
5. kykyä motivoida henkilökuntaa silloin, kun ei ole käytettävissä välineellisiä palkkoita ja
6. kykyä ja aikaa olla yhteydessä oppilaisiin ja kuluttajatutkimusten tavoin kysellä heidän tarpeitaan.

Tässä yhteydessä on syytä palata Rinteen, Kivirauman ja Simolan uusliberalismin luokitteluun. Reynolds ja Packer käyttävät uusliberalismin terminologiaa siirrettynä koulun keskeiseen tehtävään. Yhteiskunnallisena aspektina siinä ovat ulkopuolisten suhteiden lisääntyminen (1) ja kyky hakea paikallisia tuki- ja resurssilähteitä (3).

Uusliberalismin tunnuspiirteet sopivat väitteisiin 1, 3, 4, 5 ja 6. Silti niistä ei seuraa, että koulutuksen järjestäjät tavoittelisivat uusliberalismin markkinataloutta. Koulujen omat pyrkimykset eivät ole markkinavetoisia – kouluissa tiedostetaan kasvatusta ja opetustoiminnan keskeisyys edelleen perustehtävänä. Koulun sisäiseksi kehittämiseksi voidaan sijoittaa (2) "Kyky ja aika pitää yhteyttä vanhempiin", (4) "Kyky johtaa muutoksia" ja (5) "Kyky motivoida henkilökuntaa". Se kai on jokaisen koulun kasvatustoiminnan ensimmäisiä ehtoja.

Ballin mukaan johtajuus ja managerialismi ovat olleet olennaisia mekanismeja poliittisessa uudistuksessa ja julkisen sektorin kulttuurisessa uudelleen suuntaamisessa Pohjoismaissakin kahden vuosikymmenen ajan (Ball 2001, 33). Bernsteinin mukaan manageri on uuden paradigman kulttuurisankari. Managerin työhön kuuluu uusien asenteiden ja kulttuurin juurruttaminen työntekijöihin. Heidän tulee tuntea itsensä tilivelvollisiksi ja henkilökohtaisesti sitoutuneiksi omaan organisaatioonsa. Nämä johtamisen uudet pedagogiikat Bernsteinin termein avaavat johdolle uusia kontrollin mahdollisuuksia. (Bernstein 1971, 65.)

Suorituskeskeisyyttä käytetään Lyotardin mukaan osana uutta terroria (Lyotard 1985). Siinä käytetään yksilöiden arviointia, vertailua ja näytteillepanoa säätelyn, hiertämisen ja muutoksen keinoina. Yksilöiden tai organisaatioiden "näytökset" toimivat suorituskyvyn ja tuottavuuden mittareina, tai "laadun" näytteillepanona tai "hetkinä", jolloin henkilöitä yllennetään tai tarkastetaan. Ne edustavat yksilön tai organisaation arvoa ja laatua sitä arvotettaessa. Alhaalta ylöspäin suuntautunut toimintakulttuuri vahvistuu, jos opettajat saadaan sitoutumaan koulutyöhön ja ryhmäpohjaiseen työskentelyyn (Reynolds, Hopkins & Stoll 1993).

Koulun kulttuuriin (arvoihin, normeihin, asenteisiin ja käsityksiin) sekä sosiaalisiin suhteisiin tulee johtamisessa kiinnittää huomiota, koska ne ovat tärkeitä koulun toiminnan syvärakenteita. Koulun koko henkilökuntaa tulee rohkaista ottamaan johtavia rooleja muutosaloitteisuuden lisäämiseksi ja kehittämistyöhön sitoutumiseksi. (Kangasniemi 1997, 32.)

Mitkään koulutusrakenteiden laadukkaat muutokset eivät kuitenkaan tuota parempia tuloksia ilman laadukasta opetusta. Monissa maissa väestörakenne yhdistyneenä niukuuteen voi tulevina vuosina aiheuttaa pulaa hyvistä opettajista. Useimmissa maissa myös opettajakunta on ikääntynyt merkittävästi suurten ikäluokkien lähestyessä eläkeikää. On syytä laatia dynaamisia toimintasuunnitelmia uusien opettajavoimien rekrytoimiseksi virallisen koulujärjestelmän tarpeisiin. Silti useimmissa maissa opettajien palkat ovat nousseet hitaammin kuin kansantulo henkeä kohti (OECD 1996a). EU - raportissa *Kohti oppivaa yhteiskuntaa* (1995, 22) todetaan, että on tultu sellaiseen konsensustilanteeseen, joka voi merkitä kasvatuksen periaatteista käytävän keskustelun loppua. Kulttuuri, jota koulukin edustaa, on ilmaistu vain taloustieteen näkökulmista.

Ball esittää OECD:n yrittävän markkinoida uutta paradigmaa, johon kuuluvat markkinamuotoisuus (market forms), johtajuus (management) ja suoritusperusteisuus (performativity). Ne ovat Ballin mukaan entisiä tekniikoita, kuten professionalismia ja byrokratiaa vastaan. (Ball 2001, 29.)

Taulukko 8. Vallan/tiedon teknologioihin juurtuneet avainelementit.

	MARKKINAT	JOHTAMINEN	SUORITTAMINEN
SUBJEKTIN ASEMA	kuluttajat tuottajat	managerit	arvioijat vertailijat
KURINPITO JA JÄRJESTYS	yksityisyrittäjät selviytyminen tuottojen maksimointi	tehokkuus/ vaikuttavuus yrityskulttuuri	tuottavuus tavoitteiden saavuttaminen vertailu
ARVOT	kilpailu institutionaaliset arvot	se mikä toimii	yksilöiden arvon rakentaminen suoritusten varaan

Markkinamuotoisuudessa arvostetaan henkilökohtaisia motiiveja enemmän kuin persoonattomia arvoja. Näin Ballin mukaan oman voiton tavoittelu katsotaan myös selviytymisen ehdoksi. (Ball 2001, 30–31.)

Willmotin mukaan työntekijöiltä vaaditaan yhtäaikaista yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä, jotta he voisivat tunnistaa ja ottaa vastuuta oman työnsä säilymisestä ja työpanoksensa vaikutuksesta valmistamiensa tuotteiden ja palveluiden kilpailukykyyn (Willmot 1993, 522). Uusia hallinnollisia menetelmiä kehitetäänkin siksi, että saataisiin yksilöt haluamaan sitä, mitä järjestelmä tarvitsee suoriutuakseen hyvin (Lyotard 1985, 62). Koulutusmarkkinat sekä poistavat sosiaalisuutta että uudelleen sosiaalistavat. Ne luovat uusia identiteettejä ja tuhoavat yhteisöllisyyden (sociability) rohkaise-

malla kilpailevaan individualismiin ja välineellisyyteen. Tila, jossa olisi mahdollista miettiä ja keskustella arvoista, suljetaan ulos helposti (Ball 2001, 32). Vapaa markkinatalous luottaa kahteen perusolettamukseen. Ensimmäinen on se, että markkinat ja niistä johtuva kilpailu ihmisten välillä on luonnollinen inhimillinen olotila. Toinen oletus on, että humanisuus koostuu yksilöistä, jotka ovat perusluonteeltaan itsekkäitä. Tällöin markkinat vain tarjoavat ilmentämismahdollisuudet perustarpeille (Bottery 1992, 86). Ball jatkaa väitteitä toteamalla, että markkinoilla olevat instituutiot sen sijaan, että ne tuottaisivat rakenteita luonnollisille taipumuksille, tuottavat itse asiassa olosuhteet, joissa tällaista mentaliteettia ilmenee. (Ball 2001, 32.)

Ballin mukaan valinnan ja kilpailun voimat saattavatkin tuottaa aivan uudenlaisen piilo-opetussuunnitelman. Markkinat aiheuttavat muutoksia silloin, kun ollaan epävarmoja koulutuksen tavoitteista ja siitä keitä varten koulutusta varsinaisesti tuotetaan. Näin koulutuksen luonnolliset sosiaaliset suhteet, opettaja–oppilas-, opettaja–vanhemmat- ja oppilas–oppilas -suhteet saatetaan vaihtaa uusien voimien ja markkinoiden vuoksi. Niiden realisoituminen näkyy erityisesti paikallisesti ja instituutioissa. (Ball 2001, 32.)

Kivirauman tutkimuksessa haastateltiin suomalaisia koulutuspolitiikan avainhenkilöitä. Suomalaiset koulutuspolitiikat liittivät koulutuspolitiikan muutokset ennen kaikkea globaaleihin yhteiskunnallisiin muutoksiin, jotka edellyttivät vastaavia muutoksia myös Suomessa. Kiristyneen kansainvälisen kilpailun nähtiin vaativan lisäpanostusta lahjakaiden kouluttamiseen, mikä käytännössä merkitsee järjestelmän uudelleen suuntaamista. Suomalaiseen kouluhallintoon juurtui "kärkien vapauttamisen puhetapa, jonka mukaan peruskoulu oli tehtävänsä tehnyt eli nostanut koko kansan sivistystasoa – nyt oli panostettava huippuihin. Haastateltujen puheissa koulutuspolitiikka oli alisteista talouspolitiikalle. (Kivirauma 2001, 77.)

Muita tyypillisiä piirteitä ovat olleet keskitetyn suunnittelun häviäminen, jolloin paikallinen päätösvalta lisääntyi kaikilla sektoreilla. Samalla puhe paikallishallinnon asiantuntemuksesta korostui. Taloudellinen taantuma osui samaan aikaan normien purkuun, joka auttoi prosessin läpivientiä. Yleiseksi tulkinnaksi oli muodostunutkin se, että julkisten instituutioiden vallan vähentäminen oli laadun kohoamista ja samalla kansainvälisen kilpailukyvyyn parantamista. (Kivirauma 2001, 81.) Samalla byrokratiavastaisuudesta tuli totuus, jota vastustamalla oli vaarassa menettää uskottavuutensa. Kollektiivisesta tasa-arvosta siirryttiin yksilölliseen tasa-arvoon 1990-luvulla. Kivirauma luonnehtii diskursseja kolmenlaisiksi: *voittajien diskurssi, sekä-että -diskurssi ja kolmanneksi eriarvoisuuden diskurssi.*

Edellä olevista tutkimuksissa ja OECD:n kannanotoissa korostuu se, että elämme uudessa oppimisympäristössä, jota luonnehditaan oppimisyhteiskunnaksi. Sen ylätason tavoitteena voidaan pitää sivistystä (Syrjälä), joka on sekä opettajankoulutuksen että muun koulutuksen ylimpänä tavoitteena. Uuteen oppimisympäristöön kuuluvat "elinkäinen oppiminen" (OECD), "uudet taitovaatimukset" (Niemi), "kriittinen arviointi" (Niemi) "yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot" (Niemi). "Sosiaalinen koheesio" (OECD) toteutuu perinteisessä koulussa, joka on säilyttänyt institutionaalisen muotonsa ja asemansa huolimatta uuden teknologian tuomista virtuaalimahdollisuuksista. Reynolds'in

ja Packerin "muutosvaatimuksien" "ulkopuolisiin suhteisiin" liittyvät "koulutuksen säilyttävän funktion" "ammattillisuus" (Häyrynen & Hautamäki), johon voidaan liittää koulutuksen tehtävänä "työvoiman kvalifikaatio" (Raivola). Sen voidaan katsoa kuuluvan "opetussuunnitelman toteutusluokituksessa" (Malinen) "konservatiiviseen näkemykseen", mutta se sopii myös uusliberalistisiin ajatuksiin. Malisen hallinnollisen opetussuunnitelman toteutuksen voidaan katsoa sopivan Reynolds'in ja Packerin "muutosjohtokykyyn" ja "kykyyn motivoida henkilökuntaa". Reynolds'in ja Packerin koulun muutosvaatimuksissa "kyky olla yhteydessä oppilaisiin" voidaan yhdistää Malisen sosiaaliseen opetussuunnitelman toteutukseen.

Näillä voidaan kuvata uusliberalismin aatteisiin sopivaa oppimisyhteiskuntaa, joka tarkoittaa jatkuvaa muutosta ja siihen sopeutumista, uusia taitovaatimuksia, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja ja suhteita koulutuksen ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Yliopistojen toimintaympäristön muutos

Tieteellisen tiedon taloudellisen merkityksen korostuminen ja talouden globalisoituminen ovat muuttaneet yliopistojen toimintaympäristöä ja vaikuttaneet niiden toimintaan. Pelkosen mukaan siihen on havaittu olevan ainakin neljä keskeistä seurausta. Ensiksi useat maat ovat vastanneet voimistuneeseen globaaliin kilpailuun konservatiivisella talouspolitiikalla, ja julkisten voimavarojen painopistettä on siirretty sosiaali- ja hyvinvointipalveluista talouspolitiikkaan. Samalla kun yliopistojen sisäänottomäärät ovat kasvaneet, on niillä ollut yhä vähemmän rahaa käytössään. Toiseksi tieteenalakohtaisessa rahanjaossa ovat painottuneet tekniset tieteenalat sekä alat, joilla on suoraa taloudellista relevanssia. Kolmanneksi monikansallisten yritysten ja julkisen sektorin yksilöiden yhteistyö tuotekehittelyssä ja innovaatiotoiminnassa on tiivistynyt, ja neljänneksi immateriaalioikeuksista on tullut sekä monikansallisille yrityksille että kehittyneille teollisuusmaille yhä tärkeämpiä globaalissa kilpailussa. Pelkonen siteeraa Slaughteria ja Leslieta (1997, 36–40) sekä Etkowitzia ym. (1998).

Suomessa 1980-luvun lopun ja 1990-luvun alun uusliberalistiset hallitukset (Holkerin 1987–1991 ja Ahon 1991–1995 hallitukset) alkoivat toteuttaa politiikkaa, jossa keskeisellä sijalla olivat valtionyhtiöiden yksityistäminen, julkisten palvelujen kaupallistaminen ja markkinalogiikan ulottaminen julkiselle sektorille. Yliopistopolitiikassa uusliberalistinen suuntaus merkitti kilpailun, tehokkuuden ja toimintojen rationalisoinnin nousemista politiikan avainkäsitteiksi. Yliopistojen toimintaan alettiin sovittaa tavoite- ja tulosjohtamisen periaatteita sekä niihin liittyviä arviointeja (Uusitalo 1995, 124). 1990-luvun alun laman aikana yliopistojen toimintamenoja leikattiin, ja leikkauksia jatkettiin myös nousukauden aikana. Yliopistojen määrärahat suhteessa sekä opiskelija- että tutkintomääriin laskivat jatkuvasti koko vuosikymmenen aikana. Uuden yliopistopolitiikan mukaan yliopistojen pitäisi kompensoida leikkaukset valtion budjetin ulkopuolelta hankitulla rahoituksella. Suomalaista yliopistopolitiikkaa on leimannut myös asteittainen teknologisoituminen. 1970-luvulla teollisuuspolitiikka nousi tiedepolitiikan rinnalle, ja sittemmin teknologiapolitiikka on kohonnut hallitsevaksi politiikan lohkoksi. 1990-luvulla innovaatiopolitiikasta on tullut eräänlaista superpolitiikkaa, jonka käsit-

teet ovat suodattuneet myös yliopistopolitiikkaan. (Häyrinen-Alestalo 1999; Pelkonen 2001, 162.) 1990-luvulla suomalaisen tiede- ja teknologiapolitiikan lähtökohdaksi nostettiin kansallisen innovaatiojärjestelmän käsite. Kansallisen innovaatiojärjestelmän muodostavat kaikki uuden tiedon ja osaamisen kehittämiseen ja hyödyntämiseen osallistuvat toimijat. Käsitteessä korostuu tiedon teollinen ja kaupallinen hyödynnettävyys. Innovaatiojärjestelmässä yliopistot ovat siten vain yksi tiedontuottaja muiden joukossa. Yliopistollisen perustutkimuksen kannalta innovaatiojärjestelmä on ongelmallinen, koska välittömän hyödyn ja taloudellisen kasvun painottaminen on perustutkimukselle virasta (Häyrinen-Alestalo 1999; Pelkonen 2001, 162–163).

Yliopistopolitiikan teknologisoituminen ja sen uusliberalistiset korostukset ovat merkinneet yliopistoille paineita tutkimus- ja koulutustoiminnan tuotteistamiseen ja kaupallistamiseen sekä yhteistyön lisäämiseen yritysten kanssa (Hallituksen ohjelmat 1995; 1999). Uusimmassa katsauksessa Valtion tiede- ja teknologianeuvosto (2000, 61–62) näkee yliopistojen tehtävänä alueiden kehittämisen. Koulutuksen ja tutkimuksen ohella niiden tehtävänä on helpottaa tutkimustulosten siirtymistä tietointensiiviseksi yritystoiminnaksi. Tässä ne tarvitsevat paitsi yhteistyötä muiden alueen innovaatio-prosessien toimijoiden kanssa myös omia verkottuneita järjestelyjä, joihin kuuluvat muun muassa täydennyskoulutuskeskukset, tutkimusasiamiehet ja patenttiasiamiehet.

Taloudellisen toiminnan globalisoituminen rahoitusmarkkinoiden deregulaation ja tietoteknisen infrastruktuurin kehittymisen seurauksena ja samanaikainen siirtyminen innovaatiovetoiseen talouteen ovat siis heijastuneet myös yliopistojen toimintaympäristöön ja aiheuttaneet niille muutospaineita. Beck tekee erottelun globaalisuuden, globalisaation ja globalismin välillä (Beck 1999). Globaalisuus viittaa maailmanyhteiskuntaan, jossa olemme jo pitkään eläneet, ja jossa erilaiset taloudelliset, kulttuuriset ja poliittiset muodot törmäävät toisiinsa. Globalisaatio tarkoittaa moniulotteisia prosesseja, joissa kansallisvaltiot ja niiden suvereenisuus alistuvat ylikansallisille toimijoille ja joutuvat niiden verkostojen sitomaksi. Globalismi puolestaan viittaa taloudellisuuden imperialismiin, uusliberalismin ideologiaan, joka supistaa globalisaation sen yhteen, taloudelliseen ulottuvuuteen. Globalismissa on kyse siitä, että kaikki, politiikka, tiede ja kulttuuri, tulisi alistaa talouden ensisijaisuudelle, ja että markkinat ymmärretään kitkattomana järjestelmänä, joka takaa jatkuvan talouskasvun (Giddens 1994, 22–50; Pelkonen 2001, 170–171).

Bourdieu (1998) on osoittanut, miten uusliberalismi on onnistunut esittämään itsensä itsestäänselvyytenä, ikään kuin sille ei olisi olemassa vaihtoehtoja. Beckille (1999, 204) globalismi on virus, joka on tarttunut kaikkiin poliittisiin puolueisiin, mediaan ja instituutioihin. Suomessa uusliberalistinen politiikka ajettiin sisään myös yliopistomaailmaan, mutta Pelkosen mukaan markkinavetoisuuden ja liike-elämän toimintamallien soveltaminen yliopistoihin aiheuttaa ongelmia niille monella tavoin. Yliopistojen edellytykset toimia yritysmäisesti ovat heikot, ja yliopistojen harjoittamaa kaupallista toimintaa rasittaa usein taloudellinen kannattamattomuus. Monitieteisessä yliopistossa yrityskontaktien luominen on hankalaa, kun taas esimerkiksi Teknillisissä korkeakouluissa yhteistyö on laajaa ja monesti yliopiston perustehtävä jää kaupallisuuden var-

joon. Ydinongelma on Pelkosen mukaan uusliberalistisen markkina-analogian soveltamisessa yliopistoihin kaupallisten ja akateemisten toimintojen peruslogiikoiden välinen ristiriita. Kaupallinen toiminta perustuu kilpailuun ja tehokkuuteen ja tähtää taloudelliseen hyötyyn ja voittoon. Akateeminen toiminta pohjautuu puolestaan uteliaisuuteen ja riippumattomuuteen ja tähtää uuden tiedon ja ymmärryksen lisäämiseen. Näiden toimintatapojen yhdistäminen on ongelmallista.

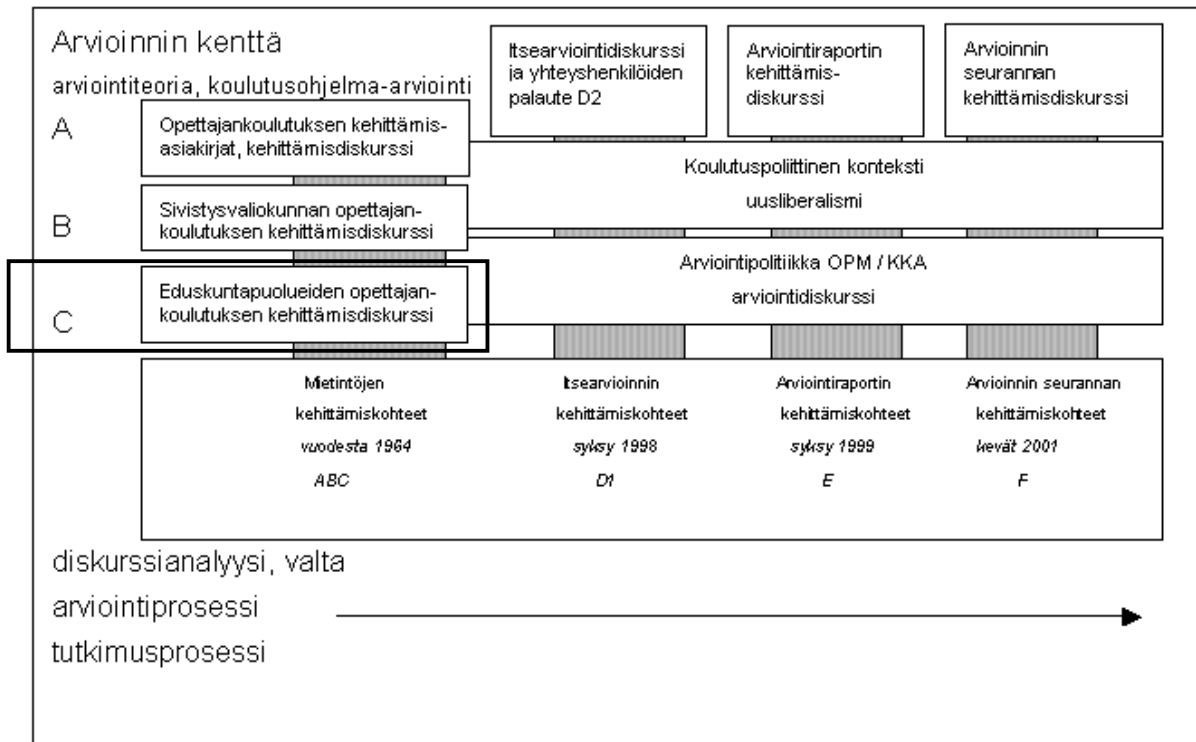
Uusliberalistinen yliopistopolitiikka hajottaa yliopistojen sisäistä yhtenäisyyttä myös jakamalla eri tieteenaloja voittajiin ja häviäjiin (Pelkonen 2001, 171). Uusliberalistinen yliopistopolitiikka on merkinnyt myös yliopistojen autonomian vähenemistä ja valtion kontrollin lisääntymistä. Samalla se kuitenkin lisää yliopistojen epävarmuutta tulevaisuudesta, kun valtion pienenevää budjettirahoitusta tulisi paikata markkinoilta hankittulla rahoituksella. Maassamme harjoitettu koulutuspolitiikkakaan ei ole jäänyt globalisaation ulkopuolelle. Jauhiaisen ja Rinteen mukaan olemme loittonemassa pohjoismaisille hyvinvointivaltioperiaatteille perustuvasta tasa-arvon traditiosta kohti kansainvälisen valtavirran mukaista uusliberalistista koulutuspolitiikkaa. (Jauhiainen & Rinne 2001.)

Jauhiaisen ja Rinteen poleemisessa artikkelissa otetaan kantaa uusliberalismin ilmiöihin koulutuksessa. Siinä yliopiston keskeisin huolenaihe on tehokkuus: miten tuottaa nopeammin ja enemmän tutkintoja vähemmin voimavaroin. Näin tulosjohtamismalli ja huippuysikköpolitiikka on ajanut yliopistot sisäiseen ja keskinäiseen epärationaliseen kilpailuun voimavaroista. Voimavaroja suunnataan kilpailukyvyyn nimissä rahaintensiivisille aloille. Koulutuspolitiikan suuret muutokset on toteutettu ja omaksuttu lähes rikkumattoman konsensuksen hengessä. Tutkimukset osoittavat, että niin Suomessa kuin muualla koulutuksen päättäjillä ja vaikuttajilla on hämmästyttävän yksituumaiset näkemykset. 2000-luvun taitteen koulutuspolitiikan kaanon kuuluu seuraavasti: Kiristyvän taloudellisen kilpailun ja globalisaation oloissa paras tapa järjestää koulutus on vähentää valtionohjausta, lisätä valinnan vapautta ja yllyttää koulutuksen toimijat kiihkeään kilpailuun. Jauhiaisen ja Rinteen mukaan elämme vaihtoehdottoman koulutuspolitiikan aikaa. Koulutuksen taloudellisten, kuten muidenkin vaikutusten mittaaminen on tavattoman hankalaa, kuten nk. inhimillisen pääomateorian kritiikki on osoittanut. (Jauhiainen & Rinne 2001.)

Yliopistot ja niiden tuottama tieto nähdään yhä enemmän osana innovaatiojärjestelmää ja taloudellista kasvua, mutta yliopistojen kaupallistumisen tiellä riittää vielä esteitä. Suomessa ei esimerkiksi ole lakia, joka takaisi yliopistojen taloudellisen itsenäisyyden. Yliopistolla on vain yksi asiakas, valtio. Valtiolle ei ole selvää, mitä laatu maksaa ja kuka on valmis maksamaan siitä. Yliopistoihin on tutkimuksen ja opetuksen rinnalle tullut ”tuotteiden” kaupallistaminen. Samalla yliopistojen identiteetti suhteessa valtioon on Häyrinen-Alestalon mukaan heikko (2001).

8.4 Puolueiden koulutuspoliittiset ohjelmat

Seuraavassa kuviossa on kehystetty alue, jota käsitellään seuraavassa luvussa.



Kuvio 7. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen

Puolueiden koulutuspoliittiset ohjelmat on analysoitu osana opettajankoulutuksen diskurssia. Puolueohjelmat ovat nimenomaan konventionaalista "puhetta" tai diskurssia, jolla yritetään luoda politiikan todellisuutta. Vaikka tutkimukset osoittavat, että ohjelmilla on hyvin vähän yhtymäkohtia poliittisten päätösten teossa, tarjoavat ne kuitenkin juuri diskurssianalyttisesti mielenkiintoisen lisän opettajankoulutuksen kehittämis keskusteluun. Raivolan mukaan puolueiden koulutuspoliittiset ohjelmat ovat pitkälti yhdenmukaistuneet. Hänen mukaansa syitä tähän samanlaistumiseen on ainakin kaksi. Puolueet haluavat massapuolueiksi, kasvamaan mahdollisimman suuriksi. Toiseksi kulttuuriarvot, joihin kasvatusta ohjailevat arvot kuuluvat, ovat perittyjä ja kansallisia. Inhimilliset ominaisuudet, myös poliittiset asenteet, noudattavat normaalijakaumaa; ne keskittyvät. Näin koulutuksen päämäärästä, sisällöstä ja jopa rakenteesta on suhteellisen helppo päästä yksimielisyyteen. (Raivola 1982.)

Raivolan analyysin perusteella puolueiden koulutuspoliittiset ohjelmat ovat vanhahtavia ja painotetusti funktionaalisia toimenpide-ehdotuksia. Niissä ei paljontaan pohdita koulutuksen muuttuvaa asemaa yhteiskunnassa, ei etsitä vaihtoehtoja perinteiselle kou-

luokeskeiselle kasvatukselle eikä lainkaan puututa esimerkiksi tasa-arvon ja yhteiskunnan tehokkuuden väliseen ristiriitaan. Ohjelmissa mennään usein yli siitä, missä aita on matalin. Jos jätetään ottamatta huomioon SKL:n poikkeavat koulukäsitykset ja RKP:n kielellisen tasa-arvon näkemykset, suuria mielipide-eroja ei tulevaisuudessakaan näyttäisi olevan. Vasemmistoa edustavan koulutushallinnon virkamiesten koulutusasenteet erosivat selvästi porvarillisesti ajattelevien virkamiesten asenteista. (Raivola 1982.)

Markkinatalousmaissa kiinnostus koulutuspoliittiseen suunnitteluun ja ohjaukseen on ennen muuta perustunut tarpeeseen hankkia ammattitaitoista työvoimaa. Odotettavissa olevaa taloudellista kehitystä on haluttu tukea siten, että koululaitos on taannut tarvittavan ammattitaitoisen työvoiman saannin, jolloin koulutus on ollut työvoimapolitiikan jatke. Toisaalta yhteiskunnan koulutusvarat on pyritty mitoittamaan kansantaloudellisesti välttämättömän minimin mukaan. Se ei välttämättä ole ollut sopusoinnussa yksilön tarpeisiin ja oikeudenmukaisuuteen perustuvan koulutustarpeen kanssa. (Raivola 1982.)

Eduskuntapuolueiden koulutuspoliittisten ohjelmien opettajankoulutus 1980–1990 -luvuilla

Seuraavassa keskitytään koulutuspoliittisten ohjelmien lausumiin opettajankoulutuksesta. 1980- ja 1990-lukujen vaihteen koulutuspoliittiset ohjelmat ovat laajoja, ja ottavat kantaa koulutukseen monimutkaisin ja samalla perinteisin sanakääntein,

Sdp:n koulutuspoliittisessa ohjelmassa on oma lukunsa opettajankoulutuksesta. Näkökulma on yksilöpsykologinen. Opettajalta edellytettävänä taitona mainitaan oppilaan persoonallisuuden kasvun tukemista (johon todetaan tarvittavan myös kodin tukea). Opettajien peruskoulutuksessa korostetaan yhteiskunnallisen kehityksen huomioon ottamista. Ohjelmassa käsitellään koulutuksessa todettua teorian ja käytännön erillisyyttä sekä korostetaan ihmissuhdetaitoja ja kansainvälisyyskasvatusta. *Sdp* käsittelee keskustapuolueen lisäksi myös ammatillisten oppilaitosten opettajankoulutusta. *Sdp* korostaa opettajaksi opiskelevien valintaperusteena koulumenestymisen lisäksi soveltuvuutta. Ohjelmassa puhutaan myös jo ennakoivasti työelämäyhteyksistä osana koulutusta. Työelämää ei tosin määritellä – tarkoitetaanko sillä erilaisia kouluja, elinkeinoelämää tai tuotantoelämää. Aiheena työelämäyhteyden käsittely on ollut kuitenkin aikaansa edellä verrattuna muiden puolueiden kannanottoihin. Opettajankouluttajat itse ovat alkaneet laajemmin puhua ns. työelämäyhteyksistä vasta 1990-luvun loppupuolella. Myös jatko- ja täydennyskoulutuksen nostaminen kehittämiskohteeksi (edelleen) oli relevanttia ja nykytilanteen tarvetta vastaavaa, koska opettajien täydennyskoulutuksen vastuutuksen epäselvyys on edelleen vakava ongelma. Koulun "muun henkilökunnan" kouluttaminen yhteisöllisesti on ollut aikaansa edellä olevaa ajattelua. *Sdp:n* koulutuspoliittinen diskurssi on puoluepoliittisesti aatteelleen uskollinen. Koulutuspoliittiset ohjelmat olivat 1980-luvun loppupuolella monestikin jo 5–15 vuotta vanhoja.

Opettajankoulutusta on kehitettävä siten, että opettajat saavat enemmän valmiuksia tukea oppilaiden koko persoonallisuuden kehittymistä yhteistyössä kodin kanssa.

Ammatillisten oppilaitosten kaikille opettajille on järjestettävä opettajankoulutus, oppilaanohjaajille oppilaanohjaajakoulutus ja erityisopetusta antaville opettajille erityisopettajankoulutus.

Opettajien peruskoulutuksessa on otettava huomioon yhteiskunnan kehittyminen ja erityisesti uuden teknologian, joukkoviestinnän ja ihmissuhdetaitojen merkitys sekä kansainvälisyyskasvatus. Teoreettisen, koulutuksen rinnalla on parannettava valmiuksia käytännön kasvatukseen ja opetukseen.

Opettajankoulutuksen valintaperusteita tulee kehittää niin, ettei hyvä koulunestys ole ainoa peruste koulutukseen pääsemiseen, vaan myös alalle soveltuvuus. Kaikille opettajille on koulutuksessa ja sen jälkeen opetuksen ohessa järjestettävä työelämään tutustumista käytännössä.

Tasavertaisesti peruskoulutuksen kanssa on kehitettävä jatko- ja täydennyskoulutusta. Opettajat tarvitsevat määräjain mahdollisuuden kehittää ammattitaitoaan ja opettamansa alan hallintaa myös käytännön työssä. Kouluyhteisön kehittämiseksi on otettava huomioon opettajien ja oppilaiden lisäksi koulun muu henkilökunta. Koulun muulle henkilökunnalle on järjestettävä myös kasvatusalan koulutusta ja heidän mahdollisuuksiaan osallistua kouluyhteisön kehittämistyöhön on parannettava. Koulun luottamushenkilöiden vaikutusmahdollisuuksia on parannettava lisäämällä heidän päätösvaltaansa ja perehdyttämiskoulutustaan. (Sdp 1987.)

Keskustapuolue käsittelee hyvin laajasti opettajankoulutusta ja ottaa kantaa ns. uuteen tiedonkäsitykseen ja opettajien oppimisenäkemyksiin. *Keskustapuolue* on (kokoomuksen ohella) ajanut jo 1970-luvulla varhaiskasvatuksen ja lastentarhanopettajien koulutuksen siirtämistä yliopistoihin, johon liittyvät aloitteet olivat 1990-luvun alkupuolella ajankohtaisia.

Varsinaista esiopetusta antavan henkilökunnan koulutus tulee järjestää vähintään yhtä korkeatasoiseksi kuin tähänastinen lastentarhanopettajain koulutus. Se tulee kokeiluvaiheen jälkeen liittää tai niveltää yliopistojen ja korkeakoulujen opettajankoulutusyksiköihin. (Keskusta 1974.)

Ohjelman mukaan ammattikoulujen opettajankoulutuksen tulisi tapahtua yhteistyössä muun opettajankoulutuksen kanssa. Ammatillinen opettajankoulutus on sijoitettu 1990-luvun puolivälissä ammattikorkeakouluihin. *Keskustapuolue* käsittelee myös laaja-alaista opettajankelpoisuutta, joka on nostettu kehittämisaiheeksi korkeakouluissa vasta 1990-luvun puolivälin jälkeen. Opettajankoulutus ja aluepolitiikka ovat *keskustapuolueen* ohjelman huolenaiheena. Jatko- ja edelleenopetus korostuvat *keskustapuolueen* opettajankoulutuksen kehittämishaasteissa. *Keskustapuolueen* diskurssissa tuodaan esille teoreettisia kasvatus- ja koulutusideologisia näkemyksiä. Yleisiin *keskustapuolueen* puoluepolitiikan teemoihin ohjelman liittää lähinnä uskollisuus aluepolitiikka-teemalle. Seuraavassa on otteita *aluepolitiikkadiskurssista*.

Keskustapuolue toteuttaa ihmiskeskeistä tasa-arvopolitiikkaa desentralisaation avulla. Koulutuspolitiikassa tästä seuraa vaatimus sijoittaa oppilaitokset alueellisesti[...]. Muutkin oppilaitokset on sijoitettava tarkoituksenmukaisesti niin, että

mahdollisimman moni opiskelija voi asua kotona tai harjoittaa opintoja kotiseudulla. Toiseksi desentralisaatio tarkoittaa koulutusta koskevan päätöksenteon siirtämistä keskushallinnosta aluehallinnon, kuntien ja koulujen tasolle. Desentralistinen koulutuspolitiikka suojelee ihmisen välttämättömiä perhe- ja ympäristösiteitä ja luo suotuisat kasvatus- ja opetusolosuhteet. Samalla se edistää paikallista kulttuuria sekä tukee eri alueiden omaehtoista yhteiskunnallista ja taloudellista toimintaa. Ihmiskeskeisyys vaatii opetuksen suunnittelua lapsen ja nuoren kehitystarpeiden mukaisesti. Ihmiselle tulee varata tilaisuus päämääriensä mukaisesti kehittää kykyjään ja taipumuksiaan mahdollisimman pitkälle. Opetuksen sisällön. Tavoitteiden ja menetelmien on tuettava ihmisen persoonallisuuden kypsymistä kullekin ikäkaudelle kuuluvan kehitystehtävän mukaisesti. Samoin opetuksen on perustuttava selkeään käsitykseen siitä, mitä yleisiä tietoja ja taitoja sekä valmiuksia ihminen tarvitsee. Opetussisältöjen suunnitteluun tulee sen vuoksi olla jatkuvaa ja perustua ihmisen kehityksestä saatuun tietoon. (Keskusta 1974.)

Opettajankoulutuksen on tähdättävä opettajan muuttumiseen tiedon jakajasta opetuksen ja oppimisen asiantuntijaksi, oppilaiden oman tiedon hankinnan ohjaajaksi ja oppilaiden aktiivisen toiminnan virittäjäksi. Opettajankoulutus on yleensä sijoitettava korkeakoulujen yhteyteen. Siten turvataan parhaiten tutkimuksen ja koulutuksen välinen yhteys.

Myös ammattikoulujen opettajankoulutus on järjestettävä yhteistyössä korkeakoulujen kanssa. Eri koulumuotojen opettajien koulutus on sijoitettava mahdollisimman suuressa määrin samoihin oppilaitoksiin. Opettajankoulutuksessa on muutoinkin vältettävä kapea-alaista eristyneisyyttä ja siirryttävä laaja-alaisiin koulutuskokonaisuuksiin.

Opettajien peruskoulutuksen kehittämisessä on päähuomio kiinnitettävä koulutustason kohottamiseen. Opettajankoulutukseen on sisällytettävä myös valmiuksien luomista kasvattajan tehtävään ja oppilaiden ohjaamiseen kouluyhteisön tehokkaan toiminnan turvaamiseksi. Lisäksi on pyrittävä siihen, että koulutus antaa riittävän laaja-alaisen kelpoisuuden ja tekee opintojen jatkamisen mahdolliseksi. Opettajien saanti kehitysalueille, erityisesti Lapin läänisiin, on turvattava muun muassa sijoittamalla opettajankoulutusyksiköitä näille alueille.

Opettajille on jatkokoulutuksen avulla tarjottava tilaisuuksia perehtyä uusiin tietoihin, koulutoimen alalla ja työelämässä tapahtuvaan kehitykseen sekä uusiin työtapoihin. Lisäksi on tärkeätä, että opettaja on selvillä yhteiskunnan yleisestä kehityksestä ja sen vaikutuksesta koulun toimintaan.

Opettajien jatkokoulutus jakautuu täydennyskoulutukseen ja edelleenkoulutukseen. Täydennyskoulutuksen tehtävänä on avartaa opettajan näkemystä ja tyydyttää hänen uusiutumisen tarvettaan. Sen avulla voidaan estää haitallinen eriytyneisyys omaan oppiaineeseen tai omalle opetusasteelle. Täydennyskoulutukseen on luettava myös kokeilu- ja tutkimustoiminnan tulosten tehokas saattaminen opettajien tietoon.

Edelleenkoulutuksella on pyrittävä antaa opettajille tilaisuuksia syventää ammatillisia tietojaan ja valmistua uusiin tehtäviin koululaitoksen piirissä. Moneen koulun tehtävään (erityisopettajat, opinto-ohjaajat) on luontevaa kouluttaa henkilöitä opettajan peruskoulutuksen saaneista henkilöistä.

Tarvittaessa opettajalla tulee olla oikeus yhteiskunnan tuen turvin saada koulutusta muuhun koululaitoksen tehtävään. (Keskusta 1974.)

Kokoomus esittää ohjelmassaan lastentarhanopettajien koulutuksen tason nostamista ja käsittelee varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen merkitystä. Muilta osin opettajankoulutusta ei sen ohjelmissa käsitellä ollenkaan.

Lastentarhanopettajien koulutus tulee niveltää muuhun opettajankoulutukseen ottaen huomioon alan vaatimat erityispiirteet. Lastentarhanopettajien koulutus tulee järjestää korkeakoulutasoisena ja sen laajuutta tulee lisätä ensi vaiheessa kolmivuotiseksi. (Kokoomus.)

Vihreän liiton ohjelmassa annetaan opettajankoulutukselle monia kehittämishaasteita. Ohjelman esimerkit ovat varsin yksityiskohtiin meneviä – *opettajalla voi olla vääristynyt mielikuva jostain oppilaasta*. Ohjelma korostaa opettajantyön lähtökohtien psykologista tiedostamista. Yksilöpsykologisia trivialiteetteja on tekstissä paljonkin – *opettajan on kuunneltava vastarinnankiiskejä, sillä heissä saattaa piillä yhteiskunnan muutosvoima*. Opettaja saattaa myös toiminnallaan viestittää asioita, jotka ovat ristiriidassa hänen sanallisen opetuksensa kanssa. Vihreä liitto ottaa kantaa opettajankoulutuksen työskentelytapoihin ja mahdollisuuksiin valita persoonallinen opettamisen tapa. Opettajankoulutuksen sisäänpääsykokeissa tulisi korostaa soveltuvuutta ja aikaisempaa työkokemusta lasten kanssa työskentelyssä. Paikallisen täydennyskoulutuksen merkitystä korostetaan henkisen vireyden takeena. Taloudellisesti epärealistisena ehdotuksena on luokanopettajille tarjottava palkallinen sapattivuosi. Ohjelmassa arvotetaan luokanopettajan työ raskaammaksi kuin aineenopettajan työ. Vihreä liitto on huolestunut myös opettajien loppuunpalamisesta. Huolen esittämisen taustalla on selvästi 'kentän ääni'.

Opettajat on koulutettava tietoisiksi asenteistaan ja elämänarvoistaan, koska heillä on suuri vaikutusvalta lapsiin. Vaikka opettaja tarkoittaisikin hyvää, hän ei itse usein tiedosta, millä tavalla kohtelee oppilaita eriarvoisesti esim. sukupuolen tai perhetaustan suhteen tai sen suhteen, millainen mahdollisesti vääristynyt mielikuva hänellä on jostakin oppilaasta. Ja lisäksi esim. sen sijaan, että opettaja vaientaa luokan vastarinnankiiskit, niin kuin yleensä tapahtuu, on opettajan kuunneltava juuri tällaisia oppilaita, sillä heissä piilee yhteiskunnan muutosvoima. Opettaja saattaa myös toiminnallaan viestittää asioita, jotka ovat ristiriidassa hänen sanallisen opetuksensa kanssa.

Opettajankoulutuksen on tultava ajan tasalle uusimman kasvatustieteellisen tutkimuksen kanssa. Opettajankoulutuslaitokset ovat melkoisia taantumuksen pesäkkeitä, minkä takia opinnot ovat melko epämotivoivia – varsinkin uudistusmielisin aines jättää opettajanopintonsa usein kesken ja näin saadaan tasapaksua opettaja-ainesta. Koulutuksessa on opetettava mahdollisimman monia erilaisia työskentelytapoja, jotta tulevat opettajat eivät rutinoituisi yhteen opetusmenetelmään (joka valitettavan usein on kateederilta luennoniminen); opettajaksi opiskelevalle on annettava mahdollisuus itse valita kunkin opetettavan aineen kohdalla, mikä hänen mielestään olisi paras tapa välittää asia oppilaille – jos opettaja ei ole ideoiva ja oma-aloitteinen, kuinka hänen oppilaansaakaan voisivat sellaisiksi tulla.

Opettajankoulutuslaitosten sisäänpääsykokeissa on otettava huomioon erityisesti alalle soveltuvuus ja työkokemus opettamisessa ja muussa lasten ja nuorten parissa työskentelyssä. Nykyisellä menetelmällä, jossa painotetaan ylioppilastodistusta, alalle valikoituu erityisesti kiltejä, tunnollisia ja sopeutuvaisia tyttöjä. (Vihreä liitto.)

Eduskuntapuolueiden uusimmat koulutuspoliittiset ohjelmat ja opettajankoulutus

Uusimmissa eduskuntapuolueiden koulutuspoliittisissa tai muissa poliittisissa ohjelmissa (2001) opettajankoulutusta käsittelevät vain kokoomus ja sosiaalidemokraatit. Muut eduskuntapuolueet vaikenevat tyystin opettajankoulutuksesta. Tietysti voidaan ajatella, että 70- ja 80-luvun ohjelmat ovat edelleen voimassa, sikäli kuin uusia ei ole laadittu. Ohjelmia niitä on kuitenkin enää vaikea pitää – enemmänkin historiallisina lausuntoina.

Uusien oppimismenetelmien, opetusmenetelmien ja opetusteknologioiden saattaminen koulutuksen arkielämän käytäntöihin vaatii opettajankoulutuksen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen tavoitteellista kehittämistä. Opettajankoulutuksen ja kouluttajakoulutuksen laatua ja sisältöä on parannettava. Erityisesti on kohotettava matemaattis-luonnontieteellisen sekä taito- ja taideaineiden koulutuksen tasoa. Opettajien ammatillista jatko-, lisä- ja täydennyskoulutusta on määrällisesti lisättävä ja laadullisesti parannettava. Koulutuksessa on otettava huomioon opettajien roolin muutos. (Kokoomus 2001.)

Sdp:n koulutuspoliittinen ohjelma ottaa kantaa ensisijaisesti uusiin taitovaatimuksiin kuten muutoksenhallintaan.

Nykyistä luokanopettaja- ja aineopettajakoulutusta uudistetaan vastaamaan muuttuvan koulun tarpeita. Opettajien koulutuksessa ja jatkuvassa täydennyskoulutuksessa valmennetaan opettajia muutoksen hallintaan. Vanhempien kohtaaminen sosiaalisine ongelmineen ja moniongelmaisten lasten ja nuorten kohtaaminen vaativat erityistä huomiota ja valmennusta. (Sdp 2001.)

Eduskuntapuolueiden koulutuspoliittisissa ohjelmissa opettajankoulutukseen liittyvät kannanotot ovat merkittävästi vähentyneet siirryttäessä 1980-luvulta 1990- ja 2000-luvulle. Nykyistä edelliset koulutuspoliittiset ohjelmat ovat huomattavasti monipuolisempia ja selvästi koulutuksen asiantuntijoiden laatimia. 1990-luvun koulutuspoliittisia ohjelmia leimaavat käsitteiden kylläntyminen ja yleisyyden taso lukuun ottamatta vihreää liittoa, joka toisena ääripäänä esittää konkreetteja ja yksinkertaistettuja esimerkkejä. Vihreän liiton ohjelma on *opettajan lähityön diskurssia*. Opettajankoulutuksen merkitystä kansakunnan sivistyksen perustekijänä ei nykyisissä koulutuspolitiikkaa käsittelevissä ohjelmissa korosteta niin kuin aikaisemmin. Sivistysvaliokunnan kannanotot nostavat kuitenkin opettajankoulutuksen merkityksen kansakunnan koulutustehtävässä puolueiden ohjelmista poiketen merkittävään asemaan (SiVL 4/2001 – MINS 5/2001 vp).

Eduskuntapuolueiden ohjelmien opettajankoulutusta käsittelevinä teemoina voidaan hahmottaa samoja kohteita kuin sivistysvaliokunnan kannanotoissa: opettajapersoonallisuus, yhteiskunnallisen kehityksen huomioon ottaminen, teorian ja käytännön erillisuus, yhteiskunnallinen kehitys, ihmissuhdetaidot, kansainvälisyyskasvatus, työelämäyhteydet, jatko- ja edelleen koulutus, yhteistyötaidot vanhempien kanssa ja metataitona muutoksenhallinta. Sen sijaan uusimmassa koulutuspoliittisissa ohjelmissa tavoitteet ja sisällöt ovat latistuneet.

Diskurssianalyttisesti tarkastellen on mielenkiintoista, miten eduskuntapuolueiden kannanotoissa opettajankoulutuksen katsotaan olevan merkittävässä asemassa yhteiskunnallisesti toivottavan kehityksen tukijana. Diskurssin voi nimetä *opettajankoulutus yhteiskunnan perusteiden turvaajana*.

Samat tavoitteet liittyvät uusliberalistisessa kontekstissa suoraan kouluun. Näyttää kuitenkin siltä, että koulujen ja kunnallisen säädösohjauksen vähentyminen on samalla siirtänyt odotuksia opettajankoulutukseen.

Suomalaisen yhteiskunnan muuttuessa ja kansainvälistyessä opettajan työnkuvaan ja tehtäviin kohdistuu jälleen uusia vaatimuksia. Oppimisympäristöt ovat muuttuneet ja edelleenkin muuttuvat nopeasti. Oppijoiden valmiudet esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan käyttöön oppimisen työvälineenä vaihtelevat huomattavasti. Esimerkiksi peruskouluun tulevista lapsista osa käyttää hyvin sujuvasti ja monipuolisesti tietokoneita oman leikinomaisen oppimisen välineenä. Tieto- ja viestintätekniikan nopea kehitys on synnyttänyt tietotulvan, mutta on myös mahdollistanut uusien hyödylliseksi havaittujen tietämyksen hallinnan työtapojen käyttöönoton. Yhteistyö ja syvälinen yhdessä tekeminen on opettajien ja oppijoiden suuri yhteinen haaste. Opettajan työn kannalta sisällöllisinä ja ohjauksellisina haasteina ovat muun muassa nuorten syrjäytymisen ehkäisy, maahanmuuttajanuorten opiskelumahdollisuudet, erilaiset oppijat, kansainvälistyminen ja eri tasojen verkostot. Tulevaisuuden työelämän vaatimukset ja niiden tuntemus edellyttävät toimivia työelämäyhteyksiä oppilaitosten ja yritysten välillä. (SiVL 4/2001 vp – MINS 5/2000 vp.)

Olisi mielenkiintoista verrata, minkä muun yliopistollisen koulutusalan tavoitteet ja sisällöt ovat näin merkittävästi suoraan yhteiskunnallisten odotusten huolenaiheena. Yhteiskunnan merkittäviin perustehtäviin kuuluvien muiden alojen kuten terveysalan, sosiaalialan sekä juristien koulutusten sisällöt näyttävät olevan kovin vähäisen korkeakoulujen ulkopuolisen yhteiskunnallisen ohjauksen ja neuvonnan kohteena. Korkeakoulut itse ovat kiinnostuneita opintojen työelämäyhteyksistä ja siitä, että koulutuksista valmistutaan tehokkaasti. Eduskunta tai yhteiskunnan muut instituutiot näyttävät ohjaavan työn kvalifikaatioita näillä aloilla huomattavasti vähemmän kuin opettajankoulutuksessa. Juristien ja lääkäreiden koulutuksesta esitettävät huolenaiheet ovat liittyneet lähinnä siihen, että paras opiskelija-aines hakeutuu valmistuttuaan yksityissektorille, koska valtion ja kuntien palkat eivät ole kilpailukykyisiä yksityissektorin kanssa.

8.5 Opettajankoulutuksen kehittämisarvioiden taustaa

Tässä luvussa vastataan pääosin ensimmäiseen tutkimusongelmaan.

Opettajankoulutuksen kehittämishaasteiden menneisyyttä selvittämällä päästiin selville keskeisistä kehittämisteemoista. Tutkija seuroi komiteanmietintöjä ja aikaisempia arviointeja. Aikaisempia arviointeja tarkasteltiin jo peruskoulun käynnistämiseen liittyvistä mietinnöistä vuodelta 1964 alkaen (liite 5). Aineistossa keskityttiin kuitenkin pääosin akateemiseen opettajankoulutukseen, jota on annettu yliopistoissa aineenopettajille ja myöhemmin myös luokanopettajille ja integroidun koulutuksen aineenopettajille entisten opettajakorkeakoulujen ja opettajaseminaarien tultua lakkautetuiksi. Seuraavassa on teemoitettu keskeisiä kehittämisasihteita.

8.5.1 Pedagogiset opinnot nykyisessä koulutuksessa

Yliopistojen antamassa opettajankoulutuksessa on voinut valmistua lastentarhanopettajaksi, luokanopettajaksi ja eri alojen aineenopettajaksi. Lastentarhanopettajankoulutus on vähintään 120 opintoviikon kandidaattikoulutusta ja muu opettajankoulutus vähintään 160 tai 180 opintoviikon maisterikoulutusta.

Opettajankoulutusta toteutetaan selvästi kahdella tavalla: kasvatustieteellisesti muihin opintoihin integroituneesti ja erillisinä pedagogisina opintoina. Lastentarhanopettajan, luokanopettajan ja joidenkin aineenopettajien koulutuksen kasvatustieteelliset opinnot on integroitu muuhun koulutukseen, ja opettajaksi opiskellaan opintojen alusta alkaen. Näin on pääasiassa silloin, kun koulutuksen järjestäjänä on kasvatustieteen tiedekunta/opettajankoulutuslaitos: lastentarhanopettajat, luokanopettajat, teknisen työn opettajat, käsityönopettajat, kotitalousopettajat, erityisopettajat ja opinto-ohjaajat lukuun ottamatta niitä, joilla on ennestään opettajatutkinto. Kasvatustieteiden tiedekunnassa opiskelijan pääaine voi olla joku kasvatustieteellinen aine tai sitten oman erityisalueen aine, kuten esimerkiksi käsityötiede.

Muussa aineenopettajankoulutuksessa opettajan pedagogiset opinnot suoritetaan erillisenä vuoden–kahden koulutusjaksona. Poikkeuksena ovat liikunnan, kuvaamataidon ja musiikinopettajan koulutukset, sekä kokeilut Helsingin ja Joensuun yliopistojen matemaattis-luonnontieteellisissä tiedekunnissa, samoin kuin Joensuun yliopiston uskonnonopettajan koulutuksessa, joissa opettajaksi opiskelevat valitaan omana ryhmänään suoraan opettajankoulutukseen. Myös muissa tiedekunnissa voi olla erityisiä opettajan suuntautumisvaihtoehtoja, jolloin aineen opinnot saattavat erota muiden opiskelijoiden opinnoista suuntautuen osittain enemmän kouluelämän tarpeisiin kuin muille annettavassa koulutuksessa. Opettajankoulutukseen pyritään kuitenkin yleisemmin vasta tiedekuntaan pääsyn jälkeen. Arviointiraportin julkistamisen jälkeen (Jussila & Saari 1999) aineenopettajankoulutukseen on avattu uusia suoravalintaväyliä.

Ongelmallista opettajan pedagogisiin opintoihin orientoituminen on silloin, kun opettajaksi opiskeleva päättää pätevöityä opettajaksi opintojen loppuvaiheessa tai vasta opintojen jälkeen. Kasvatustieteen perusopinnot järjestetään massaluentoina tai kirjatentteinä, jolloin luennoitsijalla ei ole mahdollisuutta kuin pintapuoliseen vuorovaikutukseen

opiskelijoiden kanssa. Samalla opintoihin motivoimisen keinot jäävät vähäisiksi. Myös opiskelijan erillään olo omasta ainetiedekunnasta vähintään vuoden ajan koetaan itsearviointien mukaan helposti ajan hukkaamiseksi.

8.5.2 Pedagogiset opintojen ongelmat

Koulutuksen sisällöt ovat arviointien ja mietintöjen mukaan olleet pinnallisia (KM 1967: A2). Opettaja tarvitsee kommunikointi- ja yhteistyövalmiuksia, yhteiskuntatietoisuutta, jatkuvaa opiskelua, kokeiluhallua ja kriittisyyttä sekä tieteellistä ajattelua (KM 1968: A6). Koulutuksesta puuttuu yhteiskunnallis-taloudellinen aines (KM 1968: A6), tarvitaan polyteknisyyttä ja yhteiskuntaorientoitunutta teoriaa ja käytäntöä (KM 1975: 75), modernia teknologiaa tulee hyödyntää ja ottaa huomioon kommunikaatiotaitojen tarve (Linna 1987). Oppisisällöt tulisi valita tukemaan opettajapersoonallisuuden kehittymistä, jota estävät koulutuksen pirstaleisuus, sosiologisen ja sosiaalipsykologisen aineksen puuttuminen, sekä yhteiskunnallisen aineksen vähäisyys, opettajankasvatukselta puuttuvat eetos ja tulevaisuusorientaatio (Numminen 1987). Kasvatusfilosofiaa, oppimispsykologiaa ja ihmissuhdetaitoja tulisi saada lisää. Teollisuudella ja elinkeinoelämällä on huoli koulutuksen yhteiskunnallisesta relevanssista (Suonperä 1987). Tarvitaan laaja-alainen opettajakelpoisuus koko peruskouluun (KM 1989: 26). Aineenopettaja tarvitsee yleisopintoja, johon kuuluisi opettajan ammatin esittelyä (KM 1989: 26). Koulutuksessa tarvitaan itseohjautuvuutta ja vastuullisuutta, persoonallisen kasvun näkökulmaa ja valmiuksia ennakoimattomiin muutoksiin, yhteisöllisyyttä, yhteiskunnallisen kontekstin huomioon ottamista, kulttuurien kohtaamista, erilaisuuden hyväksymistä ja muutosprosessien hallintaa, aloitteisuutta, strategista suunnittelua ja suuntautumista tulevaisuuteen, informaatio- ja koulutusteknologian kehittämistä ja hyväksikäyttöä (OPM 1994: 14).

Sivistysvaliokunta esittää, että opettajankoulutuksessa tulee painottaa nykyistä enemmän monikulttuurista näkökulmaa, koska toimintaympäristöt kouluissa muuttuvat nopeasti. Ulkomaalaisten oppilaiden määrät tulevat lisääntymään kouluissa ja sen vuoksi opettajankoulutuksessa tulee riittävästi ottaa huomioon tulevaisuuden ja monikulttuurisen näkökulman korostaminen. Kansainvälisen oppimateriaalin ja tietoverkkojen käyttö tekevät koulusta monikulttuurisen ja globaalin oppimisympäristön. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.)

Sivistysvaliokunnan mukaan opettajankoulutuksessa tulisi entistä enemmän korostaa opettajien vastuuta koko ikäluokasta. Tämän vuoksi koulutukseen tulee lisätä oppimisvaikeuksia ja syrjäytymistä käsittelevää aineistoa sekä yleensä erityispedagogisia näkökulmia ja sisältöjä. Siihen sisältyy voimakas yksilöllistämisen vaatimus, jolloin vammaiset, huonosti motivoituneet, erityislahjakkaat tai muuten erityistukea tarvitsevat oppilaat tulevat opetuksessa otetuiksi huomioon. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.) Edelleen sivistysvaliokunnan mukaan nykyinen opettajankoulutus ei riittävästi tue opettajalta edellytettävää tutkivaa asennetta ja kriittisyyttä eikä johda erilaisten vaihtoehtojen pohdintaan opetusta suunniteltaessa ja

toteutettaessa. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.)

Sivistysvaliokunnan kertomuksessa esitetään, että, tietotekniikan kehitys ja sen yhä näkyvämpi rooli kouluissa "Suomi tietoyhteiskunnaksi" -hankkeen myötä ovat johtaneet siihen, että opettajien mahdollisuudet ohjata opiskelijoita modernien apuvälineiden käytössä ovat heidän uuden tekniikan tiedon puutteensa vuoksi pienet. Opiskelijoilla, jotka eivät ole itse opiskelleet tietotekniikan käyttöä, ei ole mahdollisuutta riittävästi saada koulussa nykypäivän yhteiskunnassa tarvittavia tietoteknisiä taitoja. Sen vuoksi erityisesti täydennyskoulutuksessa tulee kiinnittää huomiota tietotekniikan opetukseen. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.)

Sivistysvaliokunnan kannanotto keväällä 2001 on koonnut kaikki aikaisemmin mainitut sisällöt opettajankoulutuksen tehtäviksi. Niitä ovat muun muassa tutkiva lähestymistapa koulutuksessa, arviointiosaaminen, opiskelijalta edellytettävä koulutuspolitiikan tunteminen, yksilöllisen ohjaamisen taidot, oppimisvaikeuksien tunteminen, tasa-arvokasvatuksen, monikulttuurisuuden, erityispedagogiikan, tapakasvatuksen sekä opetussuunnitelmien arviointitaitojen osaaminen. (SiVL 4/2001 – MINS 5/2001 vp.)

Opettajankoulutuksen sisällöistä puhuttaessa diskurssi muokkaa koulutuksen laaja-alaiseksi tarjottimeksi ja kaikkia nykypäivän ongelmia käsittäväksi. Opettajalta edellytetään kaiken ajankohtaistiedon omaksumista ja yhteiskunnalliseen muutokseen vastaamista. Opettajankoulutuksen reagoitiedellytykset eivät ole tai eivät voi olla niin nopeat, kuin mitä erilaisissa toiveissa esitetään. Näin tilanne palautuu samaan valtiolliseen *ohjausdiskurssiin*, jossa opettajankoulutuksen katsotaan ratkaisevan kouluissa ilmenevät ongelmat – siis ne, joita koti ja koulu eivät ole vielä ratkaisseet.

Itsearviointien perusteella opiskelijoiden odotukset kasvatustieteen koulutuksen sisällöistä liittyvät yleensä seuraaviin näkökohtiin:

Enemmän keskustelua kasvatuksesta.

Sisällöt kunnossa. Sisällöt osin etäällä opettamisesta.

Pitäisi ymmärtää, miksi esim. tutkivan open ajatus on tärkeää – perusteluja tarvittaisiin. Jäivät ulkokohtaisiksi.

Paljon päällekkäisyyttä. Sisällöt vaihtelevat.

Kasvatustieteen teoria ei kiinnosta – pedagogiikka kiinnostaa. Antavat monipuolisen kuvan kasvatustieteen teorioista ja niiden vaikutuksista käytäntöön.

Koulutuksesta todetaan puuttuvan psykologian, kasvatopsykologian ja erityispedagogiikan osuutta. Aineenopettajaksi opiskelevat vahvistavat väitettä. Muita tarvittavia aiheita ovat monikulttuurisuus, tieto- ja viestintäteknikka koulutuksessa sekä aikuiskoulutus.

Opiskelijoiden tuottamassa arvioinnissa tuodaan esille vahvuutena yhden vuoden aikana toteutettavat pedagogiset opinnot, mikä kertoo opiskelijan orientoitumisnäkökulmasta. Opinnot nähdään kokonaisuutena, joka halutaan suorittaa mahdollisimman tiiviisti. Opettajaksi kasvu tai kehittyminen ei näy opiskelija-aineistossa ollenkaan. Harjoittelujaksojen toimivuutta pidetään hyvänä ja konstruktivistista näkemystä modernina ja ihailtuna varsinkin, jos kouluttajat itsekin käyttävät sitä. Heikkouksina todetaan käy-

tännön järjestelyt opintosuunnitelman toteuttamisessa. Kurssien päällekkäisyyttä pidetään ongelmana. Kasvatustieteen metodiopetusta pidetään sekavana ja epätieteellisenä. Kasvatustieteen opintojen tieteellistä antia pidetään vaatimattomana ja teemaseminaareja näennäistutkimuksina.

Tilojen käyttöön liittyvä ulkoinen tekijä koetaan parissa tiedekunnassa vahvasti oppimista haittaavana. Eriyttämistä toivottaisiin jopa siinä määrin, että opiskelijat turhautuvat sen puuttuessa. Opintojen pirstaleisuus on opiskelijoiden mukaan ilmeistä.

Järjestelmän heikkous on opintojen vähäinen eriyttäminen. Kaikille opiskelijoille opetetaan samat asiat riippumatta taustasta ja aikaisemmin suoritetuista opintojaksoista. Toinen ongelma on opintojen kontekstuaalisuuden puute aineenopettajilla. Oppiaineissa tulisi olla mahdollisuus pohtia aihetta sen opettamisen kannalta. (B04AL,5.)

Kuten sanottu, useimmissa aineissa valtaosa opiskelijoista pyrkii opettajankoulutukseen. Kuitenkaan laitoksilla ei erotella opettajankoulutuksessa ja muussa koulutuksessa olevia. Eriyttämiseen on jossain määrin mahdollisuuksia valinnaisissa opinnoissa ja pro gradu -tutkielman aihetta annettaessa. Osittain tämä on resurssikysymys, osittain on katsottu, että vaadittava substanssi on sama kaikille asiantuntijoille. (D02D, 1.)

Muutoinkin tutkijakoulutusta ja opettajakoulutusta ei pidä mennä liikaa eriyttämään. Tulevaisuuden huippututkijat voivat olla myös opettajia. Opettajankoulutus voitaisiin nähdä myös maistereiden jatkokoulutuksena. Esim. tutkijakoulutuksen läpikäynyt lisensiaatti voisi olla mainio opettajakandidaatti. Tämä edellyttäisi myös sitä, että tutkijakoululaiset antaisivat opetusta laitoksilla ja tiedelukioissa. (D03AL, 15.)

Opiskelijat toivovat pedagogisia opintoja tiiviinä pakettina. Kovin yleinen toivomus ei ole ja koskee parin tiedekunnan opiskelijapalautetta.

Pedagogiset opinnot oli hyvä paketti, jonka sai vuodessa suoritettua, vaikka tein osin muitakin opintoja. Vuosi kokonaisuutena on mielestäni erillisiä lukukausia parempi. Nyt kyseinen aika oli yksi hauskeimmista koko opiskeluaikanani. (B02O, 32.)

Kasvatustieteen opinnot ovat edelleen liian erillään biologian opinnoista ja osittain hiukan liian teoreettisia opetuskäytännön kannalta. Opinnot sijoittuvat nykyisin erillisenä lukuvuoden mittaisena, lukujärjestykseltään tiiviinä pakettina kolmanteen tai neljänteen opiskeluvuoteen, jota ennen ja jonka jälkeen opiskelijat suorittavat tavallisia [...] kursseja. (A03AL, 4.)

Taidekorkeakoulun opiskelijat näkevät sen sijaan pedagogisten opintojen integroinnin hyvänä. Muiden alojen opiskelijat eivät ota kantaa asiaan ollenkaan.

Pedagogian on oltava olemassa läpi kaiken opetuksen, ei erillisenä pakettina (JO, 17).

8.5.3 Pedagogisten opintojen teorian ja käytännön dilemma

Opettajankoulutuksen kehittämisasiakirjoissa on kiinnitetty huomiota koulutuksen rakenteeseen ja todettu, että aineenopettajalla aineen opinnot ja pedagogiset opinnot sekä opetusharjoittelu ovat toisistaan erillään. Opiskelijoiden mukaan teoria ei liity opetuskäytäntöihin. (KM 1968: A6.)

Opetusharjoittelu tulisi rakentaa didaktisen teorian pohjalle, ohjaus tulisi saada analyyttisemmäksi ja yksilölliseksi ja harjoittelun pitäisi vastata tavallista koulunpitoa (KM 1967: A2; KM 1968: A6). Opetusharjoittelu koetaan tärkeäksi, mutta ohjaus samalla kapea-alaiseksi (KM 1989: 26).

Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä (KM 1989: 26) tuodaan esille opettajan pedagogisen koulutuksen sisältöalueita, joita ovat suunnittelutaidot, opetussuunnitelmien laadinta- ja kehittämistyö, opettajan työn koko kuva, tuntikehyksen pedagoginen käyttö, johon liittyvät opettajien yhteistyötaidot ja ainerajat ylittävä pedagoginen yhteistyö, heterogeenisten oppilasryhmien käsittelykyky, erilaisten lasten kohtaaminen, oppituntien ulkopuoliset oppimisen muodot, koulujen oman toiminnan arviointi, oppimisen psykologia ja oppimisongelmien käsittely. On tärkeää valmentaa tulevia opettajia tehtävänsä paitsi tiedollisesti ja taidoilla myös asenteellisesti.

Koulutuksessa opiskelijoita on ohjattava monipuoliseen kasvattajatehtävään. Tähän kuuluvat myös valmiudet yhteistyöhön opettajatoverien, muun kouluhenkilöstön sekä kotien kanssa. Edellä olevat asiat liittyvät suoraan Reynolds'in ja Packerin esittämiin koulun muutosvaatimukseen (Reynolds & Packer 1992).

Jo vuoden 1967 opettajanvalmistustoimikunnan mietinnössä todettiin monen aineen hallinnan ongelma. Opettajaa ei tule pitää vain yhden aineen specialistina. Opettajan täytyy toimia kasvuikäisiä ohjattaessaan integroivana henkilönä, jonka tavoitteena on koordinoita erilaisia osavaikutuksia. Sitä varten hänen on kyettävä näkemään kasvatustapahtuma koko yhteiskunnan kannalta, toisaalta hänen on kyettävä hahmottamaan sosiaalistumis- ja oppimistapahtumia yksilön oman kehittymisen kannalta. Opettajiston tulisi kokonaisuudessaan pystyä toimimaan jossakin määrin niihin ajattelun muotoihin sekä tiedonhankinta- ja käsittelymenetelmiin, joita eri tiedonaloilla harjoitetaan, sekä saada käsitystä eri tieteiden asemasta yhteiskunnan kehittymistä ohjaavina tekijöinä. (KM 1967: A2.)

Opettajanvalmistuksen opetussuunnitelmatoimikunnan (KM 1968: A6) mietinnössä mainittiin, että eräissä valmistuslaitoksissa luokanopettajan opintoihin oli liitetty pedagogiset opinnot tiedekunnassa annettavaan kasvatustieteen opetukseen. Näin on alennettu kustannuksia. Kasvatustieteen approbatur-arvosanaopetus sopii myös luokanopettajanvalmistuksen tavoitteisiin. (KM 1968: A6.)

Opettajankoulutustoimikunnan mietinnössä (KM 1975: 75) käsiteltiin muun muassa kasvatustieteellisten opintojen sisältöjä. Organisatorisiin uudistuksiin johtaviin periaatteisiin liittyi *ensinnäkin* opetuksen sisällön peruspyrkimys määrittää kasvatustieteellisten – laajassa mielessä pedagogisten – opintojen asema uudestaan. Pedagoginen valmius on nähtävä nykyistä laajemmin. Didaktiikka on edelleen keskeinen alue, mutta myös

muut alueet pyritään tuomaan esille entistä voimakkaammin. Erityisesti tämä koskee kasvatussociologiaa ja oppimisen psykologiaa. Tavoitteena oli, että kaikki opettajaryhmät saavat vähintään kasvatustieteen ci-laajuisen pedagogisen koulutuksen. Siihen liittyi myös ajatus, että pedagogiset opinnot ovat suuressa määrin samat kuin muiden kasvatustiedettä opiskelevien. *Toiseksi* esiintyi painetta teorian ja käytännön yhdentämiseen. Tämä pyrkimys on vanha. Opettajan tulisi suhtautua työhönsä tutkijanomaisesti. *Kolmas* pyrkimys liittyy pedagogisten opintojen ja aineenopintojen entistä läheisempään yhteen liittämiseen. Mietinnössä todetaan, että sekin pyrkimys on vanha, sillä pedagogiset opinnot ilman kytkentää jonkin aineen oppisisältöihin ovat itse asiassa mahdottomat.

Vuonna 1989 mietintönsä jättänyt Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö arvioi luokan- ja aineenopettajankoulutuksen tilaa ja kehittämistarpeita käyttämällä arviointinsa apuna vuoden 1973 mietinnön kehittämisperiaatteita. Arviointinsa perusteella toimikunta esitti, että koulutuksen kehittämisessä tulisi pyrkiä:

- (1) laaja-alaiseen ammattipätevyyteen;
- (2) joustavaan liikkuvuuteen ja joustaviin täydennyskoulutusmahdollisuuksiin opetus-alalla; (vrt. Reynolds & Packer 1992, kyky hakea paikallisia tuki- ja resurssilähteitä);
- (3) opettajan ammatillisen kehityksen tukemiseen ja opettajan ammatin arvostamiseen; (vrt. Reynolds & Packer 1992; kyky motivoida henkilökuntaa silloin, kun ei ole käytettävissä välineellisiä palkkioita);
- (4) vuorovaikutukseen koulun, työelämän ja opettajankoulutuksen välillä; (vrt. Reynolds & Packer 1992, koulun lisääntyvät ulkopuoliset suhteet);
- (5) kansainväliseen vuorovaikutukseen. (KM 1989: 26). OECD:n asiakirjoissa ilmenee samanaikaisesti voimakas globalisaation korostus.

Sivistysvaliokunnan mukaan opettajankoulutus on nähtävä vaikutusprosessina, jonka kautta välittyy kansakunnan muutos. Valmistuneet opettajat välittävät sitä asenne-, tieto- ja taitomaailmaa, jonka he sisäistävät opiskelunsa ja kokemuksensa pohjalta. Tämä asettaa vaatimuksia koulutukselle. Selkeän yhteiskunnallisen tehtävän täyttäminen merkitsee sitä, että opettajan täytyy tulevaisuudessa mieltää nykyistä enemmän olevansa kasvamisen ja oppimisen tukija. Opettajan on tuettava opiskelijaa tiedon itsenäiseksi löytäjäksi ja tulkitsijaksi. Opetuksen tulee kannustaa oppijaa itsenäiseen tiedon löytämiseen ja korostaa opiskelijan aktiivisuutta tiedon valikoijana, muokkaajana, käsittelijänä ja soveltajana. Opettajankoulutuksessa tulee vahvistaa opettajan roolin ymmärtämistä uudella tavalla oppimisen ohjaajaksi, oppimaan oppimisen valmiuksien antajaksi, kasvamisen tukijaksi sekä yhdessä oppimiseksi. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.)

Sivistysvaliokunnan mukaan taito- ja taideaineiden asemaa opettajankoulutuksessa tulee vahvistaa. Näillä aineilla on suuri merkitys pyrittäessä kohti elämyksellisempää opetusta ja eri oppiaineiden välistä integrointia. Erityispedagogista, psykologista ja sosiologista ainesta tulisi sisällyttää kasvatusalan tutkintoihin nykyistä enemmän. Tietotekniikan ja sähköisen viestinnän nopean kehityksen ja voimakkaan kansainvälistymi-

sen asettamiin haasteisiin vastaaminen edellyttävät niin ikään lisävoimavarojen saamista opettajankoulutukseen.

Eduskunnan sivistysvaliokunnan näkemyksen mukaan tutkimuksissa on todettu, että opettajankoulutus ei aina anna riittävästi valmiuksia esimerkiksi yhteistyöhön vanhempien ja toisten opettajien kanssa, oppilashuoltoon, oppituntien ulkopuolisiin tehtäviin eikä vuorovaikutustilanteiden hallintaan. Sen vuoksi myös opettajien sosiaalisten taitojen hallintaa on kehitettävä. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.)

Moniarvoisessa yhteiskunnassa kouluyhteisön tulee kiinteässä yhteistyössä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa selkeyttää omaa arvoperustaansa ottamalla huomioon mm. ihmisen suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskontoon, kulttuuriin ja luontoon. Nuorten maailmankuva kokonaisuudessaan – sen elämyksellinen, toiminnallinen, sosiaalinen, kulttuurillinen ja tiedollinen ulottuvuus – on tärkeä lähtökohta koulun kasvatusta ja opetustyötä suunniteltaessa. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan mietintö. Uudet koululait. 3/1998 VP – HE 86/1997 VP.)

Arvoperustan täsmentämisessä keskeisenä työvälineenä on eettinen pohdinta. Nykyajan arvojen ainekset nousevat klassisten perusarvojen lisäksi erityisen ihmisarvon ja elämän kunnioittamisesta. Keskeinen on ihmisten välinen tasa-arvo, kestävän kehityksen edistäminen, kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen sekä kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. Koulun sivistystehtävään kuuluu myös elämänuskon, minäkuuvan ja sosiaalisten arvojen vaaliminen. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan mietintö. Uudet koululait. 3/1998 VP – HE 86/1997 VP.)

Lukiokoulutuksen päämääränä on taata laaja yleissivistys, joka antaa opiskelijalle hyvät mahdollisuudet ja perusteet jatko-opintoja varten sekä selviytymiseen elämässä. Laaja yleissivistys käsittää sekä yhteiskunnan humanistisen perustan että luonnontieteiden tuntemuksen. Yhteiskunnan filosofis-eettisten perusteiden tuntemuksen kautta laaja yleissivistys tukee opiskelijoiden kasvamista hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan mietintö. Uudet koululait. 3/1998 VP – HE 86/1997 VP.)

Nykyinen opettajankoulutus ei riittävästi tue opettajalta edellytettävää tutkivaa asennetta ja kriittisyyttä eikä johda erilaisten vaihtoehtojen pohdintaan opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 VP ja lausunto 2/1996.) Opettajanvalmistustoimikunnan mietinnössä vuodelta 1967 sekä opettajanvalmistuksen opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnössä vuodelta 1968 todetaan, että luokanopettajan opetusharjoittelua pyritään rakentamaan didaktiikan teorian pohjalta, ohjauksen tulee olla enemmän tapahtuneen erittelyä kuin suorituksen arvostelua, harjoittelu järjestetään niin, että se siihenastista paremmin vastaisi koulunpitoa, harjoittelijan yksilöllistä kehitystä tuetaan ohjaamalla häntä toimimaan edellytystensä mukaisesti.

Perusharjoittelua komitea (KM 1968: A6) suosittaa jaettavaksi kenttäharjoitteluksi ja luokkaharjoitteluksi, joista kumpikin kestäisi puoli lukukautta. Komitea painottaa kent-

täharjoittelussa olevien opiskelijoiden ohjausta pitämällä sitä varsin vaativana tehtävänä. Ohjaamisessa korostetaan myös koulun muuhun toimintaan liittyvien asioiden käsitteilyä, ei vain tuntien pitoa. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä (KM 1989: 26) opetusharjoittelu todetaan tärkeäksi, mutta ohjausta pidetään kapealaisena. Sivistysvaliokunnan kannanottojen (1995, 1996) mukaan harjoittelun oppituntikeskeisyyteen ja ohjausprosessin laatuun sisältyy monia epätarkoituksenmukaisia piirteitä: opiskelijat eivät saa riittävän monipuolista kuvaa koulun toiminnasta ja opetuksen kehittämistä. Harjoitustunneista muodostuu helposti näytetunteja, eivätkä ne liity laajempaan asiakokonaisuuden hallintaan ja kehittämiseen.

Opettajankoulutuksessa teorian ja käytännön yhteys ei korostu riittävästi. Eduskunnan sivistysvaliokunnan saaman selvityksen mukaan on tehty muun muassa ehdotuksia opetusharjoittelun vähentämisestä, mikä entisestään etäännyttäisi teorian ja käytännön yhteyttä. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.) Jo opettajanvalmistustoimikunnan mietinnössä (KM 1967: A2) arvioitiin oppikoulunopettajien koulutusta ja todettiin, että opetusaineksen hallintaan vaadittava koulutus ja pedagoginen koulutus ovat täysin erillään toisistaan. Usein pedagogiseen osaan sisältyy kovin vähän tai ei lainkaan yleispedagogista koulutusta. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.)

Opetusharjoittelun jalkauttaminen ns. kenttäkouluihin on uudessa (2001) sivistysvaliokunnan kannanotossa korostetusti esillä. Opetusharjoittelun yhteydessä käsitellään myös teorian ja käytännön erillisyyden ongelmaa. (SiVL 4/2001 – MINS 5/2001 vp.)

Teorian ja käytännön diskurssi on saavuttanut hegemonisen aseman. Sen tuella voidaan oikeuttaa muut väitteet koulutuksen tavoitteista ja tarkoituksista. Samalla diskurssi ilmaisee taustalla olevan väitteen siitä, että opettajan työ on ensisijaisesti käytännön tietoja ja taitoja. Näin kasvatustieteellinen koulutus on alisteinen näille käytännön taidoille. Kun opettajankoulutus on aidosti akatemisoitunut, on samalla noussut huoli siitä, että kutsumustietoisuus opettajan työhön, jota nimitetään opettajuudeksi, on katoamassa. Näin diskurssi kantaa syvempiä odotuksia. Ollaan huolissaan siitä, että opettaja ei ehkä olekaan kutsumustietoinen kasvatuksen tärkeästä merkityksestä kasvavalle ja koko yhteiskunnan tulevaisuudelle. Yhteiskunnan päättäjät ovat nostaneet voimakkaasti esille *opettajuusdiskurssin*, joka mystifioi opettajuuden juuri kutsumustietoisuudeksi, yhteiskunnan hyväntekijäksi ja kulttuuriperinteen siirtäjäksi – oikeastaan vastaamaan niihin tarpeisiin, joita postmodernismi valta- ja vapauskeskustelu on hävittänyt perheiden tehtävistä.

Kun puhutaan kvalifikaatioista, on syytä käsitellä samalla kompetenssin käsitettä (Ruohotie 2002). Kompetenssiin liittyy yksilön potentiaalinen kapasiteetti käsitellä menestyksellisesti tiettyjä tilanteita tai suoriutua tietystä tehtävästä tai työstä. Ruohotie siteeraa Ellströmiä ja määrittelee kvalifikaation kompetenssiksi, jota työtehtävä tosiasiallisesti vaatii ja/tai joka implisiittisesti tai eksplisiittisesti määräytyy yksilön ominaisuuksista. Ammatillista kompetenssia Ellström (2001) valottaa kolmesta näkökulmasta ja antaa käsitteelle viisi merkitystä. Kompetenssin ymmärtäminen työn vaatimuksia johtaa kahteen toisiaan poikkeavaan määrittelyyn riippuen siitä painotetaanko

kompetenssiin liittyviä virallisia pätevyysvaatimuksia vai työn edellyttämää todellista pätevyyttä. Kompetenssiin liitetyt viralliset vaatimukset poikkeavat usein työn asettamista todellisista vaatimuksista. Kompetenssi voidaan nähdä myös yksilöllisenä inhimillisenä voimavarana tai pääomana, jonka yksilö tuo mukanaan työpaikalle. Tämä kompetenssi voi korostaa muodollista pätevyyttä tai yksilön todellista pätevyyttä. Yksilön todellisen pätevyyden oletetaan olevan korkeampi kuin muodollinen pätevyys. Kolmas näkökulma korostaa yksilön ja työn välistä vuorovaikutusta ja pätevyyttä, jota yksilöllä on mahdollisuus tosiasiallisesti hyödyntää ja kehittää työssään. Atwell pitää kompetenssin määrittelyä Ellströmin tavalla sekaannusta aiheuttavana. Englantilaisen näkemyksen mukaan kompetenssi tulisi ymmärtää kykynä suoriutua tiettyjen kriteerien mukaisesti organisaation antamista tehtävistä. (Ruohotie 2002.)

Työelämässä tarvittavia taitoja on ryhdytty keräämään avainkvalifikaatioiksi (Streumer ja Björkvist; Ruohotie 2002). Avainkvalifikaatiot mahdollistavat erityisosaamisen hankkimisen nopeasti ja tehokkaasti; avainkvalifikaatiot ovat abstraktimpia kuin ammatti- tai kenttäspesifiset kvalifikaatiot; avainkvalifikaatiot mahdollistavat nopean reagoimisen ja aloitteiden tekemisen työtä koskeviin muutoksiin; avainkvalifikaatiot tekevät mahdolliseksi hallita urakehitystä. (Ruohotie 2002)

Teorian ja käytännön diskurssiin liittyy mystifioitu *opettajuusdiskurssi*, jonka imagonosteena käytetään muun muassa muutosagenttiopettajaa ikään kuin palkkiona siitä, että opettaja saa edes jollain tavalla kuvitella olevansa yhteiskunnallinen vaikuttaja. Samalla opettajuudesta on hävitetty lähes kokonaan pois valta, joka on vastuullisen toiminnan olennainen vastinpari. *Teorian ja käytännön diskurssi* tulee esille myös opiskelijoiden arvioissa pedagogisten opintojen sisältöjä. Opiskelijoiden mukaan kasvatustieteen ja pedagogiikan liittyminen toisiinsa ei näy koulutuksessa. Näin oleellinen osa koulutuksesta on jäänyt jäsentymättä.

Nämä diskurssit luovat mielikuvia opettajasta yhteiskunnan vaikuttajina ja kansakunnan peruspylväinä. Viime vuosien aikana ja myös vuoden 2002 aikana on tiedotusvälineissä käyty *opettajuusdiskurssia*, jossa koululle ehdotetaan siirrettäväksi lasten iltapäivähoito ja sen mukana vastuu kokopäiväkasvatuksesta. Syynä on se, että yhteiskunta on todennut vanhempien haluttomuuden ja kyvyttömyyden ottaa kasvatustuuta. Diskurssi nostaa mystifioitun opettajuuden yhteiskunnan ongelmien ratkaisijaksi. Samalla keskustelussa on unohdettu se, että opettajillakin on oma elämänsä, johon kuuluu mahdollisesti perhe ja henkilökohtaisia tavoitteita. Julkisuuden ajankohtaiskeskustelu on muuttamassa kasvatustehtävän sosiaalityön suuntaan. Mieliapiteenmuokkaajana käytetään syyllistävä *opettajuusdiskurssi*, johon liitetään kutsumustietoisuus. Koulujen oletetaan ratkaisevan perheiden kasvatusergelmat. Myös perheet projisoivat perheiden sisäistä pahoinvointia koulujen ratkaistavaksi.

8.5.4 Opettajankoulutuksen järjestäjien yhteistyö

Jo opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä (KM 1989: 26) mainitaan, että aineenopettajankoulutuksen järjestämisessä nousevat esiin tiedekuntien välisen yhteistyön ongelmat. Ne koskevat sekä opintojen sisältöjä että käytännön järjeste-

lyjä. Mietintö toteaa, että opetettavien aineiden opinnot tulisi järjestää yhteistyössä opettajankoulutuslaitosten ja ainelaitosten kanssa. Samoin todetaan, että tiedekuntien yhteistyö ei toimi – kasvatustiede on erillään muusta koulutuksesta – ja koulutus on lisäksi kapea-alaista (KM 1989: 26). Kasvatustieteellisten opintojen ongelmana on, että aineenopiskelu ei integroidu niihin, eivätkä kasvatustieteen perusopinnot integroidu muihin opintoihin. Opiskelijat kokevat usein kasvatustieteen irralliseksi, mutta sen sijaan opetusharjoittelua ja ainedidaktiikkaa pidetään yleisesti merkityksellisinä. (KM 1989, 26.) Kasvatusalan kehittämissuunnitelmassa (OPM 18.3.1993) kasvatustieteiden tiedekuntien ja ainetiedekuntien yhteistyötä ehdotetaan lisättäväksi aineenopettajankoulutuksen kehittämiseksi.

Kasvatusalan kansainvälisen arvioinnin raportissa todetaan, että aine- ja kasvatustieteellisten tiedekuntien välinen opetus on koordinoimatonta, mikä johtuu osaksi käytännön järjestelyongelmista, haluttomuudesta yhteistyöhön ja kilpailusta resursseista sekä näkemyseroista oman tieteen statuksesta suhteessa toisiin tieteenaloihin. Muualta Euroopasta saatuihin kokemuksiin viitaten todetaan, että aineenopettajankoulutuksen pedagogisen osuuden siirtäminen kokonaan ainetiedekuntien vastuulle ei ole hyvä ratkaisu, koska tiedekuntiin ei muodostu sellaista pedagogista asiantuntijuutta, jota aineenopetuksen pedagoginen kehittäminen edellyttäisi. Toisaalta arvioinnissa tuli esille, että aineenopettajankoulutuksen siirtäminen kokonaan kasvatustieteellisten tiedekuntien vastuulle merkitsisi aineenhallinnan tason laskua. Arviointiryhmä esittää parhaimpana ratkaisuna ainedidaktikkojen virkojen sijoittamista kasvatustieteiden tiedekuntiin ja yhteistyön merkittävää lisäämistä aine- ja kasvatustieteellisten tiedekuntien välillä. (OPM 1994: 14.)

Humanistisen alan arviointi totesi, että humanististen ja kasvatustieteellisten tiedekuntien yhteistyössä on ongelmia; aineopinnot eivät tue opettajankoulutusta ja humanistiopiskelijat ovat pettyneitä kasvatustieteen opintoihin (OPM 1993: 9). Aineenopettajankoulutuksen sisällön ongelmina tuli esille, että koulutus on ollut liian laajaa ja raskasta, eikä humanistisen ja kasvatustieteellisen tiedekunnan yhteistyö ole aina sujunut kitkatta. Humanistisen alan opiskelijat ovat olleet erityisen pettyneitä kasvatustieteellisiin perusopintoihin, ne ovat tuntuneet usein pinnallisilta ja turhilta. Toisaalta aineopinnot eivät ole aina myöskään tukeneet opettajankoulutusta, esimerkiksi tutkielman aihe on voinut jäädä kauaksi opettajan työstä, eikä se siksi ole välttämättä motivoinut. Raportissa todetaan, että aineenopettajien koulutuksen kehittämiseen tarvitaan kaikkien koulutukseen osallistuvien yhteistyötä, eikä suuria muutoksia voida tehdä yhden koulutusalan sisällä. Siksi työryhmä ehdottikin kasvatustieteellisen alan arviointia ja sen osana opettajankoulutuksen kokonaisarviointia, johon osallistuisivat kaikki asianosaiset. (OPM 1993: 9.)

Sivistysvaliokunta toistaa edellisiä lausumia keväällä 2001 mainitsemalla lausunnossa, ettei yliopistojen sisällä eikä yliopistojen välillä ole riittävästi yhteistyötä opettajankoulutuksen alueella. Valiokunta pitää välttämättömänä yhteistyön lisäämistä ja eri yhteistyömuotojen kehittämistä. (SiVL 4/2001 – MINS 5/2001 vp.) Sivistysvaliokunnan kannanotot perustuvat asiantuntijalausuntoihin, joissa on selvästi otettu huomioon sekä OPEPRO -projektin tulokset että opettajankoulutuksen arviointien tulokset.

Eduskunnan sivistysvaliokunnan opettajankoulutusta käsittelevissä kannanotoissa elää voimakkaasti edelleen hyvinvointivaltion ajatus. Vaikka lausuntojen terminologia noudattaa markkinataloudesta omaksuttua kieltä, on käytössä edelleen muodoltaan keskusjohtoisen säädöspolitiikan kieli. Uusimmassa sivistysvaliokunnan opettajankoulutuksen lausunnossa 5/2001 käytetään jopa uhkausta säädöstoimenpiteisiin ryhtymisestä, elleivät korkeakoulut itse ryhdy tarvittaviin toimenpiteisiin. Näitä tarvittavia toimenpiteitä ovat sivistysvaliokunnan mainitsemat kehittämistoimenpiteet.

Koulutusyksiköiden *yhteistyödiskurssin* taustalla on ulkoa tuotettu yhteistyö. Diskurssissa katsotaan, että yhteistyö ei ilman ulkopuolista ohjausta toteudu, siihen ei koeta tarvetta tai siihen ei kyetä. Samalla diskurssi muuttuu *reviiridiskurssiksi* – kuka mieltää itsensä opettajankouluttajaksi. *Reviiridiskurssi* muodostuu pedagogisten opintojen omistajuudesta ja *yhteistyödiskurssi* on sille alisteinen. Näin *reviiridiskurssi* rajoittaa aidon yhteistyön syntymistä. Samalla voidaan puhua *vallan diskurssista*, jossa kyse on omistajuudesta ja erityisesti pedagogisen tiedon hegemoniasta. Sillä oikeutetaan samalla koulutuksen järjestämiseen liittyvät ratkaisut.

Yhteistyöstä kirjoittaessaan kasvatustieteelliset tiedekunnat ovat itsearvioinnissaan asian omistajia siitä syystä, että vastuu pedagogisista opinnoista kuuluu kasvatustieteiden tiedekunnille. Samalla myös yhteistyön omistajuus ja aktiviteetit osoitetaan näille. Omistajalle voidaan jättää myös aloitteen tekijän vastuu. Kyseessä on vallan ja vastuun kytkeytyminen toisiinsa. Erityisesti taidekorkeakoulut ilmaisevat, että niillä olisi itsellään edellytykset hoitaa pedagogiset opinnot itsenäisesti tai vähintään taidekorkeakoulujen keskinäisenä yhteistyönä. Asetus määrittelee kuitenkin vastuun sille yliopistolle, jossa voidaan suorittaa kasvatustieteellisen alan tutkintoja ja opettajankoulutuksen opintoja (asetus 576/1995) ja näin sillä myös valta tehdä aloitteita opintojen järjestämisestä.

Kasvatustieteet puolestaan osoittavat kritiikkinsä vastaavasti ainetiedekunnille hyvän yhteistyön puuttumisesta. Kasvatustiede puhuukin enemmän hyvän keskusteludialogin organisoidusta puuttumisesta kuin keskustelun tarpeen tai mahdollisuuksien puuttumisesta.

Yhteistyöosapuolina mainitaan ainelaitokset sekä taidekorkeakoulut arvioimatta sen enempää yhteistyön laatua tai muotoja. Muina yhteistyökumppaneina mainitaan opetushallitus sekä opetusvirastot, joiden kanssa on yhteisiä tutkimushankkeita. Opettajankouluttajat ovat myös toimineet opetussuunnitelmakonsultteina päiväkotien ja koulujen kanssa.

Yhteistyötä on myös toteutettu täydennyskoulutuksen ja jatkokoulutuksen alueilla toisten yliopistojen kanssa. Yleensä yhteistyön sanotaan sujuvan hyvin kunnan peruskoulujen ja päiväkotien kanssa. Yksittäiset opettajat harrastavat yhteistyötä monin tavoin. Monet koulutuksen järjestäjät mainitsevat ainetiedekuntayhteistyön sujuneen kohtuullisesti. Laitokset saattavat mainita yhteistyön kehittyneen tiedekunnan sisällä aineenopettajankoulutuksen, harjoittelukoulun ja alueen muiden oppilaitosten kanssa. Yhteistyötä toteutetaan muiden saman alan koulutusten kanssa myös valtakunnallisesti.

Harjoittelukoulujen *yhteistyödiskurssi* kattaa yleensä kaiken muun paitsi ainetiedekunnat, joiden kanssa yhteistyö ei ilmeisesti olekaan tarkoituksenmukaista kuin ehkä opettajankoulutuksen neuvottelukunnassa, jossa ovat myös muut osapuolet mukana. Yliopiston harjoittelukoulut ottavat myös kantaa yhteistyöhön toteamalla siinä olevan huomattavia tieteenala- ja ainekohtaisia eroja. Yleisesti ottaen todetaan, että yhteistyötä on syytä lisätä ja monipuolistaa. Kasvatustieteiden tiedekunnat mainitsevat yleensä, että niillä on puolestaan hyvä keskusteluyhteys harjoittelukoulujen, ainetiedekuntien, lähikuntien koulutoimien ja kenttäkoulujen kanssa.

Ainetiedekunnat osoittavat yhteistyön puuttumisen selvästi kasvatustieteellisen tiedekunnan vastuulle. Erään yliopiston arviointivierailussa ainetiedekunnan edustaja kävi arviointiryhmän haastattelussa ääneen pohdintaa siitä, *mikä estää heitä itseään haakeutumasta yhteistyöhön kasvatustieteiden kanssa ja totesi samalla, että ei mikään – miksi emme siis tekisi yhteistyötä.* Aloitteen omistajuus artikuloitui ehkä demonstratiivisen pohdinnan seurauksena. Yhteistyön aloitteentekijän vallan ja vastuun pohdinta oli itsearviointiraporttien perusteella jäänyt tekemättä kaikissa tiedekunnissa.

Ainetiedekuntien tavallisin *ulkoistava attributiivinen diskurssi* ilmeni siinä, että tiedekunnat eivät katsoneet olevansa opettajankouluttajia ollenkaan. Näin vastuu opettajankoulutuksesta siihen kuuluvine tavoitteineen katsottiin kuuluvan tiedekunnan ulkopuolelle. Lisäksi ainetiedekunnissa korostettiin aineen tiedemerkitystä opiskelijalle melkein vastakkaisena opettajan kompetenssille. Ainetiedekuntien näkemyksistä kuvastui se, että opettajan tehtäviin liittyviä opintoja ei mielletty teoriapohjaltaan tieteellisiksi. Opettajuus syntyy ainetiedekuntien näkemysten mukaan vuoden pedagogisten opintojen aikana, tai ehkä sitten niiden jälkeen työssä. Samalla opettajaopintojen todettiin usein häiritsevän aineen opintoja. Ilmaisua kantaa opetettavasta aineesta erillistetyn opettajan työn kvalifikaation ja korostaa opettajaopintojen sivuaineharrastuksen luonnetta. Opettajan kykyjen ja taitojen katsottiin syntyvän vaatimattomien pedagogisten opintojen ja aineen opiskelun ohessa. Aineenopettajan tarvitsemat kvalifikaatiot nähtiinkin ainetiedekunnissa monesti tiedonsiirtona ilman oppimis- ja kasvuprosessin vaatiman ajan hyväksymistä.

Yhteistyödiskurssi seuranta-aineistossa

Mikä sitten estää yhteistyötä? Diskurssi sai itsearvioinneissa ulkoiset ja sisäiset esteet. Uusliberalistinen konteksti avaa lisää tulkintamahdollisuuksia: yhteistyön esteenä ovat myös raha ja sen mukana voimavarojen jako. Tärkeää on selvästi, minne opintojen suorituspaikat menevät.

Tiedekuntien välistä *yhteistyödiskurssia* leimasi myös pedagogisten opintojen *omistajuusdiskurssi*, irrallisuus aineenopintojen muusta koulutuksesta ja ns. välivuoden syntyminen suhteessa muihin opintoihin. Omistajuus ulkoistetaan erillisyydeksi. Omista-

juudesta puhuttaessa kyse on *valtadiskurssista* ja *välivuosisdiskurssi* on merkityksenantoa ja arvottamista: tieteellisesti orientoituneet oman aineen opinnot versus kasvatustieteellinen koulutus. Pedagogiset opinnot ikään kuin vaativat opiskelijalta oman opiskelijaidentiteetin muuttamista toiseksi. Oman aineen identiteetti on tieteen tai taiteen teos- ja vahvasti aineorientoitunut. Aine on lisäksi tiedettä tai taidetta "puhtaimmillaan" ja sen turvin voisi mahdollisesti selvittää myös opettajan tehtävistä. Opettajan tehtävä koetaan selvästi aineen tiedeperustan jakamiseksi. Ainetiedekuntien opiskelijoiden *identiteettidiskurssi* kantaa uskomusta siitä, että tiedeperustan avulla selviää myös opettajan tehtävistä. Yleinen väite on, että kasvatustiede ja pedagogiset opinnot on huonosti organisoitu. Väite vaikuttaa ulkoistavalta attribuutiolta, koska yliopisto-opiskelija tuskin on tottunut aineensa opinnoissa koulumaiseen kurssien järjestämiseen, seurantaan ja huoltamiseen. Kasvatustieteen koulutukselta edellytetään kuitenkin tehokasta ajankäyttöä, aikaista ennakkotiedotusta ja syvällisiä kursseja heti alkuun, vaikka kyseessä olisivat kasvatustieteen perusopinnot. Diskurssi kertookin enemmän opinnoissaan muuten jo pitkällä olevien orientoitumisongelmista toisenlaiseen ympäristöön, toisenlaiseen tiedekuntaan ja laitokseen sekä kokemuksesta, että on opiskelijana uudelleen aloittelijana. Lisäksi opintoihin liittyvät harjoittelujaksot, joiden aikana jokainen pitkäänkin opettajan työssä ollut kokee itsensä avuttomaksi muuttuvissa tilanteissa, uusien oppilaiden ja ohjaajien kanssa. Tämä näkyy aineenopettajiksi opiskelevien itsearvioinnissa.

Taidekorkeakoulujen *yhteistyödiskurssissa* on muista yliopistoista poikkeavat muotonsa. Asetus määrittää kasvatustieteiden tiedekunnan pedagogisten opintojen omistajaksi, mutta koulutuksen haltija voi olla ainakin osittain taidekorkeakoulu. Diskurssi on muodostunut *reviiridiskurssiksi* ja se pitkälti ohjaa käytännössä yhteistyön muotoja. Taidekorkeakoulut ilmaisevat yleistä tyytymättömyyttä pedagogisen koulutuksen omistajuuteen.

Tiedekunnan (1) arvioinnissa yhteistyötä sanottiin tehdyn kaikkien koulutuksen osapuolten kanssa. Yhteistyösapuolina ovat olleet toiset yliopistot, korkeakoulut ja kuntien päiväkodit ja koulut. Yhteistyön muodoista tai laadusta on mainintoja vain vähän. Joissakin tapauksissa yhteistyö toteutuu projektien kautta. Yhteistyö toimii hyvin tai kohtuullisesti ja se on kehittynyt tiiviiksi. Yhteistyö liittyy käytännön asioihin. (SA 1.)

Tiedekunnan (2) yhteistyössä sanottiin olevan huomattavia tieteenala- ja ainekohtaisia eroja. Eräissä tapauksissa yhteistyö toimii hyvin. Yhteistyössä on erityisesti fyysisen etäisyyden attribuutioita. Normaalikoulu on yhteistyöhakuinen ja sen johtokunnassa on myös muiden kuin kasvatustieteiden tiedekunnan edustajia. (SA 2.)

Tiedekunnassa (3) opettajankoulutustehtävää pidetään yliopiston suurimpana tehtävänä. Yhteistyötä sanotaan olevan kaikkien mahdollisten osapuolten kanssa. Kyse näyttää olevan enemmänkin siitä, että yhteistyötä on, mutta sen funktio on epäselvä. Yhteistyö ilmenee tarjottuina yhteisinä kursseina ja verkostoitumisena. Yhteistyöfunktio toteutuu sillä, että käydään pitämässä muille luentoja. (SA 3.)

Tiedekunnassa (4) yhteistyötä sanottiin toteutetun tiedekunnan ja harjoittelukoulun kanssa. Yhteistyö on toiminut hyvin ja tuloksellisesti. Yhteistyön sanotaan olevan insti-

tutionaalista. Harjoittelukoulun didaktikkojen (OKL) kanssa ilmaistaan olevan yhteistyötä. Yhteistyössä pyritään ottamaan huomioon perusopetusaineissa annettujen sisältöjen opetus. Harjoittelukoulu artikuloi yksilöiden, että kasvatustieteiden ainesisältöjen ja harjoittelukoulussa annettavan kasvatuksellisen ohjauksen sisältöjen välisessä synkronoinnissa on vielä kehitettävää, jotta opiskelija saisi opintojensa aikana riittävän monipuolisen näkökulman kasvatustodellisuudesta. Täydennyskoulutusyhteistyötä toteutetaan lääninhallituksen ja kaupungin kanssa. Pd-koulutuksen myötä yhteyksiä on muihin opettajankoulutusyksiköihin. (SA 4.)

Tiedekunnan (5) arviointi oli selvästi arvottavaa arviointia, ja lisäksi kritiikki kohdistetaan itseän. Yhteistyön mainitaan olevan prosessissa ja siinä haetaan profiloitumista. Yksikkö tarjoaa prosessoivan kuvan yhteistyöstä. Yliopiston sisällä yhteistyön mainitaan lisääntyneen, joskin epätasaisesti. Kenttäyhteistyön todetaan myös menneen eteenpäin. Pedagogisten opintojen ja aineenhallinnallisten yhteishankkeiden vähäisyydestä on konkreettinen maininta. Tiedekunnan arviointi on reflektiivistä, ja siitä puuttuu itsensä esittäminen edullisena. Tässä mielessä arviointi on poikkeuksellista. Tekstissä puhutaan myös vuoropuhelumekanismista, jonka kehittämistä on toteutettu. Väite vaikuttaa uskottavalta. (SA 5.)

Tiedekunnan (6) yhteistyön todettiin vaativan kehittämistä. Norssissa teorian ja käytännön sanottiin toimivan hyvässä yhteistyössä. Fyysinen läheisyys katsotaan sekä teoria–käytäntö -suhteen vahvuudeksi että etäisyys vastaavasti puutteeksi. Lisäksi norssin lehtorien osallistumisen ohjaajakoulutukseen todettiin vähentävän teoriaetäisyyttä. Koulu tarjoaa teoriasidonnaisia vierailuja. Tekstissä arvioidaan, että harjoittelukouluja ei hyödynnetä oppimisen tutkimuspaikkana riittävästi. Arvioinnin jälkeen yhteistyötä oli selvästi syntynyt. (SA 6.)

Tiedekunnan (7) kehittämiskohteena oli yhteistyön parantaminen OKL:n ainetiedekuntien ja normaalikoulujen välillä. Norssi totesi, että järjestelmällistä ja systemaattista yhteistyötä tulisi kehittää ainelaitosten kanssa. Tiedekunta mainitsi yhteistyön muotoina monet vaihto-ohjelmat. Yhteistyön sanottiin edellyttävän toistensa hyvää tuntemusta. Yhteistyöstä artikuloitiin tekstissä paljon. (SA 7.)

Tiedekunnan (9) yhteistyötä sanottiin olevan ja sitä pidettiin myös tärkeänä. Siihen kuuluivat pohjoismainen yhteistyö ja esim. erityispedagogiikan kansallinen yhteistyö. (SA 9.)

Tiedekunnassa (10) yhteistyö liittyi sivuaineiden vaihtosopimukseen (SA 10).

Tiedekunnassa 11 yhteistyötä todettiin olevan "kaikkien" kanssa. Joskus yhteistyö OKL:n kanssa todettiin ongelmalliseksi. Arvioinnin mukaan yhteistyön toinen osapuoli ei aina vastannut yhteistyötarjouksiin. (SA 11.)

Yhteistyöstä ammattikorkeakoulujen kanssa mainitsivat pääosin vain taidekorkeakoulut.

Yhteistyö muodostuu viidenlaisista diskursseista.

Tiedekuntien yhteistyödiskursseja hahmotettiin yhteistyötahojen lukuisuuden, muotojen ja dynamiikan perusteella. Näin voitiin nähdä viidenlaisia diskursseja.

1. *Staattisen tai instituutiota korostavan muodollisen yhteistyön diskurssi:* yhteistyötä mainittiin olevan ja lisäksi kaikkien mahdollisten osapuolten kanssa;
2. *Ulkoistava kausaaliattributiivinen diskurssi:* yhteistyön mahdollisuus ja toimivuus riippuivat muista osapuolista;
3. *Omavastuinen kehittämisdiskurssi:* yhteistyö riippui omasta aktiviteetista ja itsestä;
4. *Prosessidiskurssi:* yhteistyön osapuolet ja -muodot elivät koko ajan, haettiin uutta ja oltiin itse samalla prosessissa; kuvaus vaikutti aidolta;
5. *Teoria–käytäntö -suhteen diskurssi:* diskurssi merkitsi keskeisen koulutukseen liittyvän ongelman sijoittamista yhteistyön keskiöön toiminnan funktioksi ja toiminnan ohjausta sen kautta.

Mikä sitten esti yhteistyötä? Itsearviointiaineistojen diskurssilla yhteistyöhön tuotettiin ulkoisia ja sisäisiä ja esteitä. Uusliberalistisessa kontekstissa yhteistyön esteeksi voidaan tulkita yhteistyön esteeksi tulosraha ja sen mukana voimavarojen jako – kysymys on siitä, minne opintojen suorituspaikat menevät. Tiedekuntien välistä diskurssia leimaa myös pedagogisten opintojen omistajuus, aineenopettajan koulutuksen itsearvioinnissa tuodaan esille pedagogisten opintojen irrallisuus aineenopintojen koulutuksesta ja ns. välivuoden syntyminen muihin opintoihin. Ainetiedekuntien arvioinneissa annetaan sellainen kuva, että pedagogiset opinnot ikään kuin vaativat opiskelijan muuttamaan opiskelijajäsentiteettiään toiseksi. Oman aineen identiteetti on tieteen tai taiteen teossa ja vahvasti aineorientoitunut.

8.5.5 Huomio yhteiskunnalliseen kehitykseen

Eduskunnan sivistysvaliokunnan mukaan (1995, 1996, 2001) laadukas opettajankoulutus on ensiarvoisen tärkeä edellytys laadukkaalle koulujärjestelmälle. Tyypillistä nykymaailmalle ovat nopeasti tapahtuvat muutokset. Koulutus ja kasvatustieteet ovat yhteiskuntamme keinoja tulevaisuuden rakentamisessa ja nopeisiin muutoksiin valmistautumisessa. Opettajan työ on keskeisessä asemassa siinä, kasvavatko lapset ja nuoret aikuisiksi, jotka ovat valmiita monipuoliseen elämään, mutta myös valmiita kohtaamaan muutosten tuomat uudet tilanteet ja vaikeudet. Opettajalta vaaditaan paitsi opetettavien aineiden hyvää tietämystä myös monia muita valmiuksia. Opettajien kasvatustehtävä on korostunut viime aikoina Oppimisvaikeuksista kärsivien opetus- ja opiskelumuotoja tulee kehittää ja opettajien tulisi tunnistaa syrjäytymismekanismit ja osata puuttua niihin. Opettajien tulisi myös luoda edellytyksiä tyttöjen ja poikien tasavertaiselle ja tasapainoiselle kehitykselle, sekä omata taitoja yhteistyöhön muiden palvelusektorien kanssa. Opetussuunnitelmallinen vastuu on siirtynyt yhä enemmän kouluun ja siten myös opettajille.

Sivistysvaliokunnan mukaan opettajien rooli oman työnsä arvioijana, kehittäjänä ja tutkijana korostuu. Käsitteet oppimisesta ja opettamisesta muuttuvat koko ajan ja sen myötä muuttuvat myös opetuksen rakenteet ja opetuskäytännöt. (Eduskunnan sivistysvaliokunta 1995, 1996). Monista koulutuksen kannanotoista voidaan todeta, että tavoitteissa korostuu yhteys ympäristöön, joka voidaan tulkita uusliberalistisena piirteenä (Kangasniemi, 1997; Reynolds & Packer 1992).

Yhteiskunnalla on oikeus ja velvollisuus vaikuttaa maamme opettajankoulutuksen sisältöön ja koulutusmääriin. Tästä syystä sivistysvaliokunta ja eduskunta ovat esittäneet kannanottoja muun muassa opiskelijavalinnoista, opettajien täydennyskoulutuksesta sekä opettajankouluttajien jatko- ja täydennyskoulutuksesta (mm. SiVM 11/1990 vp, SiVM 15/1996 vp, SiVL 1/1996 vp, SiVL 2/1996 vp ja SiVL 7/1996 vp). Valitettavasti nämä kannanotot ovat jääneet suurelta osin vaille toimenpiteitä. Valiokunta korostaa sitä, että yliopistojen tulee ottaa vakavasti opettajankoulutuksen kehittämistarpeet. Lainsäädäntö ja muut velvoitteet ovat vaihtoehtoja silloin, jos yliopistot eivät hoida opettajankoulutukseen liittyviä tehtäviään asianmukaisesti. (SiVL 4/2001 vp – MINS 5/2000 vp, Sivistysvaliokunnan lausunto 4/2001 vp.)

Eduskunnan sivistysvaliokunnan kannanottoja kuvastaa samanlainen asiantuntijaksi ryhtymisen diskurssi kuin mikä ilmenee siinä, että jokainen huoltaja on koulukasvatuksen asiantuntija siksi, että on itse aikanaan käynyt koulua. *Diskurssi on yhteiskunnallisesti jalkautunut keittiöihin, kaduille, puistoihin ja yleisönosastoihin*, joissa neuvotaan, miten koulussa tulisi kasvattaa. Eduskunnan sivistysvaliokunta tuottaa samanlaista diskurssia. Samalla ohitetaan yliopistojen autonomia ja tutkimusperusteinen koulutuksen kehittäminen. Eduskunnan sivistysvaliokunnan näkemys kasvatustieteen merkityksestä ja koulujen tulevaisuuden tarpeista liittyy siihen, että koulu on yhteiskunnassa nuorten pahoinvoinnin perusongelmien ratkaisija.

8.5.6 Opettajankoulutuslaitosten profiloituminen

Kasvatusalan arviointiprojekti suositti opettajankoulutuslaitosten profiloitumista, jotta ne säilyttäisivät asemansa (OPM 1994: 14). Kansainvälisen arvioinnin asiantuntijat toivat esille useita opettajankoulutuksen kehittämislinoja. Arviointi- ja kehittämissuunnitelma korosti laitostasolla tehtävää kehittämistyötä. Laitoksia kehoitettiin profiloitumaan ja osoittamaan erityisosaamisensa niin tutkimuksen kuin opetuksenkin alueella. Lisäksi projekti korosti seuraavia periaatteita, joiden tulisi toteutua kaikessa kasvatustieteellisen alan koulutuksessa: itseohjautuvuus ja vastuullisuus, persoonallisen kasvun näkökulma ja valmiudet ennakoimattomiin muutoksiin, yhteisöllisyys, yhteiskunnallisen kontekstin huomioon ottaminen, kulttuurien kohtaaminen, erilaisuuden hyväksyminen ja muutosprosessien hallinta; aloitteisuus, strateginen suunnittelu ja suuntautuminen tulevaisuuteen, informaatio- ja koulutusteknologian kehittäminen ja hyväksikäyttö. (OPM 1994: 14.)

Tuotekehityksellisten orientoituneiden hankkeiden rinnalla paikalliseen ympäristöön ja elämään suuntautuvan taidekasvatuksen laitoksen kehittämistoiminta on tiedekunnan profiloitumisen kannalta ensiarvoisen tärkeitä. Monien materiaalisesti suuntau-

tuneiden tuotekehitysprojektien rinnalla immateriaalisia ominaisuuksia kuten elämyksellisyyttä ja kokemuksellisuutta korostavat taidekasvatuksen kehittämissuunnat ovat merkittäviä vahvuustekijöitä rakennettaessa alueellista identiteettiä ja mentaliteettiä sekä pyrittäessä turvaamaan pohjoisen alueen oman kulttuurielämän jatkuvuutta. Näillä tekijöillä on sekä välillisiä tai välittömiä merkityksiä. (K05, 1)

Myös aineenopettajille erikseen räätälöityjen opintojaksojen puuttuminen, lähinnä kustannussyistä, on koettu ongelmaksi, koska ero ainelaitoksen normaalien kurssien ja didaktisten opintojen välillä on koettu suureksi. Eräillä laitoksilla myös aineenopettajankoulutuksen profiloituminen laitoksen muuhun opetustoimintaan on koettu ongelmalliseksi, eikä alalle ole ollut tarpeeksi hakijoita. (M 05, 1)

Yliopiston tavoitteellinen, tietoinen ja realistinen profiloituminen on nähtävä mahdollisuutena. (KK05, 53)

Uusliberalistisen kilpailuideologian katsotaan toteutuvan profiloitumisehdotuksessa. OECD -kontekstissa korostetaan uudenlaisen oppimisen tärkeyttä (Ertola & Väisänen 1997). *Profiloitumisdiskurssiin* kuuluu kilpailu opiskelijoista ja voimavaroista – myös aineettomista resursseista kuten omaleimaisuudesta.

8.5.7 Kasvatustieteen asema

Oman aineen koulutuksen alalla vahvuutena pidetään yhteistä perusopetusta muiden pääaineopiskelijoiden kanssa, ja suurimpana ongelmana opiskelijoiden rekrytointia ja suurta keskeyttämisprosenttia. Muita heikkouksia ei omassa koulutuksessa nähdä. Tiedekunta palauttaa ongelman syyn lukioille, jotka eivät pysty kouluttamaan riittävästi matematiikkaa ja luonnontieteitä lukeneita ylioppilaita. Kasvatustieteiden määrästä suhteessa aineen opintoihin tiedekunnalla on selkeä käsitys.

"Kasvatustieteitä ei luonnontieteellisellä alalla tarvita missään tapauksessa enempää." (C03D)

Kasvatustieteellä on tärkeä asema opettajankoulutuksessa, mutta opiskelijoilta saadun palautteen valossa sen merkitys ei aina ole päässyt erityisen hyvin näkyviin. Opetettavan aineen hallintaa se ei korvaa. (B02, 12.)

Kritiikkiä kasvatustieteen sisältöihin esitetään erityisesti niin, että kasvatustieteen opetus ei liity ensisijaisesti pedagogiikkaan, vaan kaikkeen muuhun yhteiskunnalliseen kehitykseen. Päinvastaisia päätelmiä tekevät kuitenkin sekä arvioinnit että sivistysvaliokunta ja opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma, joiden fokus on siinä, että opettajankoulutukseen tulisi nimenomaan kuulua yhteiskunnallista ja psykologista ainesta. Väittäjä nostaa kuitenkin esille erään tärkeän näkökohdan, jonka mukaan kasvatustieteen tulisi liittyä koulutyöhön.

Kasvatustiede ei ole tarpeeksi kiinnostunut pedagogian kehittämisestä, vaan muista yhteiskunnallisista kysymyksistä. Kasvatuspsykologian opiskelu on opettajalle tärkeämpää kuin itse kasvatustiede, joka tähtää kasvatustieteen harjoittamiseen ilman pedagogista intressiä. Kasvatustieteen pitäisi keskittyä oppimisen tutkimukseen, muutoin aineenopettajat eivät miellä kasvatustieteen tarpeellisuutta pedagogisessa työssä. (B02, 15.)

Tieteen ja praktiikan pitäisi tukea toisiaan. Opetusharjoittelu pitäisi voidaan suorittaa oikean työn omaisissa oloissa, esimerkiksi koeaikaisena opettajana tavallisissa kouluissa ja erilaisissa oppilaitoksissa. Opettajan kouluttajat pitäisi jalkauttaa seuraamaan kentän toimintaa, jotta tuntuma käytäntöön säilyisi. Normaalkoulujen pitäisi kehittyä suhteessa kasvatustieteellisiin tiedekuntiin. Normaalkoulujen opettajien pitäisi toimia innovaattoreina, kokeilijoina ja normitettavina malteina hyvästä opettamisesta.

Opettajankoulutuslaitosten pitäisi olla enemmän yhteistyössä toisaalta normaalkouluihin päin, toisaalta ainelaitoksiin.

Opettajankoulutuslaitoksen pitäisi kehittää korkeakoulupedagogisia valmiuksia toimia esikuvana muille laitoksille. (B02, AL, 15.)

Kaikki kasvatustieteellinen opetus ei tuntunut mielekkäältä. Tässä viitataan etupäässä massaluentoihin. Moni pienessä ryhmässä pidetty opetus oli loistavaa. Sain myös yksilöllistä opetusta, koska olin latinan ainoa harjoittelija. (B2,O, 33.)

Psykologia, kasvatopsykologia, kasvatussosiologia sekä erityispedagogiikka olivat osin hyviä, osin huonoja jaksoja. Pidin kuitenkin monipuolisuudesta ja uusista näkökulmista, mitä luennoilla sai. (B2,O, 33.)

8.5.8 Opettajankelpoisuus ja sen laaja-alaistuminen

Opettajien nykyiset kelpoisuusehdot (asetus 1998/986) ovat purkaneet jonkin verran luokan- ja aineenopettajan erillisjärjestelmää. Yliopistot voivat kouluttaa opettajia koko peruskouluun ja laajemminkin. Tällöin tarvitaan kasvatustieteiden ja ainetiedekuntien välistä yhteistyötä joustavien ja mielekkäiden sivuainevalintojen tarjoamiseksi.

Voimassa oleva kelpoisuusasetus tarjoaa opintojen suuntaamisessa joustavuutta laajemmin kuin ennen. Myös kunnat voivat perustaa virkoja, joiden aineet poikkeavat vaikiintuneista yhdistelmistä. Opettajan työhön voidaan liittää myös muita kuin varsinaisia opetustehtäviä. Opiskelijat tarvitsevatkin rohkaisua valitakseen sellaisia tavanomaisesta poikkeavia aineyhdistelmiä, jotka vastaavat työelämän uusiin tarpeisiin ja antavat mahdollisuuden luoda työuraa tavanomaista joustavammin.

Yliopistot ovat pitäneet opettajalle tärkeänä perusvaatimuksena ylempää korkeakoulututkintoa, jota myös opettajan kelpoisuusasetus edellyttää. Samalla opinnot tuottavat jatko-opintokelpoisuuden. Kun peruskoulun ala- ja yläasteen raja on poistunut uuden koululainsäädännön voimaantulon (1.1.1999: *Perusopetuslaki 21.8.1998/628; Perusopetusasetus 20.11.1998/852; Lukiolaki 21.8.1998/629; Lukioasetus 6.11.1998/810*) myötä, se vähentää aineen- ja luokanopettajan välisen eron merkitystä.

"Laaja opettajankoulutus" mainittiin käsitteenä jo vuoden 1975 opettajankoulutustoimikunnan mietinnössä (KM 1975: 75). Mietinnössä tarkoitetaan laaja-alaisuudella opettajan mahdollisuuksia hakeutua moniin eri tehtäviin. Sen takaamiseksi suositettiin koulutuksessa annettavaksi ammatillisia, teoreettisia ja menetelmällisiä valmiuksia, sekä tieteellistä tutkimustietoa yhteiskunnan toiminnasta.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet luokanopettajaksi opiskelevien olevan tyytymättömiä opettavien aineiden perusopintoihin. Lisäksi liian tiiviiden ja täyteen ahdettujen opiskeluohjelmien on katsottu estäneen tiedon sisäistämistä (KKN 1993).

Opettajankoulutustoimikunta (KM 1989: 26) asetti tavoitteeksi laaja-alaisen ammatti-pätevyuden, joustavan liikkuvuuden ja joustavat täydennyskoulutusmahdollisuudet, opettajan ammatillisen kehityksen tukemisen ja opettajan ammatin arvostuksen nostamisen, koulun, työelämän ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksen lisäämisen ja valmiuden kansainväliseen vuorovaikutukseen.

Opettajankoulutuksessa säilyvät luokanopettajan ja aineenopettajan tutkinnot, mutta saavutettu kelpoisuus voidaan hankkia koko peruskoulua varten. Aineyhdistelmästä riippuen aineenopettaja voi myös suuntautua joko peruskouluun tai keskiasteelle ja eräissä tapauksissa myös aikuisopetukseen. (Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö 1989: 26.)

Monet tekijät nyky-yhteiskunnassa lisäävät tarvetta eri opettajaryhmien joustavampaan liikkumiseen eri koulumuotojen ja -asteiden välillä. Tämä edellyttää opettajilta entistä laaja-alaisempia tutkintoja. Yliopistojen tulee vastata tähän tarpeeseen tehostamalla esim. ainelaitosten ja opettajankoulutuksen välistä yhteistyötä. Tällöin opiskelijoille avautuvat mahdollisuudet poikkitieteellisiin ja entistä monipuolisempiin tutkintoihin. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.)

Koulutuksen kehittämisen tavoitteena oli jo vuonna 1967 "yksi peruskoulun opettaja" (KM 1967: A2). Samoin todettiin vuonna 1975: "Opettajankoulutusta tulisi yhtenäistää" (KM 1975: 75). Sama todetaan mietinnössä vuodelta 1989 "Koulutukset ovat kuitenkin eriytyneet yhtenäistämisen tavoitteista huolimatta" (KM 1989: 26). Koulutuspoliittinen tutkimus vahvistaa erillisyyden: "Yliopiston opettajankoulutus on edelleen kaksijakoista – ainetiedekunnat eivät ole sopeutuneet opettajankouluttajiksi" (Vanttaja & Ketonen 1995, 173).

Aineenopettajan koulutuksessa käsitellään opettajan työtä ja tehtäviä laaja-alaisesti. Koulutukseen on lisätty tutustuminen myös aikuisoppilaitoksiin ja etäopetukseen. Luokanopettajan koulutuksessa opetusharjoitteluun on lisätty valinnaisuutta suoritusajankohdan ja suorituspaikan suhteen. (K01, 11.)

Tavoitteena on kouluttaa joustavia ja laaja-alaisia opettajia koulujen uudistuviin oppimisympäristöihin (MAO01, 23).

Opintojemme laaja-alaisuus ja monipuolisuus on ehdoton vahvuus (K01,32).

Kun opettajan pedagogisissa opinnoissa saa kasvatustieteellisestä ainoastaan opettajuuden. ytimen, tulee ainelaitosten ottaa vastuuta omista opettajiksi opiskelevista. Erityisesti tämä koskee tietysti sellaisia laitoksia, joiden, oppiaine on erityisiä taitoja opetuksessaan vaativa. (AOV, 4.)

Tulevaisuudessa tiedekunta tulee tarjoamaan aiempaa joustavampia mahdollisuuksia laaja-alaisen opettajan pätevyuden saavuttamiseen (K10, 2).

Laaja-alainen opettaja -diskurssista on vaikea tavoittaa, onko kyse siitä, että opettaja olisi työelämän erilaisten tarpeiden täyttävä laaja-alaisesti vai siitä, että opettaja voisi mieltymystensä mukaan kompetenssinsa perusteella vaihtaa tehtävästä toiseen. Yhteiskunnan kannalta merkittävä näkökohta on liikkuvuuden lisääntyminen. Opettaja voisi siirtyä alalle, jolla on opettajapulaa. Toisaalta on nähtävä, että jokainen valitsee alansa ensisijaisesti omien toiveidensa mukaan, eikä yhteiskunnan tarpeiden ohjaamana. Tärkein työpaikan valintaa ohjaava tekijä on todennäköisesti henkilökohtainen tilanne. Tässäkin opettajuusdiskurssi saa uusia muotoja. Tuskin minkään muun alan opintojen työelämärelevanssista huolehditaan yhtä vahvoilla kannanotoilla. Voi olla jopa, että julkinen keskustelu opettajille asetettavista vaatimuksista karkottaa myös osan alalle kelvollisista opiskelijoista, jotka työn lisäksi haluavat yksityisyyttä. Matemaattisluonnontieteellisellä alalla, jolta puuttuu opettajia, koulu ei voita yritys-elämää tutkimuksen suorittamisen jälkeisessä työpaikan vetovoimaisuudessa. Kyse onkin todennäköisesti enemmän palkan ja työn vaativuuden epäsuhdasta. *Laaja-alaisuus -diskurssi* on selvästi opettajan työn mahdollisuuksiin ja houkuttavuuteen liittyvä hallinnollinen interventio, jolla on pyritty lisäämään sekä mahdollisuuksia että mielikuvaa opettajan työn mahdollisuuksista.

Ajatus laaja-alaisesta opettajasta muistuttaa uusliberalismin uusia taitovaatimuksia, joissa työntekijä tarjoaa kelpoisuuttaan vapaille markkinoille. Laaja-alaisessa kelpoisuudessa on tosin nähtävä tietysti myös työntekijän elämänkaaren kannalta lisääntyneitä mahdollisuuksia. Opettaja ei tarvitse eri kouluasteille eriytyneitä pedagogisia opintoja, vaan on kelpoinen kaikkiin koulumuotoihin.

8.5.9 Aineenopettajan koulutus ja luonnontieteellisen alan erityisongelmat

Luonnontieteellisellä alalla aineenopettajan koulutus ei ole uudistunut suotuisasti, virkojen aineyhdistelmä on kasvanut ja valmistuneita on liian vähän (OPM 1993: 3). Aineenopinnot ja didaktiset opinnot tulee saada paremmin yhteen, opetusharjoittelu tulee järjestää mahdolliseksi opettamisen ohessa ja myös normaalikoulujen ulkopuolella ainelaitoksille tulee antaa kokonaisvastuu aineenopettajien koulutuksesta. Opetusharjoittelu ja didaktiset opinnot tulisi mahdollistaa yhteen vuoteen: harjoittelun tulee olla mahdollista opintojen rinnalla ja myös jälkeenpäin (OPM 1993: 3).

Opettajan kelpoisuusasetus (1998/986) asettaa matemaattis-luonnontieteellisten aineiden aineenopettajiksi haluavat vaikeaan tilanteeseen. Hyvin suuri osa viroista on kolmen tai jopa neljän aineen virkoja (matematiikka, fysiikka, kemia ja tietojenkäsittely). Koska uuden asetuksen mukaan kustakin virkaan kuuluvasta aineesta tulee olla vähintään 35 opintoviikon opinnot, ei kolmen aineen viran pätevyyttä ole teoreettisestikaan mahdollista sovittaa 160 opintoviikon tutkintoon. Neljä ainetta edellyttää jo vähintään 215 opintoviikkoa. Kun samanaikaisesti vaaditaan opiskeluaikoja lyhennettäväksi ja kun opintotuki on rajattu 55 kuukauteen, on tilanne opiskelijalle kohtuuton. Opetusministeriön, yliopistojen ja opettajien ammattijärjestön kannattaisi ottaa aktiivinen rooli ja koettaa saada kunnat oivaltamaan, miksi on välttämätöntä päästä kahden aineen virkoi-

hin, jolloin ongelma tältä osin poistuisi. Lisäksi virkojen aineyhdistelmiä voisi muodostaa joustavammin. (Jussila & Saari 1999.)

Lipposen ensimmäisen hallituksen (1995–1999) koulutuspoliittisessa ohjelmassa korostettiin, kuinka suomalaisten matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen nostetaan kansainväliselle tasolle (Hallitusohjelma 1995, 1). Ohjelman mukaan tavoitteena tulisi olla, että nykyistä huomattavasti suurempi osa koululaisista ja tulevista opiskelijoista kiinnostuisi myös matemaattis-luonnontieteellisestä opetuksesta. Ohjelman mukaan opettajankoulutuksessa yliopistojen laitosten laboratorioita olisi hyödynnettävä nykyistä enemmän ja kouluissa pitäisi käynnistää fysiikan ja kemian kerhoja. Opintokäynnit yrityksiin voisivat auttaa ymmärtämään myös tuotantoelämää ja sen vaatimuksia. Ohjelmassa korostuvat työelämän kvalifikaatiot, joiden voidaan katsoa olevan myös osa uusliberalistista politiikkaa.

Aineenopettajankoulutuksen ja erityisesti *luonnontieteellisen alan diskurssi* osoittaa, että matemaattis-luonnontieteelliset aineet ja erityisesti opettajan tehtävä eivät ole opettajatarpeeseen nähden riittävästi opiskelijoita kiinnostavia. Opiskelun keskeyttäminen on koko alalla selvästi muita aloja suurempaa. Diskurssiin kuuluu aineen profiilinnosto ja samalla vetoaminen kansainvälisen kilpailukyvyn menettämiseen, jos alalle ei saada riittävän kyvykkäitä hakijoita. Ainetiedekunnat käsittelevät opettajankoulutuksen pedagogisia opintoja erillisinä muista aineen opinnoista.

8.5.10 Aineenhallintadiskurssi

Vahvuuksina ovat hyvä työllistyminen ja aineenhallinta. *Aineenhallintadiskurssi* vaikuttaa toistettavalta myytiltä, joka on yhteinen lähes kaikille ainetiedekunnille.

Ainelaitosten perustehtävänä on antaa opiskelijoille monipuolinen ja laaja aineenhallinta, joka pätevöittää erilaisiin asiantuntijatehtäviin ja antaa tutkijavalmiudet, mikä antaa hyvän pohjan toimia myös opettajan tehtävissä. (E02,3)

Opettajankoulutuksemme tavoitteena on kouluttaa sellaisia opettajia, joilla on hyvä aineenhallinta. Tällöin opettajalla on edellytykset herättää oppilaisissa elävää kiinnostusta [ainetta] kohtaan. Antamamme opetuksen vahvuuksia on juuri laaja-alainen aineenhallinta, johon liittyy kyky ratkaista esiin tulevia probleemoja. Opettajalle annetaan myös riittävät valmiudet ohjata oppilaiden laboratoriotöitä. Jos lisäresursseja olisi käytettävissä, osa opettajankoulutuksen laboratoriotyökentelystä voitaisiin kuitenkin eriyttää [aine]koulutuksesta. Tässä mielessä aine-didaktiikan siirtymistä ainelaitokseen voidaan pitää perusteltuna. Laitoksellamme suoritettava tutkimustyö antaa tulevalle opettajalle mahdollisuudet päästä tutustumaan tieteen uusimpiin saavutuksiin erityisesti pro gradu -työn yhteydessä. (F03,7.)

Opiskelijapalaute kertoo selvästi opiskelijoiden tiedekunnissa ja laitoksissa kokemasta koulutuksen tilasta. Aineenopettajankoulutuksessa yleensä omaa laitosta kehuaan ja kasvatustieteitä moititaan. Samoin oman aineen tärkeyttä verrataan kasvatustieteisiin ikään kuin yliopistoissa yleensäkin verrattaisiin aineita ja niiden sisältöjä toisiin, ts. pidettäisiin jonkin tiedekunnan aineita vähemmän tärkeinä.

Lähestymistapa on selvästi ongelmallinen. Kasvatustiedettä pidetään välineenä opettajan tehtäviin, ei oppimisen kohteena olevana aineena. Itsearviointeissa tuodaan korostuneesti esille se, että vain harjoittelu tai kasvatustieteen pedagogiset sovellutukset koetaan mielekkäänä.

Opettajien arvostus ei mielestäni ole sille kuuluvalla tasolla. Palkkaus on keho, ja muutkin sosiaalielut olemattomat. Kasvatustiedettä pidetään monissa piireissä lähestulkoon "huuhaa-tieteenä". Opettajan ammatti on monivivahteista sekä useimmiten palkitsevaa työtä. Miksi sitä ei markkinoida sellaisena? (C03OP, 23.)

Opetuskoulutuksen tulisi olla paljolti harjoittelua opetukseen – ei niinkään teoreettista kasvatustieteellistä koulutusta, joka on relevanttia vain liittyessään todelliseen opetustilanteeseen. (F03D, 3.)

Opiskelijat kokevat kasvatustieteen opinnot turhauttaviksi muilta kuin opetusharjoittelun ja (ilmeisen vähäisen matematiikan) ainedidaktiikan osalta. Kasvatustieteen tulisi tarjota selvästi enemmän nimenomaan matematiikan ainedidaktiikkaan soveltuvaa koulutusta yleisten ja käytännön kannalta vain marginaalista apua tarjoavien teorioiden sijaan.

Olemme valmiit pohtimaan kasvatustieteen parempaa ja hyödyllisempää nivomista matematiikan aineenopettajan koulutukseen, mutta pääperiaatteena tässä tulee olla, että kaikki kasvatustieteen asiat sisällytetään kasvatustieteen opintokokonaisuuteen.

Olemme joskus kuulleet kasvatustieteiden edustajan suusta lausuttavan mm., että luonnontieteellisissä aineissa aineenhallinta ei ole tärkeää. Matematiikkaa voi opettaa vain, jos opettaja ymmärtää opetettavan asian täydellisesti; perinteinen liitutauluopetus ja kursseihin liittyvät laskuharjoitukset ovat yliopistomatematiikan oppimisen perusta. Sen sijaan koulussa aineenopettajalla tulee aineenhallinnan lisäksi olla matemaattiseen didaktiikkaan liittyvää osaamista. Kasvatustieteen laitoksen tulisi tarjota tämä osaaminen opiskelijoillemme. (F03AL, 12.)

Instituutioiden palautteet ovat retorista esilletuontia, ja *diskurssina kausaaliattributiivista* enemmän kuin aitoa itsearviointia. Opiskelijoiden arviointi on puolestaan saadun koulutuspalvelun kriittistä arviointia.

8.5.11 Opiskelijoiden rekrytointi ja valinnat

Mietintöjen mukaan on yleisesti todettu ongelmaksi aineenopettajien heikko orientoituminen opettajaksi opintojen aikana. Aineenopettajaksi valinnan tulisi tapahtua opintojen alussa (KM 1975: 75). Numminen ehdottaa, että valintajärjestelmä tulee järjestää sellaiseksi, että parhaat hakeutuvat koulutukseen (Numminen 1987). Aineenopettajan koulutuksessa on kuitenkin ollut selvä rekrytointiongelma (KM 1989: 26).

Opettajankoulutustoimikunnan mietinnössä (1975:75) todetaan pedagogisiin opintoihin valitsemisesta: Perusratkaisuna toimikunta suositti peruskoulun ja lukion aineenopettajalle sitä, että opiskelijat valitaan ennen ensimmäistä opintovuotta tai sen päättyessä nimenomaan opettajankoulutusohjelmaan. Kuitenkin tulee edelleen säilyttää mahdollisuus suorittaa pedagogiset opinnot akateemisen tutkinnon jälkeen. Opettajankoulutuk-

seen valikoituu liian vähän miehiä. Koulutukseen valintaa tulee kehittää niin, että opettajiksi saadaan lisää alalle sopivia ja motivoituneita miesopettajia.

Sivistysvaliokunnan saaman selvityksen mukaan valitettavasti eräissä opettajankoulutusyksiköissä ollaan valintakokeissa siirtymässä entistä voimakkaammin teoreettisen tietämyksen tutkimiseen hakijan persoonallisten ominaisuuksien, motivaation ja soveltuvuuden tutkimisen sijasta. Valiokunnan mielestä tällainen kehitys ei ole hyväksyttävää. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.)

Matemaattisten aineiden opetuksen kehittämiseksi painotetaan muun muassa luokanopettajankoulutukseen valittaessa ylioppilastutkinnon matemaattis-luonnontieteellisten aineiden arvosanoja (OPM 1996: 1).

Opettajankoulutuksen uudistamishankkeessa (OPM 1996) painotetaan ylioppilastutkinnon matemaattis-luonnontieteellisten aineiden arvosanoja luokanopettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa. Yliopistot muodostavat matemaattis-luonnontieteellisten aineiden sivuainekokonaisuuksia opettajankoulutusta varten. Vähintään 15 % luokanopettajiksi valmistuvista suorittaa matematiikan tai luonnontieteiden arvosanaopintoja. Vuosittain valmistuu yli 80 aineenopettajaa, joilla on pääaineena fysiikka tai kemia. Järjestetään (40 henkilö / vuosi) työelämästä opettajiksi aikoville aiempiin opintoihin perustuvia yksilöllisiä maisteriohjelmia. (OPM 1996: 1.)

Sivistysvaliokunnan mukaan valintaperusteita tulee kehittää niin, että käytetään nykyistä laajempia kriteereitä, kuten työelämän kokemusta, lisäopintoja ja avoimen yliopiston suorituksia sekä enemmän soveltuvuustyyppisiä menetelmiä ja taide- ja taitoaineiden hallintaa. Näin voitaisiin koulutukseen hakeutujien joukkoa monipuolistaa. Valiokunta kiinnittää huomiota myös siihen, että korkeakouluihin ensimmäisen vuoden ylioppilaille suunnitellut kiintiöt saattavat aiheuttaa ongelmia muun muassa siksi, että opettajankoulutukseen eivät tällöin välttämättä valikoituisi alalle parhaiten soveltuvat opiskelijat. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.)

Sivistysvaliokunta ottaa uudelleen kantaa opiskelijavalintoihin keväällä 2001 ja korostaa sitä, että valittavien opiskelijoiden tulee olla alalle motivoituneita. (SiVL 4/2001 – MINS 5/2001 vp.) Valiokunta on samalla huolestunut miesten vähäisestä määrästä ja vetoaa OPEPRO-selvityksiin, joiden mukaan opettajan ammatti edelleen naisvaltaistuu. Valiokunta tarjoaa keinoksi alan houkuttavuuden lisäämistä muuttamalla valintaprosessia niin, että opiskelijoiksi saataisiin tasaisemmin miehiä ja naisia. Sivistysvaliokunnan diskurssissa perätään selvästi kutsumusopettajaa. Kutsumustietoisuuden korostus on puettu tosin motivaation asuun. Motivaation puutteesta ei kai voi olla kyse kovin monen alan opettajista puhuttaessa, koska monille niistä vaaditaan hyvä koulu- ja opintomenestys. Miesten vähäinen hakijamäärä kertonee enemmän työn tarjoamista vähäisestä taloudellisista eduista kuin motivaation tai kutsumuksen puutteesta. Miesten vähäinen määrä luokanopettajiksi hakijoista on myös seurausta siitä, että naisten koulutodistukset ovat miehiä parempia. Tieto siitä, että koulutukseen edellytetään hyvää koulutodistusta, saattaa karsia myös muutoin alalle sopivia mieshakijoita. Palkkakehitys ei myöskään ole kilpailukykyinen verrattuna muihin samantasoista koulutusta edellyttäviin aloihin. Virallisissa dokumenteissa käytävä diskurssi on edelleen *opettajuusdis-*

kurssia, joka nostaa kutsumustietoisuuden opettajan työn eettiseksi pohjaksi. Sitä ylläpitämällä vaietaan samalla taloudellisista realiteeteista ja joillakin opettaja-aloilla itse työn vetovoimaisuuden heikkoudesta.

8.5.12 Opettajuusdiskurssi

Minkälaisena opettaja halutaan nähdä? Opiskelijat korostavat opettajan työn edellytyksenä soveltuvuutta, jota persoonallisuus indikoi. Toivottavina ominaisuuksina pidetään sosiaalisuutta, kokemusta ja halua kehittyä, harrastuneisuutta, kiinnostusta alaa kohtaan, kypsyyttä, kykyä olla nuorten kanssa, luovuutta, innostuneisuutta, kutsumustyötä, olemusta, hyvä ulosantia, tasapainoisuutta sekä psyykkisiä valmiuksia ja suvaitsevaisuutta.

Opettajuus ja opettajan asema myös kasvattajana ehtivät kehittyä hyvin. Tätä samaa tavoitetta tukee myös runsas kontaktiopetus, jossa opitaan välillisesti myös sosiaalisia ja yhteistyötaitoja, jotka helpottavat omassa työelämässä selviytymisessä. (B01, OP, 32.)

Opettajankoulutukseen tulisi valita sellaisia opiskelijoita, jotka olisivat lahjakkaita sekä teoriassa että käytännössä. Heidän persoonallisten ominaisuuksien tulisi olla sellaisia, että ne tukisivat opettajuutta, kuten esimerkiksi hyvä itsetunto, elämäkokemus, aitous, ihmissuhdetaidot, aktiivisuus, sosiaalisuus, kriittisyys ja kehittymishaluisuus. Meidän alallemme tarvitaan erityisesti ihmisiä, jotka pystyvät hahmottamaan kotitalouden käytännön toimintaa sekä käytännön että teoreettisesta näkökulmasta. Tärkeätä olisi löytää sellaisia ihmisiä, jotka tajuaisivat opettajan tehtävän olevan myös kasvatuksellinen, ei pelkästään tiedollinen. (B01, OP 34.)

Vahvuutena voidaan pitää sitä, että opettajaksi oppimisen ja ohjaajuuden luonne on muuttunut. Pari- ja ryhmäharjoittelu, jossa opitaan yhdessä ohjaavan opettajan kanssa, kehittää harjoittelijoiden ammatillisuutta. Normaalikoulussa opetusharjoittelijat tutustuvat erilaisiin ohjaaviin opettajiin ja useisiin opettajuuden tulkintoihin, mikä tarjoaa pohjan oman opettajuuden kasvuun. (B01, N, 48.)

Humanisteilla opettajuus on suosiossa ehkä sen tarjoaman vakaan, ei niinkään leivän leivän vuoksi (F02, OP 25).

Tiedekuntien opettajat puhuvat opettajuudesta hyvin vähän, ja erittelevät opettajan työn kvalifikaatioita enemmän kuin opiskelijat, jotka käyttävät opettajuuskäsitettä sujuvasti antamatta sille sen enempää sisältöä. Samoin normaalikoulujen itsearviointeissa *opettajuusdiskurssi* on hallitseva. Korkeakoulujen joukossa on myös sellaisia, joissa opettajuus elää sekä kouluttajien että opiskelijoiden käsitteissä. On syytä todeta, että itsearviointikysymyksissä puolestaan käytettiin joissakin kohdin opettajuuskäsitettä. Sen problematisointiin olisi vastaajalla ollut mahdollisuus. Jotkut tiedekunnat purkavat opettajuuden osatekijöiksi, jolloin myyttinen opettajuus avautuu tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi ja valmiuksiksi.

Opiskelijoiden mukaan opintoihin tulisi valita mahdollisimman monenlaisia opiskelijoita, myös entisiä kouluhäiriköitä. Ehdottomana taitovaatimuksena olisivat yhteistyö-

kyvyt ja valmius muutokseen ja jatkuvaan oppimiseen sekä realistinen näky koulutuksesta ja ammatista. Aineenopettajat tarvitsevat omaan aineeseensa kuuluvia ajattelun taitoja. (B05OP.)

Opettajaksi kouluttautumisen diskurssi on toisaalta mystifioitu erityisesti kasvatus-tieteellisissä tiedekunnissa. Opettajaksi kasvamisen jätetään myyttiseksi prosessiksi, jonka osatekijöiden problemaattisuutta ei yleensä pureta. Opettajaksi kasvamista pidetään prosessina, joka avautuu vain vähitellen ja mahdollisesti vasta yllätyksenomaisesti koulutuksessa tai sen jälkeen. Erilaisia näkemyksiä edustavat opettajuus persoonan kasvuna ja toisaalta opettajantyö professiona ja kvalifikaatioina. Samalla kun opettajuus sidotaan ensisijaisesti persoonalliseen kasvuun, opettajuudesta puhutaan persoonallisena ominaisuutena. Näin opettajuus nähdään synnynnäisten ominaisuuksien jalostamisena ja kehittämisenä. Opettajankoulutuksen valintaprosessi ja itse koulutus tuottavat samansuuntaista perinteistä käsitystä opettajuudesta.

Korkeakoulujen arviointineuvosto antoi lausunnon opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman luonnoksesta.

Opettajan työn lähtökohtia jäsennetään ohjelmaehdotuksessa viidestä eri näkökulmasta (3–6) – opettajuuden perusta, opettajuus kohtaamisina, opettajuus yhteisöllisenä työnä, uudet oppimisympäristöt ja yhteinen opettajuus. Näitä näkökulmia yhdistävänä käsitteenä on opettajuus.

Ohjelmaehdotuksessa opettajankoulutuksen kehittämisen lähtökohtana on vahvasti yksilökeskeinen, opettajaidentiteetin kehitystä korostava opettajuusnäkökulma. Se tarvitsee rinnalleen analyysin muuttuvan työelämän sekä kontekstin opettajantyölle asettamista kvalifikaatiovaatimuksista, ja opettajalta edellytettävästä asiantuntijuudesta.

Opettajankoulutuksen näkökulmasta on tärkeää tunnistaa opettajantyön kannalta keskeiset, kaikille opettajille yhteiset ydinosaamisen alueet sekä se erityisosaaminen, jota opettajalta eri konteksteissa edellytetään. Pelkkä sisältöjen (kasvatuspsykologia, erityispedagogiikka jne.) lisääminen ilman analyysia opettajantyön kvalifikaatiovaatimuksista sekä opetussuunnitelman pedagogisesta kehittämistyöstä johtaa helposti lisääntyvään pirstalemaisuuuteen. Arviointineuvosto haluaa kiinnittää huomiota erityisesti siihen, että opettajankoulutuksessa korostetaan riittävästi syvällisempää substanssiosaamista, jonka merkitys saattaa heikentyä korostettaessa laaja-alaisuuden tavoitetta. (KKA 4/2001.)

Kun opettaja kohtaa työssään ongelmia, samastetaan ongelma usein opettajapersoonan ja identiteetin puutteisiin, ei niinkään työssä tarvittavien kvalifikaatioiden puuttumiseen. Näin mystifioitu opettajuus sisältää opettajan arkityössä kohtuuttomia odotuksia. Työelämän kvalifikaatioihin perustuva koulutus ohjaisi opiskelijaa työn analyysiin. Koulutuksessa saatu kuva opettajuudesta onkin täytetty persoonallisilla ominaisuuksilla – ei kvalifikaatioilla tai professionaalilla määrittelyllä. Opettajaksi hakeutumista ohjaa lapsena tai nuorena tehty päätös alalle hakeutumisesta usein jonkun pidetyn opettajan vaikutuksesta – näin opettajaksi pyrkijät kertovat erittäin

usein pääsykoehaastatteluissa. Erityisesti näin ilmaisevat luokanopettajiksi ja lastentarhanopettajiksi pyrkivät opiskelijat.

Aineenopettajan opettajuus määrittyy eri tavalla. Aineenopettajaksi havahdutaan hakeutumaan usein vasta, kun aineen opintoja on suoritettuna muutama vuosi. Opettajaksi hakeutuminen saattaa olla varmistus työpaikan saamisen vuoksi ja yksi ratkaisu muiden työpaikkanäköalojen puuttuessa. Näin opettajuus rakentuu eri tavoin kuin sellaisessa koulutuksessa, jossa pedagogiset opinnot on integroitu sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti muuhun koulutukseen. Muista opinnoista irrallisiin pedagogisiin opintoihin liittyy sitoutumattomuus opettajan työn edellyttämään jatkuvaan professionaaliseen itsensä kouluttamiseen.

Opettajan ensisijainen tehtävä ei ole toteuttaa itseään, vaan antaa muiden toteutua. Mutta jos ei ole toteutunut itse, ei voi antaa tilaa muidenkaan toteutumiselle. Se muodostaa liian suuren haasteen tai jopa uhkan omalle toteutumattomuudelle. Näin opettaja työskentelee ensisijaisesti opettajan roolin ja työn odotusten perusteella.

Opettajan työ on pääosin oppijoille suotuisten oppimismahdollisuuksien luomista, joka on haastava tehtävä. Erilaisten persoonallisuuksien kohtaaminen on vaativaa silloin, kun ei ole kohdannut omaakaan persoonallisuuttaan. Opettajankoulutuksen pääsykokeiden haastattelut vahvistavat opiskelijalle helposti kuvaa persoonallisuustestistä. Haastattelijoiden kysymysten taakse katsotaan kätkeytyvän sellaisia piilomerkityksiä, joilla opettajapersoonallisuus tavoitetaan. Tutkija on kerännyt ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden palautetta haastattelulle annetuista merkityksistä. Opiskelijat antavat haastattelukysymyksille mitä mielikuvituksellisimpia merkityksiä. Haastattelukysymysten taakse katsotaan kätkeytyvän 'salattu opettajuus'. *Opettajuusdiskurssi* saa pääsykokeista oman sisältönsä ja mystiikka jää useimmiten paljastumatta opiskelijalle koskaan. Työelämä joko purkaa tai tukee tätä mystiikkaa pettymysten mukana ja rohkeus vapautumiseen omaksi persoonaksi alkaa tapahtua ehkä vasta vuosikymmenien työssäolovuosien jälkeen. Opettajayhteisö harvoin antaa lupaa persoonalliseen aitouteen, ja työn rooli-odotukset ovat usein päällimmäisenä työyhteisössä.

Yleinen ongelma lienee se, että erityisesti monien ainetiedekuntien lehtoreilta ja professoreilta on puuttunut pedagoginen koulutus. Vasta viime vuosina on alettu korostaa korkeakoulupedagogisen koulutuksen merkitystä yliopistoissa, osittain varmasti juuri korkeakoulujen arviointien myötä. Opiskelijapalautteissa kerrotaan usein yliopisto-opettajien pedagogisesta kyvyttömyydestä. Siinäkin jako tutkijapersoonallisuuden ja opettajapersoonallisuuden välillä mystifioi opettajan erilleen tutkijasta ja tutkijan opettajasta, vaikka kyse on useimmiten oman työn mielekkäästä jakamisesta opetuksen valmisteluun ja tutkimuksentekoon kuluvan ajan välillä.

Hyvä korkeakouluopetus ei synny – vaikka usein niin väitetään – omasta tutkimuksesta kertomisesta. Varsinkin, kun kertominen saattaa olla puuduttavaa yksinpuhelua ilman havainnollistamista ja konkretisointia tai teoreettiseen pohdintaan rohkaisevia virikkeitä. Oleellista on se, miten tutkimusaihe välittyy opiskelijoille, mitä merkityksiä sille annetaan, minkälaisia ajatuksia ja aktiviteetteja siitä syntyy ja miten se virit-

tää opiskelijat tutkimuksen maailmaan. Samalla sen tulisi koskettaa opettajaksi opiskelevan tulevaa työtä. Ainetiedekunnissa on syntynyt ja syntymässä uusi kulttuuri, jossa tiedekuntien opettajien omia pedagogisia taitoja arvostetaan. Yliopistot järjestävät omille opettajilleen yliopistopedagogiikan opintoja. Joidenkin ainetiedekuntien itsearvioinneissa selvästi korostuu opettajien omien pedagogisten opintojen arvostaminen.

Minkälaisia opiskelijoita tulisi valita koulutukseen? Vastauksissa ilmenee *opettajuusdiskurssi*, jossa keskeisenä ovat kutsumustietoisuus ja persoonalliset ominaisuudet.

Avoimia, positiivisia, terveet elämäntavat omaavia ja alasta kiinnostuneita. Erilaisten persoonallisuuksien, ihmissuhdetaitojen, yhteistyökykyä sekä avarakatseisuutta. Tärkeää motivoituneisuus opettajan työhön; monipuolisesti suuntautuneita. Yhteistyökykyisiä, ekstroverteja, muutoshalukkaita, itsenäisiä ja kriittisiä. Valittava yhteiskuntaa edustava diversiteetti huomioimalla.

Pääosa arviointiaineiston vastauksista mahtui juuri edellä oleviin määritelmiin.

Nykyisten valintakriteerien ei katsottu palvelevan näitä tavoitteita, koska aineenhallintaa ei otettu lainkaan huomioon (B02F).

Hakiessaan koulutukseen hakijat ovat jo tietyllä tavalla motivoituneita. Soveltuvuuskoe on kokemusten mukaan liian suppea (resurssisyistä), toisin sanoen kaikkia puolia ei ole mahdollista ottaa huomioon. Aineenhallintaa ei kokeessa testata. Valinta tapahtuu joidenkin kohdalla ehkä liian aikaisin. Toisaalta jos sitä myöhennetään, valmistuminen voi viivästyä. (B02D, 2.)

Yleisimpänä määritellään soveltuvuus ja motivoituneisuus, innostuneisuus ja kiinnostuneisuus opettajantyöstä, yhteistyökyky, ongelmanratkaisutaito, selkeä ajattelu- ja ilmaisukyky sekä esiintymistaito ja aineenhallinta, mikä edellyttää taipumuksia [aineen x] opiskeluun. (C03AL, 4.)

Seuraava arviointi opiskelijavalinnoista ja niiden perusteista on kursailematonta ja asian ytimeen menevää. Lukijalle syntyy käsitys, että tarveanalyysi on selkeän ohjelmallinen. Tekstistä syntyy myös käsitys siitä, että asiantilaa korjataan koko ajan. Itsearvioinnissa ei puolustella vallitsevaa asiantilaa, vaan etsitään ratkaisuja. Tekstin kritiikki osoitetaan itselle.

Opettajankoulutukseen tulisi saada ominaisuuksiltaan riittävän heterogeeninen opiskelijakaarti. Nykyiset valintakriteerit tuovat koulutukseen sosiaalisia naisia, jotka ovat saaneet elää hyvinkin turvattua ja poroporvarillista elämää. Kasvatus edellyttää onnistuakseen miehiä ja naisia, aatteellisesti eri tavoin ajattelevia, etnisesti kasvatettavien tulevia taustoja vastaavia. Luovuus ja rohkeus tarttua erityisesti ongelmiin – olivatpa ne rakenteellisia tahi muita on tärkeää. (A01,D,1.)

Opiskelijoiden rekrytoinnissa on edetty pääosin kahta tietä: toisaalta on yritetty antaa ennakkoinformaatiota potentiaalisille hakijoille kasvatus- ja opetusalan tarpeista, toisaalta on muokattu koulutusväyliä niin, että opiskelijoita saataisiin aikaisempaa enemmän matemaattis-luonnontieteellisesti orientoituneelta puolelta, mikä usein merkitsee myös miesten korkeampaa kiinnostuneisuutta opettajankoulutukseen (esim. teknologiakasvatukseen suuntautuva koulutus). Itse valintapro-

sessiin on pyritty myös vaikuttamaan niin, että on annettu lisäpotkua mm. laajasta matematiikasta. Aineenopettajakoulutuksen puolella ongelmallista on se, että opiskelijat eivät suoraan valikoidu opettajankoulutukseen vaan vuoden parin aineenopiskelun jälkeen. (A01D,1.)

Edelliseen arviointiin verrattuna ei mitään merkittävää ole tapahtunut opiskelija-rekrytoinnissa ja valinnassa joidenkin lähinnä kosmeettisten muutosten lisäksi (A01D,1).

Opettajankoulutuksen valintoja ei ole syytä edes yrittää kehittää valtakunnallisesti. Valtakunnallisuus voi nousta yksikkökohtaisten innovaatioiden esteeksi. Se mitä kaikkien yksiköiden tulisi pohtia on se, tulisiko kasvatusalan tehtäviin halukkaille kehitellä yhteinen perusvalinta yhteen raamiohjelman, jonka sisällä opiskelijat voisivat joustavasti hakea omintakeisia henkilökohtaisia etenemisteitä tulla asian tuntijaksi opettajuuden ja kasvatusalan jollekin alueelle, josta jatkuvan koulutuksen periaatteen idean mukaisesti voisi oikea-aikaisin ja relevantein opinnoin siirtyä jollekin toiselle erityisosaamisen alueelle. (A01D,1.)

Opiskelijoita, joita yhdistää halu ja sitoutuneisuus toimia koulutuksen, kasvatuksen, sekä lasten ja nuorten parissa, mutta joilla on erilaisia taustoja, maailman-katsomuksia, ihanteita, kykyjä ja taitoja. (A01D,1.)

Monipuolisten opiskelijoiden, joilla on todellinen intressi siis innostuneiden, pitkäjänteisten, elämää muualtakin kuin koulunpenkiltä nähneiden sekä persoonallista karsimaa omaavien. Monipuolisesti lahjakkaita ja lapsen kasvatukseen todella sitoutuneita ja tasapainoisia opiskelijoita. Hakeutuvien joukossa pitäisi olla 25 % kehittäjiä, 25 % säilyttäjiä, 25 % muutosagentteja, 25 % ajattelijoita, ts. erilaisia "auraltaan". (A01K.)

Persoonalliset ominaisuudet, vuorovaikutustaidot ja emotionaalinen empaattisuus, nopea muutoksenhallinta, ja uudenlaiset ratkaisumallien kehittäminen yllättävissäkin tilanteissa. Miesten saaminen koulutukseen on onnistunut valtakunnallisia keskiarvoja paremmin. Matemaattis-luonnontieteellisellä alalla kiintiöt jäävät vajaksi. (F01.)

Hakijoiden vähäisyyden koulutukseen katsotaan ilmentävän epäsuorasti arvostuksen puutetta. Kuitenkin laitos itse mainitsee opettajankoulutuksen tärkeänä (B02E).

Hakijoiden vähäisyys moniin oppiaineisiin lienee epäsuoraa evidenssiä arvostuksen puutteesta. On myös ilmeistä, että koulutuksen nykyisistä sisällöistä ja laadusta ei ole selkeää kuvaa, ja siihen siksi saatetaan suhtautua väheksyvästi. Saattanee olla myös syytä tiedostaa, että opettajankoulutus antaa osaamista myös laajaan kirjoon koulutusinstituutioiden ulkopuolella oleviin työtehtäviin. (B02, AL,7.)

8.5.13 Jatkuva koulutus ja jatkotutkinnot

Opettajien jatko- ja uudelleen koulutuksesta todetaan, että se on huonosti järjestetty (KM 1967: A2) ja opettajan jatko- ja uudelleen koulutus on järjestämättä (KM 1968: A6). Opettajille tulisi rakentaa uramahdollisuus (KM 1968: A6).

Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö (1967: A2) Mietinnön mukaan opettajien jatkokoulutusta tai edes jatko-opintomahdollisuuksia ei meidän maassamme ole

millään valmistusalalla vielä tyydyttävästi järjestetty. Niin ikään opettajille ei ole järjestetty uudelleen koulutusta, jonka avulla he voisivat kohtuullisin ponnistuksin valmistua toisiin opetustehtäviin. Mietinnössä esitetään, että usein opettajalle hänen vasta jonkin aikaa ammatissaan toimittuaan selviää, minkälaatuisessa tehtävässä hän parhaiten saattaisi toimia koulun hyväksi ja itsekin viihtyä.

Opettajanvalmistuksen opetussuunnitelmatoimikunnan komiteanmietinnössä (1968: A6) todetaan, että opettajankoulutus käsitetään laaja-alaisesti: Se kattaa opettajan koko virkaiän kestävän koulutuksen. Ensimmäisestä koulutusvaiheesta käytetään nimitystä perusvalmius. Toimikunta edellytti, että perusvalmistukseen liitetään tulevaisuudessa opettajien jatko- ja uudelleen koulutus.

Opettajankouluttajien koulutusta varten tarvitaan jonkinlainen sapattilukukausi kouluttajille (L 844/71). Lisensiaatintutkinto sopii opettajien jatkokoulutukseksi, mutta palkkaus tulee järjestää koulutuksen mukaan (KM 1967: A2). Tavoitteena on opettajien jatkuva koulutus (KM 1975: 75). Kasvatusalalla painoalueen tulee olla perustutkinnon jälkeisessä koulutuksessa, ammatillisessa lisensiaatintutkinnossa sekä tutkijakoulutuksessa (OPM 1994: 16). Kasvatusalan arviointiprojektin ehdotuksissa perustutkinnot olivat: kasvatustieteen kandidaatti ja kasvatustieteen maisteri sekä kasvatustieteen tohtori ja ammatillisesti suuntautunut lisensiaatintutkinto. Kasvatustieteiden tutkintojen pääaineet olisivat korkeakoulun päätettävissä, sivuainevalintojen tulee olla vapaita (OPM 1994: 16).

Opettajankoulutuslaki vuodelta 1971 sääti opettajankoulutusyksiköiden opettajille oikeuden ja velvollisuuden ns. sapattilukukauden käyttöön jatko-opiskelua varten (Opettajankoulutuslaki 844 / 1971, 11§). Sittenkin sapattijärjestelmä on purettu.

Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mukaan korkeakoulujen tulee itse ottaa kehittämistä vastuu, koska säädösmuutokset tekevät mahdolliseksi koulutuksen kehittämisen rakenteellisesti niin, että eri asteiden tai koulujärjestelmän eri sektoreiden opettajat voivat kohtuullisin lisäopinnoin siirtyä tehtävästä toiseen. (KM 1989: 26.)

Kasvatusalan arviointiprojekti esitti, että tehokkaita, kansainvälisesti orientoituneita jatkokoulutusohjelmia kehitetään tiedekuntien sisäisenä ja välisenä yhteistyönä. Ohjelmien tulee olla monitieteisiä. Kasvatusalalla koulutuksen painopistettä suunnataan voimakkaasti perustutkinnon jälkeiseen koulutukseen, ammatilliseen lisensiaatin tutkintoon sekä tutkijakoulutukseen. (OPM 1994: 16.) Valtioneuvoston hyväksymässä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995—2000 täydennyskoulutus on yksi painopistealue.

Sivistysvaliokunta kiinnitti lausunnossaan (1/1996 vp) huomiota myös opettajien täydennyskoulutukseen. Kukin kunta ratkaisee täydennyskoulutuskysymykset paikallisen kehittämistyön kannalta parhaaksi katsomallaan tavalla. Linja on oikea, koska näin muun muassa voidaan turvata kunta- ja koulukohtainen opetussuunnitelmatyö. Tämä on johtanut kuitenkin siihen, että kuntien väliset erot opettajien täydennyskoulutuksessa ovat suuria. Nykyinen malli ei myöskään varmista sitä, että valtakunnallisesti keskeiset aiheet tulisivat kaikille opettajille tutuiksi.

Opettajien osallistumisen pitkäkestoiseen ja tavoitteelliseen täydennyskoulutukseen tulee olla sekä oikeus että velvollisuus. Täydennyskoulutuksessa tulee antaa todellisia välineitä opettajantyön tutkimiseen, arviointiin ja kehittämiseen ja täten antaa opettajille valmiuksia kohdata ajankohtaisia muutoksia sekä luoda edellytykset opettajan roolin muuttumiselle perinteisestä tiedon välittäjästä oppimisen tukijaksi. (Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.)

Täydennyskoulutus kantaa samaa yhteiskunnallisen kehityksen huolta, jonka mukaan koululaitoksen olisi ratkaistava perheiden kasvatusvastuun väheneminen.

8.5.14 Opettajankouluttajien työnkuva ja täydennyskoulutus

Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä todetaan, että tieteellisa-mmatillinen opettajankoulutus edellyttää virkarakenteen kehittämistä siten, että otetaan huomioon sekä korkeatasoisen opetuksen että tutkimustyön edistämisen vaatimukset. Se merkitsee uusien tutkimusvirkojen perustamista ja aikaisempien virkojen kohdentamista uudelleen sekä toimenkuvan laajentamista. Siten voidaan hyödyntää nykyisiä resursseja tarkoituksenmukaisemmin. (KM 1989: 26, 65.)

Sivistysvaliokunta ottaa kantaa ohjaavien opettajien mahdollisuuksiin riittävän laaja-alaiseen ja tarpeen mukaan toistuvaan täydennyskoulutukseen. Toisaalta juuri syksyllä 2000 purettiin normaalikoulujen opettajien opintovapaaajärjestelmä, joka oli säännömukaista ja antoi mahdollisuuden täydennyskoulutukseen ja jatkotutkintojen suorittamiseen työssä. (SiVL 4/2001 – MINS 5/2001 vp.)

Opettajankouluttajien diskurssissa esitetään sellaisia rakenteellisia muutoksia kasvatus-tieteellisille tiedekunnille, että niiden toteuttaminen vie pitkän aikaa ja merkitsisi samalla koko koulutuksen rakenteiden muuttamista. Olisi hyväksyttävä se, että rakenne-muutos vaatii pitkän siirtymäajan, jonka aikana turvataan opettajakunnan työsuhteet ja joustavat toimenkuvat. *Diskurssi kantaa huolta opettajien osaamisesta.*

8.5.15 Koulutuksen rakenne

Koulutuksen rakenteeseen on kiinnitetty huomiota ja todettu, että aineenopettajalla ai-neen opinnot, pedagogiset opinnot ja opetusharjoittelu ovat erillään toisistaan (1968: A6). Aineenopettajaksi valinnan tulisi tapahtua opintojen alussa (1975: 75) ja oppisi-sällöt tulisi valita tukemaan opettajapersoonallisuuden kehittymistä, jota estää koulu-tuksen pirstaleisuus.

Kasvatustieteeseen ja pedagogisiin opintoihin on otettu kantaa: Pedagoginen koulutus on erillään muusta koulutuksesta (1967: A2), kasvatustieteen ja pedagogiset opinnot tulisi saada yhdeksi kokonaisuudeksi (1968: A6), todetaan, että kasvatustieteestä puut-tuu yhteinen teoria, pedagogiset opinnot ja aineen opinnot pitäisi liittää toisiinsa sekä ottaa huomioon yhteiskuntayhteydet.

Kannattaisi alkaa kehitellä jonkinlaista ongelmakeskeistä opetusta opettajankou-lutukseen. Silloin teoria ja käytäntö kohtaavat paremmin toisensa. Luonnollisesti

käytäntö muuttaisi normaalikoulujen ja yleensä koulujen ainekeskeistä opetus-suunnitelmallista ajattelua (B01, 51.)

Teoreettinen tieto ja tutkimus ovat koulutuksessamme tärkeä perusta käytännön työlle, mutta niiden linkittäminen jää usein pelkästään opiskelijan oman ajattelun ja toiminnan varaan. Monet kasvatustieteen kurssit eivät tavoita opiskelijaa käytännön kautta vaan tieto jää irrallisiksi sirpaleiksi, ja teoreettinen oppi koetaan välttämättömäksi pakkopullaksi. Opetusharjoittelussa opiskelijalla on mahdollisuus käyttöteoriaansa pohtiessaan yhdistää teoria ja käytäntö, mutta sekään ei useinkaan onnistu ilman asiantuntevaa ja hyvää ohjausta. (C01, O, 31.)

Kasvatustieteen opinnot nivoutuvat sekä ainedidaktisiin opintoihin että opetusharjoitteluihin. Kasvatustiede antaa koulutuksellemme pohjan, joskin tuntuu, että opiskelijoiden on vaikea yhdistää teoria ja käytäntö toisiinsa. (E 01, O, 7.)

8.5.16 Opiskelijajärjestöjen palaute

Aineenopettajaksi opiskelevien palautteissa vahvuutena todettiin se, että saatiin palautetta omasta harjoittelusta. Tutkintoja pidettiin laaja-alaisina ja hyvänä sitä, että harjoittelua oli myös tavallisissa kouluissa. Hyvässä koulutuksessa sanottiin olevan tilaa myös keskusteluille. Luennoitsijat olivat opiskelijoiden mukaan asiansa osaavia.

Vahvuutena todettiin myös se, että opettajankoulutuslaitoksen tavoitteena oli toimia omassa opetuksessaan opetuksensa mukaan. Myös tiedonkulku, jota yleensä moititaan, sai myönteistä palautetta. Samoin yhteistyö ainelaitoksen ja opettajankoulutuslaitoksen välillä ilmaistiin hyväksi. Ainedidaktikot saivat positiivista palautetta persoonallisuudesta ja omaan ajatteluun rohkaisemisesta.

Heikkoutena todettiin samoja asioita kuin vahvuutena. Selkeimmin näkyivät yhteistyön puute ja heikko tiedonkulku. Yksittäisten tuntien hajanaisuus esti palautteen mukaan kokonaisuuksien muodostumisen. Kasvatustieteen koulutuksen ja harjoittelun koettiin olevan erillään. Teorian ja käytännön integrointi puuttui.

Mahdollisuuksien arviointi jäi vähäiseksi, mikä on ymmärrettävää. Hyvät ratkaisut ovat aina pitkällisen prosessoinnin, kehittämisen ja löytämisen tulosta. Esiin nostettiin kansainvälisyys- ja rehtorikoulutus.

Muutostarpeina todettiin erityisesti tiedottaminen ja yhteistyö eri osapuolten kanssa. Muutostarpeet olivat aika paljon samoja kuin koulutuksen heikkoudet. Harjoitteluilta toivottiin entistä yksilöidämpää palautetta.

Nelikenttä (vahvuudet, heikkoudet, uhat ja mahdollisuudet) hajosi toisilleen vastakkaisiin näkemyksiin. Siinä olivat kuitenkin nähtävissä opettajankoulutuksen keskeiset kehittämisaiheet ja siinä mielessä opiskelijoita voi hyvin pitää oman koulutuksensa asiantuntijoina. Toisaalta voi päätellä myös niin, että arviointien suosituksissa opiskelijoiden näkemykset nostetaan selvimmin esille.

Kun opiskelijoiden arviointidiskurssia tarkastellaan tutkitussa aineistossa kuluttajanäkökulmasta, voidaan ryhmiä luonnehtia kolmenlaisina:

Valistunut kuluttaja: *tasapuolinen palvelun luonteen ymmärtävä ja oman vastuunsa ottava oman oppimisensa subjekti, joka edellyttää koulutukselta hyvää laatua ja tasoa; osaa hyödyntää omat ja muiden opiskelijoiden sekä kouluttajien voimavarat; tuottaa organisaatiossa uutta oppimiskulttuuria ja todennäköisesti lisäarvoa myös muille.*

Kriittinen kuluttaja: *palvelua odottava; tasapainoilee oman vastuunoton ja palvelukuluttajan välimaastossa; tuntee oikeutensa, mutta ei hahmota aina omaa vastuuta; edellyttää koulutukselta hyvää laatua ja palvelua; yksinäinen kuluttaja, joka ulkoistamansa kritiikin vuoksi saa vain harvoin hyviä oppimiskokemuksia.*

Tyytymätön kuluttaja: *oma vastuu on hukassa; ei jäsennä koulutusprosessissa omaa sijaintiaan ja osuuttaan; odottaa ulkoa tuotettua oppimista ja edellyttää koulutukselta 'tarjoilua'; tyytymätön palvelukuluttaja on voimavarojen suurkäyttäjä, pääosa kouluttajien huomiosta kuluu heidän kanssaan opetuksen oheistehtäviin; arvostelee olemassa olevaa, mutta ei tuo uutta tilalle.*

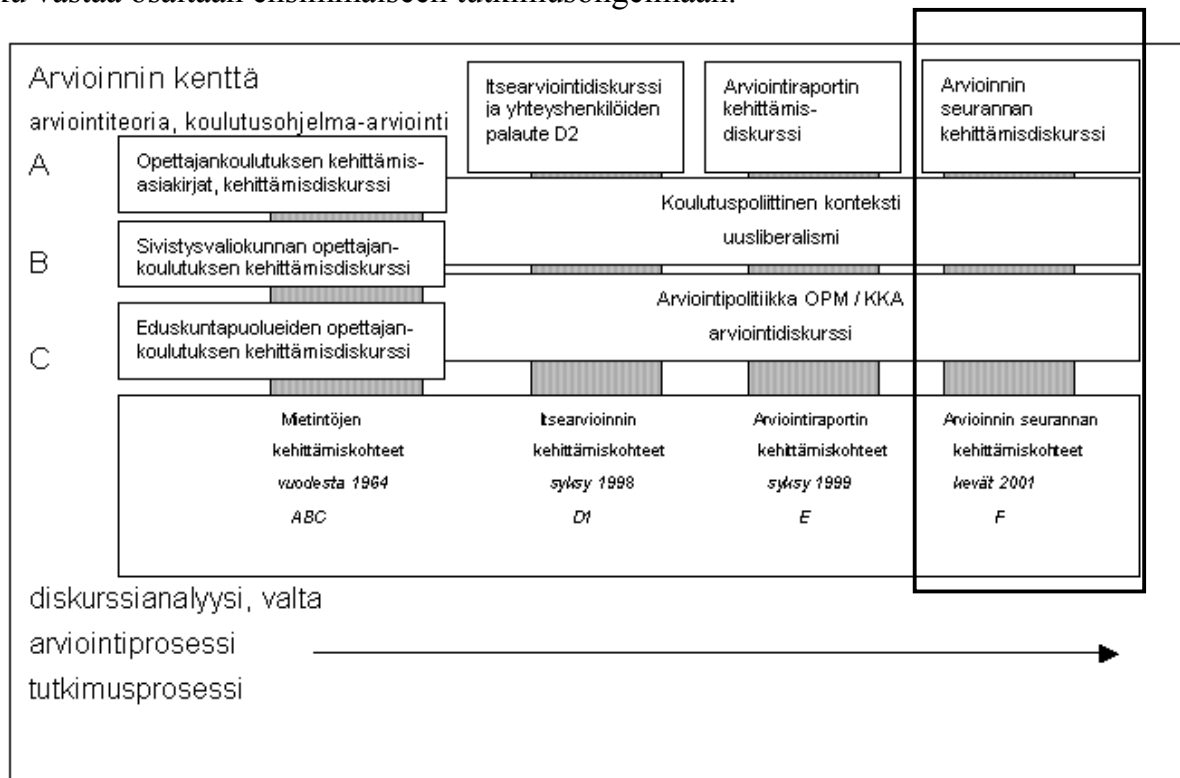
Opiskelija-arviointi on selvästi subjektiivisuuden lisäksi perspektiivikorosteista (tietty näkökulma) ja positioon liittyvä valta on epäsymmetrinen suhteessa koulutuksen järjestäjään. Opiskelijan ääni arvioinneissa muodostuu voimakkaaksi usein juuri itsearviointien perusteella. Myös ulkoiset arviointiryhmät antavat opiskelijan äänelle yleensä merkittävän painoarvon. Se ilmenee usein niin, että opiskelijan arviota pidetään ainoana autenttisenä arviointina. Tosiasiassa opiskelijan arviointi on kuitenkin "toisen" arviointia. Sen uskottavuutta ei ole syytä tietenkään kyseenalaistaa, koska kyse on kokeemuksesta ja subjektiivisuuden läsnäolon hyväksymisestä. Arviointipositio jää sen sijaan usein ottamatta huomioon. Koulutusohjelmien tuottajat arvioivat tarjoamaansa koulutusta monista näkökulmista. Lisäksi he pystyvät kontekstualisoimaan koulutuksen kehittämisen historiallisesti. Osa opiskelijoista mieltää selvästi positionsa kuluttajiksi. Opiskelija valitsee koulutuksellisia "tuotteita", käyttää niitä ja antaa "tuotteesta" palautetta.

Opiskelijapalautteen kritiikki osoitetaan usein tiettyyn kurssiin tai tiettyyn opettajaan. Näin pitäydytään mikrotason arvioinnissa. Kun arvioidaan koko (mesotason arviointi) koulutusala, tulisi arvioinnissa pitäytyä suuremmissa kysymyksissä. Opiskelijapalautteen tulisi olla jokaisen laitoksen arkipäivää ja niihin tulisi reagoida koulutusprosessissa asianmukaisesti. Tällöin opiskelijoilla ei todennäköisesti olisi niin suurta tarvetta kärjistä palautettaan ulkopuolisille arviointiryhmille. Käsitys koulutuksesta muodostuisi myös tasapuolisemmaksi ja valta-asetelman vastakkainasettelu arvioitavien ja arvioitsijoiden välillä ei olisi niin voimakas. On ymmärrettävää, että opiskelijapalautteen kritiikki liittyy usein yksittäisiin asioihin, jos ne vaikeuttavat opintojen etenemistä.

*tulevaisuus ei tule, se tuotetaan
tulevaisuus menneisyydessä
menneisyys on tulevaisuus
on*

9 Tulevaisuusorientaatio opettajankoulutuksen itsearvioinneissa

Seuraavaan kuvioon on kehystetty tässä luvussa pääosin käsiteltävä alue. Tämä päälu-
ku vastaa osaltaan ensimmäiseen tutkimusongelmaan.



Kuvio 8. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.

Arviointiprojekti alkoi syksyllä 1998 itsearvioinnilla, jonka yhtenä osana oli korkeakoulujen näkemys koulun, koulutuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Siihen liittyi asiantuntijaryhmän⁵ valmistama ennakkoaineisto, jota työstiin delfoi-

⁵ Liisa Huovinen, erikoissuunnittelija, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos, Vuokko Jarva, tutkija, Helsingin yliopisto, Sanna Järvelä, professori, Oulun yliopisto, Kaisa Kautto-Koivula,

menetelmällä. Delfoi-ryhmä valittiin opetusministeriön tulevaisuuden asiantuntijalistasta. Projektisuunnittelija keräsi aluksi useiden asiantuntijoiden aineistosta laajan aineistopakettin, josta ryhmän jäsenet valitsivat haluamansa keskeiset näkökohdat ja kommentoivat muutoinkin aineistoa. Kerätty palaute lähetettiin uudelleen kommentoitavaksi. Kolmannessa vaiheessa järjestettiin istunto, jossa aineistosta muodostettiin oletettavien tulevaisuuksien konsensus. Tulevaisuusaineiston luokittelussa muodostettiin tulevaisuuden haasteiksi teemoja, trendejä ja skenaarioita.⁶ Tavoitteena oli saada arviointiin relevanttia aineistoa tiedekuntien ja laitosten peilattavaksi. Aineiston luokittelussa syntyneitä teemoja on liitteissä (liite 3 ja 4).

Tulevaisuusnäkökulma otettiin mukaan itsearviointiin, koska sen arveltiin sekä käynnistävän keskustelua tulevaisuuden mahdollisuuksista että tuottavan eri suunnilta pohdittua aineistoa opettajankoulutuksen kehittämistä varten. Seuraavassa tekstissä korkeakouluille lähetetty delfoi-ryhmän koostama tulevaisuusaineisto on sisäänottoina ja kursiivina. Muu teksti on korkeakoulujen ja opiskelijajärjestöjen kannanottoja aineistoon.

Megatrendejä käsiteltiin Stenlundin (1997) mukaan. Niitä olivat globalisoituminen, väestön ikääntyminen, työn murros ja tietoyhteiskuntakehitys sekä verkostoituminen, julkisen sektorin uusi rooli, kulttuurien syrjäytyminen, teknologinen kehitys ja kestävä kehitys.

Koulutuksen skenaarioita työstettiin Mannermaan, Stenlundin ja Donkerslootin aineistojen pohjalta. Mannermaan skenaarion lähtökohtina olivat: 1. suuri suunnitelma, 2. armotonta menoa, 3. kulttuurien paineessa, 4. valtapiirien kilpailu ja 5. lopun jälkeen (Mannermaa teoksessa Stenlund, H. 1997).

osastopäällikkö, Nokia Telecommunications, Kirsi Lindroos, kehityspäällikkö, Suomen kuntaliitto, Hannu Linturi, rehtori ja työnantaja, Otavan opisto, Juhani Mansikkamäki, lautupäällikkö, Siemens Osakeyhtiö, Markku Markkula, kansanedustaja, Hannele Niemi, professori, Helsingin yliopisto, Eero Pantzar, tutkija, Tampereen yliopisto, Antti Kauppi, erikoistutkija, HELIA, Kari Purhonen, johtaja, Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliitto, Reijo Raivola, professori, Tampereen yliopisto, Anita Rubin, tutkija, Turun yliopisto, Matti Sinko, ylitarkastaja, Opetusministeriö, Tapio Varis, professori, Tampereen yliopisto.

⁶ Tulevaisuuden teemoiksi muodostuivat: **elinikäinen oppiminen** (Cochinaux & de Woot 1995, Koski, J. T. 1997, Raivola, R. 1996, Uusikylä, K. 1997), **oppimaan oppiminen** (Cochinaux & de Woot 1995, Nurmi, K. E. 1996, Kuusi, O. 1996a, Kuusi, O. 1996b, Haavisto, T. 1996, Koski, J. T. 1997, Seinä, S. 1996), **oppijan vastuu omasta kehityksestä** (Cochinaux & de Woot 1995, Kuusi, O. 1996a, Kuusi, O. 1996b, Nurmi, K. E. 1996), **yhteistyötaidot** (Cochinaux & de Woot 1995, Kuusi, O. 1996a, Kuusi, O. 1996b, Koski, J. T. 1997, Niemi, H. 1997, Nurmi, K. E. 1996, Raivola, R. 1996, Sajavaara, K. 1997), **yhteiskunnallinen ulottuvuus** (Haavisto, T. 1997, Niemi, H. 1997, Stenlund, H. 1997), **avoimuus ja joustavuus** (Cochinaux & de Woot 1995, Haavisto, T. 1996, Koski, J. T. 1997, Taalas, P. 1997), **teknologia ja informaatioteknologia** (Niemi, H. 1997, Koistinen, M. 1997, Kuusi, O. 1995a, Kuusi, O. 1996b, Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998, Stenlund, H. 1997), **kielitaito** (Kuusi, O. 1996a, 1996b), eettisyys, **oikeudenmukaisuus ja moraal** (Haavisto, T. 1997, Koski, J. T. 1997, 1996, Kuusi, O. 1996a, Kuusi, O. 1996b, Nurmi, K. E. 1996, Raivola, R. 1996). Liitteenä ovat alkupe-
räisen tulevaisuusaineiston keskeiset aiheet. (Liite 2)

Stenlundin skenaariot olivat: *markkinavetoisen kehityksen* skenaario, jossa kaikille annetaan vaatimaton koulutus, yksityisiä oppilaitoksia syntyy lisää, koulutuksessa määräävät markkinavoimat, toisena on *pohjoismaisen mallin sopeutus*, jossa kaikille tarjotaan ilmainen perusopetus, opetuksen tarjontaa monipuolistetaan ja opiskelua leimaa kansainvälisyys ja kolmantena skenaariona *ongelmien kasautuminen*, jossa kaikille tarjotaan peruskoulutus, mutta vähäisin resurssein, pieni eliitti voi ylläpitää itselleen korkeaa koulutuksen tasoa ja kilpailu opiskelupaikoista kiristyy. (Stenlund, H. 1997.)

Donkersloot et al. (1998) esitti kolme skenaariota: 1. kaikki riippuu jokaisesta itsestä, 2. pysyvyyksien maailmat ja 3. yhteistyö.⁷

Koulutuksen tulevaisuuteen kohdentuvassa dokumenttianalyyssissä jäsennettiin tulevaisuuden osaamisen ja opettajantyön tulevaisuusperspektiiviä. Analyysistä esiin nousevia ulottuvuuksia käytettiin opettajankoulutuksen yksiköihin suunnatun kyselyn teemojen jäsentämisessä.

Tämän päivän vaatimuksia ja seitsemän vuotta sitten tulevaisuuden vaatimuksia koulutukselle kuvattiin Euroopan yliopistojen ja rehtoreiden ja johtavien teollisuusjohtajien yhteisessä raportissa "Moving toward a learning society" (Cochinaux & de Woot 1995). Oppimisyhteiskunnan tulevaisuuden vaatimukset ovat kuitenkin jo tällä hetkellä erittäin keskeisiä kaikessa koulutuksessa, jotka tulisi ottaa huomioon myös opettajankoulutuksessa: elinikäinen oppiminen, oppimaan oppiminen, oppijoiden vastuu omasta kehityksestään, yhteistyötaidot, ongelmakeskeinen ajattelu, avoimuus ja joustavuus, kumppanuus opiskelijoiden, vanhempien, opettajien, työnantajien ja paikallisyhteisön välillä eli yhteinen pyrkimys suoritusten parantamiseen.

9.1 Koulujen kehitystrendejä

Tulevaisuuden tausta-aineistossa koulujen kehitystrendeiksi todettiin muun muassa informaatiotekniikan lisääntyminen oppimisessa ja sen vaikutus organisaatioiden luonteeseen (esimerkkinä virtuaalikoulut); kansainvälisten näkökantojen lisääntyminen; siirtyminen vaakatason integraatioon, esikasvatuksen ja koulun toimiminen saman katon alla; julkisen rahoituksen vähentyminen; roolin, statuksen ja koulutuksen varustelun uudelleenajattelu; rahalle arvon vaatiminen (value for money).

⁷ Opettajankoulutuksen tulevaisuusperspektiivin analysoimisessa käytettiin olemassa olevaa tulevaisuudentutkimuksen tuottamaa sekä koulutuksen tulevaisuuden tarkastelun kannalta ajankohtaista ja käyttökelpoista aineistoa.

Cochinaux, P. & de Woot, P. 1995. Moving towards a learning society; Haavisto, T. 1996. Arvojen kehityssuuntia; Kaivo-oja, J. e& al. 1997. Sivistyksen tulevaisuusbarometri; Kuusi, O. 1996. Asiantuntijatieto tulevaisuudessa ja tulevaisuuden avaintaidot; Kuusi, O. 1996. Tulevaisuuden avaintaidot; Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina; Nurmi, K. E., Kontiainen, S. & Tissari, V. 1996. Skenaarioiden laatiminen; Mannermaa, M. 1996. Ansaitseeko kasvatustiede paikkansa yliopistossa; Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998. Tieto ja viestintätekniikka opetuksessa ja oppimisessa; Stenlund, H. (toim.) 1997. Työn tulevaisuus työskenaariorahankkeen loppuraportti.

Rinnakkaista kehitystä ovat opetussuunnitelmakeskeinen johtajuus; tukea antava ilma-
piiri; oppimisen korostaminen; selkeät päämäärät ja korkeat odotukset; tuotosten ja
saavutusten kerääminen; jatkuva henkilökunnan kehittäminen; vanhempien mukaan ot-
taminen vastuuseen. Hopkins painottaa prosessitekiäjien merkitystä luovissa tehok-
kaissa kouluissa. Siteeraten Fullania (1985) hän esittää neljä tekijää: johtajuus on
enemmän kuin asema; työssä on ekplisiittinen arvojärjestelmä, joka on syntynyt yhteis-
ymmärryksessä; toimiva sosiaalinen vuorovaikutus ja kommunikaatio ja yhteistyössä
tapahtunut suunnittelu.

Asiantuntijaryhmä antoi aineistosta palautetta, joka koottiin ja tiivistettiin. Tiivistelmä
lähetettiin takaisin osanottajille kannanottoja varten. Sen jälkeen pidettiin istunto, jossa
aineistosta valittiin konsensuksen perusteella opettajankoulutuksen tulevaisuuden kan-
nalta keskeiseksi nostettavia näkökohtia. Lopuksi aineisto lähetettiin itsearviointiky-
symysten mukana korkeakouluille kommentoitavaksi. Korkeakouluilta saatiin 211 pa-
lautetta (dekaanit, laitokset ja opiskelijajärjestöt).

9.2 Oppimisympäristö vuonna 2005—2010

9.2.1 Instituutioiden muuttuminen

Seuraavassa esitetään kurssiivilla delfoi-ryhmän ehdotukset koulutuksen tulevaisuuksis-
ta. Sen jälkeen on yliopistojen itsearviointien vastausten koontia kyseisiin näkemyk-
siin.

Aineistoa valmistellut ryhmä esitti ehdollisen oletuksen koulun säilymisestä eritasoise-
na instituutiona, jolloin seuraavat (1–4) mahdollisuudet toteutuisivat yhtäaikaan – tosin
eri painotuksin:

*1. Erilaisuuksien salliminen, mihin liittyy koulujen yksityistäminen ja voimakas
profiloituminen. Koulujen väliset tasoerot kasvavat, minkä seurauksena koulutuk-
sellinen tasa-arvo vähenee. (Delfoi-ryhmä 1998.)*

Koulujen erilaistuminen sai tukea, samoin yksityiskoulujen todettiin lisääntyvän. Yh-
teiskunta pitää kuitenkin huolta kaikkien oppimisen minimitasosta. Pitkälle vietyä
profiloitumista ja erikoistumista uhkaavat kuitenkin koulun roolia perustaitojen anta-
jana.

*2. Vanhamuotoinen asemiaan puolustava koulu, jossa on hierarkkinen
organisaatorakenne ja jota johdetaan teollisen yhteiskunnan mallin mukaisesti.
Oppiminen tapahtuu vastaanottamalla tietoa. (Delfoi-ryhmä 1998.)*

Vastaajat eivät pitäneet vaihtoehtoa kovinkaan mahdollisena, joskin monissa vastauk-
sissa todettiin, että perinteisen koulun tavoitteena on säilyttää vahvasti asemansa.

*3. Elitistinen koulu, joka vaatii jokaisen omaa panostusta. Sen seurauksena syrjäyty-
minen lisääntyy. (Delfoi-ryhmä 1998.)*

Elitistisyyden ja erikoistumisen katsottiin lisääntyvän, mutta samanaikaisesti koulun
puolustavan vanhoja asemiaan. Urbanisoitumisen arveltiin aiheuttavan lahjakkaiden ja

taitavien opettajien hakeutumista taajamiin. Sen seurauksena maaseudun ja kaupungin välinen koulutuksen tasoero tulisi kasvamaan.

4. Oppimisyhteiskunnan mallin mukaan koulut erikoistuvat, mutta yhteiskunta pitää huolta kaikkien mahdollisuuksista. Mallin toteuttaminen edellyttää itseohjautuvaa oppimista. (Delfoi-ryhmä 1998.)

Oppimisyhteiskunnan mallia pidettiin todennäköisimpänä ja toivottavimpana vaihtoehtona. Yleisesti tunnistettiin oppimisyhteiskunnan vahvuuksia ja nykyistä yhteiskuntaa pidettiin informaatioyhteiskuntana, joka on muuttumassa oppimisyhteiskunnaksi. Palautteissa ilmaistiin huoli siitä, että koulutuksen kehittämisessä on vallalla nopeasti vaihtuvia suuntauksia, joista muodostuu muoti-ilmiöitä ja joihin luotetaan liikaa. Monien koulujen arvioitiin jäävän toisaalta kokonaan kehityksen ulkopuolelle, jolloin koulutuksen eriarvoisuus lisääntyy.

Itseohjautuvuuden tilalle tarjottiin oppimista dialogisena vuorovaikutuksena, jossa on emansipatorisen ja kriittisen pedagogiikan aineksia. Näiden katsottiin tekevän mahdolliseksi yhteiskunnallisen todellisuuden ja erilaisten taloudellisten, poliittisten systemien ymmärtämisen ja myös niiden muuttamisen. Vastauksissa koulun ja opettajankoulutuksen katsottiin olevan yhteiskunnan oleellinen osa.

Delfoi-ryhmä esitti väittämän, että koulu menettää monopoliaseman oppimisen paikkana ja, että oppijoiden erilaiset pätevytyksen muodot tulevat monipuolistumaan ohittamalla perinteisen koulutusväylän. Näin pätevyys saatetaan osoittaa emansipatorisen lähestymistavan mukaan inventaariokeskusteluna, portfoliokeskusteluna tai simuloituna näyttötutkintona. (Delfoi-ryhmä 1998.)

Portfolioiden, näyttötutkintojen ja inventaariokeskustelujen katsottiin tukevan koulun perustehtävää. Korkeakoulujen palautteissa todettiin, että koulussa tapahtuu pääosin niin sanottua kouluoppimista, jonka merkitys tulevaisuudessa vähenee. Kuitenkin itsenäisesti hankittua informaatiota on opittava prosessoimaan, jolloin informaation kriittinen lukutaito tulee korostumaan. Oikeus oppimiseen pitää kuulua ensisijassa oppilaille ja toissijaisesti vasta yhteiskunnalle ja markkinoille, joita arvioitiin painotettavan nykyisin liikaa.

Palautteen mukaan oppimisyhteiskunnan mallissa korostetaan liikaa tietoverkkojen mahdollisuuksia, vaikka pitäisi olla huolestunut siitä, että kasvava tietoverkoissa eläminen lisää todennäköisesti eristäytymistä ja masentuneisuutta.

Arviointipalautteessa todettiin, että delfoi-ryhmän esittämä tulevaisuus on jo nyt käytäntöä. Koulu sekularisoituu: yksityistämisen ja elitismien tuottama koulutuksen yhdenvertaisuuden ongelma on elettävää todellisuutta samalla, kun koulu voi monimuotoistua myös sosiaalisten innovaatioiden kehdoiksi. Toisaalta koulu avautuu: arkipäiväoppimisen ja nuorisokulttuurin huomioon ottaminen lisääntyy, didaktiikka monimuotoistuu ja informaatioteknologian koulusovellutukset lisääntyvät, jolloin koulun auktoriteettiasema heikkenee.

9.2.2 Koulun funktiot

Delfoi-ryhmä esitti aineiston perusteella koulun funktioiksi:

- a) taloudellinen, joka tosin on nykyisin liian painottunut elinkeinoelämän tarpeisiin
- b) inhimillisen (äly)pääoman tuottaminen
- c) valinnan suorittaminen eri vaiheissa
- d) kulttuurin siirtäminen ja kehittäminen
- e) varastointifunktio – koulutuksen avulla muodostuu reservi, joka saadaan tarvittaessa käyttöön
- f) koulun funktiona korostuu elämässä selviytymiseen varustaminen. (Delfoi-ryhmä 1998.)

Yliopistojen itsearvioinneissa useat arviointipalautteet pitivät koulutuksen keskeisenä tehtävänä kulttuurin siirtämistä ja kehittämistä. Nykyiset koulun funktiot säilyvät arvioitsijoiden mukaan ennallaan, mutta niissä korostuvat varustaminen elämässä selviytymiseen, johon kuuluvat ajattelun, tiedonhankinnan, oppimaan oppimisen sekä metakognitiiviset taidot. Korkeakoulujen palautetta voisi nimetä *realismidiskurssiksi*. Siinä kehitystä verrataan 5–10 vuoden jaksolla taaksepäin ja voidaan todeta, että mitään kovin radikaalia oppimistapahtumassa ei ole tapahtunut.

9.2.3 Yhteisöllisyys

Ennakkoaineiston mukaan yhteisöllisyys tulee korostumaan kaikessa koulutuksessa.

Koulu fyysisenä paikkana tulee muodostumaan laajemmasta kokonaisuudesta erilaisia toimintapaikkoja, joissa yhdistyvät eri toimintamuodot myös vapaa-aikana. Koulu on kohtaamispaikka ja monitoimikeskus. Koulu tuottaa edelleen yhteiskunnallisen koheesion, mitä mikään muu instituutio ei ole pystynyt tuottamaan. Siltä osin koulun institutionaalinen rooli vahvistuu. (Delfoi-ryhmä 1998.)

Yliopistojen arviointipalautteiden mukaan yhteisöllisyydessä korostuvat hyvä organisaatio ja johtaminen. Koulun institutionaalinen rooli painottuu tosin sitä mukaa, kun opetus avautuu ympäröivään yhteiskuntaan ja koulun projekteista tulee todellisia hankkeita. Koulun ulkoisten mahdollisuuksien kannalta yhteisöllisyys ilmenee siinä, että koulu toimii kohtaamispaikkana ja monitoimikeskuksena. Toisaalta arvioinneissa todettiin, että koulut ovat jo nykyisin kohtaamispaikkoja ja monitoimikeskuksia. Osin tätä myös kyseenalaistettiin ja todettiin, että koulutiloja ei ole suunniteltu ollenkaan monitoimikäyttöön. Yhteisöllisyys näyttää olevan käyttökelpoinen käsite ja *opettajuusdiskurssiin* sopiva. Yhteisöllisyyden muotoja toteutetaan koulussa, jossa voidaan viihtyä ja olla aidosti kiinnostuneita kaikkien hyvinvoinnista.

9.2.4 Kohtaaminen, vuorovaikutus ja verkostoituminen

Kohtaaminen ja välitön vuorovaikutus tulevat säilymään oppimisessa. Vaikka tietoverkkojen mahdollisuudet lisääntyisivätkin, ilman välitöntä vuorovaikutusta opiskelu on suurimmalle osalle liian vaativaa. (Delfoi-ryhmä 1998.)

Tieto- ja viestintätekniikan avulla syntyy toimivia sosiaalisia verkkoja, jossa teknologia ei aiheuta eristäytymistä. Olemme eittämättä menossa verkostojen yhteiskuntaan. (Delfoi-ryhmä 1998.)

Koko yhteiskuntaa ajatellen tietoverkkojen demokratia ei ole toimivaa. Tietoverkoissa menestyvät vain muutamat. Epädemokraattisessa tilanteessa unohdetaan vanhuksat ja pienet lapset. Nykyinen kehitys ruokkii syrjäytymistä. Yhteiskunta reagoi todennäköisesti rakentamalla muita suojaverkkoja tietoverkkojen ulkopuolelle jääneille. (Delfoi-ryhmä 1998.)

Korkeakoulujen arvioitsijat totesivat, että tietoverkoista huolimatta välitön kosketus on tärkeää. Erityisesti peruskoulun viisi–kuusi ensimmäistä vuotta vaativat vielä melko kiinteän opettaja–oppilassuhteen. Muutosennusteiden katsottiin perustuvan epärealistiseen koulutusoptimismiin, joka ei ota huomioon nuoren ihmisen turvallisuuden ja kiinteään toveriyhteisöön kuulumisen tarvetta.

Oppimisympäristöä luonnehdittiin ennen kaikkea verkostokulttuuriksi, jossa tietotekniikan käyttöönoton myötä itsepalvelut nousevat yhä keskeisemmäksi palvelumuodoksi. Tietotekniikan käyttö lisää mahdollisuuksia olla yhteydessä moniin eri toimijoihin enemmän kuin ennen. Tieto- ja viestintätekniikan katsottiin poistavan välimatkojen aiheuttamaa eriarvoisuutta. Opiskelijoiden edellytetään yhä enemmän hyödyntävän aktiivisesti tietoyhteiskunnan infrastruktuuria. Lapset, nuoret ja vanhuksat voivat hyötyä tietoverkoista, jos he tietävät mitä kulttuurinen tieto on ja mitä sillä voi tehdä. Jos välineitten avulla ei päästä sisältöihin ja sisältöjen kriittiseen tarkasteluun, todellista oppimisen muutosta ei tapahdu.

Suojaverkkojen toimivuutta ei pidetty uskottavana, koska nykyisinkään ei pidetä huolta esimerkiksi puhelinverkon ulkopuolelle jääneistä. Virtuaalinen todellisuus on tosin jomon ihmisen arkea. Maailmamme saattaa jakautua erilaisiin todellisuuksiin, joissa jotkut jäävät väistämättä marginaaliin; toisaalta jotkut haluavat säilyttää mieluummin lintujen laulun, luonnon kokemisen ja elävän fyysisen kohtaamisen kuin elää virtuaalimaailmassa. Vuorovaikutus ja yhteisöllisyys muodostavat *opettajuusdiskurssia*.

9.2.5 Koulu moniammattilaisten paikkana

Arviointiaineistossa esitettiin koulun työntekijäkunnan muodostuvan eri alan ammattilaisista. Koulun ylläpitäjä päättää työkokonaisuudet, virat ja toimet. Koulun ylläpitäjä voi päättää virkojen yhdistelemisestä ja niihin liittyvistä kvaalifikaatioista poiketen perinteisistä virkarakenteista. Kelpoisuussäädökset määrittelevät vain henkilökohtaiset kvaalifikaatiot. Opettajia on entistä enemmän pätkä- ja osa-aikatyössä koulussa. (Delfoi-ryhmä 1998.)

Koulun työntekijäkunnan monipuolistumista pidettiin yleisesti todennäköisenä. Opettajia ja ohjaajia ei pidetty enää oppilaiden urasuunnittelun ainoina ohjaajina, vaan virikkeitä tulee paljon koulun ulkopuolelta. Opettajien tehtäväkentän oletettiin monipuolistuvan sekä koulun sisällä että muussa yhteiskunnassa. Opettaja on edelleen yhteiskunnan kasvattaja, mutta jopa laajemmin kuin nykyinen kutsumusopettaja. *Opettajuusdiskurssi* sijoittaa kutsumusopettajan takaisin kyläyhteisön keskushenkilöksi.

9.2.6 Muutoksen nopeus ja realistisuus

Aineistossa esitetyn skenaarion toteutumiseen suhtauduttiin myös epäillen. Todennäköisesti aineistoryhmä arvioi koulutuksen kehityksen aivan liian nopeaksi. Oppimisympäristö ei muuttune lyhyellä aikavälillä sanottavasti ja vuosina 2005–2010 oppiminen tapahtuu hyvin samanlaisessa ympäristössä kuin nykyisinkin. Muutoksen tarkastelu kymmenen vuotta taaksepäin osoittaa, että mitään erityistä ei ole ajanjaksona tapahtunut. Tietokoneet arkipäiväistyvät, kun niiden uutuudenviehätys häviää, kuten on tapahtunut kielistudioille ja videoille. Toisaalta tiedonsiirron nopeutuminen antaa hyvin paljon uusia mahdollisuuksia muun muassa syrjäytyneiden maaseutukoulujen opetuksen tason ylläpitämiseen. Syvälliset oppimisen muutokset tapahtuvat oletettavasti paljon hitaammin kuin skenaariossa oletetaan. Arvioitsijoiden mielestä delfoi-ryhmä näkee myös teknisen kehityksen vaikutukset liian optimistisina.

Arviointipalautteessa arvioitiin kriittisesti koulujen opetussuunnitelmia ja toiminta-ajatuksia, jotka ovat juhlavia lauseita täynnä, mutta niistä huolimatta käytännön todetaan pysyvän samana sekä esitetään retorinen kysymys: onko muutos koulussa ollenkaan mahdollinen. Palautteessa arvioitiin, että peruskoulun villi arki imaisee opettajat eikä heille jää aikaa todellisiin työkäytäntömuutoksiin esimerkiksi konstruktivistis-kontekstuaaliseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Siitä huolimatta opettaja tai koulun rehtori saattaa viljellä paljon kyseisiä sanoja kertoessaan työstään. Syvällisen muutoksen todetaan kuitenkin olevan hidas ja syklinen prosessi, jossa sisäisen systeemin muuttamiseen tarvitaan ulkopuolista tukea. Itsearviointiin mukaan vuosituhannen alun koulu ja koulutus ovat postmodernia moniäänisyyttä: monikulttuurista, monialaista ja moniammatillista.

9.2.7 Opettajantyön edellytykset – ihmissuhdetaidot ja akateemisuus

Opettajuudessa säilyy ihmissuhteiden hoitaminen. Opettajuuteen liittyy tiettyjä toivottavia persoonallisuuden ominaisuuksia, mutta ei niin yksipuolisena kuin perinteisissä hyvän opettajan tietojen ja taitojen luetteloissa esitetään. (Delfoi-ryhmä 1998.)

Opettajuuteen kuuluu akateeminen ammattitaito, joka perustuu tieteelliselle ajattelulle. Opettajuuteen liittyy oppimisen palautejärjestelmän hoitaminen. Johtajuus tulee monipuolistumaan – johtaja on koko oppimiskeskuksen laaja-alainen

päättäjää, joka tukee koulu yhteisön erilaisten vahvuuksien käyttöä. (Delfoi-ryhmä 1998.)

Ihmissuhdetaitojen säilymistä pidettiin arviointipalautteessa korostuneen tärkeänä. Sen lisäksi katsottiin tarvittavan johtamistaitoja ja jatkuvaa kouluttautumista. Opettajan tehtävänä on myös koulun ulkopuolisten suhteiden hoitaminen sekä sosiaali- ja terveystoimen että kulttuurin eri alojen kanssa. Opettajalta edellytetään oman alan aineenhallintaa ja sen lisäksi kykyä problematisoida ja ajatella tieteellisesti. Hyvältä opettajalta edellytetään lisäksi halua opettaa ja sopivaa itseluottamusta.

Kannustavien johtajien roolin katsottiin olevan avainasemassa työyhteisön viihtyvyyden ja koko koulun toimivuuden kannalta. Entistä merkityksellisempää tulee olemaan näkemyksellisten ja kulttuurisesti orientoituneiden johtajien työpanos koko koulutusjärjestelmässä.

Johtajuusdiskurssissa tunnistetaan yhteisenä ihmissuhdetaidot. Johtajuuden todellinen merkitys työyhteisöjen hyvinvointiin on todennäköisesti suurempi kuin yleensä tiedostetaan. Samalla johtajuusdiskurssi perää kypsää aikuisuutta ja vastuunottoa.

9.2.8 Suunnittelutaidot, kulttuurinen osaaminen ja asiantuntijuus

Ennakkoinneiston mukaan opettajan tulee kyetä kehittämään opetussuunnitelmia ja rakentamaan opetuskokonaisuuksia käyttämällä tilanteiden mukaisia erilaisia opetusmuotoja.

Opettajalla tulee olla kulttuurista osaamista, kykyä valikoida sisältöjä ja hahmottaa kokonaisuuksia sekä kyky ymmärtää käsitteellisiä asioita. (Delfoi-ryhmä 1998.)

Opettajalla tulee olla kykyä hallita muutosta, ei vain sietää sitä. Opettaja toimii työyhteisössään ja sen ulkopuolella asiantuntijana. Opettaja on ainakin yhdellä tieto- tai taitoalueella innokas oppija itse. Opettaja on oppimisprosessin asiantuntija. (Delfoi-ryhmä 1998.)

Arviointipalautteessa yhdyttiin pääosin esitettyihin näkemyksiin. Sen lisäksi todettiin, että opettaja on työyhteisönsä muutosagentti ja oppimisen rakkauden synnyttäjä. Opettajan auktoriteetin oletettiin heikkenevän, kun informaatiosta suurin osa tulee muualta kuin koulusta.

Vaikka opettajan työn vaatimukset laajenevat, on tunnustettava hänen rajallisuutensa: opettaja ei ole perheneuvoja ja terapeutti, vaan ensisijaisesti luokan ja oppimisen ohjaaja. Delfoi-ryhmän kuvausten katsottiin sopivan ensisijaisesti nuoriin koulutettaviin opettajiin. Palautteen mukaan skenaariossa vähätellään kasvatuksellisia valmiuksia, vaikka sen näkemyksiä opettajantyöstä pidettiin pääosin hyvänä. Aineenopettajan oman aineen lisä- ja jatko-opintojen väitettiin jäävän skenaariossa liian vähälle huomiolle.

Palautteiden yleinen väittäjä oli, että opettajuus ei muutu kovinkaan paljon. Opettajan on oltava edelleen monipuolinen taitaja. Hänellä tulee olla teknistä lahjakkuutta sekä

innovatiivisuutta, vankkaa kasvatustieteen ja psykologian perustietoa. Opettajalla tulee olla kykyä ajatella oman toimintansa perusteita. Opettajuuteen kuuluu yhteiskunnallinen ja kulttuurinen aktiivisuus sekä suunnittelijan, toteuttajan että kokonaisuuksien hahmottajan tehtävät. Opettaja tarvitsee myös muutoksen ja kaoottisten tilanteitten sietokykyä. Opettajantyöstä toivottiin tulevaisuudessakin korostetusti ihmisyyttä, jota tarvitaan toisten ihmisten kohtaamiseen. Hyvän opettajan persoonallisuus voi arvioitsijoiden mukaan olla hyvinkin erilainen.

Arviointipalautteessa katsottiin, että opettajankoulutuksen tulisi keskittyä substanssiosaamisen lisäksi ihmisten kohtaamiseen ja sen erilaisiin ongelmatilanteisiin. Koulutuksen tulisi koskettaa opettajaksi kehittyvän persoonallisuutta ja koulutuksen tulisi olla olennaisesti itsereflektiivinen prosessi. Tieteelliseksi korostetun opettajankoulutuksen tieteellisyys ei palautteen mukaan suinkaan aina tue itsensä tuntevaa ja toimintajaan eettisesti reflektoivaa opettajaa. Tieteellisen lähestymistavan sijasta pitäisikin puhua tutkivasta ja elämää hämmästelevästä opettajasta, jonka tutkimisen tavat ohjaavat sekä ulkoisen todellisuuden että myös sisäisen maailman ymmärtämistä ja merkityksiä.

Opettajuusdiskurssi pitää opettajaa kulttuurin siirtäjänä ja uusintajana. Samalla opettajuudessa yhdistyvät tieteellinen koulutus ja persoonallisen kasvun vaatimukset. Opettajuusdiskurssi kattaa kaikkineen inhimillisesti "hyvän ihmisen" tuntomerkit – sellaisen, jonka itse kukin haluaisi antaa huollettavansa opettajaksi. Luetelluilla taitovaatimuksilla ajatellaan saatavan kutsumustietoisia, sosiaalisia, akateemisesti ajattelevia, itseään kehittäviä, kypsiä kasvatustieteen ja kasvatuksen ammattilaisia.

9.3 Tulevaisuusaineiston kehittämishaasteiden koontia

Kun tulevaisuuteen liittyvää aineistoa haluttiin reflektoida yliopistojen kanssa, lähetettiin niille delfoi-ryhmän aineisto pohdittavaksi ja vapaasti kommentoitavaksi. Tutkimusprojektissa oletettiin, että korkeakoulut ottaisivat vahvasti kantaa, kritisoisivat annettuja tulevaisuuden näkemyksiä ja esittäisivät uusia vaihtoehtoja. Tiedekunnat ja laitokset valitsivat kuitenkin ensisijaisesti esitettyjä vaihtoehtoja sellaisenaan ja jättivät pois toisia. Laajassa palauteaineistossa, jota saatiin 211 yksiköltä (laitosten johtoryhmät tai vastaavat, dekaanit ja opiskelijajärjestöt), oli melko vähän kriittistä pohdintaa ja argumentointia. Vastauksina olleiden ryhmien näkemykset erosivat vain vähän toisistaan. On osoitettavissa, että myös tämänhetkinen tulevaisuuden tutkimus tukee sekä delfoi-ryhmän että korkeakoulujen kannanottoja, joten konsensusena tuotettu ennako-aineisto vastaa myös yleisiä ja yhteisiä näkemyksiä. Ilmeisesti korkeakoulut pitivät asiantuntijaraadin näkemyksiä riittävästi pohdittuina.

Delfoi-työskentelyn tarkoituksena ei ollut auktorisoida ennalta kannanottoja, vaan tuottaa korkeakouluille aineistoa pohdinnan taustaksi, josta ei pyrittykään muodostamaan ennakkoon yhtenäistä näkemystä. Työryhmä oletti, että koska korkeakoulut joutuvat koulutusta suunnitellessaan ottamaan kantaa yhteiskunnan toivottuihin ja ei-toivottuihin muutoksiin ja haasteisiin, niillä olisi vahvistikin perusteltuja kannanottoja tulevaisuuteen kouluttamisesta. Korkeakoulut pitivät tulevaisuutta pääosin annettuna. Näin opettajan tehtävänä on sopeutua yhteiskunnallisiin muutoksiin ja varustaa oppilaat kohtaamaan tapahtuneet muutokset.

Riippumatta siitä, minkälainen tulevaisuus on, koulutuksen tärkeänä tehtävänä on varustaa opiskelijat selviytymään tuntemattomassa tulevaisuudessa. Vaikka koulutuksen ongelmana on usein hidas reagointi yhteiskunnallisiin muutoksiin, opettajankoulutuksen tulisi nähdä ne tarpeet, joita opettaja tarvitsee sekä muuttaakseen koulua ja sitä kautta muuta yhteiskuntaa että sopeutuakseen yhteiskunnan toivottaviin muutoksiin ja taistellakseen ei-toivottavia muutoksia vastaan. Koulutus kantaa joka tapauksessa kulttuuria tulevaisuuteen. Opettajankoulutus voi vaikuttaa siihen, minkälaista kulttuuria koulutuksessa välitetään ja miten se tapahtuu.

joka elää tulevaisuudessa, ei tunne menneisyyttään

joka elää menneisyydessä, ei kohtaa tulevaisuutta

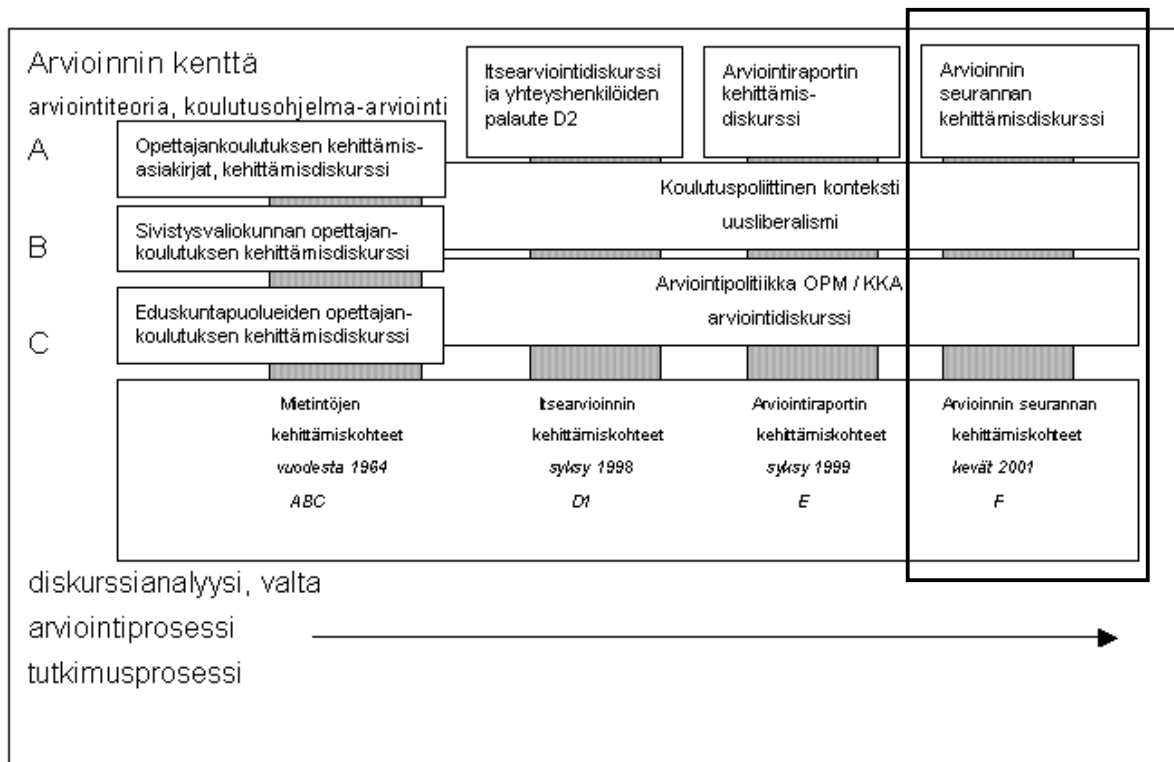
joka elää nyt, tuntee menneisyyttä ja

aavistaa tulevaisuutta

*kaikkien tietämä menneisyys on tuntematon
vain harvat tuntevat sitä
historiaton nykyisyys on tuntematon tulevaisuus
vain harvat tietävät siitä*

10 Opettajankouluttajat ja opiskelijat koulutuksen kehittämisen määrittelijöinä

Seuraavaan kuvioon on kehystetty tässä luvussa pääosin käsiteltävä alue.



Kuvio 9. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.

Diskurssiin liittyviä johtopäätöksiä

Seuranta-aineiston perusteella arvioinnin selvät vaikutukset näkyivät yli tiedekuntien. Palautteiden mukaan jossakin tapauksessa jopa yliopistojen ylin johto on ottanut aktiivisen roolin arvioinnin seurannassa yliopiston sisällä. Tiedekunnat ja laitokset ovat ryhtyneet konkreettiseen yhteistyöhön perustamalla tiedekuntien välisiä neuvottelukuntia. Myös arviointikoulutus on lisääntynyt tiedekunnissa. Strategiatyöskentely on mer-

kinnyt aikaisemmin näkymättömän opettajankoulutuksen tulemista näkyvämmäksi. Ainetiedekuntien rooli on samalla tullut merkittävämmäksi opettajankouluttajana.

Opettajankoulutuksesta käytävä diskurssi on tietyllä tavalla saturoitunut, eivätkä uudet aineistot anna oikeastaan uusia kehittämisajatuksia. Toisaalta kaikkia kehittämisajatuksia sanotaan jo toteutetun. Tosin jokin tiedekunta mainitsee etenevänsä opetussuunnitelmien laadintaperiodiensa mukaan, eikä muuta koulutusta vain reagoitina arviointituloksiin.

Arviointidiskurssia ohjaa myös koulutuspoliittinen konteksti. Kahden yksikön palautteessa arvioinnin katsottiin ohjaavan koulutusta, mutta kyseisissä tapauksissa arvioinnin katsottiin ohjaavan koulutusta väärään suuntaan. Suunnaksi oli määritelty arvioinnin tulokset ja sen yhteys tulosohtaukseen. Kun opettajankouluttajat hakevat hankerahoitusta, tulee niiden siinä yhteydessä antaa itsestään kuva aktiivisina koulutuksen kehittäjinä. Näin arviointidiskurssia ohjaa ainakin osittain rahan ohjautuminen eivätkä yksinomaan aidot kehittämispyrkimykset.

Itsearviointi ei tuonut paljonkaan sellaista uutta, mitä ei olisi tuotu esille jo muissa kehittämislauseissa. Selvästikään opettajankoulutuksen peruskoulutuksessa ei voida valmentaa kohtaamaan kaikkia niitä aiheita ja tarpeita, joita päivittäisessä koulu-elämässä kohdataan. Tällä hetkellä uusina ajankohtaisaiheina ovat järjestäytyneitä yhteiskuntia uhkaavat globaalit katastrofit ja terrorismi. Globaali maailma näyttää joka tapauksessa myös lasten maailmassa. Miten käsitellä siihen liittyvää ongelmatiikkaa? Asioista voidaan puhua analyttisesti ja taitavasti, mutta miten opettajat pystyvät valmentautumaan globaaliuhkien asiantuntijoiksi.

Opettajien peruskoulutuksessa ei yksinkertaisesti pystytä reagoimaan muutosten nopeudella, vaikka koulutus olisi kuinka tulevaisuusorientoitunutta. Kukaan ei kuitenkaan tiedä, minkälaisena tulevaisuus toteutuu, ja on mahdotonta varautua kaikkiin mahdollisiin vaihtoehtoihin tulevaisuuksiin. Tulevaisuuteen ei voi orientoitua kuin tunnistamalla nykytilaa. Sen jälkeen kaikki on valistunutta arvausta. Globaalimaailmassa muutokset ovat hallitsemattoman rajuja ja ennustamattomia.

Ajankohtaisaiheista (esimerkiksi monikulttuurisuus) puhuminen, josta arvioinnin opiskelijapalaute kertoo, ei ole samaa kuin monikulttuuristen ongelmien kanssa eläminen koulun arjessa. Koulutusyksiköt eivät pysty reagoimaan riittävän nopeasti muutoshasteisiin pysyäkseen ajantasaisina. Institutionaalistunutta koulutusta pitää rakentaa pitkällä tähtäimellä jonkin linjan tai ajatuksen mukaisesti, sitten kokeilla, tutkia ja tehdä johtopäätöksiä tarvittavista muutoksista. Kyseessä on jatkuva ja vuosia kestävä kehittämistyö, jonka aikana maailma on jo muuttunut moneen kertaan. On hyväksyttävä se, että myös opettajankoulutus saa rauhassa tutkia, kokeilla ja kehittyä.

Virallinen *opettajankoulutusdiskurssi* on omaksuttu puhetapa, jota arvioinnit uusintavat. Arvioinnit ovat alkaneet muistuttaa poliittisia (policy) ohjelma-arviointeja ja niillä on selvä intervention luonne. Ohjelmia arvioidaan ja niihin annetaan suosituksia. Samalla ohjelmien kehittämisen keskeinen näkökohta on vallassa olevan hallituksen koulutuspolitiikan tukeminen. Arvioinnit menettävät uskottavuuttaan, kun niistä tulee kou-

lutuspolitiikan toteuttamisen vartijoita. Toisaalta arvioinneilla ei ole myöskään mahdollisuutta ottaa lähtökohtiaan vallitsevien koulutuspoliittisten realiteettien ulkopuolelta, koska arvoinnit kieltäisivät samalla vallitsevat realiteetit. Kun koulutuspolitiikat sitten vaihtuvat hallituspolitiikkojen mukana, on koulutuksen tarjoaja taas uudessa tilanteessa. Samalla voi kysyä, missä on tutkimukseen perustuvan opettajankoulutuksen kehittämisen jatkumo.

Tulevaisuusaineistoon liittyvät kannanotot olivat lähinnä *mukautumiskurssia*. Voidaan olettaa, että koulutuksen järjestäjän virkarakenne estää koulutuksen nopeat muutokset, mikä on luonnollista ja samalla välttämätöntä työsuhteturvaa. Toimessa olevat korkeakouluopettajat eivät selvästikään alistu muutoksille ilman omia tavoitteitaan. Näin koulutusinstituutiot eivät voikaan pysyä mukana kovin nopeissa muutoksissa. Opettajankoulutus ei voi olla vain kulloinkin vallitsevan koulutus- tai kasvatusideologian mukaista koulutusta, vaan pitkäjänteiseen tutkimukseen ja akateemiseen koulutukseen perustuvaa.

10.1 Arviointineuvoston toiminnan ulkoista arviointia

Korkeakoulujen arviointineuvoston toiminnan kannalta suora ja avoin palaute on toivottavaa. Tutkimuksen aikana ja arviointiprojektin yhteydessä tuli monenlaista palautetta. Tutkimuksen kirjoittamisen aikana tutkija on saanut arvoinnin asemasta ja merkityksestä paljonkin epäsuoraa palautetta, jota tarkennettaessa keskustelukumppani on useimmiten perääntynyt. Se on valitettavaa ja antaa olettaa, että jonkinlainen symbolisen vallan läsnäolo tyrehdyttää keskustelun.

Jotta ilmiötä olisi voitu tarkentaa, lähetettiin sähköpostitse kymmenelle ”valtututkijalle” kysely korkeakoulujen arviointineuvoston käyttämän vallan olemuksesta. Vastaajia pyydettiin problematisoimaan korkeakoulujen arviointineuvoston käyttämää valtaa. Vastauksia tuli vain yksi (I palaute) ja sen lisäksi ryhmän ulkopuolelta pyydettyä toinen, joka problematisoi arviointeja. Ne olivat kritiikissään avoimia. Kolmas (III) kriittinen palaute on seuranta-aineistosta, joka on sekä yhden laitoksen että tiedekunnan samanlainen kannanotto.

I palaute

Korkeakoulujen arviointineuvoston osalta on tietenkin selvää, että usean roolin yhdistäminen johtaa sekavuuteen ainakin vastaanottajan tasolla, vaikka korkeakoulujen arviointineuvosto itse pyrkisikin välttämään tällaista. Niillä kerroin, jolloin olen ollut mukana jossakin arvoinnissa, niin silloin itsestään selvästi on aina ollut kyse omasta itsensä markkinoinnista. Kai kaikki tajuaavat, että ei tällaisella instanssilla ole mahdollista juurikaan löytää arvostelua sellaisen ulkopuolelta, jota laitos ei itse tarjoa, elleivät asiat ole todella hullusti. Näin ollen parasta markkinointia on tarjota pseudoitsekriittisiä täkyjä, joilla osoitetaan oma itsekriittisyyden korkea taso, oman todellisen tehtävän sisäistäminen ja se että ollaan todella menossa korkealla itsekriittisyyden tasolla kohti täydellisyyttä.

Hyvä arviointiraportti käy aina mainokseksi ja argumentiksi tulosneuvotteluihin. Kumpikin osapuoli haluaa tukea hyvin menestyvää, eikä tästä ole saatavilla muutaakaan näyttöä.

Ongelmallista on se, että tällainen arvioiva vallankäyttö luo normit. Näin korkeakoulujen arviointineuvoston tai minkä tahansa vastaavan instanssin pitää tietää, mikä on tavoiteltavaa. Keinojen ja sisällön erottelu ei aina ole niin helppoa. Näin lopputuloksena on se, että tällainen vallankäyttö ohjaa toimintaa hyvin voimakkaasti. Se tietenkin on tavoite, mutta yliopiston/tieteen osalta ongelma lienee siinä, että ihan oikeasti kukaan ei tiedä "totuutta". Jos "totuus" määritellään hallinnollisesti, silloin "totuus" tuotteistetaan. Tämä puolestaan näivettää erään erittäin keskeisen yliopiston ja tieteen tekemisen sektorin, koska oikeasti "tuotteita" ei voi olla ilman markkinoita, mikä puolestaan estää jonkin ihan uuden tekemisen uudella tavalla.

II palaute

Mitä otetaan arviointiin: asiat, näkökohdat, asetelmat

- ongelmalliset alat – jännite jo valmiiksi olemassa

- kehittävä arviointi – kuka kehittää ketä ja millä kriteereillä ja millä perspektiiveillä

- kiinnostava – jännitteenä kenen kannalta kiinnostava – kuka määrittelee kiinnostavuuden ja mitä intressejä siinä on taustalla

Kannusteet strategiseen signaalointiin ovat ilmeiset: jokainen arvioinnin kohteena oleva

1. tietää olevansa arvioinnin kohde

2. toimii idiottimaisesti tulevien resurssien saamisen kannalta, ellei pyri korostamaan omaa erinomaisuuttaan ja mitätöimään muiden merkitystä.

Jokainen todistaa omassa asiassaan ja tietää tämän.

Yhdessä ne tuottavat vinoutunutta informaatiota päättäjille – tai ainakin sellaista, joissa päättäjät joutuvat suodattamaan strategisen signaaloinnin elementtejä pois saadakseen adekvaatin kuvan tilanteesta.

Arvioinnit aloitetaan päättämättä etukäteen riittävän täsmällisesti, mitä kriteereitä ja miksi niitä sovelletaan? Tämä antaa kohtuuttomasti pelivaraa kaikenlaisille epäasialliselle ts. tieteellisesti perustelamattomalle vaikuttamiselle. Arviointi on siis politiikkaa.

III palaute – seuranta-aineisto

Korkeakoulujen arviointineuvoston suorittaman arviointikierroksen seurausten arvioinnissa kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen näkökulmasta tulee esille, että arviointijärjestelmä on osoittautunut puutteelliseksi, heikkotehoiseksi ja heti jälkeenjääneeksi, koska korkeakoulujen rahoitusjärjestelmän muutokset ja opettajankoulutuksen taloudellisten resurssien väheneminen muuttavat erittäin voimakkaasti toiminnan koko rakennetta suuntaan, joita arviointineuvosto ei ole osannut ennakoita, määritellä ja arvioida.

Opettajankoulutuksen kokonaisvaltaisen kehittämisen lähtökohtana on, että taloudelliset perusrakenteet ovat kunnossa. Se mahdollistaa pitkäjänteisen kehittämistyön. Arviointineuvoston tiedossa on ollut jo hyvissä ajoin arviointiprosessin aikana opetusministeriön ajama uusi rahoitusmalli. Tästä huolimatta arviointineuvosto ei ole ennakoanut arviointiprosessin aikana riittävän painokkaasti rahoitusmallin aiheuttamaa kriisiä koulutuslalla. Rahoitusmallin vaikutukset opettajakoulutukseen ovat erittäin haitalliset ja täysin ristiriidassa opettajapulan torjuntaan tähdättyjen toimenpiteiden kanssa.

Opetusministeriön on luotava kolmen vuoden välein tarkennettava eri asteiden ja alojen opettajien koulutustarvemalli, jotta resursseja syövästä poikkeus-, muunto- ja pätevöitymiskoulutuksista päästäisiin opettajakoulutuksen pitkäjänteiseen kehittämiseen. Opettajien laaja eläköityminen ja sitä seuraava opettajapula on ollut opetusministeriön tiedossa jo silloin kun edellistä poikkeuskoulutuksia lopeteltiin. Kymmenen vuoden ajan on puhuttu suurten ikäluokkien "eläkepommista".

Koulutuksen rakenneratkaisut, rahoitus- ja tutkintorakenne sekä opiskelijamäärät pitkäjänteisesti suunniteltuina luovat edellytykset arviointitoiminnan merkityksellisiin ja kestäviin vaikutuksiin. Opetusministeriön ja arviointineuvoston toimenpiteet ja opettajapula eivät ole kohdanneet toisiaan. Rahoitusjärjestelmillä voidaan ohjata erittäin merkittävästi yliopiston toimintaa ja tulosta.

Kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen alueella riittävän rahoituksen takaavat jatkotutkintotavoitteet muodostuvat kohtuuttomiksi, koska yksikkö on keskittynyt opetusministeriön ohjeiden mukaan opettajien työvoimapulan torjuntaan. Vuonna 2001 määrärahat supistuivat [x] milj. markkaa. Resurssi heikkenee edelleen seuraavina vuosina. Miten tällaisella resurssointimallilla hoidetaan opettajapulaa.

Valtakunnallinen yksi tohtorikoulu ei tule ratkaisemaan opettajakoulutuksen ja kasvatustieteiden rahoituskriisiä. Arviointineuvosto ei ole pystynyt ennakoimaan jatkokoulutuksen merkittävyyttä. Sitä osoittaa tiedekunnille tehty arviointineuvoston kysely, jossa ei jatko-opiskelusta puhuta mitään. Siitä huolimatta yksiköt ovat kehittäneet omarahoitteisia jatko-opiskelumalleja.

Kaikkiaan arviointijärjestelmä ja ohjauksoneisto on ohjannut yksikköjä täysin väärään suuntaan. Arviointityön seurauksena on opettajakoulutusyksiköt ajautuneet rahoituskriisiin. Valtakunnallisen ohjauksen välineenä arviointi on epäonnistunut. Arvioinnin hyödyt kohdentuvat pääasiallisesti koulutuksen sisäiseen kehittämiseen.

Arviointityö keskittyi liiallisesti aineenopettajakoulutuksen ongelmiin, joihin ei haettu kuitenkaan ratkaisuja laaja-alaisen opettajuuden ja perusasteen opettajakoulutuksen mahdollisuuksien kautta. Arviointi ja käytännön konkretia (toimenpiteet) ratkaisumalleineen ei kohtaa.

Arviointidialogia käyty vuoden 1999 loppuun saakka tiedekunnan kanssa, nyt enemmän keskushallinnon kanssa tulosneuvotteluiden yhteydessä sekä syvällisempänä itsearviointina.

Esitetyt väitteet palautteissa ovat oikeutettuja ja oikeastaan harvoja avoimia palautteita arviointiin osallistuneilta yksiköiltä (palaute III) koko projektin aikana. Oheinen palaute kantaa huolta toimintaedellytyksistä ja valtakunnallisen ohjauksen osuvuudesta. Kun

arviointi ei nostanut jatko-opintojen rahoitukseen vaikuttavaa merkitystä esille, katsoo korkeakoulu samalla sen omien toimintaedellytysten kaventuneen. Palaute eksplikoi arvioinnin suoraan tulohajauksen välineeksi. Yksikön kriittinen diskurssi rakentuu korkeakoulujen arviointineuvoston tehtävän tulkintaan, jossa korkeakoulujen arviointineuvosto nähdään opetusministeriön koulutuspolitiikan välineenä. Arvioinnille annetaan myös sellaisia merkityksiä, jotka eivät kuuluneet sen tehtäviin. Arvioinnin kohteet valitaan suunnittelu- ja johtoryhmässä ja arviointiryhmä voi lisäksi suunnata kysymyksiä itsearviointiin ohella itsenäisesti. Toimintaosapuolia on siis useita, joiden intressit eivät myöskään ole aina samansuuntaisia – ei ryhmien välillä eikä myöskään ryhmien sisällä. Palautteessa viitataan myös arviointijärjestelmään. Väite eksplikoi korkeakoulujen arviointineuvoston toiminnan suoran tulohajauskytkennän opetusministeriön kanssa. Väitteen evidenssinä käytetään koulutusyksikön määrärahojen supistumista.

Kun väitteessä rinnastetaan opetusministeriö ja korkeakoulujen arviointineuvosto, se niputtaa instituutiot yhteen ja väittää samalla, että kyse ei ole vain arvioinnista vaan sen ohjausluonteesta. Arvioinnin ja rahoituskriisiin joutumisen kytkeminen toisiinsa kertoo siitä, että arvioinnin merkitys, tehtävät ja mahdollisuudet eivät ole välittyneet koulutuksen järjestäjälle samalla tavalla, kuin mitä korkeakoulujen arviointineuvoston toimintapolitiikassa ilmaistaan. Saattaa olla myös niin, että korkeakoulujen arviointineuvoston toiminnan kytkeminen opetusministeriön koulutuspolitiikkaan on korkeakoulujen *hegemoninen diskurssi*, jolla ei ole haastajaa toisenlaisen diskurssin puuttuessa. Siksi voisi olla hyväksi, että korkeakoulujen arviointineuvosto sekä korostaa julkisessa puheessa että osoittaa toiminnassaan arviointien tulosten riippumattomuuttaan opetusministeriöstä.

Arviointineuvoston sihteeristön rooli arviointien vallankäyttäjänä on horjunut käytännössä oikeastaan vain arviointineuvoston ensimmäisen toimikauden ammattikorkeakoulujen toimilupa-arvioinneissa, joissa ammattikorkeakoulusektorin suunnittelija oli yhtenä arvioitsijana. Tällöin sihteeristön roolin voidaan katsoa poikenneen arviointineuvoston yleisestä toimintalinjasta. Viranhaltija oli merkittävien ammattikorkeakoulujen ensimmäisen vaiheen toimilupaesitysten yhtenä arvioitsijana.

Arviointiprojekteissa raportoinnin kiireellisyys tai toisaalta joskus kovin pitkälinen prosessointi ei salli kaikille arvioitsijoille mahdollisuutta vaikuttaa kaikkiin haluamiinsa yksityiskohtiin. Erimielisyyksiä jää joskus kytämään myös arviointiryhmään, koska päätöksiä on tehtävä arviointiprosessin etenemisen ehdoilla ja kaikki näkemykset eivät pääse lopulliseen raporttiin. Siinä raportin toimittajat käyttävät aineiston valikoinnissa päätösvaltaa.

Oheisen palautteen (III) kritiikki liittyy oikeastaan siihen, että arvioinnin toivottava koulutuspoliittinen ohjaus onkin ollut liian heikkoa, mutta samalla väärään osuvaa. Arviointia väitetään toteutetun vain koulutuksen sisäistä kehittämistä varten ja samalla unohdettu taloudelliset realiteetit.

Ainoa arviointiin liittyvää vallankäyttöä alkuperäisessä itsearviointissa suoranaisesti käsittelevä näkemys esitettiin yhden korkeakoulun itsearviointissa, jossa siinäkin tar-

kastellaan koulujen valtaan liittyviä käytäntöjä. Kyseinen tarkastelu siirretään sitten retorisesti koskemaan myös meneillään ollutta arviointia.

Luonnollisesti toivomme myös dialogia siitä, miten eri opettajankoulutusyksiköiden, niin myös meidän antamaamme arviointitietoa tullaan käyttämään. Mielenkiintoinen on myös kysymys siitä, miten tällainen tehostunut ulkoinen arviointijärjestelmä toimii vastavuoroisena forumina antaen palautetta myös sille yleishallinnolle, joka tällaista sinänsä toimintaamme kehittävää arviointia ohjaa. [...] Onko tässä kyse yhdestä variaatiosta vanhaa tarkastuskäytäntöä, taloudellisen ja kansainvälisen seuranta- ja valvontajärjestelmän taloudellis-poliittisesta vallankäytöstä vai todellisesta koulutuksen kokonaisjärjestelmän vuorovaikutteisesta kehittämistyöstä? (Itsearviointi, 18.)

10.2 Valta-asetelman mahdollistama epäsymmetrinen diskurssi

Ensinnäkin näyttää siltä, että kaikissa arviointivaiheissa opiskelijoiden itsearviointi on kriittisempää kuin tiedekuntien ja laitosten arviointi ja kritiikki osoitetaan yksinomaan koulutuksen järjestäjälle. Opiskelijat eivät arvioi itseään arvioinnin osatekijöinä opiskelijoina ts. pyrkimyksiään, kykyjään, lahjojaan, tai soveltuvuuttaan koulutuslalle.

Yksiköiden itsearviointi käsittelee pääosin omaa onnistuneisuutta tai epäonnistumista koulutuksen järjestäjänä. Yksiköiden arviointi on tosin pääosin kuvausta, varsinaista arvottavaa arviointia on vain vähän. Yksiköillä on vain vähän mahdollisuuksia suunnata *itsearviointidiskurssia* ulospäin. Voimavarojen vähäisyys on yhteinen aihe ulkoistavassa diskurssissa.

Näyttää siltä, että arviointiraporttien suosituksia ohjaavatkin suuressa määrin juuri opiskelijoiden näkemykset. Opiskelija asettuu arvioitsijana koulutuksen luonnollisen käyttäjän asemaan. Koulutuksen käyttäjä ei ole kuitenkaan "aito asiakas" kuin jossain määrin. Varsinaisia asiakkaita ovat eduskunta ja opetusministeriö, jotka tekevät mahdolliseksi koulutuksen tarjoamisen verovaroin. Opiskelija on aito asiakas siinä määrin kuin hän tuottaa koulutukselle lisäarvoa, verovaroja tai maksaa koulutuksestaan itse. Opiskelija on yhteiskunnan tarjoaman hyvän edunnauttaja. Opiskelijan hankkima henkinen pääoma on tietysti pääomaa myös yhteiskunnalle ja tuottaa henkistä ja materiaalista hyvinvointia koko yhteiskunnan hyväksi.

Opiskelijoiden vaatimukset koulutuksen tarjoajalta ovat joiltakin osin yksipuolisia vaatimuksia, jotka tosin ovat ymmärrettäviä ja tarpeellisia koulutuksen kehittämiseksi. Laitokset ja tiedekunnat eivät myöskään esittäneet vaatimuksia opiskelijoille yhden laitoksen palautteen poikkeusta lukuun ottamatta. Opiskelijaa voisi pitää koulutuksen toteutumana, jossa reunaehtona on potentiaalisen toteutumisen arviointi ts. kohtaavatko tarjottu koulutus ja opiskelijan potentiaali toivottavalla tavalla. Yhden laitoksen itsearvioinnissa poikkeuksellisesti asetettiin opiskelijoille vaatimuksia. Tosin heitä samalla käsiteltiin stereotyyppisesti sijoittamalla heidät "mitättömyyden" kategoriaan siksi, että he eivät olleet saavuttaneet lukiokoulutuksessa niitä tietoja ja taitoja, joita yliopistossa opiskelu edellyttäisi. Kysymykset sinänsä konstituivat osan vastauksista. Ehkä opiske-

lijoiden kohdalla tulisikin puhua koulutuksen käyttäjäarvioinnista, ei niinkään itsearviointista. Näin itsearviointikysymyksiä tulisi muuttaa ja suunnata tasapuolisemman valtaposition mukaan. Seuraavassa laitos ottaa kantaa opiskelijoiden korkeakouluvalmiuksiin.

Arvioikaa saamanne opettajankoulutuksen vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia, muutostarpeita

Yliopistossa opiskelevista nuorista päätellen koululaitos ei kykene tuottamaan asioista ja elämästä kiinnostuneita, keskustelevia nuoria.

Minkälaisia opiskelijoita tulisi saada hakeutumaan opettajankoulutukseen?

Sellaisten, jotka aineenhallinnan lisäksi olisivat kykeneviä kasvattamaan omilla aivoillaan ajattelevia ihmisiä.

Miten nykyiset valintakriteerit palvelevat edellä mainittuja tavoitteita?

Jälkimmäistä ei mitenkään tai juurikaan.

Arvioikaa kasvatustieteen koulutuksen sisältöjä opettajankoulutuksessa.

Se on relevantti.

Jos opiskelijat suostuvat tiedekuntaa tai laitostaan kovin vaatimuksiin, on tietysti ymmärrettävää, että tiedekunnan ei kannata lisätä itsearvioinnissaan opiskelijoiden näkemyksille evidenssiä. Edellä oleva palaute on kuitenkin poikkeus, jossa myös opiskelijoille asetetaan vaatimuksia. Itsearviointia määrittää selvästi positio, josta arviointiteksiä tuotetaan.

Taulukko 9. Arviointipositio ja valta

Alhaalta ylöspäin – arviointipuhunnan ja määrittelyn valta	Ylhäältä alaspäin – ohjausvalta	Vertikaalinen positio Aito itsereflektion mahdollisuus
1. opiskelija suhteessa laitokseen - opiskelijat muodostavat laitoksen. Ilman opiskelijoita ei ole varsinaisesti koulutusta, tutkimusta voi kyllä olla - epäsymmetrinen odotusten asetelma	1.2. laitos suhteessa opiskelijaan - kriteeriperusteinen odotusten asetelma - arviointipalautteella asetelmaa voidaan tehdä symmetrisemmäksi	1.3. opiskelija suhteessa itseensä - symmetrinen suhteessa määrittelyn valtaan
2. laitos suhteessa tiedekuntaan, laitos on samalla osa tiedekuntaa - symmetrinen tuottamisen ja saamisen sopimusasetelma	2.2. tiedekunta suhteessa laitokseen - kollegiaalinen demokraattinen asetelma - osittain symmetrinen tuottamisen ja saamisen sopimusasetelma	2.3. laitos suhteessa itseensä - symmetrinen suhteessa määrittelyn valtaan
3. tiedekunta suhteessa yliopistoon - tiedekunta on samalla osa yliopistoa - symmetrinen tuottamisen ja saamisen sopimusasetelma	3.2. yliopisto suhteessa tiedekuntaan - kollegiaalinen demokraattinen asetelma - osittain symmetrinen tuottamisen ja saamisen sopimusasetelma	3.3. tiedekunta suhteessa itseensä - symmetrinen suhteessa määrittelyn valtaan
4. yliopisto suhteessa opetusministeriöön - näennäisesti symmetrinen saamisen ja tuottamisen sopimusasetelma	4.2. opetusministeriö suhteessa yliopistoon - epäsymmetrinen neuvottelu- ja päätösvalta	4.3. yliopisto suhteessa itseensä - symmetrinen suhteessa määrittelyn valtaan

Taulukossa hahmotetaan arviointiposition ja vallan kytkeytyminen toisiinsa. Itsearviointi tuottaa sen mukaisesti vain vertikaalisessa asetelmassa mahdollisuuden aitoon arviointiin. Tällöin arvioinnin kohteena ovat subjektin oman toiminnan tulokset. Laitosten keskinäinen kilpailu tiedekunnassa ja tiedekuntien keskinäinen kilpailu yliopistossa tuottavat jonkin verran epäsymmetristä asetelmaa ylhäältä alaspäin suuntautuvan ohjausvallan asetelmassa (2.2., 3.2. ja 4.2.). Julkisuudessa esitetyissä kannanotoissa on väitetty myös, että korkeakoulujen ja opetusministeriön välisistä tulosneuvotteluista puuttuu aito neuvotteluasetelma.

10.3 Arvioinnin vaikuttavuuden arviointia

Seuraavassa käsitellään arviointiprojektin seuranta-aineiston itsearviointia (v. 2000–2001). Syksyllä 2000 tiedekunnille lähetettiin seurantakysymykset, joilla haluttiin kartoittaa toimenpiteitä, joita tiedekunnissa oli käynnistetty. Tiedekunnilta kysyttiin arvioinnin jälkeisiä välittömiä toimenpiteitä, kehittämissuunnitelmia, arviointiprosessin tarkoitettuja ja tarkoittamattomia muutoksia ts. arvioinnin vaikutuksia. Lisäksi tiede-

kuntia pyydettiin arvioimaan arviointisuositusten toteuttamiskelpoisuutta yksikön kannalta ja valtakunnallisesti. Lopuksi tiedekuntaa pyydettiin arvioimaan omaehtoisen arvioinnin ja korkeakoulujen arviointineuvoston käynnistämän arvioinnin seurausten eroja.

Välittömät toimenpiteet arviointiraportin jälkeen

Tiedekunnille esitettiin kysymys siitä, mitä välittömiä toimenpiteitä arviointiraportin katsottiin aiheuttaneen. Tiedekunnat kuvasivat muutoksia:

Arviointiraportin jälkeen on järjestetty keskusteluja erilaisissa kokoonpanoissa. Se kiinnitti kouluttajien huomiota seikkoihin, jotka kaipaavat korjausta opettajakoulutuksessa (SA 1).

Tiedekunnan (SA 1) vastaus implikoi vastaansanomattomasti arviointitulosten oikeutuksen ja tiedekunnan vastauksessa osoitettiin esimerkinomaisesti asioita, joissa oli ryhdytty suositusten edellyttämiin toimiin. Tiedekunnan järjestämät opetuksen kehittämispäivät voidaan tulkita osoituksena muutostoimenpiteistä. Yksikkö oli lisäksi laatinut suunnitelmia, jotka liittyivät aineenopettajakoulutuksen sekä tieto- ja viestintätekniikan kehittämiseen. (SA 1.)

Välittöminä toimenpiteinä tiedekunnassa (SA 2) mainittiin yhteyden käynnistäminen niiden ainelaitosten kanssa, jotka ovat osapuolina opettajakoulutuksessa.

Yhteys toteutettiin kasvatustieteen laitoksen johdolla ja siihen osallistui myös laitoksen kunkin alakohtaisen asiantuntijaryhmän johtaja (SA 2).

Prosessin todettiin tuottaneen myönteisiä tuloksia – esimerkkinä kaksoiskelpoisuus-koulutuksen käynnistyminen eräissä aineissa. Jonkin aineen kielteisen suhtautumisen opettajakoulutukseen todettiin jatkuneen. Tässä yhteydessä kyse oli palautteen mukaan ollut marginaali-ilmiöstä, joka sai itsearviointin jälkeisessä arviointivierailussa ja itse arviointiraportissa liian suuren merkityksen. Osa kasvatustieteen teoriaopinnoista todettiin integroidun paremmin harjoitteluun. (SA 2.)

Tiedekunnan (SA 2) mukaan muutossuunnitelmia hankaloitti ”syntynyt taloudellinen tilanne”, jolla tarkoitettaneen taloudellista resurssipulaa. Tiedekunta päätteli, että erityisesti laajennettua ainetarjontaa saatetaan joutua supistamaan. Tiedekunta totesi, että sen tavoitteena on avata opettajakoulutuksen väyliä entistä laajemmin alan aiempia opintoja harjoittaneille. Teorian ja käytännön erillisyyden ongelmaan tiedekunta ei sanonut löytäneensä ”viisastenkiveä”. Lausumalla viitataan yleisesti esitettyyn opettajakoulutuksen ongelmaan, johon ei kenelläkään näytä olevan hyviä ratkaisuja (Jussila & Saari 1999, 18).

Yliopistossa (SA 3) oli asetettu opettajakoulutuksen kehittämisstrategiatyöryhmät, joiden työn pohjalta oli laadittu koko yliopiston opettajakoulutuksen strategia. Työskentely oli toteutettu kaikkien opettajia kouluttavien tiedekuntien yhteistyönä (SA 3).

Tiedekunta (SA 3) valmisteli hyvinkin nopeasti moniosaisen konkreettisen opettajakoulutuksen suunnitelman, jonka perusteella koulutus uudistettiin syksystä 2000. Yhteistyösopimuksena on ollut muun muassa avoin yliopisto. Vapaan sivistystyön kanssa

oli laadittu suunnitelmia koulun ulkopuolisiin opettaja- ja kouluttajatehtäviin tähtääviä aikuiskoulutukseen suuntautuvia opettajan pedagogisia opintoja. Tiedekunnan suunnitelmat noudattavat arviointiprojektin suosituksia ja ovat innovatiivisia sekä perinteisiä rajoja ylittäviä. (SA 3.)

Yliopisto (SA 4) käynnisti strategiatyön, joka valmistui jo keväällä 2000. Koulutuksessa vahvistettiin painopistealueita tietyissä aineissa, joissa on mahdollisuus suorittaa 35 opintoviikon kokonaisuuksia. Tiedekunnan kehittämiskohteet vastasivat konkreettisesti arviointiraportin suosituksia. Suunnitelmissa on luokanopettajille uusien sivuainemahdollisuuksien tarjoaminen. Tiedekunnassa oli toteutettu laaja opetussuunnitelmauudistus. (SA 4.)

Tiedekunta (SA 5) totesi, että on vaikea eritellä arvioinnin seurauksia muutoinkin muutosvaiheessa olleista asioista. Arviointiraportin todettiin kuitenkin vahvistaneen kehittämishankkeita ja syventäneen niitä. Tiedekunta oli järjestänyt myös muiden tiedekuntien kanssa keskustelutilaisuuden. Pedagogisten opintojen 35 opintoviikon kokonaisuuden uudelleenorganisoinnin vuoksi oli pidetty kokouksia. Suunnitelmien sanottiin konkretisoituneen lukuvuonna 2001–2002. (SA 5.)

Yliopistossa (SA 5) oli laadittu opettajankoulutuksen kokonaisstrategia. Strategian toimeenpanoa ohjaa opettajankoulutuksen neuvottelukunta, jossa on myös yliopiston ulkopuolisia edustajia: ammatillisesta opettajakorkeakoulusta, lääninhallituksen kouluosastosta ja kaupungin koulutoimesta. Strategiaa oli lisäksi esitelty kouluttajille kehittämispäivässä, jossa olivat olleet kaikki opettajankouluttajaosapuolet yliopiston sisältä. Yksikkö piti tärkeimpänä vaikutuksena omien itsearviointien ja valtakunnallisen arvioinnin näkökohtien vertaamista. Opettajankoulutuslaitos oli syventänyt lisäksi dialogia tiedekunnan kanssa ja myöhemmin myös keskushallinnon kanssa tulosneuvottelujen yhteydessä. Tiedekunta on kehittänyt varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opinto-ohjelmia niin, että varhaiskasvatuksen opiskelijat suorittavat maisterin tutkinnon. (SA 5.)

Tiedekunta (SA 6) totesi välittömien vaikutusten arvioinnin vaikeaksi, koska samanaikaisesti oli menossa monia arviointiprosesseja. Välittömäksi seuraukseksi todettiin kuitenkin opettajankoulutusstrategian laatiminen. Tiedekunta oli käynnistänyt opiskelija-valintojen kehittämisen. Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön tarjontaa oli lisätty. Samoin opettajankouluttajien tv-t-koulutusta oli lisätty.

Opettajankoulutuksen rakenteita ja sisältöjä käsittelevä opetussuunnitelmatyö oli käynnissä. Se koskee sekä lastentarhanopettajien että luokanopettajien koulutuksia. Aineenopettajan koulutuksessa kehitetään opetusharjoittelun laajentamista myös kunnallisiin oppilaitoksiin. (SA 6.)

Arviointia oli käsitelty laitosten (SA 7) ja harjoittelukoulujen henkilökunnan kanssa, perustettu arviointiryhmiä ja järjestetty arviointiin liittyvää koulutusta. Tiedekunnan oma arviointi ilmaisi, että lukuisia aktiviteetteja oli käynnistetty, samoin yliopistotasolla oli laadittu opettajankoulutusstrategia. (SA 7.)

Tiedekunta oli laatinut erityisopettajan koulutuksen käynnistämissuunnitelman sekä suunnitelman liikunnan aineenopettajan sivuaineopinnoista yhdessä [X] yliopiston kanssa (SA 7).

Tiedekunta oli työstänyt opettajankoulutuksen strategiaa ja luokanopettajan monialaisia opintoja (SA 8).

Strategiatyötä sanottiin tehdyn lähes kaikissa korkeakouluissa tiedekuntien välisenä yhteistyönä. Tämä voidaan tulkita samalla *ohjausdiskurssiksi*, koska saman vuoden tuloneuvotteluissa oli ollut esillä opettajankoulutuksen strategiatyö.

10.4 Arvioinnin lisäarvo

Kysymyksissä kartoitettiin myös arvioinnin mahdollista lisäarvoa.

Arvioinnin tavoite tunnustettiin hyväksi (SA 1). Yksikkö ei ollut tehnyt havaintoja arviointiprosessin muista kielteisistä tai myönteisistä vaikutuksista (SA 2). Opettajankoulutus oli ymmärretty koko yliopiston asiaksi ja arviointiprosessi oli herättänyt runsaasti keskustelua yksiköissä. Arviointiraportti antoi taustatukea pitkään harjoitetulle pedagogiselle kehittämistyölle. (SA 3.)

Arviointi osoitti ulkopuolisen tarkastelun tarpeellisuuden ja tiedekunta oli tunnistanut sokeita kohtia. Samalla ulkopuolinen arviointi antoi tukea painopistealueiden toteuttamiseen ja toi yhteistyön tarpeen näkyväksi (SA 4).

Yhden tiedekunnan palautteessa sekä arvioitsijoiden että korkeakoulujen arviointineuvoston sanotaan olen kytköksissä yhteiskuntapolitiikkaan.

Arviointi osoitti arvioitsijoiden ehkä arviointineuvostonkin yhteiskunnallisen poliittisen kytköksen.

Molempien näkemystä ohjaavat ja kapeuttavat tiedekunnan mukaan koulutuspoliittiset painotukset ja linjaukset. (SA 4.)

Yhteistyö muiden tiedekuntien kanssa parani, kun ne olivat mukana prosessissa. Opettajankoulutuksen arviointi systematisoitui ja järkipäätettiin. Opettajankoulutusyksikkö kokosi arviointitiedon kokonaisvaltaiseksi ja helppokäyttöiseksi laadunhallinta- ja arviointijärjestelmäksi. Arviointi toi esille myös yhteiskunnallisten sidosryhmien merkityksen ja hyödyntämisen toiminnan kehittämisessä. (SA 5.)

Kielteisenä vaikutuksena mainitaan arviointiväsymys, joka on johtunut osallistumisesta samanaikaisesti useaan laajaan arviointiin, joissa on ollut vaativa itsearviointi (SA 6).

Laadun kehittämistä olivat estäneet taloudellisten resurssien vähentyminen ja virkojen täyttämiseen liittyvät säästötoimenpiteet. Arviointien kytkeytyminen yliopiston sisäisten taloudellisten resurssien jakoon oli johtanut heikoiksi arvioitujen laitosten toimintaedellytysten selvään heikentymiseen. (SA 6.)

Myönteisenä vaikutuksena oli ollut se, että arviointi oli korostanut yksiköiden välisen yhteistyön merkitystä koko yliopistossa. Se oli korostunut myös yliopiston opettajan-

koulutuksen strategiassa. Arvioinnit olivat tehneet näkyväksi eri yksiköissä tehtyä työtä sekä opettajankoulutuksen merkitystä yliopiston kokonaisuudessa. (SA 6.)

Myönteisessä mielessä se aktivoi toimintaa eri tasoilla, esimerkkinä uusien koulutuksen käynnistyminen (ohjaaja-kehityskeskustelukoulutus). Opetusharjoittelun ja kasvatustieteen opintojen integrointitarve korostui. OKL:n ja harjoittelukoulujen yhteiset opetusharjoittelun kehittämissuositukset olivat käynnistyneet. (SA 7.)

Arvioinnin lisäarvona on ollut opettajankoulutuksen asemaan liittyvä "näkyvä" keskustelu. Kehittämisen esteenä ovat edelleen taloudelliset voimavarat, joiden esittämistä voidaan pitää ainakin osittain *ulkoistavana attribuutiodiskurssina*.

10.5 Kehittämissuosituksen osuvuus

Tiedekunnilta kysyttiin arviointiraportin kehittämissuosituksen oikeaan osuvuutta tiedekunnan kannalta.

Opettajankoulutuksen arvostuksen lisäämiseen oli kiinnitetty huomiota koko yliopistossa (SA 1), erityisesti rehtoraatti oli toiminut asian hyväksi. Ainetiedekunnat olivat tiedostaneet entistä enemmän opettajankoulutuksen merkityksen. Opettajankoulutus oli ollut ainakin puheina esillä. Määrärahat olivat kuitenkin pienentyneet, eikä lisärahoitus kompensoi sitä. Rahanjakomallin sanottiin heikentävän opettajankoulutuksen asemaa. Nykyinen rahanjakomalli ei suosi vastoin raportin suosituksia yhteisiä lehtoraatteja. Taloudellisista syistä ainelaitoksilla sijaitsevia lehtoraatteja oli jouduttu lakkauttamaan. (SA 1.)

Ainelaitosten osuutta opettajien pedagogisessa koulutuksessa sanottiin lisättävän raportin suositusten mukaisesti. Kullekin ainelaitokselle oli nimetty opettajankoulutukseen erikoistunut vastuuhenkilö. Aineenopettajan koulutuksen neuvottelukunta oli ottanut opettajankoulutuksen seurannassa aktiivisen roolin. Lisäksi opettajankoulutusta oli pohdittu yhdessä kaupungin opetustoimen ja rehtoreiden kanssa. Koulutukseen oli rakennettu orientaatiojaksoja, joiden avulla opiskelijat saattoivat aiempaa paremmin hahmottaa opettajuuden ja opettajankoulutuksen roolin yhteiskunnassa. Aineenopettajan koulutuksessa oli kiinnitetty huomiota samaan asiaan. Opettajan pedagogisia opintoja ollaan kehittämässä yliopiston strategian pohjalta. Myös valinnaisuudesta on suunnitelmia ja vaihtoehtoisuutta on lisätty. Erityispedagogisia, kasvatussociologisia ja sosiaalipsykologisia opintoja oli pyritty lisäämään. (SA 1.)

Palautteen mukaan kaikki yksikköä koskevat suositukset todettiin kannatettaviksi (SA 2).

Varhaiskasvatukseen oli lisätty valinnaisia osioita. Sivuaineopintojen myöntämistä oli lisätty toisiin yliopistoihin. Aineenopettajan valintoja oli muutettu niin, että useissa aineissa oli mahdollisuus hakeutua suoraan aineenopettajankoulutukseen kaventamatta myöhemmin hakeutumistakaan. (SA 3.)

Johtamiskulttuuria tulisi palautteen mukaan kehittää. Harjoitteluihin liittyvää yhteistyötä oli tiivistetty työryhmän avulla (SA 4).

Kaikki suositukset todettiin tärkeiksi ja toteuttamiskelpoisiksi. Suosituksia sanottiin myös työstetyin. Strategiatyöryhmän mainittiin aloittaneen opettajan pedagogisten opintojen sisältöjen kehittämisen ja selkeyttämisen kasvatustieteeseen didaktisissa opinnoissa sekä opetusharjoittelussa. (SA 5.)

Tiedekunta (SA 6) kertoi ne näkökohdat, jotka arviointiraportti jätti mainitsematta, mutta joita se itse piti tärkeinä. Niitä olivat opettajankoulutukseen rekrytoituminen, koulutuksen resurssointi, lisäkoulutuksen organisointi, virkarakenteiden kehittäminen, uudet tutkintorakenteet, opettajankoulutuksen aseman korostuminen yliopistoissa sekä koulutuksen yliopistollisuus. (SA 6.)

Tiedekunta piti tärkeänä koulutusyhteistyön korostamista järjestäjien välillä ja koulutusrakenteiden antamaa laajaa opettajankelpoisuuden tuottamista, luokanopettajankoulutuksen sirpaleisuuden vähentämistä ja sivuaineiden valinnanmahdollisuuksien lisäämistä, valinnaisuuden ja erityispedagogisten osien lisäämistä aineenopettajankoulutuksessa sekä viestintä- ja IT -opintojen korostamista. (SA 6.)

Tiedekunnan sisällä opettajankoulutuksen yhteistyö oli palautteen mukaan lisääntynyt. Palautteessa todettiin, että tieto- ja viestintäteknikan käyttöä voitaisiin lisätä raportin suositusten tavoin tiedekunnan eri opettajankoulutusyksiköiden välillä. Muutenkin tiedekunta totesi palautteessaan ryhtyneensä suositusten ehdottamiin toimiin hyvinkin laajamuotoisesti ja tekstistä ilmeni myös valtakunnallisten suositusten huomioon ottaminen erityisen monipuolisesti. (SA 7.) Osa tiedekunnista ei vastannut kysymykseen (SA 8).

10.6 Valtakunnallisten suositusten tärkeys ja toteuttamiskelpoisuus

Tiedekunnan (SA 1) vastauksessa todetaan hyvin yksityiskohtaisesti suositusten huomioon ottaminen ja toimenpiteisiin ryhtyminen. Organisatoristen rajojen rikkomista tosin vasta tutkittiin. Se ei ymmärrettävistä syistä suju yksipuolisesti, vaan vaatii neuvottelua ja aikaa. Tiedekunta on näin ottanut arvioinnin tosissaan ja vastauksista ilmenee, että arviointipalautetta pidettiin oikeutettuna ja suosituksia toteuttamiskelpoisina. (SA 1.)

Tiedekunta (SA 2) totesi, että vaikka suositukset olivat kannatettavia, niiden toteuttamisen prosessi vaatii aikaa. Yhteistyön lisäämisen todettiin olevan monen osapuolen toimintaa. Kehittämistä vaativien sisältöalueiden todetaan myös olevan mittavia ja niiden siirtämisen opetussuunnitelmaksi vaativan myös aikaa. Tiedekunnan palaute vaikuttaa realistiselta ja ajan vaatiminen konkreettiselta näkökohdalta. Tämä oikeutus on argumentoitu ja se vaikuttaa kohtuulliselta. Tiedekunta yksilöi tarkkaan arviointiraportin suosituksia ja toteaa niitä pääosin toteutetun. (SA 2)

Selvän kritiikin sama tiedekunta esitti opiskelijarekrytoinnistaan annettuun arvioon ja toteaa sen paikkansa pitämättömäksi. Tiedekunnan mukaan raportin väite, että opiskelijaksi eivät ole voineet päästä muut kuin koulussa hyvin menestyneet ensimmäisen vuoden ylioppilaat, ei pidä paikkaansa.

Tiedekunta (3) toisti suositukset ja osoitti yksilöidysti palautteessaan, että suositusten edellyttämiin toimenpiteisiin oli myös ryhdytty (SA 3). Tiedekunnan (4) mukaan ai-
neenopettajat voivat suorittaa monialaisia opintoja. Opettajankouluttajille oli tarjottu
mahdollisuutta joustavaan työajan määrittelyyn (SA 4). Tiedekunta (5) yhtyi pääosin
valtakunnallisiin suosituksiin, mutta vetosi henkilökunnan tutkimustoiminnan mahdol-
lisuuksien lisäämisessä taloudellisten resurssien puuttumiseen (SA 5). Tiedekunta (6)
piti lähes kaikkia valtakunnallisia suosituksia toteuttamiskelpoisina ja luetteli osa-
alueita raportin suosituksia mukaillen (SA 6). Tiedekunta (7) piti tarpeellisina yksiköi-
den laatimia strategioita. Koulutusyksiköiden profiloitumiseen tiedekunta otti kantaa ja
ohjaisi profilointia toteutettavaksi valtakunnallisesti määrällisiin ja laadullisiin opiske-
lijatarpeisiin. Monilta osin tiedekunta tuki kannanotossaan arviointiraportin suosituk-
sia. (SA 7.)

Kaikissa tiedekuntien palautteissa todettiin myönteisesti suositusten tärkeys ja toteut-
tamiskelpoisuuskin. Erityisesti tiedekunnat korostivat, että lähes kaikkiin suosituksiin
oli reagoitu. Tältä osin arvioinnin vaikuttavuus voidaan todeta merkittäväksi. Samalla
voidaan todeta, että arvioinnille annettiin oikeutus, ja ainakin retorisesti sen suosituksia
sanottiin noudatettavan.

10.7 Arviointien erot niiden käynnistäjän mukaan

Seurannassa haluttiin selvittää tiedekunnan omaehtoisen arvioinnin ja arviointineuvos-
ton toteuttaman arvioinnin mahdollisia eroja. Kysymys piti sisällään erojen olemassa-
olon, mutta ei tietenkään sulkenut pois mahdollisuutta vastata, että eroja ei ole.

Arvioinnit olivat palautteen mukaan linjassa toistensa kanssa. Samalla otettiin kantaa
joihinkin erityiskysymyksiin, jotka eivät varsinaisesti liittyneet kysymyksen alaan (SA
1). Kaksi tiedekuntaa ei vastannut kysymykseen (2, 3). Tiedekunta (4) kritisoi sitä, että
arvioinnissa ei otettu huomioon lainkaan edellytyksiä, joilla toimintaa toteutettiin.
Vaikka yliopisto tuotti opettajia edullisesti, tiedekunnan tuleva kokonaisbudjetti oli
pienempi kuin muilla samankokoisilla yksiköillä. *Yliopistojen valtion kautta tuleva ja
tosiasiassa supistuva tulosrahoitus ja samalla opettajankoulutukselle säilytettävät lisä-
velvoitteet eivät tässä suhteessa tarjoa kovin valoisaa lähtökohtaa kehittämislle.* Lisä-
velvoitteilla viitattiin opiskelija- ja tutkintomäärien lisäykseen. (SA 4.)

Tiedekunta totesi arviointineuvoston arvioinnilla olevan painoarvoa laajemmin keskus-
telussa tiedekuntien välillä. Samoin neuvoston toteuttama arviointi herätti keskustelun
opettajankoulutuksen tilanteesta, laadusta ja muutostarpeesta yleensä eikä vain yhden
opettajankoulutuspaikan perspektiivistä. Tätä tiedekunta piti arviointineuvoston tär-
keänä tehtävänä: kukin laitos voi peilata itseään valtakunnallisiin ja kansainvälisiin
haasteisiin ja tarpeisiin. (SA 5.)

Toisaalta arviointineuvoston toteuttaman arvioinnin seurausten arvioinnissa kasvatus-
tieteiden ja opettajankoulutuksen näkökulmasta tuli esille, että arviointijärjestelmä on
osoittautunut puutteelliseksi, heikkotehoiseksi ja heti jälkeenjääneeksi, koska korkea-
koulujen rahoitusjärjestelmän muutokset ja opettajankoulutuksen *taloudellisten resurs-*

sien väheneminen muuttavat erittäin voimakkaasti toiminnan koko rakennetta suuntaan, joita arviointineuvosto ei ole osannut ennakoida, määritellä ja arvioida. (SA 5.)

Tiedekunnan (5) mukaan opettajankoulutuksen kokonaisvaltaisen kehittämisen lähtökohtana on, että taloudelliset perusrakenteet ovat kunnossa. Se mahdollistaisi pitkäjän- teisen kehittämistyön. Arviointineuvoston tiedossa oli palautteen mukaan ollut jo hyvissä ajoin arviointiprosessin aikana opetusministeriön ajama uusi rahoitusmalli. Tästä huolimatta neuvosto ei ollut ennakoanut arviointiprosessin aikana riittävän painokkaasti rahoitusmallin aiheuttamaa kriisiä koulutusosalalla.

Rahoitusmallin vaikutukset opettajankoulutukseen ovat erittäin haitalliset ja täysin ristiriidassa opettajapulan torjuntaan tähdättyjen toimenpiteiden kanssa (SA 5).

Palautteessa esitettiin myös arviointineuvoston näkökulmasta toivomus, että opettajan- kouluttajat havaitsisivat arviointineuvoston työn tukevan heidän työtään sekä opetta- jankoulutuksen laatua ja arvostusta.

Työuupumus uhkaa palautteen mukaan entistä enemmän paitsi koulujen opettajia myös opettajankouluttajia. Keskeisenä syynä siihen mainittiin olevan ministeriön ja yliopiston rahanjakoperusteet, jotka eivät ota huomioon opettajankoulutuksen erityisluonnet- ta. Tilanne on tiedekunnan mukaan täysin absurdi: toisaalta asetetaan suuria lisävel- voitteita esimerkiksi opettajapulan torjumiseksi ja täydennyskoulutuksen hoitamiseksi ja toisaalta vähennetään resursseja.

Opetusministeriön ja arviointineuvoston toimenpiteet ja opettajapula eivät ole kohdanneet toisiaan. Rahoitusjärjestelmällä voidaan ohjata erittäin merkittävästi yliopiston toimintaa ja tulosta.

Tiedekunta kysyikin, mikä on arviointineuvoston rooli näissä opettajankoulutusta to- della kipeästi koskettavissa tositilanteissa (SA 5).

Empiristisen ulkoisen arviointitiedon keräämisessä on palautteen mukaan ongelmallista se, että arviointi saattaa korostaa liiaksikin yksilöllistä kokemuksellista näkökulmaa, jolloin monet kokonaisuuden kannalta olennaiset asiat eivät nouse tarpeeksi painok- kaasti esille. (SA 6.)

Omat arvioinnit olivat kohdentuneet rajatumpiin kysymyksiin, kuten opetussuunnitel- man kehittämiseen ja opetuksen parantamiseen. Toteutuksen eteneminen saattoi olla pitkäkestoisempaa arviointineuvoston antamissa suosituksissa. Oman yksikön imago- arvioinnit, opiskelijoiden verkkopohjaiset arvioinnit ja arviointikeskustelut yksilöivät enemmän yksiköiden kehittämistarpeita. Palautteen mukaan oma-aloitteisessa arvioin- nissa on kyse suppeammasta arvioinnista ja asioista myös arvioitaessa seuraamuksia. (SA 7.)

10.8 Tiedekuntien arviointidiskurssit

Arviointiprojektin välittömiä vaikutuksia arvioitaessa näyttää siltä, että kasvatustieteel- liset tiedekunnat olivat palautteensa mukaan pääosin hyödyntäneet arvioinnin tuloksia jopa järjestelmällisen tunnollisesti.

Tärkeimmät toimenpiteet olivat keskustelutilaisuudet, joita oli järjestetty yleensä kasvatustieteiden tiedekunnan johdolla yhteistyön lisäämiseksi. Yliopistojen opettajankoulutuksen strategian laatiminen oli edellyttänyt yhteistyötä ja samalla opettajankoulutuksen merkitys oli nostettu yhdessä esille. Strategiatyö oli selvästi lisännyt tiedekuntien välisen yhteisyyden kokemista. Näin opettajankoulutus oli artikuloitu tiedekuntien yhteiseksi asiaksi ja *yhteisyysdiskurssi* käsitti yhteisiä strategisia tavoitteita, jotka todettiin samalla koko yliopiston eduksi.

Arvioinnin vaikutusten ja muutoinkin muutosvaiheessa olevien asioiden erittely on kuitenkin koulutusyksiköille vaikea tehtävä. Arviointi on ollut vain yhtenä tekijänä muutoksessa, jota ovat aikaansaaneet useat toimenpiteet samanaikaisesti.

Yliopistojen tiedekuntien muutostoimenpiteet näyttäytyivät itsearvioinnin perusteella kolmella tasolla, jotka ilmaisevat toimijan position suhteessa arviointiohjaukseen ja valtaan:

1. Ohjausdiskurssiin sopeutuneet

Noudattavat kirjaimellisesti ohjeita – luottavat siihen, että arviointiryhmä edustaa riittävää asiantuntijuutta tai ainakin auktoriteettia, ja näin tiedekunta noudattaa oman etunsa vuoksi suosituksia. Ennakoivat myös nopealla tempolla muutoksia ja löytävät uudet kehitystrendit. Hallitsevat nopeasti uuden terminologian, mutta reflektioivat kuitenkin samalla perinteeseen. Kyse on pitkälti kontekstien hallinnasta. Voivat sisällöllisesti ja toiminnoissaan olla hyvinkin itsenäisiä, mutta suhteessa tulohjaukseen suojaavat asemaansa taitavan retoriikan avulla.

Tässä ryhmässä on sellaisia, jotka ovat noudattaneet suosituksia ja mielestään myös onnistuneet yhdistämään niihin omat tavoitteensa. Mutta ryhmässä on myös sellaisia, jotka ovat kirjaimellisesti noudattaneet suosituksia ja samalla katsovat joutuneensa harhaan johdetuiksi. Tämän näkemyksen mukaan arviointiprojekti ei ennakoanut kysymyksenasettelullaan taloudellisia seuraamuksia.

2. Tulosten kieltäjät -diskurssi

Ilmaisevat, että arvioinnilla ei ole ollut vaikutusta tiedekunnan menneeseen tai tulevaan toimintaan. Antavat vain niukasti palautetta tai tuottavat melko vähän aineistoa – lakonisesti toteamalla. Näin teksti ei reflektoi. Saatetaan myös jättää vastaamatta itsearviointikysymyksiin – ainakin ajallaan. Eristäytyvät arvioinnin vuoropuhelusta ja ottavat etäisyyttä arviointiin. On huomattava, että arviointitulosten kieltäjät eivät välttämättä jätä perustelematta päätelmiään. He vain katsovat, että tulokset eivät ole antaneet mitään sellaista uutta, mitä ei tiedekunnassa jo ennestään tiedettäisi.

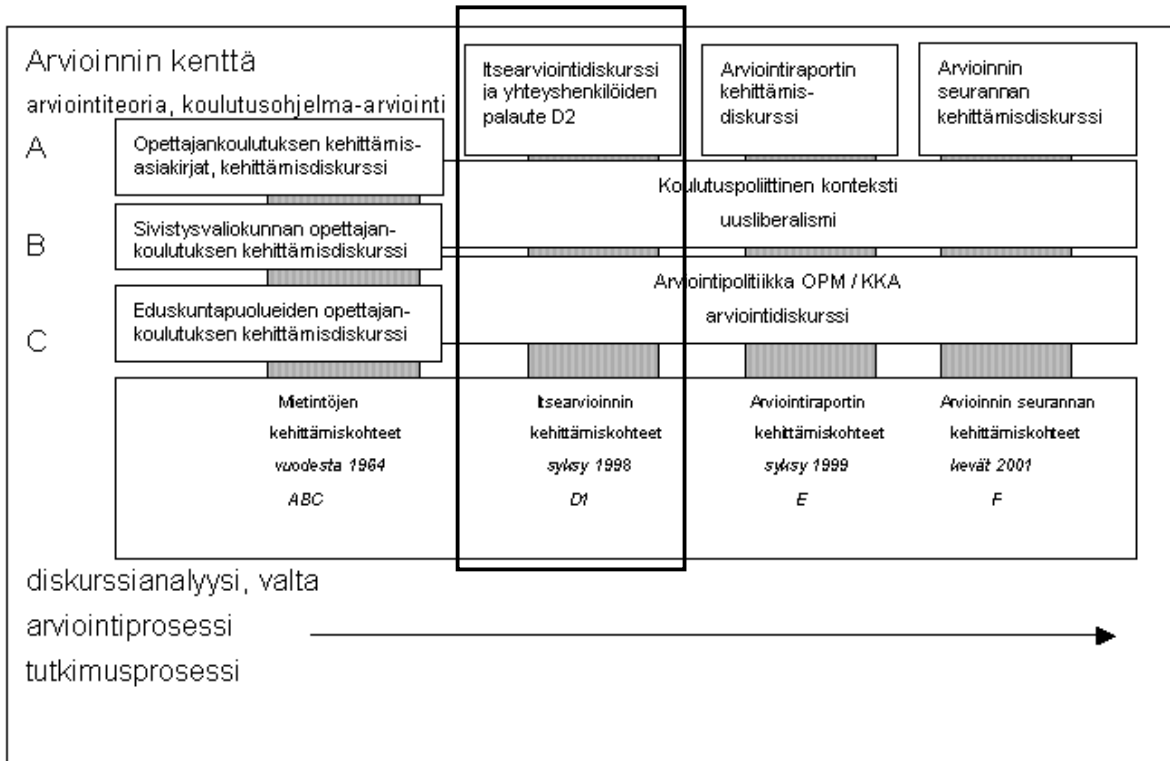
3. Autonomia-diskurssi

Korostavat suositusten itsenäistä soveltamista ja samalla yliopiston autonomiaa. Vastauksissa ilmenee, että ryhmä pitää suosituksia suosituksina, ei normeina. Suhteellistavat arvioinnin itselleen sopiviin mittasuhteisiin. Jättävät mielestään

epärelevantit kysymykset vastaamatta. Etenevät oletettavasti myös tulevaisuudessa omalla linjallaan.

10.9 Korkeakoulujen yhteyshenkilöiden palaute

Kuviossa 10 on kehystetty tässä luvussa pääosin käsiteltävä alue.



Kuvio 10. Tutkimuksen aineiston osat, niiden ajoitus ja sisällöllinen liittyminen tutkimukseen.

Arvioinnissa mukana olleilta tiedekuntien yhteyshenkilöiltä saatiin yhteensä 11 palautetta. Kyselyllä selvitettiin lähinnä arvioinnin hyötyjä ja yhteistyötä arviointineuvoston toimijoiden kanssa. Vastaukset olivat varsin lyhyitä, kuten esitetyt kysymykset antoivat olettaakin. On otettava huomioon, että oheinen palaute kerättiin ennen arviointiraportin julkaisemista, ts. heti arviointivierailujen jälkeen. Tässä tutkimuksessa aineistoa käsiteltiin osana seurantaa ja rakenteellisesti arvioinnin vaikuttavuuden osana.

Arviointineuvoston toteuttaman arvioinnin koetut hyödyt korkeakoululle ja tulosten hyödyntäminen

Yhteyshenkilöiden palautteen mukaan yhteistyötä oli lisätty humanistien ja kasvatustieteilijöiden välillä. Syntyi uusi keskusteluyhteys, ja aiemmin aloitettu kehittämistyö myös vauhdittui (A). Yhteistyö oli oikeasti virinnyt. Oli pidetty seminaareja ja suunnittelupalavereja harjoittelukoulujen ja opettajankoulutuslaitosten välillä (B). Ainelaitokset ja kasvatustiede saatiin yhteen (C, D). Oli järjestetty seminaareja, ja ainetiedekunnat olivat tyytyväisiä päästessään mukaan arviointiin. Oli luotu yliopiston opettajankoulutusstrategia ja kehittämissuunnitelma (C, D).

Vain yhdessä palautteessa todettiin, että arvioinnista ei oltu nähty toistaiseksi mitään hyötyä ja että hanke ei nostanut esille mitään uutta, joka johtaisi uuteen ajatteluun. Pidettiin hyvänä sitä, että kasvatustieteilijöiden lisäksi mukana olivat ainetiedekunnat (J).

Arviointiprosessin kehittäminen

Etukäteisinfo toimi hyvin ja aikataulussa oli väljyyttä (A). Prosessia pidettiin toisaalta suhteettoman raskaana ja arvioitavia aiheita sanottiin olleen liikaa (B, C, H). Prosessia pidettiin kuitenkin rakentavana (D). Valtakunnallisten tilastojen saatavuutta pidettiin heikkoutena, ja tilastoja todettiin tarvittavan. Tilastoista todettiin puuttuvan myös yhteismitallisuus. Käsiteltäviä aiheita sanottiin olleen arvioinnissa liikaa. Yliopistojen keskusteluryhmien olisi toivottu olleen heterogeenisempia (D). Arviointiin toivottiin myös seurantaa, joka sitten toteutettiin.

Arviointivierailulle toivottiin myös lisää pituutta ja opiskelijapalautetta (E). Kysymyksenasettelua monelle eri kohderyhmälle pidettiin ongelmallisena. Taustamateriaalin työstäminen koettiin työläänä ja sen todettiin jääneen raportissa myös näkymättä riittävästi (G).

Kuulemistilaisuuden sanottiin muuttuneen jossakin tapauksessa kuulusteluksi ja intämiseksi. Tämä palaute on tietysti vakava ja liittyy arviointivierailuun. Samoin se, että subjektin asema horjui vastoin arvioinnin ihannetta.

Arviointia toivottiin myös riittävän harvoin, jotta vältyttäisiin rutiineilta. Opiskelija-arvioinnin ajankohtaa pidettiin liian aikaisena, jotta heillä vielä voisi olla näkemystä koulutuksensa hyödyistä.

Yhteistyö arviointineuvoston ja sen sihteeristön kanssa

Yhteistyön arviointineuvoston kanssa todettiin toimineen sujuvasti ja nopeasti. Arviointineuvoston vahvuudeksi todettiin objektiivisuus ja laaja-alaisuus. Samoin se, että se toimii käynnistysapparaattina. Arviointi koettiin mittavaksi ja sen yhteydessä huomattiin myös yksiköissä resurssien vähäisyys arviointiin. Yhdessä palautteessa neuvoston jäsenien todettiin olevan syvällä yliopistomaailmassa ja siten "sisäsiittoisia". Käyttäjäkunnan edustusta pidettiin samassa palautteessa vaatimattomana.

Pelkään, että arviointineuvosto näyttäytyy yliopistoissa arviointityön keskittämisenä, institutionaalistamisena ja irrottamisena varsinaisesta toiminnasta.

Viimeksi mainitussa palautteessa artikuloidaan myös arviointivaltaa ts. arvioinnin toteuttaminen arvioinnin vuoksi ja irrallisena koulutuksen arkitoiminnasta. Samalla arviointia ei nähty tarpeellisena koulutuksen kehittämisen kannalta.

Yhteyshenkilöiden palaute tuki pääosin arviointiprojektin kehittävän arvioinnin tavoitetta. Arviointi todettiin hyödylliseksi ja tiedekunnat olivat ryhtyneet yhteistyöhön suositusten toteuttamiseksi. Itsearviointiin annettu aika todettiin yleisesti liian lyhyeksi. Arviointineuvoston riippumaton positio sai tukea edellä esitettyä poikkeusta lukuun ot-

tamatta. Yhteys henkilöiden palaute tuki siis pääosin arviointineuvoston virallista linjaa.

*käytäntö on teoria
teoriaako ei olisi
teoriaa ei ole
ei ole – on*

11 Tutkimusprojektin kuluessa tarkennettu teoria

Tässä luvussa vastataan kolmanteen tutkimusongelmaan.

Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintapolitiikka arvioitiin tutkimuksessa ideologialtaan empowerment'iksi – toimijoiden ja yhteistyökumppaneiden valtuuttamiseksi. Taulukkoa on täydennetty koulutusohjelma-arvioinnin ja itsearvioinnin näkökulmasta toteutetun arvioinnin ja tutkimusaineiston perusteella.

Taulukko 10. Koulutusohjelma-arvioinnin ja sen itsearvioinnin perusteet arviointiaineiston perusteella.

Perinteiset perusteet Scriven, Campbell, Weiss, Wholey, Stake Cronbach, Rossi	Koulutusohjelma-arviointi Tavoitteet, sisällöt, rakenteet Tieto- ja arvo-perusta.	Täydennetty ja teorioiden avulla muotoiltu Shadish, Cook, Leviton 1995	Opettajankoulutuksen arviointiprosessi ja erityisesti itsearviointi
Ontologia – mikä on todellisuuden luonne Epistemologia – tiedon oikeuttaminen Metodologia – Miten konstruoidimme tietoa (42)	Koulutusohjelma-arvioinnin tietoperusta Onko arviointijoiden rakentamassa tietoperustassa jotain erityistä, ja kuinka he konstruivat tietoa (42).	Tunnistaa: - että mikään tiedon konstruoinnin paradigma ei ole paras, koska kaikissa on epistemologisia ja ontologisia vaikeuksia - eri menetelmät sopivat eri tarkoituksiin, joten on valittava tilanteeseen sopivin - mikään menetelmä ei ole puolueeton Auttaa arviointijää priorisoimaan tiedon konstruktioita ja valitsemaan menetelmiä (42).	Arvioinnissa ei eksplikoitu tietoteoreettisia lähtökohtia. - itsearviointien tulkinta oli naiivia realismia: asioiden katsottiin olevan niin kuin ne ilmaistiin tai tekstiä luettiin sellaisena kuin se oli kirjoitettu. - Arviointitekstille ei annettu kulttuurisia tai poliittisia merkityksiä. - Arvioinnin luotettavuutta perusteltiin arviointijoiden asiantuntijuudella.
Epistemologia ja metodologia ovat oleellisia. Kaikki teoreetikot tunnustavat todellisen maailman olemassa-		Maailman kompleksisuus, varsinkin sosiaalisen maailman. Mitkä ovat seuraukset, jos kompleksisuutta yksinkertaiste-	Arvioinnissa oli implisiitisti monen sosiaalisen maailman todellisuus, jota ei eksplikoitu.

<p>olon, vaikka eroja on siinä, minkälaisena nähdään siitä saatava tieto ja sen kompleksisuus.</p> <p>Looginen positivismi on epistemologisesti riittämätön, kukaan käsitellyistä teoreetikoista ei enää ollut sen kannalla ei evaluaatiossa eikä filosofiassa. Ohjelma-arviointi tapahtuu sosiaalitieteiden tradition mukaan. Erilaiset tiedot (kausaalisuudesta, yleistämisestä toteutusten kuvauksesta jne.) tulee konstruoida useimmissa arvioinneissa, mutta ne eroavat toisistaan. Mitään yhteiskuntatieteellistä menetelmää ei tule hylätä. Kaikki menetelmät ovat erehtyväisiä.</p> <p>Useiden tutkimusten yhteistulokset ovat parempia kuin yksittäiset, kun rakennetaan luotettavaa ja pätevää tietoa. Tiedon laatu lisääntyy, jos se on kriittisen valvonnan alaisena (470).</p>		<p>taan liikaa.</p> <p>Ansaitseeko mikään epistemologinen tai ontologinen paradigma laajaa tukea.</p> <p>Mitä prioriteetteja pitäisi antaa erilaisille tiedoille ja miksi.</p> <p>Mitä menetelmiä arvioitsijoiden tulisi käyttää, ja mitkä ovat avaintekijät, jotka vaikuttavat valintaan (470).</p>	<p>Arviointimenetelmänä käytettiin</p> <ul style="list-style-type: none"> - räätälöintiä - empowermentia - kommunikatiivisuutta <p>Arvioinnin johtoryhmä valitsi arviointimenettelyn.</p> <p>Arviointiryhmä sai valmiin menetelmäkonseptin ja ennalta laaditut itsearviointiraportit.</p>
<p>Metateoria – luonnon tutkiminen ja arvojen oikeuttaminen</p> <p>Preskriptiivinen teoria – arvottaa ja puolustaa erityisiä arvoja</p> <p>Deskriptiivinen teoria – kuvaa arvoja ottamatta kantaa niiden puolesta (47)</p>	<p>Koulutusohjelma-arvioinnin arvot</p> <p>Evaluaatio on aina arvosidonnaista</p> <p>Miten arvioitsijat eksplikoivat arvonsa, käsittelevät niitä avoimesti ja tuottavat arviointien ohjelmien arvolähtökohtiin liittyvää tarkkaa analyysejä (47).</p>	<p>Tunnistaa, että</p> <ul style="list-style-type: none"> - mikään preskriptiivinen teoria ei ole laajalti hyväksytty. - kaikkia preskriptiivisiä etiiikoita aliarvioidaan ja yhden valitseminen sisältää niiden vaihtoehtoja, joista harvat yhteistyökumppanit ovat samaa mieltä. - deskriptiiviset teoriat ovat pyryvämpiä kuin preskriptiiviset, erityisesti USA:ssa, syynä on pluralistisen yhteiskunnan kilpailevat arvot. <p>Esittää selkeästi arvolähtökoh- tansa ja niiden perustelut (47).</p>	<p>Arvioinnissa oli sekä pre- skriptiivisyyttä että deskriptiivisyyttä.</p> <p>Suosituksukset ovat selvästi luonteeltaan preskriptiivisiä (näkyä ilmaisuisissa: on tärkeää, joltakin kannalta on merkittävää ym.)</p> <p>Arvolähtökohtia ei esitetty.</p> <p>Deskriptiivisyys on käytännönläheisyyttä ja asioiden moniperspektiivistä esittä- mistä. Näitä ei yleensä koe- teltu tai testattu.</p>
<p>Arviointi ei voi olla arvovapaata. Arviointi eittämättä jäljittelee Scrivenin kolmen askeleen arvottamislogiikkaa, ei aina neljättä askelta (455).</p> <p>Jos huolehditaan monien stakeholderien eduista, samalla lisääntyvät relevantit arvonäkökohdat (462).</p>		<p>Kenen kriteerien mukaan tulisi arvioida ohjelmia.</p> <p>Pitäisikö preskriptiivisten eettisten teorioiden merkitä paljonkin valittaessa menestymisen kriteerejä.</p> <p>Pitäisikö ohjelmia verrata toisiinsa vai absoluuttisiin tulosstandardeihin (462).</p> <p>Pitäisikö tulokset yhdistää tietyksi arvolausemaksi (462).</p>	<p>Arvioinnin arvot olivat projektissa annettuja. Niitä ei problematisoitu.</p> <p>Arvioinnissa ei eksplikoitu kriteereitä, ei standardeja eikä normeja.</p> <p>KKA:n toimintaperiaatteet ovat samalla sen eettisiä ohjeita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - asiantuntevuus - monimuotoisuus

<p>Mahdollisten käyttöjen kuvaus Aikarajojen ja käytön kuvaus Selitys siitä, mitä arvioitsija voi tehdä helpottaakseen tulosten käyttöä (53)</p>	<p>Koulutusohjelma-arvioinnin käyttö. Kuinka arvioitsija voi tuottaa tuloksia, joita voidaan käyttää ongelmien ratkaisemiseen (53)</p>	<p>Tunnistaa, että</p> <ul style="list-style-type: none"> - arviointitulosten käyttö voi uhata vakiintuneita intressejä. - tietyn tyyppisten tulosten käyttö on hankalampaa kuin toisten. - hidas, vähittäinen politiikanmuutos pitää sisällään sen, että myös käyttö on hidasta ja asteittaista. - politiikantekijät antavat ideologioita, intressejä ja mahdollisuuksia enemmän kuin arvioinnin tuottajat. - arvioinnin tuloksia eivät arvioi kovin korkeiksi ne, jotka pitävät toimintaansa tehokkaana. - erilaiset aktiviteetit helpottavat erilaista käyttöä, mutta rajallinen aika ja resurssit aiheuttavat sen, että kaikkia aktiviteetteja on vaikea toteuttaa. <p>Tunnistaa avainvalinnat, joita arvioitsijoiden tulee tehdä päättyäkseen kuinka, milloin, missä ja miksi yrittää saada aikaan käyttökelpoisia tuloksia (53).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vuorovaikutus - läpinäkyvyys <p>Arviointeja käytetään ensisijaisesti korkeakoulujen sisäiseen kehittämiseen. Arviointeja käytetään korkeakoulujen kehittämisen välineenä sekä korkeakoulujen sisällä että korkeakoulujen ja opetusministeriön välisissä tulosneuvotteluissa. Arvioinnin tavoitteena on koulutuksen kehittäminen sisänsä</p> <p>Arvioinnin tulosityhtymä tuottaa tietyn tyyppistä itsearviointiretoriikkaa, jolla ei kaikin osin ole välttämättä yhtymäkohtia itse arvioitavaan koulutukseen.</p> <p>Koulutusohjelma-arvioinnissa arvioinnin tehtävänä oli tuoda kehittämisiä näkyväksi.</p> <p>Arvioinnit uusliberalistisen koulutuspolitiikan välineitä tuottavat arvioinneille uusia vaatimuksia. Arviotavat koulutuksen ovat kiinnostuneita siitä, mihin arviointeja saatetaan käyttää.</p> <p>Epäsymmetrinen vallan positio arvioinneissa tuottaa viivastusta itsearviointeihin.</p> <p>Myös arviointi-instituution (KKA:n) laatupalkintotehtävät tuottavat rahanjakokyntöä vuosittain arviointivouhua.</p> <p>Yleisin ongelma itsearviointeissa on se, että koulutusyksiköille annetaan liian vähän aikaa itsearviointiin. Samoin se, että arviointivierailuihin on liian vähän aikaa. Itsearviointeissa tuotetaan liian paljon kuvausta vallitsevasta ja usein myös toivotusta asiantilasta. Arvottava</p>
--	--	--	---

<p>Arviointi tapahtuu tyypillisesti ajallisesti ja resurssiltaan niin, että vaaditaan uusia kysymyksenasetteluja.</p> <p>Ainakin alun perin arvioitsijat ovat harvoin tervetulleita.</p> <p>Yksittäinen arviointitutkimus on vääjäämättä puutteellinen.</p> <p>Arvioinnin käytön helpottamiseksi, arvioitsijoiden tulee ottaa aktiivisia askelia loppua kohden (477).</p>		<p>Mikä tulisi olla arvioitsijan rooli. Kenen arvojen tulisi olla arvioinnissa esillä.</p> <p>Mitä kysymyksiä arvioitsijoiden tulisi tehdä.</p> <p>Koska arvioinnilla on rajallinen aika ja resurssit, mitä menetelmiä tulisi käyttää parhaan tuloksen aikaansaamiseksi.</p> <p>Mitä arvioitsijan tulisi tehdä helpottaakseen arvioinnin käyttöä.</p> <p>Mitkä ovat tärkeät arviointikäytännön mahdollisuudet, jotka johtavat näihin valintoihin. (477)</p>	<p>itsearviointi tarjoaisi arvioitsijoille hedelmällisemmän aiheiston.</p> <p>Arvioitsija pyrkii eittämättä puolueettomuuteen, ja on useimmiten arvioitavan koulutuksen ja/tai arvioinnin asiantuntija.</p> <p>Arvioitsijoiden kysymysten tulisi syventää arvioitavan koulutuksen itsearvioinnissa tuomien näkökantojen perusteita.</p> <p>Kommunikatiivisuus tarjosi mahdollisuuden kartoittaa koulutuksen tarjoajien erilaisia orientaatioita.</p> <p>Arvioinnin käyttöä edistää todennäköisesti konkreettisten suositusten esittäminen. Samoin se, että tulokset sanotaan riittävän pelkistetysti.</p> <p>Arvioinnin yhteistyötahot on tarpeen saada mukaan jo arvioinnin suunnitteluvaiheessa.</p> <p>Voi olettaa, että ennakkotiedotus arvioinnista vähentää arviointivastarintaa.</p> <p>Arvioinnin aloitusseminaari on arviointiin osallistuvien koulutusten sitouttamista arviointiin.</p> <p>Arviointiryhmän kokoonpano perustuu eri tahojen edustuksellisuuteen. Se tarjoaa mahdollisuuden moniperspektiivisyyteen ja tulosten konsensukseen. Raportissa voidaan artikuloida myös toistensa kanssa ristiriidassa olevia näkökohtia.</p> <p>Arvioinnissa olisi otettava huomioon arviointiin osallistuvien positio.</p>
---	--	---	--

Taulukkoon 10 on täydennetty neljäs sarake tutkimusaineiston perusteella. Vaikka arvioinnista puuttui eksplikoitu arvioinnin teoria, implisiittisesti arvioinnissa oli kuitenkin nähtävissä teoreettiset osatekijät. Tutkimusprosessin yhteydessä tuli esille itsearvi-

oinnin arviointiposition tuottama epäsymmetrinen valta-asetelma, joka tuottaa tasapuoliseen valta-asetelmaan verrattuna vinoutumaa itsearviointiin.

Arvioinnissa toteutettu naiivi realismi merkitsi sitä, että arviointiaineistosta luettiin ”sellaisenaan”. Eikä aineiston tietoteoreettisia lähtökohtia kyseenalaistettu. Arviointimenetelmänä räätälöinti merkitsi sellaisten arviointiosien mukaan ottamista, jotka palvelivat vallitsevan tilanteen haltuunottoa. Tähän liittyi sekä menneisyyden kehittämisaineistojen analyysi että tiedekuntien arvioinnin ajankohtaan liittyvien dokumenttien analyysi. Menneisyysaineiston analyysillä tavoitettiin kehittämiskohtien historiallinen tausta ja muusta dokumenttiaineistoista saatiin käsitys nykytilasta. Itsearviointikysymykset sovitettiin johtoryhmän asiantuntijoiden kanssa sopiviksi vallitsevaan tilanteeseen.

Toteutetun arvioinnin itsearvioinnin voi sijoittaa Powell’in (2000) kaaviossa lähinnä self-review sarakkeeseen. Tullakseen luonnolliseksi koulutuksen prosessiksi tarvitaan selvästi muutosta self-assessment’in suuntaan. Arvioinnin sisäistä ja ulkoista näkökulmaa arvioitaessa voidaan todeta, että toteutettu arviointi painottui ulkoiseen näkökulmaan (ks. taulukko 5). Samoin voidaan päätellä, että koulutus ei uusiudu luonnollisena prosessina, koska itsearvioinneissa oli vain vähän itsekriittisyyttä (ks. 2.2.2). Ballin (2001, taulukko 8) mukaisesti markkinat ja kilpailu liittyvät arviointiin ja arvojen taustalla ovat institutionaaliset arvot. Samoin Ballin muut avainelementit soveltuvat uusliberalismin tulkintoihin. Itsearvioinnin positio määritti selvästi itsearvioinnin kriittisyyden astetta.

Ulkoisen arviointiprosessin kuluessa arvioinnin eri osapuolet saatettiin yhteen arviointivierailujen aikana. Näin ajateltiin, että tiedekunnat, joilla ei muutoin ollut intressejä kokoontua keskustelemaan opettajankoulutuksen kehittämisestä, saivat ulkoisten arviointisijoiden kanssa yhdessä kokonaiskäsityksen tilanteesta. Kommunikatiivisuus toteutui arviointivierailuissa hyvinkin laajasti. Kaikissa vierailukohteissa olivat kaikki osapuolet edustettuina. Aineiston hankintatapana olivat haastattelut, keskustelut ja yleisötilaisuudet. Yleisötilaisuutena pidettyyn palautetilaisuuteen saattoivat ottaa osaa kaikki arvioinnista kiinnostuneet.

Arviointisuositusten luonne on normatiivinen tai määrittelevä. Siinä suositusten antaja toimii asiantuntijan positiosta käsin, eikä välttämättä osoita evidenssiä väittämille. Kun kyseessä on asiantuntija-arviointi, perustuvat näkemykset usein arviointiryhmän konsensukseen. Arvioinnissa ei tuotu esille vertailevia tuloksia. Näin arvioinnissa ei käytetty kriteerejä, standardeja tai normeja. Eettiset ohjeet ovat yksi osa arviointia. Näitä ei tuotu esille eksplisiittisesti eikä implisiittisesti. Korkeakoulujen arviointineuvostolta puuttuvat varsinaiset eettiset ohjeet. Toimintaperiaatteissa on joitakin näkökohtia, joita voidaan tosin pitää eettisinä ohjeina.

Arvioinnin koulutusta kehittävä tavoite ja ulkoisen arviointiryhmän tuottaman raportin julkisuus ovat jossain määrin ristiriidassa. Koulutuksen kehittäminen katsotaankin korkeakoulujen palautteissa lähinnä koulutuksen sisäiseksi asiaksi.

Arvioinnin kontekstisidonnaisuus liittyy myös korkeakoulun autonomiaan ja toisaalta arvioinnilla ohjaamiseen. Arviointi kuuluu korkeakoulujen tehtäviin, samoin osallistuminen ulkopuoliseen arviointiin. Autonomia ei ilmeisesti voi merkitä vapautta kaikesta ohjauksesta. Autonomian vastinparina on yhteiskunnan rahoitus, joka määrittää autonomiaa. Autonomiaa olisikin pohdittava korkeakouluissa – ei niinkään vapauden korostamisena, vaan yhteisen hyvän etsimisenä rahoittajan kanssa. Näin autonomian synonyymi ei olisikaan riippumattomuus vaan yhteys ja kommunikaatio.

Arviointien kontekstiin kuuluu myös laatupalkinnot ja akkreditointi. Laatupalkinnot ovat palkitsevia arviointeja, joissa kriteerit on määritelty kyseisen laatupalkinnon tehtäväksiannossa. Samoin akkreditointi tuottaa ratkaisuilleen hyvän koulutuksen kriteerijä ja turvaa samalla opiskelijoiden opintosuoritusten pätevyyttä. Vuoden 2002 aikana arviointineuvostossa on muun muassa alettu laatia palkintoesityksille yhteisiä kriteerijä.

Arviointi voitiin sijoittaa teorioiltaan räätälöinnin, empowerment'in ja kommunikatiivisen evaluaation ajatuksiin. Näistä kommunikatiivisuus ja räätälöinti olivat alunpitäen arvioinnin eksplikoituina lähtökohtina. Voidaan todeta, että empowerment-idea toteutui oikeastaan vasta arviointien tulosten jälkeisessä proseduurissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston koulutusohjelma-arvioinneissa saatetaan toteuttaa parin vuoden viiveellä seuranta-arviointi, jossa korkeakoulut ovat selvästi enemmän asiansa omistajia kuin niitä edeltävissä arvioinneissa. Jo aiemmin on todettu, että arviointeja käytetään empowerment-arvioinnissa eksplisiittisesti prosessin edistämiseen, mutta ei aivan niin pitkälle kuin Fetterman ehdottaa eli koko prosessin itsekontrolliin asti. Aiemmin on todettu myös, että empowerment-arviointi kuvaa suomalaista koulutusohjelma-arviointia siinä, että meillä hyödynnetään toimijoiden omaan kapasiteettia. Kuitenkaan sosiaalisia pyrkimyksiä koulutusohjelma-arvioinneilla ei ole eikä siten ”asianajamisen” luonnetta. Valtuuttamisen ajatus niissä kuitenkin voidaan kiistatta nähdä.

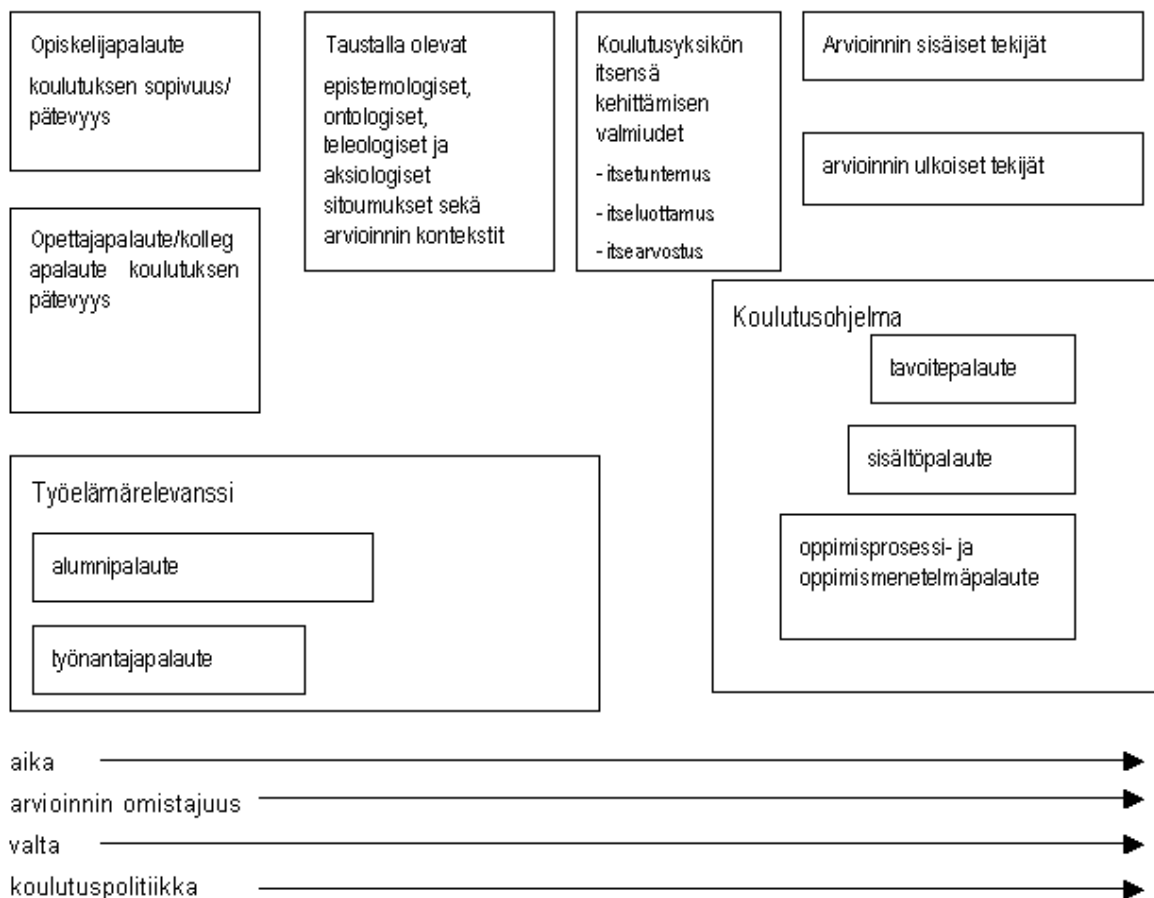
Kyseessä on tässä suhteessa edelleen arviointien sisäänajokausi, jossa korkeakouluja totutetaan arvioinnin jokapäiväisyyteen. Korkeakoulut tosin puhuvat yleisesti arviointiväsymyksestä – jopa uupumuksesta. Näin voidaan todeta, että valtuuttaminen ei ole toteutunut tai että jatkuva arviointiprosessi onkin lopulta arkipäivälle vierasta. Onkin syytä kysyä, onko arviointi noussut tai nostettu liian merkittävään asemaan. Voiko autonomisia toimijoita valtuuttaa, valtauttaa tai voimaannuttaa – vaiko vain uuvuttaa ja kylläennyttää?

Koulutuspoliittisen kontekstin huomioon ottaminen antoi arvioinnille poliittis-kulttuurisia merkityksiä. Näin erityisesti itsearvioinneissa tuotettaviin sisältöihin on selvästi vaikuttanut se, että niistä saatavaa informaatiota saatettiin käyttää osittain myös julkisessa raportissa. Korkeakouluilla on oikeus autonomiansa mukaan tehdä vapaasti valintoja. Toisaalta kilpailutilanne houkuttaa ennakoivaan taktikointiin siitä, mitkä tekijät ovat merkittäviä tulostavoitteita määritettäessä. Näin koulutuksen valintoja ei ohjaakaan koulutuksen sisäinen logiikka, vaan vaihtuvat kilpailuasetelmat.

Syväarviointina tapahtuva koulutuksen itsearviointi

Tutkimusprojektin aikana alkoi hahmottua myös itsearvioinnin tarkoituksenmukainen käyttö. Ensimmäinen näkökulma liittyy itsearvioinnin sisäisten ja ulkoisten tekijöiden merkityksen ymmärtämiseen (luku 4.4). Toinen näkökulma liittyy arviointiin osallistuvien position hahmottamiseen - myös instituution omaan positioon korkeakoulussaan ja suhteessa opetusministeriöön. Itsearvioinnin eri osapuolet kirjoittavat tekstiä omasta positiostaan käsin ja se tulisi tunnistaa arvioinnissa.

Valtasuhteet ovat merkittävä osa arvioinnin tulkintaa. Koulutusyksikön asema omassa korkeakoulussa määrittää sen tuottaman tekstin merkitystä arvioinnin kontekstissa. Itsearviointia tulisi tarkastella myös koulutusyksikön identiteettikuvana. Koulutusyksiköt näkevät tehtävänsä ja roolinsa hyvinkin eri tavoin. Samoin tehtäviin liittyvä valta ja vastuu ymmärretään eri näkökannoilta. Seuraavan taulukon osatekijöitä ei ole hahmotettu dynaamisesti. Aineiston perusteella oletetaan kuitenkin, että esitetyt osa-alueet tulisi ottaa huomioon itsearvioinneissa. Samalla tulisi hahmottaa joitakin prosessuaalisia ja funktionaalisia tekijöitä, joita ovat arviointiin käytetty aika ja arvioijien positiot sekä arviointiin liittyvät valtatekijät. Arvioinnin omistajuus määrittää myös selvästi itsearviointia. Lukuisten muiden arviointien suorittaminen aikataulullisesti läheisesti haittaa selvästi yksittäisestä arvioinnista saatavaa hyötyä. Arviointiväsymys on jo nyt melko yleinen ilmiö. Siksi itsearviointiin osallistuvalla instituutiolla tulisi ehdottaa optimaalisia ratkaisuja arvioinnin suorittamiseksi. Itsearviointeja olisikin syytä lähes aina sekä pidentää ajallisesti että samalla keventää toteutustavaltaan mahdollisimman paljon.



Kuvio 11. Syväarvioinnin osatekijöitä.

Kuvioon 11 on sijoitettu itsearviointia syventäviä näkökohtia prosessuaaliseksi kehikoksi – tämän voisi nimetä syväarvioinniksi, joka on tässä yhteydessä uusi käsite. Syväarviointi merkitsee sellaista itsearvioinnin toteuttamista, jossa otetaan huomioon arvioinnin reunaehdot, arvioitsijoiden positiot sekä arviointiin käytettävä aika, omistajuus ja valtakykennät. Samalla arviointi tulee kontekstualisoiduksi niin, että arvioinnin reunaehdot tulevat artikuloituiksi ja arvioinnissa tulee otetuksi huomioon myös arvioinneissa aikaisemmin tehty työ. Syväarvioinnissa tuetaan itsearviointia tekevän yksikön subjektiivisuutta ja arvioinnin jatkumoa.

Arviointiprosessissa asetetaan aluksi tavoitteet, laaditaan suunnitelma ja toteutumisaikataulu. Arviointimenettelyn valinta riippuu tavoitteista, aikataulusta ja voimavaroista. Arviointiprosessia suunniteltaessa lähtökohtana tulisi olla arvioitavan koulutuksen dokumentit. Ne voivat olla pöytäkirjoja, koulutussuunnitelmia, kehittämissasiakirjoja, opetussuunnitelmia ja muita dokumentteja, jotka kertovat, mitä suunnitelmia ja toimenpiteitä kyseisessä koulutuksessa on tehty. Näin itsearvioinnissakin katsotaan ensin oman toiminnan suunnitelmiin ja toteutumiin. Dokumentteja voi tarkastella arvioimalla niiden esittämien näkökohtien onnistuneisuutta. Näitä on syytä tarkastella suhteessa toiminnan missioon visioon ja strategiaan, jos sellaiset on laadittu. Monesti strategiat ovat

hyviä suunnitelmia, mutta jos niistä puuttuu seuranta, ne jäävät usein dokumenteiksi, joille ei ole käyttöä. Jos strategia on laadittu dynaamiseksi, se edellyttää seurantaa, joka toimivaksi osaksi koulutuksen kehittämistyötä laadittuna saattaa muodostaa parhaimmillaan laatujärjestelmän.

Koulutuksesta arvioidaan yleensä vahvuuksia ja parantamiskohteita. Arviointi voi olla myös hienojakoisempaa ja moniulotteisempaa. Kehittämiskohteita on syytä sekä konkretisoida että sijoittaa laajempaan kontekstiin. Samalla kehittämiskohteiden tärkeysjärjestys ja niihin liittyvä voimavarojen tarve tulevat arvioiduiksi.

Vaikka kyseessä olisi tyypillinen koulutusohjelma-arviointi, johon liittyy ulkoinen arviointi, voi arvioitava yksikkö jatkaa itsearviointia omaehtoisesti. Jos itsearviointia jatketaan ilman ulkoista arviointia ja prosessi viedään itse myös päätökseen, laaditaan toimenpideohjelma ja sen seurantajärjestelmä aikatauluineen ja vastuuhenkilöineen. Jos prosessi onnistutaan rakentamaan toimivaksi osaksi koulutuksen päivittäistä työtä, voi arviointi muodostua toimivaksi osaksi kehittyvää työyhteisöä. Samalla saatetaan säästää voimavaroja useilla toimintasektoreilla ja arviointi itse asiassa korjaa sekä arvioitavaa toimintaa että itseään.

Käytäntö on paras teoria

Shadish on julkaissut hyvin poleemisen artikkelin arviointiteoriasta (Shadish 1998). Hän yksinkertaistaa teorian esittämällä, että arviointiteoria on arvioinnin suorittajien asiantuntijuudessa. Asiantuntijuutta hän määrittelee sillä, että asiantuntijat tuntevat esimerkiksi kyseisessä artikkelissa käytetyn käsitteistön. Artikkelissaan hän nostaa samalla arvioitsijat korkeaan asiantuntijakategoriaan korostamalla samalla erottautumista muista tieteen tekijöistä. Shadishin mukaan keskeinen asiantuntijan kriteeri onkin hänen tietopohjansa ja identiteettinsä. Shadishin väittämää puolestaan vastustaa jossakin suomalaisessa arviointitilaisuudessa esitetty väittämä siitä, että Korkeakoulujen arviointineuvoston raportit ovat juuri sellaista jargonia, jota ”tavallinen lukija” ei ymmärrä. Merkittävänä teoreettisena lähtökohdana Shadish pitää arvioinnin poliittista roolia ja arvioinnin arvo-oikeuttamista. Hän nostaa myös merkittäväksi teorian osaksi tietoteoreettiset lähtökohdat ja siinä tiedon konstruoinnin.

Shadish siteeraa Scrivenin toimittamaa Thesaurusta (1991) ja toteaa yleisenä arviointiteorian ongelmana olevan sen, että evaluaatio nykyisessä roolissaan on vielä nuorta ja siksi se perustuu hypoteettisille oletuksille, joita ei ole ehditty testata. Evaluaatioteorioiden ytimessä onkin siis käytäntö, jota ympäröivät arvot, tietopohja ja arvioitava asia. Näin Shadish päätyy väittämään, että evaluaatioteoria ei olekaan aksioma tai yksittäinen teoria, vaan kokoelma eritasoisia teoreettisia kirjoituksia, joilla on yhteinen juonne. Teoria syntyy siis evaluaation käytöstä ja käytännöstä – toimivuudesta ja myös toimimattomuudesta.

Lopuksi on hyvä todeta, että tässäkin tutkimuksessa ollaan samassa tilanteessa. Tutkimuksen aluksi tutkija oletti saavansa toteutetusta käytännöstä joitakin säännönmukaisuuksia, pysyviä sitoumuksia tai perusteltuja teoreettisia olettamuksia. Pitkälti kävi toi-

sin, arviointiryhmän asiantuntijatkin perustelivat päätöksensä Shadishin mukaisesti asiantuntijuudella, joka oli samalla väitteen evidenssi. Näin arviointiraportin väitteitä ei argumentoitu, eikä voitu tietää, oliko kyseessä itsearviointin antama informaatio, arviointivierailun havainto vai jokin muu väittämää perusteleva näkökohta. Havaittu ilmiö oli ensisijaisesti tapahtuma arvioitsijan tietoisuudessa.

Päätän teoriakokonaisuuden tämän luvun otsikossa olevaan mielilauseeseen: *käytäntö on paras teoria.*

*joskus
enemmistö on teoriassa oikeassa
ja vähemmistö taas käytännössä väärässä
aina – tai toisinpäin
tai yleisesti
enemmistö on joskus oikeassa
ja vähemmistö väärässä
ja
usein käytännössä
oikeassa olevat ovat lopulta väärässä
ja
näin käytännössä väärässä olevat ovatkin käytännössä oikeassa
koska kaikki ovat oikeassa
toiset teoriassa ja toiset käytännössä tai päinvastoin
kukaan ei edes teoriassa ole oikeassa
eikä käytännössä*

*kukaan ei suostu teoriassa olemaan väärässä
se lienee hyvä teoria
teoriassa – tuskin käytännössä
se ei liene hyvä teoria
teoriassa – mutta käytännössä*

*kuuntelemalla näkee paljon
puhumalla sokeutuu
ei näe ja
kuulee väärin*

12 Luotettavuustarkastelua

12.1 Luotettavuustarkastelun lähtökohdat

Tutkimuksen luotettavuutta käsiteltäessä käytetään usein reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä. Seuraavassa on käsitelty ensisijaisesti laadullisessa tutkimuksessa käytettyjä luotettavuuskäsitteitä. Lincoln ja Guba (1985) puhuvat totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraalisuudesta. Totuusarvoa voi tarkastella myös vastaavuudella (credibility). Vastaavuus on hyvä, jos tutkija pystyy osoittamaan omien rekonstruktioidensa vastaavan tutkittavien alkuperäistä konstruktioita. Monipuolinen aineistonkeruu voi mahdollistaa tämän. Lincoln ja Guba käyttävät käsitettä 'dependability', joka on koko tutkimustilanteen arviointia. Kvantitatiivisen tutkimuksen objektiivisuutta vastaa laadullisessa tutkimuksessa muun muassa vahvistettavuus 'confirmability'. Luotettavuuden tarkastelussa käytetään tässä seuraavia peruskäsitteitä: totuusarvo, yleistettävyys, yhtäpitävyys ja neutraalisuus.

Positivistisen paradigman luotettavuuden käsitettä voi luonnehtia termillä täsmällisyys 'rigor', jolloin korostuu tutkimustyön systemaattinen ja sääntöjä noudattava luonne. Vastaava naturalistisen tutkimuksen luotettavuuskäsite voidaan ilmaista termillä 'trustworthiness', jossa painotus on tutkimuskohteen erityislaadussa.

Taulukko 11. Täsmällisyyden ja luotettavuuden kriteerit rationaalisessa ja naturalistisessa tutkimuksessa voidaan esittää seuraavan asetelman muodossa (Aaltonen 1989).

Tieteen peruskysymykset	Rationaaliset (positivismin) kriteerit	Naturalistiset kriteerit
Totuusarvo – truth value	Sisäinen validiteetti – internal validity	Uskottavuus – credibility
Yleistettävyys – applicability	Ulkoinen validiteetti – external validity	Siirettävyys – transferability
Yhtäpitävyys – consistency	Reliabiliteetti – reliability	Varmuus – dependability
Neutraalisuus – neutrality	Objektiivisuus – objectivity	Vahvistuvuus – confirmability

Aaltonen on laatinut täsmällisyyden ja luotettavuuden kriteerit tieteen peruskysymyksissä oheiseen taulukkoon käyttämällä Lincolnia ja Guba'a (1985) (ks. Åhlberg 1992). Uskotta-

vuotta lisäävät: *pysyvä kontakti*; *riittävän pitkä* ja *intensiivinen tutustuminen* tutkimuskoh- teeseen (laajentaa kohdetta); *jatkuva havainnointi* paljastaa olennaisuudet ja epäoleellisen (syventää kohdetta), *triangulaatio* on useiden menetelmien, tiedonhankintatapojen, teori- oiden ja tutkijoiden käyttöä tulkintojen ja havaintojen tarkistamiseksi; *negatiivisten tapa- usten analyysissä* etsitään seikkoja, jotka eivät tue tutkimuksen olettamuksia; *tarkistusma- teriaalin kerääminen niin, että* voidaan myöhemmin tarkistaa tulkintojen ja havaintojen kelpoisuutta (alkuperäiset litteroinnit); *osallistujien tarkistuskeskustelut*; tutkija keskustelee tutkimuksen kuluessa ja sen lopussa tutkimukseen osallistuvien kanssa havainnoistaan, tulkinnoistaan, käsitteistään, teorioistaan ja tuloksistaan.

Tässä tutkimuksessa arviointia seurattiin vuodesta 1998 alkaen, jolloin voidaan osoittaa, että koulutuksen ja arvioinnin muutoksen seuraamista on tapahtunut riittävän pitkällä aika- välillä. Seurantaseminaarissa kysyttiin arvioinnissa mukana olleilta tiedekunnilta myös arvioinnin vaikutuksia muutokseen. Samalla aihetta on syvennely. Arviointiprosessissa mukana oleminen tarjosi mahdollisuuden seurata opettajankoulutuksen arvioinnista käytyä keskustelua monelta eri näkökannalta. Lisäksi arviointineuvostossa mukana oleminen on mahdollistanut arvioinnin merkityksestä käytävän keskustelun seuraamisen. Arviointipoli- tiikasta käydyt lukuista kollegakeskustelut ovat tehneet mahdolliseksi arviointi-instituution osuuden tarkastelun koulutuksen kehittämisessä.

Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyyttä lisäävä *tiheä kuvaaminen* aiheuttaa sen, että tutkimustulosten voidaan ajatella soveltuvan myös toisiin tilanteisiin. Tutkimuksessa on valittu alkuperäiset aineistot niin, että ne muodostavat edustavan otoksen tutkittavasta il- miöstä.

Varmuutta lisäävät: *täydentävien menetelmien käyttö*, kuten triangulaatio, jossa yhden menetelmän puutteet korvataan toisen menetelmän eduilla; *asteittain toistaminen*, split- half menettelyä muistuttava menetelmä, jossa kaksi tutkijaa tai ryhmää tutkii saman ai- neiston toisistaan riippumatta; *varmuustarkastus* muistuttaa tilintarkastusta, jossa riippu- maton tutkija selvittää yksityiskohtaisesti sekä tutkimuksen kulun, prosessin että tulokset, aineiston, siitä tehdyt tulkinnat ja päätökset.

Tutkimuksen varmuutta on lisätty sillä, että itsearviointiaineistoja on luettu useita kertoja sekä kokonaisuutena että aiheittain. Näin on säilynyt sekä kokonaiskuva että osien merki- tys kokonaisuudessa.

Seuraava taulukko kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteistä on tehty useista lähteistä niiden näkemyksiä vertailemalla.

Taulukko 12. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen pätevyys ja luotettavuuskäsitteitä.

A. KVANTITATIIVINEN TUTKIMUS	B. KVALITATIIVINEN TUTKIMUS
A.1. totuudellisuus – totuusarvo – sisäinen validius - mittavälineen virhe - tilannevirhe	B.1. uskottavuus – autenttisuus – vilpittömyys - pysyvä kontakti, jatkuva havainnointi, triangulaatio, kollegakeskustelut, negatiivisten tapausten analyysi, tarkistusmateriaali, osallistujien tarkistuskeskustelut, kokonaistilanteen havainnointi
A.2. sovellettavuus – yleistettävyyys – ulkoinen validius - tulosten yleistettävyyys	B.2. tilanteeseen sopivuus – vastaavuus – siirrettävyyys esim. alueelliset erot opetussuunnitelmissa - tiheä kuvaus
A.3. pysyvyys – yhtäpitävyys – reliabiliteetti - ekvivalenssi - stabiliteetti - konsistenssi	B.3. vahvistettavuus – varmuus – tarkastuksen kestävyys – vertailtavuus – replikoitavuus – ilmiön jatkuvuus (havainnon jatkuva samankaltaisuus reliabiliteetti) - instrumentin tarkkuus - tarkka analyysi (tilintarkastus) - kongruenssi eli yhdenmukaisuus eri indikaattorien saman asian selvittämiskyky tai triangulaatio: 1. sama ilmiö eri menetelmillä 2. sama ilmiö eri tutkijalla 3. aineistotriangulaatio
A.4. neutraalisuus – objektiivisuus - arvioitsijasta riippumaton	B.4. subjektiivisuus, vahvistuvuus tai instrumentin objektiivisuus - lähestymistapa implikoi subjektiivisuustekijän, toisaalta kohdat B.1, B.2 ja B.3 eksplikoivat sen, jolloin subjektin tunnettavuus lisääntyy ja mahdollisuus instrumentin objektiivisuuden arviointiin lisääntyy. Reflektointi, triangulaatio ja vahvistuvuustarkastelu

Objektiivisuusvaatimus merkitsee subjektista riippumatonta, ulkokohtaista, asiallista, puolueetonta tai yleispätevää. Subjektiivinen merkitsee subjektille kuuluvaa, subjektista johtuvaa tai riippuvaa, omakohtaista, epäasiallista tai puolueellista. Tutkimustulosten varmuutta on yritetty lisätä kirjoittamalla osittain näkyviin päätelmäketjuja. Varsinainen looginen päättelyprosessi ja argumentointi on kuitenkin melko vähäistä ja siltä osin uskottavuus ja varmuus horjuvat. Vahvistettavuus on tutkimuksessa kyseenalainen siinä mielessä, että tutkija esittää tuloksia valmiina tulkintoina. Teoreettisen aineiston kohdalla lähdekritiikkiä on lähinnä tietoteoreettisissa pohdinnoissa. Ansioksi on katsottava diskurssianalyysin tietoteoreettinen katsaus ja sen yhteydessä tehdyt päätelmät. Tutkijan ennakkonäkökannat saattavat osittain ilmetä tulkinnoissa ja haitata neutraalisuutta. Tutkijatriangulaatiota ei ole käytetty. Sillä olisi voitu lisätä moniperspektiivisyyttä ja vahvistettavuutta.

12.2 Luotettavuus diskurssianalyysissä

Diskurssianalyysin tulisi olla itsekriittistä. Tieteelliset diskurssit eivät vain kuvaile kohteitaan tai viittaa kohteisiinsa, ne myös aktiivisesti ja jatkuvasti muovaavat yhteiskunnallista tietoa objekteista, joista ne puhuvat. Niinpä kriittisen tutkimuksen tulee olla kriittistä myös suhteessa itseensä. (Valtonen 1998, 105.)

Kriittisen analyysin tulee olla itsereflektiivistä: tutkimusta tehdessä on varmistettava, että tutkimuksen raportointi on seurattavaa, dokumentoinniltaan pätevää ja käsitteiltään

selkeää ja johdonmukaista. Tutkijan ratkaisut ja 'todistusaineisto tulee kirjata auki, samoin tutkijan oma positio suhteessa aineistoon. Muuten tutkimuksen lukijan on mahdotonta seurata päättelyn logiikkaa tai arvioida tulkintojen pätevyyttä. Kriittinen diskurssianalyysin tavoitteena on myös tutkimuksen tulosten kriittinen arviointi: tutkimusongelman ja tutkimuksessa käytettyjen menetelmien ja teorioiden yhteensopivuudesta riippuu pitkälti tulosten luotettavuus. Menetelmälliset ja teoreettiset ratkaisut on kirjattava perusteluineen. (Väliaverron 1998; Valttonen 1998, 105.)

Tutkimustulosten uskottavuutta on lisätty ottamalla autenttisia näytteitä tutkimusaineistosta ja kirjoittamalla ne sellaisenaan. Käytetyt arviointiraportit, sivistysvaliokunnan kannanotot ja tulevaisuusryhmän päätelmät on kirjoitettu näkyviin sellaisenaan viittauksin. Tältä osin autenttisen aineiston kirjoittaminen on uskottavuuden kannalta toimivaa ja antaa myös lukijalle jossain määrin mahdollisuuden tehdä päätelmiä aineistosta. Tutkija voi väittää olevansa aineiston tulkinnassa vilpittön, mutta sille on mahdotonta esittää täysin uskottavaa evidenssiä. Tutkimusaineiston siirrettävyyttä lisäävät OECD -maiden koulutuspoliittisen kontekstin mukana kuljettaminen. Kyse ei ole vain suomalaisesta koulutuspolitiikasta, vaan laajemman koulutuspoliittisen kontekstin läsnäolosta.

Luotettavuuskysymysten yhteydessä on erityisesti pohdittava tutkijaposition merkitystä tutkijan tulkintoihin. Subjektiiivisuusongelmaa oli selvästi käsiteltävä ja pohdittava, vaaransiko subjektiiivisuuden läsnäolo tulosten luotettavuutta. Oli myös pohdittava, mikä oli arviointineuvoston rooli tutkimuksessa. Oliko neuvostoa pidettävä myös arvioinnin kohteena? Neuvosto oli myös selvästi tutkimuksen kohde. Neuvosto oli tuottanut arvioinnin ja vaikuttanut sen toteuttamiseen. Näin tutkimuksessa jouduttiin tutkimaan myös neuvoston positiota suhteessa arvioinnin toteuttamiseen ja sen tuloksiin. Tutkimuksen luonteen mukaisesti oli myös syytä selvittää, oliko kyseessä kehittämistutkimus. Jos kyseessä oli kehittämistutkimus, kuka määrittä kehittämisskohteet? Tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ollut sellainen prosessin interventio, jossa tutkimuksen aikana olisi vaikutettu prosessin eri vaiheisiin tiettyjen tulosten aikaansaamiseksi. Oli myös pohdittava, oliko kyseessä ensisijaisesti opettajankoulutuksen kehittäminen, arvioinnin kehittäminen vai opettajankoulutuksen kehittäminen arvioinnin avulla. Tutkimuksellisessa mielessä kyseessä oli selvästi ensisijaisesti arviointiin liittyvä tutkimus, jonka tavoitteena oli arvioinnin kehittäminen. Arvioinnin kehittämiseen taas liittyivät arviointimenettely, arvioitavat näkökohdat ja arviointikonteksti. Näin opettajankoulutuksen kehittämiskannanotot olivat arvioinnin "vaikutusten" evidenssinä. Opettajankoulutuksen kehittäminen on kuitenkin ensisijaisesti korkeakoulujen itsensä tehtävä opetusministeriön alaisuudessa.

Diskurssianalyysissä ei tavoitella tulkinnoille universaalia tosiasian statusta. Tämä johtuu siitä, että tulkintojen totuudenmukaisuuden tai faktisuuden ajatellaan olevan pätevää vain jonkin 'kielipelin' sisällä, ei universaalisti toisten diskurssien pätevyyden syrjäyttävästi.

Diskurssianalyysin omaksuman konstruktionistisessa orientaatiossa faktat nähdään ylipäätään sosiaalisesti tuotettuina, olivatpa ne kenen tahansa, vaikkapa diskurssianalyysi-

kon itsensä, perustelemia. Kyse ei siis ole tässä suhteessa 'ankarasta tieteestä'. Tästä huolimatta tutkijan tulee esittää tutkimustuloksilleen evidenssiä. Diskurssianalyysissä ei pitäydytä pelkkiin löysiin spekulointeihin, vaan tarkoituksena on tehdä aineistojen tarkkaan analysointiin perustuvia tulkintoja kielenkäytöstä. Analyyttisten tulkintojen vakuuttavuuden osoittamiseen käytetään usein sellaisia erityisiä keinoja, kuin (1) tukeutuminen toimijoiden tilanteisesti ilmaisemaan ymmärrykseen, (2) tutkimuksen lukijoiden tekemään arviointiin, (3) poikkeustapausten analysointiin ja (4) tulkintojen suhteuttamiseen aikaisempaan tutkimukseen. (Jokinen & Juhila & Suoninen 1999, 234.)

Juhilan ja Suonisen mukaan toinen keino vakuuttavuuden osoittamiseksi on tutkimuksen lukijoiden tekemä arviointi (reader's evaluation). Kyse on sen tarkoituksellisesta altistamisesta kritiikille, siitä miten analysoija on tulkintoihin päätenyt. Käytännössä tämä merkitsee aineisto-otteiden ja tutkijan päättelypolkujen niin huolellista esittelemistä, että lukijoiden on mahdollista tehdä niistä omia tulkintojaan. Näin siitä huolimatta, että osa lukijoista saattaa pitää esittämistapaa turhan raskaana ja vaikeasti lähestyttävänä. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa vaihtoehtoisten ja ristiriitaistenkin tulkintojen tekeminen ei ole suuri riski vakuuttavuudelle, sillä tulkinnoissa ei ylipäättään pyritä ylivertaisiin, ja tulkinnan mahdollisuudet syrjäyttäviin faktoihin. Tulkintojen teko ei ole kirjoittavan tutkijan yksinoikeus, sillä myös lukijat ovat kielenkäytön ja vuorovaikutuksen tuntijoita. Sen sijaan sellainen retorinen esittämistapa, jossa tulosten yksinkertaisesti vain todetaan nousevan aineistosta ilman päättelypolun näkyväksi tekemistä, on riski tutkimuksen vakuuttavuudelle. (Jokinen & Juhila & Suoninen 1999, 235.)

Poikkeustapausten analysointi (deviant case analysis) on hyödyllinen silloin, kun tarkastellaan kielenkäytön yleisiä säännönmukaisuuksia. Poikkeukset eivät ole sellaisia aineiston kohtia, jotka halutaan hypätä kummallisuuksina yli, jotta tulkinnat olisivat mahdollisimman koherentteja. Sen sijaan niitä usein erityisesti etsitään aineistosta, jotta mahdollisten säännönmukaisuuksien luonnetta pystyttäisiin täsmentämään. Eroilla tarkoitetaan juuri eroja kielenkäytön säännönmukaisuuksien välillä. Poikkeustapaukset tekevät näkyväksi kulttuurisia ja vuorovaikutuksellisia itsestäänselvyksiä. (Jokinen & Juhila & Suoninen 1999, 236.)

Usein perätään tutkimuksen sovellettavuutta ja käytännöllistä arvoa. Diskurssianalyysillä on itseisarvoa tiedon tuottajana. Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysi oli arviointikulttuurin tulkitsija ja opettajankoulutuksen kehittämisen keskusteluttaja.

ne, jotka tietävät, eivät tiedä
ne, jotka puhuvat, harvoin sanovat
ne, jotka tietävät, vaikenevat
ne, jotka vaikenevat, sanovat

13 Toteutetun arvioinnin eettistä pohdintaa

Newman ja Braun esittävät arviointitoiminnalle eettistä ohjeistoa (1996, 21–23). Siinä eettiset *koodit* ovat sääntöjen kokoelmia. Tällaisia ovat esimerkiksi Amerikan tutkimusseuran säännöt (AERA 1992), joissa käsitellään toimintaa koskevia eettisiä koodeja. Eettiset *säännöt* ovat eettistä käyttäytymistä koskevia spesifejä väitteitä siitä, miten evaluaatio tulisi toteuttaa. Eettiset *standardit* ovat samankaltaisia kuin säännöt, mutta niissä ehdotetaan myös ideaali toiminta. Eettiset *periaatteet* (principles) ovat laajempia kuin säännöt ja koodit ja tarjoavat usein pohjan sääntöjen ja koodien rakentamiselle. Eettiset *teoriat* ovat eettistä päätöksentekoa koskevaa teoreettista tietoa tai tiedettä. Ne ovat yleisiä tapoja päättää, mikä käyttäytyminen on oikein tai väärin. (Newman & Brown 1996, 21–23; Vartiainen 2001.)

Newman ja Brown tarjoavat eettisistä teorioista hyödyllisiä suuntaviivoja eettistä ajattelua varten. Käyttäytyminen arvioidaan oikeaksi tai vääräksi seuraavien viiden kategorian avulla. Seuraamusetiikassa tekojen eettisyys arvioidaan toiminnan seuraamusten perusteella – teleologiset teoriat. Esimerkkinä utilitarismi, jossa toimintaa pidetään hyvänä, jos se tuottaa mahdollisimman paljon hyvää mahdollisimman monelle ihmiselle. (Newman & Brown 1996, 24–28; Huotari 2001, 94.)

Velvollisuusetiikassa oikean toiminnan perustana on velvollisuudentunne, persoonallinen sitoutuminen toimintaa koskevan säännön tai lain olemassaoloon tai uskontoon pohjautuva vaade (Kant 1788/1956). Kategorinen imperatiivi: kaikkien tulee toimia niin, että he voivat toivoa toiminnan olevan universaalia. Pohdinnan ehtona on se, mitä tapahtuisi, jos kaikki toimisivat samalla tavalla.

Oikeuksien kannalta ihmisyyksilöillä on itseisarvo, eikä häntä tule kohdella välineenä jonkin päämäärän saavuttamiseksi. Ihmistä on kunnioitettava ja hänen oikeutensa tunnustettava. Oikeudet ovat läheisessä suhteessa velvollisuuksiin: positiivinen oikeus edellyttää, että jollakin toisella on velvollisuus toimia tietyllä tavalla; negatiivinen oikeus edellyttää, että joku toinen pitäytyy toimimasta tietyllä tavalla. (Newman & Brown 1996.) Sosiaalisessa oikeudenmukaisuudessa ilmenee Rawlsin teorian mukaan keskeisenä periaatteena se, että ensinnäkin jokaisella yksilöllä on yhtäläiset perusoikeudet, ja toiseksi sosiaalisten ja ekonomisten resurssien/puutteiden jaon tulee hyödyttää eniten huonoimmassa asemassa olevia. Huolenpidon etiikassa pyritään ottamaan huomioon, kuinka eettinen päätös vaikuttaisi ihmisten välisiin suhteisiin ja löytämään sovellutus, joka sopii kyseiseen erityistilanteeseen – eikä niinkään etsimään yleistä

sääntöä, joka sopisi kaikkiin tilanteisiin. Rationaalisen ajattelun tulee palvella korkeampaa päämäärää – toisista huolehtimista; keskeistä on ottaa huomioon, kuinka eri vaihtoehdot vaikuttaisivat instituutioihin. (Noddings 1984; Newman & Brown 1996, 33–35.) Newman ja Brown esittävät, että arvioitaessa tulisi soveltaa seuraavaa viittä eettistä periaatetta, joiden he katsovat empiirisissä tutkimuksissa osoittautuneen heijastavan monipuolisesti arviointikäytäntöön liittyviä arvopositioita. (Newman & Brown 1996; Brown & Krager 1985; Krager 1985; Huotari 2001, 94.)

Autonomiaan kuuluu oikeus toimia vapaasti ja tehdä vapaasti valintoja sekä ajatella kuten haluaa. Siihen sisältyy myös velvoite kunnioittaa muiden autonomisia oikeuksia. Nonmaleficence: Velvollisuus olla aiheuttamatta pahaa tai asiatonta, kohtuutonta vahinkoa (undue harm). Velvollisuus hyvän tekemiseen (beneficence, benefiting others). Oikeudenmukaisuus (justice) tarkoittaa kohtuullisuutta, tasapuolisuutta, puolueettomuutta sekä vastaamista, reagoimista ja ihmisiä koskevien päätösten tekemistä riippumatta heidän rodustaan, sukupuolestaan, sosioekonomisesta statuksestaan tai muista ”inappropriate attributes”. Uskollisuus (fidelity) tarkoittaa lupauksien pitämistä, lojalisuutta ja rehellisyyttä. Newman ja Brown liittävät periaatteeseen myös totuudenmukaisuuden (veracity).

Taulukko 13. Eettisten teorioiden vahvuuksia ja heikkouksia arviointitoiminnan eettisyyden arvioinnin kannalta (Newman & Brown 1996, 36; Huotari 2001, 95).

<i>Kriteeri</i>	<i>Vahvuudet</i>	<i>Heikkoudet</i>	<i>Positio ja valta</i>
Seuraukset	Helpottaa laskemaan tulokset ja vertailemaan. Keskittyy tuloksiin. Yhdennäköinen perinteisen tulosorientoituneen arvioinnin kanssa.	Vaikea arvioida kaikkia vaikutuksia. Voi johtaa jonkun henkilön oikeuksien supistamiseen. Vaikea määrittellä, mikä on hyvää ja kenen hyvä on etusijalla.	Position sallima määrittely valta – kohtuullisen vallan koodisto turvaa arvioinnin osapuolten asemaa
Velvollisuudet	Voi tarjota selkeän kuvan odotuksista. Ottaa huomioon sopimukselliset ja professionaaliset suhteet.	Voi painottaa liikaa johtoportaan näkökulmaa. Voi jättää huomiotta asianosaisten tarpeet.	Vallan ja vastuun eettinen tasapaino – ottaa huomioon itsearviointia tuottavien position
Oikeudet	Tarjoaa vähimmäissuojan yksilöille. Asettaa toiminnalle tuloksista riippuvat standardit.	Voi epäonnistua ottamaan huomioon sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen kuuluvat seikat. Oikeudet eivät ole absoluuttisia ja voivat olla ristiriidassa keskenään.	Vallan legitimoitu käyttö arvioinnin tavoitteiden toteuttamiseksi – tavoitteena myös valtuuttaa arvioinnin osapuolet subjekteiksi
Sosiaalinen oikeudenmukaisuus	Varmistaa, että hyöty jaetaan reilusti.	Voi korostaa oikeutusta yritteliäisyyden/luovuuden kustannuksella. Voi supistaa joitakin asianosaisten oikeuksia. Arvioijan perinteinen neutraali rooli vaihtuu asianajajan rooliksi.	Vallan ja vastuun oikeudenmukainen jakautuminen – tehtävänä myös estää vahingon tuottaminen arvioinnin julkisuuden vuoksi (Saari 2002)

Oheisessa taulukossa on esitetty eettisten teorioiden vahvuuksia ja heikkouksia evaluointitoiminnan eettisyyden arvioinnin kannalta (Newman & Brown 1996, 36; Huotari 2001). Taulukkoon on lisätty vallan aspekti, mikä on merkittävä tekijä arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja kohtuullisuutta arvioitaessa.

Arviointi voi olla vaikutuksiltaan myös traumaattista

Seuraavassa on käsitelty varsin seikkaperäisesti yhtä julkista artikkelia. Miksi näin? Tutkimuksen itsearviointiaineistoja jouduttiin koko tutkimusprosessin ajan käyttämään varsin varovasti, jotta arvioinnin tuottanut yksikkö ei tunnistuisi analyysissä. Oheinen artikkeli on kuitenkin julkinen kannanotto opettajankoulutuksen vuoden 1998 arvioinnista. Tutkija koki myönteisenä sen, että arviointia pohditaan artikkelissa avoimen kriittisesti. Samalla tilanne antoi mahdollisuuden kaivautua mahdolliseen ongelmaan pintaa syvemmälle.

Joensuun yliopiston dekaani kirjoittaa arvioinnin traumaattisuudesta Sanansaattajan artikkelissa ja käsittelee edellisenä vuonna toteutettua opettajankoulutuksen arviointia (Savijärvi 2000). Artikkeli alkaa viittauksella yliopiston kiristyviin työoloihin, työkyvyn ylläpitämiseen tähtäävään toimintaan ja yönkiristykseen, jonka seurauksena on masennusta ja apatiaa. Kirjoitus implikoi ensin pahoinvoinnin syyksi ”jonkin muun” kuin rahan ja eksplikoi myöhemmin syitä.

Yhtenä syynä kirjoittaja tuo esiin sen, että yliopistot ja niiden yksiköt ovat olleet pitkään ”erityisen silmälläpidon alaisia”. Tähän liittyvät kansainväliset ja valtakunnalliset arvioinnit vertais- ja itsearviointeina ja opiskelijan jokaisen opettajan jokaisen kurssin arviointina. Kirjoittaja toteaa, että arvioinnin periaatteelliset motiivit voivat olla hyvinkin rehelliset ja hyvää tarkoittavat, mutta käytännössä niitä näyttää hallitsevan negatiivissävyinen ajattelu. Tässä yhteydessä kirjoittaja viittaa opettajankoulutuksen arviointiin ja sen toteuttamiseen ”tavalla, joka sai arvioitsijat päättelemään, että Joensuun yliopistossa humanistisen ja kasvatustieteellisen tiedekunnan väliset suhteet ovat pahoin tulehtuneet”. Kirjoittajan mukaan oikaisuvaatimusten jälkeen asia muotoiltiin (raporttiin) uudelleen, mutta sisältö jäi kutakuinkin ennalleen”. Ohessa on ote arviointiraportista.

Arviointiryhmän näkemyksen mukaan opettajia kouluttavien yksiköiden yhteistyökangertelee paikoin selvästi. Arviointivierailun ja itsearviointipalautteiden perusteella humanistisen tiedekunnan ja kasvatustieteiden tiedekunnan keskuudessa on joidenkin laitosten välillä tulehtuneita henkilösuhteita, mutta molempien tiedekuntien dekaanit pitävät tiedekuntatasolla välejä hyvinä. (Jussila & Saari 1999.)

Kirjoittaja jatkaa ”Samaisessa arvioinnissa todetaan, että eräät tiedekuntien ainelaitokset eivät muka (kirjoittajan ilmaisu) ymmärrä, että opettajankoulutuksen tavoitteet aineen opiskelussa ovat erityyppisiä kuin tutkijankoulutuksessa”. Kirjoittaja toteaa päätelmän syntyneen kyselyn perusteella, mutta väittää samalla, että syvällisempi tutustuminen opinto-ohjelmiin olisi varmasti muuttanut käsitystä positiivisempaan suuntaan. Syyn kirjoittaja löytää itsearviointikyselyn kysymyksistä, joihin ei aina voinut vastata.

Sen hän arvelee ärsyttäneen vastaajia siinä määrin, että heidän perusasenteensa muuttui kielteiseksi ja kommentit olivat sen mukaisia. Todellisuus on kuitenkin artikkelin kirjoittajan mukaan toisenlainen. Humanistit kokevat saavansa opettajankoulutuksesta varmimman leipäpuun, eikä sitä sen vuoksi missään tapauksessa vähätellä.

Varsinainen asioiden kytkeminen tapahtuu artikkelissa niin, että ensiksikin sanotaan kyselyn laaditun niin, että se aiheutti ärtymystä, koska kaikkiin kysymyksiin ei voinut vastata; toiseksi vastaajien oletetaan muuttuneen perusasenteiltaan kielteisiksi ja vastanneen sen mukaisesti ja kolmanneksi vaikka opettajan leipäpuun saavuttaminen tuottaa todellisuudessa iloa, pienet laitokset ponnistellessaan voimiensa äärirajoilla ja kohdatessaan samanaikaisesti yhtäkkiä ajankohdan sopivuutta kyselemättä (itse)arvioinnin, seurauksena on se, että ”läikähtää joskus yli”. Samalla artikkelin kirjoittaja liittää yhteen (mainitsematta aktoria) pyrkimyksen yliopistojen jakamiseen vuohiin ja lampaiisiin, ”on etsitty muusta joukosta erottuvia huippu- ja laatuyksiköitä, joille sitten kiitostakin annetaan”. Kirjoittaja liittää ongelmatiikkaan sen, että on ”mahdollisesti tahallisesti tai tahattomasti” synnytetty vaikutelmat siitä, että ”muut kuin palkitut ovat tehotomia, huonosti opettavia ja laiskasti tutkivia”. Kirjoittaja kytkee laatupalkintopolitiikan ja (opettajankoulutuksen) kehittävän arvioinnin juuri niin kuin sen voi tehdä korkeakoulujen arviointineuvoston toimenkuvan perusteella. Näin kehittävä arviointi ja laatupalkintotehtävät liittyvät korkeakoulujen näkökannalta yhdeksi.

Artikkelin lopussa kirjoittaja sanoo kuvan olevan vääristelevän, mutta ei tarkenna, onko kyse kirjoittajan omasta karrikoinnista ja/tai ulkoisen toimijan tuottamasta vääristelestä. Lopuksi kirjoittaja palauttaa vastuun asenteista ja reaktioista yliopiston toimijoille itselleen. Tekstissä mainittu ”vallitseva negatiivinen perusasenne” viittaa yliopiston omiin toimijoihin: ”Myönteistä ilmapiiriä ja positiivista ajattelua pitäisi jokaisen yliopistoyhteisön jäsenen lähteä tietoisesti rakentamaan, jos mielitään poistaa ahdistus”. Kirjoittaja sulkee kirjoituksen osoittamalla hyvän tahdon vetoomuksen yliopistoyhteisön jäsenille ja toteaa, että hyvää tahtoa ja empatiaa tarvitaan joka päivä.

Artikkeli palauttaa niitä tunteja, joita monilla opettajankoulutuksen arviointiin osallistuvilla tiedekunnilla on todennäköisesti ollut muissakin yliopistoissa. Tiedekunnat vaikeenevat kuitenkin mieluummin kuin lähtevät purkamaan julkisesti kokemuksiaan. Kirjoittajan artikkeli on kokemusten ilmaisu, ei niinkään asiapitoisesti argumentoitu tapahtumien kuvaus – sen osoittavat sanavalinnat ja kielikuvien käyttäminen.

Itsearviointinassa koettuja asioita ja Sanansaattajan artikkelia ei ole syytä väheksyä tai mitätöidä. Kyseessä on sekä itsearviointiprosessin perusteella että arviointivierailun yhteydessä syntyneestä kokemuksesta. Sen sanotaan hallinneen sekä itsearviointia että arviointikeskustelua. Näissä tilanteissa ei rationaalisella argumentoinnilla selvästikään tavoitettu työyhteisön kokemuksia. Koettuja asioita tulisikin purkaa rationaalisuutta arvostavassa yhteisössäkin nimenomaan kokemusten käsittelyllä. Artikkeli päättyy hyvän tahdon ja empatian vetoomuksiin, jotka eivät ole rationaliteetin alueella. Kyseessä on ennemminkin eettisyyden ja ihmisyyden ulottuvuus.

Näihin ulottuvuuksiin kirjoittaja viittaakin tekstissä ilmaisuillaan: kiristyvä ilmapiiri (tunne), työkyky (jaksaminen), harrastukset (virkistys), yönkiristys (ahdistuksen ko-

kemus), masennus (tunnetila), apatia (tunnetila), toimeentulon huoli (tunne), silmälläpito (valta, tunne), motiivit (piilo- tai julkitavoitteet), hyvää tarkoittava (tahto), negatiivissävyinen ajattelu (asenne), tulehtuneet suhteet (tunne), ymmärtämisen puuttuminen (tunne), ärsytys (tunne), perusasenne (asenne), vähättely (mahdollisesti attribuutio, asenne), kiitoksen antaminen (kannustus), vääristely (kielteinen teko), negatiivinen perusasenne (asenne), energian sitominen (tahto), mielen ahdistus (tunnetila), työnteon häiritseminen (epäeettinen teko), ilmapiiri (tunne), positiivinen ajattelu (asenne), ahdistuksen poistaminen (eettinen teko), hyvinvoinnin lisääminen (eettinen teko), hyvä tahto (tahto) ja empatia (tunne).

Artikkeli vetoaa kaikkiin tavoin ihmisenä olemisen peruskysymyksiin. Sen mukaan tarvitsemme sosiaalisen hyväksymisen ja arvonannon kokemusta, empatiaa, hyvää tahtoa ja kontekstin ymmärtämistä (ymmärrys esimerkiksi siitä, että ajankohtaa ei koettu sopivaksi arviointiin). Artikkelin tapahtuman taustat ovat itsearviointin ja siihen liittyneen arviointivierailun sekä raportoinnin tuottamia kokemuksia. Arviointiryhmän olisikin ehkä tullut lukea itsearviointia monien paineiden alaisena olevista työyhteisöistä ja opettajista, joiden tunteiden – ei vain rationaalisiin argumentein ilmaistavan tilan purkauskanavana itsearviointi myös toimi.

Arvioitsijan kannalta tulkinnallinen ongelma on usein se, että itsearviointi ei liity "itseeseen" vaan johonkin "muhun tai toiseen" osapuoleen. Lukija voi tietysti tulkita tekstin ulkoistavana attribuutiona ja kontekstualisoida tekstin "oikeaksi" katsomaansa tulkintaympäristöön. Itsearviointin kirjoittajalle annettu tilannetta ymmärtävä palaute olisikin toiminut ehkä paremmin ongelman avaajana kuin (itsearviointiaineiston) vastakainasettelun tosiasiallisuutta todentavat haastattelukysymykset. Näin jälkeensä julaisuudessa kirjoitetussa artikkelissa arvioinnissa mukana ollut tiedekunnan edustaja voi ehkä vasta kokea tulleen kuulluksi juuri niin kuin itse toivoisi. Näyttääkin siltä, että osapuolten väärinymmärryksen osuutta ja tulkintoja ei arviointikeskusteluissa päästy käsittelemään. Arvioinnin ja raportoinnin kannalta tilanteessa ei ollut kyse ensisijaisesti konsensuksen löytymisestä osapuolten välille, vaan ongelmallisen tilanteen näkyväksi tekemisestä.

Lehtiartikkeli kertoo monin tavoin siitä, että jossain määrin eettinen koodisto tai ohjeet koettiin rikotuiksi sekä arvioinnin järjestämisessä, arviointivierailussa että raportoinnissa. On otettava kuitenkin huomioon, että arviointiryhmä toimi toimeksiannon toteuttajana ja pääosin vain virallisesti saamansa informaation varassa, eikä voinut varsinaisesti ryhtyä konsultoimaan tiedekuntaa. Näin mahdollisuudeksi jäi tilanteen näkyväksi tekeminen. Niin sanottu asiakas on kuitenkin kokemuksineen oikeassa. Kokemuksistahan edellä olevassa kirjoitetaan – ei faktuaalisista asiantiloista. Koetun asiantilan tavoittaminen tosiasiana ei kai ole edes mahdollista – on vain ihmisten väliset suhteet, jotka eivät ole vain yhden ihmisen vaan useiden kokemusten kompositio. Se ei noudata rationaalista kaavaa eikä argumentointia.

Artikkelin mukaan arvioinnissa vallan position sallima määrittelyn vallan kohtuullinen käyttö katsottiin ylitetyn ja arvioinnin "kohteena" oleva yksikkö ei kokenut olevansa tässä suhteessa arvioinnin subjekti. Henkilösuhteisiin liittyvät ongelmat tulivat henki-

löidyiksi ja muuttuivat samalla arvioinnin objekteiksi – ainakin arvioitavien yksiköiden edustajien mielestä. Arvioitava kohde eli koulutus ja sen toteuttajat (yksikkö ja henkilöt) eivät ehkä tulleet eritellyiksi riittävästi toisistaan. Miten se olisi voitu välttää? Ehkä puhumalla ja kirjoittamalla korostetusti koulutuksesta ja siihen liittyvistä rakenteista eikä ihmisistä. Lopulta kuitenkin vastuu lukemisen tavasta ja tekstin tulkinnasta jäi lukijalle, koska raportissa tuotiin esille kaksi toisistaan poikkeavaa näkökantaa.

Arviointiraportin toimittajat tekivät ratkaisun siitä, että arviointiryhmän yhteinen näkemys oli oikeutettu, eikä ollut nähtävissä tekijöitä, joiden vuoksi se olisi tullut muuttaa tai poistaa. Kun raportissa tuotiin esille tiedekuntien eriävä näkemys, ongelma asetui aikaisempaa tasapainoisempiin mittasuhteisiin. Raportti toi tietysti esille arvioitsijoiden näkemyksen ulkopuolisena asiantuntijaryhmänä selvästi arvovalaltaan vahvempana kuin arvioitavien yksiköiden edustajien (edellisestä poikkeavan) näkemyksen. Kyse oli tietoisesta valinnasta. Kyseessä oli samalla rakenteelliseen valtaan perustuva määrittelyn oikeus. Virheellisiä väitteitä ei vallan positio tietenkään oikeuta.

Ei ole syytä kieltää sitä, että marginaali-ilmiöt saavat arvioinneissa usein ilmiön yleisyyteen nähden kohtuuttoman paljon painoarvoa. Ne voivat olla yksittäisiä tapauksia, jotka aiheuttavat arvioitsijoille yllätyksiä, ne voivat olla asioita, joita arvioitsijat kohtaavat ensimmäistä kertaa, ne voivat olla kyseenalaisia löydöksiä ja joskus jopa laittomuuksia. Jos nämä tehdään raportissa yksittäisinä asioina kovin näkyviksi, painottuvat suurimittaisenkin arvioinnin tulokset yksityiskohtiin, jotka tulisivat korjatuiksi ilman raporttiin kirjaamistakin. Arviointi-instituution vastuulla on estää arvioinnissa esille tulleen epäonnistumisen lisääminen. Valitettavaa on se, että 'epäonnistunut' yksikkö tuodaan esille valtakunnallisesti. Chin ja Benne (1994) viittaavat vallan mahdollisuuksiin saada aikaan muutoksia silloin, kun puhutaan moraalisen vallan käyttämisestä ja kun syyllisyyttä ja häpeää käytetään välineinä. Näin julkinen epäonnistuminen ja häpeä tuottavat kasvojen menetyksen. Voisikin olla hyvä, että marginaalisista yksittäistapauksista annettaisiin kirjallinen, ei raportissa julkaistava palaute, jolloin asiat korjautuisivat luonnollista tietä, kunhan ne ovat tulleet tavalla tai toisella artikuloituiksi. Jos koulutusyksikkö voisi olla varma siitä, että se ei saa kielteistä julkisuutta itsearviointissa osoittamansa avoimuuden vuoksi, sen itsearviointi voisi olla nykyistä aidompaa kehittämistä.

*viisas vaikenee ja vaietessaan puhuu
valehtelija puhuu, mutta ei sano
totuus vaikenee
usein*

erikoista
yleisesti tunnetut tosiasiat ovat vain harvojen tiedossa
tavallista

14 Tutkimuksen keskeisiä tuloksia

Opettajankoulutuksen kehittäminen ja arviointi sekä niistä käyty kehittämiskeskustelu

Seuraavassa käsitellään pääosin tutkimusongelmaan yksi liittyviä kysymyksiä.

Itsearviointien hyöty ja käytetyt voimavarat

Opettajankoulutuksen arvioinnissa teetetyt itsearviointiaineistot ovat kokonaisuudessaan edellyttäneet valtavaa työmäärää. Se, onko työmäärästä ollut koulutuksen kehittämisen kannalta vastaavaa hyötyä, on vain tiedekuntien ja laitosten itsensä arvioitavissa. Huomattava työmäärä tehdään kaikkien arviointien vuoksi. Yliopistot ovat osallistuneet sekä tieteellisen tuotannon että koulutuksen arviointeihin toistuvasti. Yliopistojen kokonaisarviointit, jotka tehtiin korkeakoulujen arviointineuvoston ensimmäisenä toimikautena, koski kaikkia yliopistoja. Sen ohessa on toteutettu koulutusala- ja teemaarviointeja. Yliopistoilla on lisäksi ollut lukuisia omaehtoisia arvioinnin kehittämishankkeita ja pilotteja. Arvioinnit ovat toteuttamistavaltaan ja tavoitteiltaan sellaisia, että ne eivät suju tiedekunnilta tai laitoksilta rutiinitoiminnoin.

Itsearviointien hyötyjä on syytä arvioida avoimesti. Henkilötyövuodet, jotka säästyvät mielekkäästi ohjatun itsearviointien avulla voivat olla merkittäviä. Hyvin usein koulutuksen voimavaroja kuluttaa se, että arvioinnin toteuttamisessa ei oteta huomioon jo saatavilla olevaa aineistoa. Arviointien kannalta kuitenkin ongelma on se, että saatavilla oleva aineisto on kerätty hyvin eri perustein, jolloin arviointiryhmän on vaikea hyödyntää sitä aineistojen tarkastelussa. Arviointeihin käytetään yksiköiden voimavaroja selvästi liian paljon. Yksiköt vastaavat tunnollisesti arviointikysymyksiin, ja usein kritisoimatta tai tuottamatta vaihtoehtoisia omaan tilanteeseensa sopivia relevantteja kysymyksenasetteluja.

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka ja arviointi

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on edelleen Euroopassa nousussa. Väitettä tukevat OECD:n kannanotot koulutuksesta, samoin EU:n koulutuspoliittiset katsaukset. Se ei merkitse sitä, että uusliberalismi olisi yhtenäinen toimenpideohjelma sellaisenaan. Kysymys on laajemmasta yhteiskunnallisesta kontekstista. Samalla yhteiskunnallisen kehityksen julkinen keskustelu yhtenäistyneen politiikan mukana alkaa kantaa samaa tekstuaalista käsitteistöä, joka vaikuttaa modernilta, toivottavalta ja kehitysuskoiselta toiminnalta. Väittäminen perustaa on usein kuitenkin enää vaikea jäljittää. Lausumat täyttyvät tekstuaalisesti – tapahtuu tekstien kylläntyminen, jossa ilmiö täyttyy lukuisista toisistaan poikkeavista määrittelyistä, jolloin ei voi enää tietää, mitä

sista toisistaan poikkeavista määrittelyistä, jolloin ei voi enää tietää, mitä varsinaisesti tarkoitetaan. Tässä tutkimuksessa tutkija itsekin tyytyi uusliberalismin kritiikin kautta sen konventionaalisiiin tulkintoihin.

Voimavarat

Arvioinnin ja koulutuksen tilannetta kuvaava näkökohta oli se, että toiminnan voimavarojen käsittely puuttui kaikesta itsearviointista. Samaan aikaan taloudellisten voimavarojen puute oli merkittävä kaikissa opettajankoulutusyksiköissä. Ensimmäisen vaiheen itsearviointi antoi käsityksen kouluttajista, jotka selviytyvät omin keinoin. Lastentarhanopettajien siirtyminen opettajankoulutusyksiköihin ja/tai kasvatustieteellisiin tiedekuntiin oli aiheuttanut siirtymävaiheen tukien lakattua perusmäärärahojen melkoista niukkenemistä. Se ei kuitenkaan näkynyt itsearvioinneissa. Seuranta-aineistossa tosin jo viitattiin taloudellisiin ongelmiin, kun samanaikaisesti opettajien lisäkoulutustarpeita toteutettiin enemmänkin kouluttajien keinojen varassa kuin lisävoimavaroilla. Myös ulkoinen arviointiryhmä kohtasi vaietun voimavaraongelman. Taloudellisista voimavaroista puhuminen ei yleensä ole kovin hedelmällistä varsinkaan, jos vain todetaan rahaa tarvittavan lisää. Mutta niihin liittyvä pohdinta on järkevän päätöksenteon ja toiminnan ehto – oleellista on se, tehdäänkö oikeita asioita oikealla tavalla ja oikein foku-soituna.

Opettajankoulutuksen merkitys yliopistossa

Ehkä tulisi myös kysyä, onko yliopiston sisäisessä rahoitusjärjestelmässä ymmärretty opettajankoulutuksen erityisluonne. Opettajankoulutuksessa on edelleen selvästi "kasvattava tai kasvatuksellinen tavoite" verrattuna moniin muihin koulutuksiin, joissa keskitytään ensisijaisesti kognitioihin. Opettajankoulutus muistuttaa taito- ja taidealaa siinä, että koulutus tarjoaa myös taitovalmiuksia. Taitovalmiuksien koulutus edellyttää usein lähiohjausta ja henkilökohtaista suhdetta koulutettavaan. Opettajan tärkein työväline on persoona. Siksi on merkittävää, että koulutuksen aikana kouluttajien ja koulutettavien välillä on aitoa kohtaamista. Näin opettajankoulutuksen kouluttajien ja koulutettavien määrän suhde tuleekin olla edullisempi kuin monissa muissa koulutuksissa. Myös laboratorio- ja studiotyöskentelyssä sekä monissa muissa välineitä edellyttävässä koulutuksessa opettajan ja opiskelijoiden suhdeluvun tulee olla suurempi kuin pelkässä teoriaopetuksessa. Hyvä opetus nähdään edelleen paljolti vain satunnaisena sivutuotteena.

Näyttää siltä, että monet yliopistot ovat nyt omassa markkinallistetussa ohjauksessaan unohtaneet opettajankoulutuksen erityisluonteen. Tempoileva tulosohjaus, josta yliopistot ovat aiemmin syyttäneet opetusministeriötä, saattaakin olla niiden itsensä käytäntöä.

Kehittämisenäkökohtien jatkumo

Tutkimuksen tausta-aineistona käytettiin aikaisempia mietintöjä ja arviointeja vuosilta 1964–1994. Aikaisempien ja eritoten edellisen kasvatusalan arvioinnin (1994) kehittämissuosituksia mainitaan vuonna 1998 toteutetussa itsearviointissa hyvin vähän, vaikka itsearviointissa juuri niitä kysyttiin. Ulkoinen arviointi puolestaan suositti sa-

moja kehittämiskohteita (1999). Toisaalta myös seuranta-arvioinnin (2000) itsearvioinnissa arviointiraportin kehittämissuosituksukset olivat uudelleen varsin näkyvästi esillä. Oletettavasti näin oli juuri siksi, että itsearvioinnissa kysyttiin melko hiljattain toteutetun arvioinnin suositusten toteutumista. Lisäksi aiheesta järjestettiin seurantaseminaari, jossa näitä palautteita käsiteltiin (1/2001). Arvioinnin vaikutus koulutuksen kehittämistoimiin ei ole kuitenkaan aivan yksinkertaisesti tulkittavissa. Joidenkin yliopistojen vastauksissa nimenomaan korostettiin, että kehittämistä toteutettiin ilman arviointeja-kin tai ainakin ilman kyseistä opettajankoulutuksen arviointia. Itsearviointi on selvästi kontekstissa siihen, kuka tai mikä on itsearvioinnin käynnistäjä, miten itsearviointi ohjeistetaan ja mitä kysytään sekä, mihin itsearviointia ja arviointia käytetään.

Koulutusten tuottamia merkityksiä sille itselleen

Tutkimuksen tehtävänä oli tehdä näkyväksi sekä koulutuksen että arvioinnin merkityksenantoja ja diskursseja. Koulutukset sijoittivat itsensä suhteessa arviointiin kolmella tavalla:

Ensinnäkin "arviointikriitikot" ovat selvästi eri mieltä arviointien merkitysten kanssa ja asennoituvat arviointeihin "realistisesti". Heidän mukaansa arvioinnit elävät omaa elämänsä ja ne osataan suhteuttaa omaan toimintaan niin, että niille ei anneta kovin merkittävää painoarvoa. He välittävät tekstissä korkeakoulun autonomiaa ja tuottavat arviointia vähentäviä merkityksiä.

Toiseksi kaikessa arviointitulosten kanssa "samaa mieltä olevat" ovat samalla arviointioptimisteja. He antavat kuvan siitä, että arvioinnit kehittävät koulutusta merkittävästi. Tulohjaus on vaikuttanut todennäköisesti yksiköiden itsearviointeihin niin, että niissä korostettiin arvioinnin merkitystä ja oltiin samaa mieltä arviointiraportin esittämien tavoitteiden kanssa. Näitä yksiköitä voidaan samalla pitää "tulohjaukseen sopeutuneina". Se ei tarkoita kuitenkaan sitä, että yksiköt olisivat kaikissa suhteissa tulohjaukseen tyytyväisiä.

Kolmanneksi "arviointien merkityksen kieltäjät" ovat arvioinnin tulosten ja merkityksen kanssa eri mieltä olevia kriitikoita, jotka pitävät koulutuksessa tekemiään valintoja oikeutettuina. He eivät myöskään todennäköisesti muuta koulutustaan nopeasti arviointien tuloksena, vaan etenevät omilla ehdoillaan. Arvioinnin "ulkoistavan diskurssin" keskeisenä tekijänä olivat taloudellisten voimavarojen puuttuminen, jolla kehittämistyön hitautta perusteltiin.

Opettajan työ – opettajuuden sisällöt

Mielenkiintoinen näkökohta oli se, että opettajankouluttajat eivät olleet omaksuneet itsearviointikysymyksissä tarjottua käsitettä "opettajuus". Opettajankoulutusyksiköitä voidaan pitää aineiston perusteella selvästi valveutuneina opettajan työn analyysoijina. Opettajuusdiskurssia tarjoisivat ensisijaisesti opiskelijat toistamalla 'myyttistä opettajuutta'. Hyvän opettajan ominaisuuksia käsitellessään lähes kaikki vastaajat toisin tuottivat tekstiä, joka keskittyi opettajaksi opiskelevan varsin konventionaalisiin persoonallisiin ominaisuuksiin. Niitä ei kyseenalaistettu ollenkaan. Tulevaisuusaineistossa tuo-

tettiin myös toisenlaisia opettajakuvia, joissa opettajat nähtiin muun muassa moniammatillisina.

Seuranta-aineistossa strategiatyö merkittävässä asemassa

Opettajankoulutuksen strategiatyön aloittaminen korkeakouluissa on selvästi yksi arvioinnin merkittävimmistä vaikutuksista, jonka merkitys tunnustettiin ja joka oli vaikuttanut koulutusyksiköiden yhteistyöhön. Se toteutui yleensä yhteisissä kehittämistyöryhmissä. Näissä opettajankoulutus oli nostettu käytännössä näkyviin yliopistojen yhdeksi tunnustetuksi tehtäväksi.

Valistuneiden arvausten peilausta

Itsearviointin muodot

Tutkimuksen kuluessa arveltiin, että itsearviointi on joko itsekriittistä, kritiikitöntä kuvausta tai monia todellisuuksia luovaa, kyselevää ja dialogista. Suhteessa näihin ennakoarvauksiin aineiston perusteella voitiin osoittaa, että itsearviointi on suurelta osin kuvausta, jossa tarkasteltavia näkökohtia ei reflektoitu kriittisesti kuin poikkeustapauksissa. Myös itsearviointikysymykset otettiin pääosin annettuina, eikä niitä kyseenalaistettu. Yhdessä opiskelijapalautteessa kritisoitiin kysymysten kielellistä heikkoa asua, mutta ei osoitettu, mitä kysymyksiä kritiikillä tarkoitettiin.

Itsearviointin aito reflektio

Tutkimuksessa oletettiin myös, että jos itsearviointia puuttuu aito reflektio, koulutuksen kehittäminen jää ulkoisten ratkaisujen varaan ja sisäisesti uudistumatta. Oletamus jäi kuitenkin vahvistamatta. Tutkimuksella ei tavoitettu aidon ja epäaidon reflektion eroja, eikä näin pystytty osoittamaan reflektion aitouden ja koulutuksen muuttumisen välistä yhteyttä. Koulutusyksiköiden retorista muuttumista indikoi ehkä parhaiten arviointidiskurssiin sopeutuminen. Jos tiedekunta osoitti tekstissään sopeutuneensa tulosohjaukseen ja siihen, että arviointi on yksi tulosohjauksen väline, tiedekunta toisti uskollisesti arviointiraportin kehittämissuosituksia. Voidaan myös olettaa, että käytännön muutoksia on tapahtunut samaan suuntaan.

Itsearviointin koulutus- ja arviointipoliittikka

Lähes kaikista alkuperäisistä itsearvioinneista puuttui koulutus- ja arviointipoliittinen ulottuvuus sekä koulutuksen reunaehtojen näkyväksi tekeminen. Seuranta-aineistossa näitä reunaehtoja tuotiin esille avoimestikin. Vaikka samalla palaudutaan ulkoistavaan attribuutioon, kuten taloudellisista voimavaroista puhuminen on, on voimavarojen merkitys kuitenkin oleellinen koulutusta järjestettäessä. Koulutuksen järjestäjä joutuu koulutustarjonnan ratkaisuja tehdessään ensisijaisesti miettimään, millä taloudellisilla edellytyksillä se on mahdollista.

Itsearviointi kielipelinä ja diskurssien valtataistelu

Teoreettisessa väitteessä (2.1.4) esitettiin, että itsearviointi on kielipeli, joka tukee saturoituvaa arvioinnin diskurssia. Diskurssin oletettiin olevan puolestaan valtataistelua,

jossa luodaan ”toinen todellisuus”, ja johon liittyy vieraantuminen koulutuksen arkiteollisuudesta. Aineiston perusteella voitiin osoittaa, että itsearviointi on pitkälti retoriikkaa, jolla koulutuksesta luodaan toivottavia kuvia. Itsearvioinneissa valittiin yleensä konventionaalisia puheenaiheita, joita käsiteltiin koulutuksen ”virallisen puheen” mukaisesti.

Itsearviointi konstituoii ulkoista arviointia

Itsearviointien ajateltiin vaikuttavan melko suoraan saatavaan arviointiaineistoon. Arvaus sai aineistosta tukea. Itsearvioinnissa kysymyksistä ei poikettu, niitä ei kritisoitu, eikä tekstiä oikaistu. Samalla voidaan todeta, että itsearviointikysymykset varsin suoraan konstituoivat ulkoista arviointia. Ulkoinen arviointiryhmä oli saamansa itsearviointiaineiston varassa haastatellessaan arviointiin osallistuvien yksiköiden edustajia.

Itsearvioinnin kriittisyys ja luotettavuus

Vain suoranaisesti epäilevä asenne itsearvioinnin luotettavuuteen voisi tuottaa muunlaista tulkintaa. Siihen ei kuitenkaan aineiston perusteella ollut perusteita. Mikään yksikkö ei kirjoittanut niin sokeasti omasta erinomaisuudestaan, että se olisi oikeuttanut epäilemään itsearvioinnin vilpittömyyttä. Kyse oli enemmänkin siitä, että itsearvioinneissa ei puututtu kovinkaan paljon koulutuksen kriittisiin asioihin. Yksittäisessä tapauksessa, jossa viitattiin toisen tiedekunnan edustajiin ja osoitettiin samalla puutteita, myös arviointiryhmä nosti esitetyt väitteet keskusteluun. Jossakin tapauksessa lisäksi jonkin aineen yhden yliopiston omistajuus sekä mahdollinen haluttomuus aineen opinto-oikeuksien laajentamiseen muihin yliopistoihin herätti keskustelua vallasta. Vallan näkyväksi tekeminen arviointiraportissa on purkanut myöhemmin tiedekunnan yksinoikeutta ja koulutuksen laajentamista oli toteutettu jo arvioinnin seurannan tuloksia koottaessa.

Tutkimuksen keskeinen anti

Opettajuus yhteiskunnallisena diskurssina

Opettajankoulutuksen keskeiseksi puheenaiheeksi hahmottui dokumenttien ja itsearviointien perusteella opettajuus. Tätä diskurssia eivät käyneet niinkään tiedekunnat vaan muut kehittämisdokumentit ja sivistysvaliokunta. Myyttinen ja koulutuksen ulkopuolelta annettu opettajuusdiskurssi saattaa estää opettajankoulutuksen sisältöjen kehittämistä erityisesti, jos se rakentuu perinteelle, jota ei perustella eikä pureta opettajan työn edellyttämiin kvalifikaatioihin tai avaintaitoihin. Opettajuutta määritellään vahvasti koulutusyksiköiden ulkopuolelta, ja siitä voi olettaa syntyvän koulutusyksiköissä ristipaineita. Opettajankoulutusyksiköt ovat ainakin ainetiedekuntien ja sivistysvaliokunnan sekä tuloksia edellyttävän hallinnollisen ohjauksen välisessä ristipaineessa.

Pedagogiset opinnot

Pedagogisten opintojen sisältöjä kyseenalaistettiin aineistossa vain vähän. Pääosin kyseenalaistamista tuottivat ainetiedekunnat, jotka kuitenkin eristivät pedagogiset opinnot ”Omaksuttavaksi paketiksi”. Kaikkien kouluttajien yhteisenä näkemyksenä tuotiin esil-

le opettajan työssään tarvitsema yhteiskunnallinen ja psykologinen aines. Tosin jotkut ainetiedekunnat kritisoivat yhteiskunnallista ainesta juuri siksi, että sen katsottiin kaivattavan didaktiikan osuutta. Kasvatustieteen, pedagogiikan ja didaktiikan keskinäinen suhde ja merkitys jäivät hahmottomatta sekä itsearvioinneissa että arviointipalautteissa. Opiskelijalla tulisi olla aikaa pohtia omaa näkemystään opettajan työn edellyttämistä vaatimuksista. Persoonallisuuteen liittyvää kasvua tapahtuu joka tapauksessa koulutuksesta huolimatta. Sitä ei ole syytä suunnata myyttisen opettajapersoonan suuntaan.

Koulutuksen tulevaisuudet

Tulevaisuusorientaatiossa tuotiin esille koulun uudet funktiot, yhteisöllisyys, kohtaamisen, vuorovaikutuksen ja verkostoitumisen tarpeet. Koulun todettiin muuttuvan moniammatillisten paikaksi. Muutoksen vauhtia ei pidetty niin nopeana kuin delfoiryhmä sen ennakoi. Näin korkeakoulut palauttivat keskustelun ehkä realistisemmalle pohjalle. Tulevaisuusaineistossa ihmissuhdetaidot ja akateemisuus ohittivat aineistossa myyttisen opettajuuden ja aineistossa palautettiin opettajankoulutuksen tavoitteet työelämän edellyttämiin kvalifikaatioihin. Suunnittelutaidot, kulttuurinen osaaminen ja asiantuntijuus nousivat opettajantyön avainkvalifikaatioiksi.

Arviointi ja korkeakoulujen arviointineuvosto valta-asetelmassa

Arviointien arvovalta asetettiin kyseenalaiseksi arviointiprojektin aloitusseminaarissa. Vuoden 1994 kasvatustieteen arviointia selvästi väheksyttiin. Seminaarissa käyty keskustelu nosti samalla näkyväksi tulosohjauksen. Valtakysymyksiä itsearviointiaineistossa ei käsitelty kuin yksi korkeakoulu lyhyellä viittauksella. Seuranta-aineistossa arviointineuvoston ja opetusministeriön käyttämää valtaa käsiteltiin melko laajasti yhden tiedekunnan kahdessa palautteessa.

Valta näyttäytyi arvioinnissa lähinnä rakenteellisena ja symbolisena valtana. Rakenteellinen valta liittyi korkeakoulujen arviointineuvoston asemaan, jossa kuitenkin samalla instituutiolle annettiin sellaisia vallan merkityksiä, jotka eivät kuulu sen legitiimiin tehtävään. Arviointineuvoston vallan legitiimit käytännöt osoittautuivat aineiston perusteella kuitenkin kohtuullisiksi: arviointineuvoston katsottiin artikuloivan profiiliaan melko matalasti. Korkeakoulujen arviointineuvostoa pidettiin joissakin itsearvioinneissa yhtenä tulosohjausapparaattina. Tätä ei kuitenkaan lausuttu arviointitilanteissa yleensä julkisesti, mutta se ilmeni seuranta-aineiston palautteesta. Niinpä voi oikeastaan väittää, että vallan poissaolo kaikesta arvioinnista antoi olettaa, että juuri vallan vuoksi siitä vaietaan. Väitteelle antoi evidenssiä yhden tiedekunnan ja kahden tutkijan antama suorasukainen palaute. Ensimmäisen vaiheen itsearviointiaineistosta puuttuivat kaikki viittaukset yliopistojen sisäiseen ja opetusministeriön ja yliopistojen väliseen tulosohjaukseen ja toiminnan taloudellisiin edellytyksiin. Seurantavaiheen arvioinneissa ne nostettiin esiin.

Opetusministeriön, yliopistojen, tiedekuntien ja laitosten sekä opiskelijoiden välinen epäsymmetrinen valta-asetelma tuottavat valtakasvua ja arvioinnin tulosohjaukseen liittyvä kytke haittaa avointa itsearviointia. Aineiston perusteella voitiin osoittaa, että tulosohjausmekanismi on itsearviointia raamittava tekijä. Itsearvioinnin kirjoittajat

arvioivat todennäköisesti tekstiä tuottaessaan, mihin tekstiä käytetään. Se rajoittaa samalla avointa itsekritiikkiä. Syynä on se, että tekstiä ei tuoteta vain sisäistä kehittämistä varten, vaan myös julkisiin raportteihin. Näin itsearviointit konstituivat ulkoista arviointia. Siksi yksiköiden ei itse ole mielekasta antaa arviointiin kriittisiä aineksia. Lisäksi itsearviointiaineistoa tuottavien osapuolten vallan positio on osoitettavissa epäsymmetriseksi. Koulutuksen yhteistyökumppanien (lähinnä opiskelijoiden) tuottamissa itsearvioinneissa on kyse ”toisen” arvioinnista, jolloin arvioinnin kriittinen sävy kasvoi.

Itsearviointien ekonomisuusongelma

Yksi itsearviointien perusongelma ovat suuret tekstimäärät, joiden sekä tuottamiseen että lukemiseen kuluu vastaavasti paljon aikaa. Arviointiryhmien jäsenten ongelmaksi koituu se, että laajoja tekstejä on lähes mahdotonta lukea perusteellisesti ennen arviointivierailuja tai niiden kuluessa. Itsearviointien tarkoituksenmukaisuutta ja ekonomisuutta tukisikin se, että niiden sivumäärä olisi harkitusti rajattu. Näin arvioinnissa mukana olevat yksiköt joutuisivat käymään ennakkoon läpi keskeisten asioiden valinnan. Aineistojen kokonaismäärää arvioitaessa on otettava huomioon, että suurissa tiedekunnissa on useita laitoksia, jotka tuottavat aineistoa. Opiskelija-aineistot kerätään usein opiskelijajärjestöiltä ja niitä ainakin aineenopettajankoulutuksessa on useita.

Minkälaisia itsearviointeja tulisi tuottaa

Tutkimuksen keskeinen ongelma lienee se, minkälaisia itsearviointeja olisi tarkoituksenmukaista tuottaa. Ensinnäkin itsearvioinneissa on syytä erotella kuvaus ja arviointi omiksi osikseen. Siitäkin huolimatta itsearviointien arvioiva osuus tuottaa todennäköisesti paljon kuvausta. Arvottavaa arviointia olisikin syytä korostaa tehtävänannossa.

Toiseksi tiiviit swot-analyysit tai niiden jalostetummat muodot antavat lukijalle nopeasti käsityksen ainakin tekstinä tuotetusta koulutuksen tilasta ja arvioinnin itsekriittisyydestä. Itsearviointikysymykset tulisi rajata muutamaa keskeiseen näkökohtaan. Jos yksikkökohtaiset arviointit olisi lisäksi rajattu sivumäärältään vain muutamaan, joutuisivat yksiköt priorisoimaan esittämiään näkökohtia. Avoimet kysymykset tuottavat todennäköisesti sellaista aineistoa, joka saattaa jäädä muutoin kokonaan huomiotta. Itsearviointikysymyksiä laadittaessa yleisin ongelma on se, että arviointia suunnitteleva ryhmä haluaa varmistaa kaikki mahdolliset näkökohdat arvioitaviksi. Tavoite on sinänsä hyvä, mutta se ei välttämättä toimi ihanteellisesti. Moniosaiset kysymykset tuottavat usein lyhyitä vastauksia ja pinnallista tarkastelua. Avoimet ja itse valitut kysymykset tuottaisivat todennäköisesti edellistä pohditumpia näkökohtia, ja yksiköt voisivat tuoda omia painotuksiaan sille. Lisäksi tarvittaisiin kysymys itsearviointin suorittamisprosessista ja siihen käytetyistä henkilövoimavaroista.

Kaikkea itsearviointiaineistoa ei ole syytä toimittaa arviointiryhmälle, vaan käyttää se hyödyksi yksikön oman toiminnan kehittämisessä. Näin voisi olettaa, että itsearviointi tuottaisi itsekriittistä pohdintaa enemmän, ja arviointiryhmälle annettava versio voisi olla koulutusyhteisön tuottama konsensus. Samalla itsearviointia tuottava yksikkö voisi myös itse konstituoida ulkoista arviointia ehkä hallitummin haluamaansa suuntaan ja kokea olevansa aidosti oman koulutuksen kehittäjä ja arvioinnin subjekti.

Arviointiteoria

Koulutusohjelma-arvioinnin teoriaan tulisi kuulua tietoteoreettisten lähtökohtien määrittely, arviointimenetelmän eksplikointi, arvioinnin lähtökohtien ja suositusten preskriptiivisyyden ja deskriptiivisyyden valinta, mahdollisesti kriteerien, standardien ja normien määrittely, arviointitiedon käytön määrittely ja avoimuuden aste, vallan positioiden artikulointi, itsearviointiajan riittävä pituus, itsearviointiraporttien rajoitettu pituus, ajan riittävyys arviointivierailuissa, lopullisen arviointiraportin moniäänisyys suhteessa konsensukseen. Koulutuspoliittisen kontekstin läsnäolo arvioinnissa on selvä sekä arvioinnin produktiivisuuteen että voimavarojen käyttöön vaikuttava tekijä. Oleellista on sen tunnustaminen, että mikään arviointi ei ole puolueetonta tai arvovapaata, tai että mikään menetelmä ei ole paras. Arvioinnin arvot tulisi esitellä avoimesti arvioinnin kaikille osapuolille.

*arvot ovat – niitä ei ole syytä konstruoida
arvojen konstruoija kavaltaa ihmisoikeutensa
oikeutensa tuntea ja tietää
lähtökohtansa
ja
juurensa*

tekemisen loppu voi olla lopultakin ajatuksen alku

ajatus – niin, mistä ajatukset tulevat

kun sen tietää, on onneksi

tekemisen loppu

loppu

15 Lopputulema

Mitä uutta ja mitä sovellutuksia tutkimus antaa arviointiin ja opettajankoulutuksen kehittämistä varten? Korkeakoulujen arviointineuvoston toiminta on varsin nuorta ja siksi toiminta hakee edelleen tehtäväänsä korkeakoulukentässä. Korkeakoulut ovat arviointien kasvun mukana joutuneet keskitetyn ohjauksen purkautuessa ja ulkopuolisen rahoitustarpeen kasvaessa muutoshaasteisiin ja hakevat siksi ratkaisuja toimintaedellytystensä parantamiseen. Hallinnossa komiteoiden sijasta arvioivaa tietoa tuottavat nykyisin pääosin arvioinnit.

Yleisesti ottaen arviointitoiminta on tuottanut työvälineitä koulutuksen kehittämistä varten, mutta on samanaikaisesti muodostunut yhä enemmän toiminnan ohjauksen välineeksi. Toiminnan ohjauksessa tuotetaan samalla niitä ehtoja, joilla koulutusta voidaan toteuttaa. On tunnettua, että mitä vähemmän koulutuksessa on keskusjohtoista säätelyä, sitä enemmän päätöksentekoon hankitaan arviointitietoa. Arviointi ohjauksen välineenä on merkittävä tekijä, mutta edelleen sen valta-asemaa tehdään näkyväksi vain vähän. Arvioinnilla saatavan tiedon käyttö ja merkitys ovat monelta osin arvioitaville koulutuksille ennalta tuntematon. Koska korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinnit eivät ole systemaattisesti tulosohjauksen osana, arviointien tulokset saatetaan myös tyystin ohittaa.

Suomalaisen korkeakoulutuksen arvioinnin kehittävä merkitys on edelleen keskusteluvassa, kommunikatiivisessa ja empowerment-käytännöissä, joille laaditaan erilaisissa arvioinneissa räätälöityjä muotoja. Korkeakoulujen arviointineuvosto on osoittautunut selvästi joustavaksi ja valta-asemaansa korrektisti käyttäväksi. Korkeakoulujen arviointineuvoston työskentelyssä harvoin nousee korkeakoulukohtaisia intressejä tai korkeakoulujen autonomiaan puuttuvia kannanottoja esille. Korkeakouluissa seurataan tarkkaan korkeakoulujen arviointineuvoston linjauksia, joihin reagoidaan myös ennakkoivasti. Erityisesti näin on kyse palkitsevissa arvioinneissa, jotka samalla ohjaavat koulutusta nopeasti palkintojen määrittelemään suuntaan. Palkitsemisen taustalla on selvästi koulutuksen kehittäminen korkealaatuiseksi.

Tämän tutkimuksen yhtenä merkityksenä on se, että se tekee joiltakin osin arviointiinstituution käyttämää valtaa näkyväksi ja samalla konkreettiseksi. Arvioinnin lähtökohtien ja tavoitteiden näkyväksi tekeminen purkaa samalla sille annettuja piilomerki-

tyksiä. Se toivottavasti myös vähentää arvioinneilta korkeakoulujen arviointineuvostolle sen ulkopuolelta annettuja merkityksiä, jotka eivät vastaa sen toteuttamaa linjaa tai arvioinnin legitiimiä tehtävää.

Arviointi on aina inhimillistä toimintaa, jota ohjataan monesta suunnasta. Inhimillisyys tarkoittaa myös sitä, että arvioinnissa mukana olevan yksikön edut ovat yksikölle itselleen usein ensisijaisia. Itsearviointit tulisikin nähdä kehittämisen ohessa sosiaalista todellisuutta muokkaavina prosesseina, joissa vallitsevaa todellisuutta tuotetaan kirjoituilla teksteillä.

Tutkimus on tuottanut opettajankoulutuksen kehittämisdiskurssista muutaman keskeisen näkökohdan ja tehnyt sitä näkyväksi. Siinä valossa erityisesti eduskunnan sivistysvaliokunnan tuottama opettajuusdiskurssi olisi syytä purkaa opettajan työn kvalifikaatioiksi ja vapauttaa opettajankoulutus ja opettajat kasvatus- ja opetustyön ammattilaisiksi.

Tutkittava aihe oli mielenkiintoinen siinä mielessä, että siinä sovitettiin yhteen saman ilmiön hyvinkin samanaikaisia tapahtumia, joskin ne edustivat eri tarkastelunäkökuulia. Kun aineistoa seurattiin yli kolmen vuosikymmenen ajalta, alkoivat kehittämislausunnot toistaa itseään. Diskurssi oli selvästi vakiintunut tietynlaiseksi. Sivistysvaliokunnan aineiston mukaan opettaja on edelleen yhteiskunnan peruspilari ja opettajuusdiskurssi perää selvästi kouluihin takaisin turvallista kutsumusopettajaa huolehtimaan kasvavasta sukupolvesta. Yliopistossa koulutetun opettajan tulisi voida olla lähtökohdiltaan monenlainen – ei stereotyyppinen. Kyse on vaativasta ihmissuhdetyöstä, jossa tarvitaan erityisesti eettisyyttä ja sosiaalisuutta, mutta ne ovat sekä peruskoulutuksessa opittavissa olevia tietoja, taitoja ja asenteita että jatkuvan koulutuksen avulla kartutettavissa. Yliopistojen antamaa opettajankoulutusta ja opettajan työtä on syytä sekä korostaa että toteuttaa akateemisena ja professionaalisenä.

Koulutuksen kehittäminen arvioinnin avulla tapahtuu kunnioittamalla arvioitavien koulutusten omia lähtökohtia ja antamalla koulutuksen toteutuksesta peilausta suhteessa sen lähtökohtiin. Arvioinneissa ulkopuolisten arvioitsijoiden tulee käyttää legitiimiä valta-asemaansa yhteistoiminnassa arvioitavien kanssa.

kun tietää kaiken, menettää mahdollisuuden

kun tietää vähän, oppii jotain

ehkä löytää tien

alun tai

lopun

.

Lähteet

- Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ahonen, P. 1985. Hallinnon arvioinnin lähestymistapoja. Valtiovarainministeriön järjestelyosasto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alladin, I. 1995. Equality and Excellence in Education: Contradictions of Resent Educational Reforms. In: J. Zajda, K. Bacchus & N. Kach (Eds.): Excellence and Quality in Education. Albert Park: James Nicholas Publishers, 23–33.
- Alston, W. P. 1964. Philosophy of Language. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- Althusser, L. 1971. Ideology and Ideological State Apparature. In: Louis Althusser (Ed.) Lenin and Philosophy and Other Essays. London: New Left Books.
- Apple, M. W. 1996. Power, meaning and identity: Critical sociology of education in the United States. British Journal of Sociology of Education. Jun96, Vol. 17 Issue 2, 125–134.
- Argyris, C. 1992. On organizational learning. Cambridge, Mass: Blackwell.
- Austin, D. 1981. The development of clinical sociology. Journal of Applied Behavioral Science, 17, 347–350.
- Bakhtin, M. 1981. The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bahktin (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 1986. Speech genres and other essays. In: C. Emerson & M. Holquist, (Eds.); V. McGee, Trans. Austin: University of Texas Press.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen Kasvatustieteellisen Seuran julkaisu- ja 1. Turku: Painosalama.
- Beck, U. 1999. Mitä globalisaatio on? Virhekäsityksiä ja poliittisia vastauksia. Vastapaino, Tampere.
- Bengtsson, J. 1995. 'What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education', Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 1. No. 1, pp. 23–32.
- Bernstein, B. 1971. On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In: M.F.D. Young (toim.), Knowledge and Control. London: Collier-Macmillan.
- Biggs, J. 1985. The role of metalearning in study processes. British Journal of Educational Psychology 55, 185–212.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Jyväskylä: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1998. Ohjeita uusliberalismin vastaiseen taisteluun. Helsinki: Otava.
- Brown, P. 1997. The "Third Wave". Education and the Ideology of Parentocracy. British Journal of Sociology of Education 11, 65–84.
- Brown, R. D. & Krager, L. 1985. Ethical issues in graduate education: faculty and student responsibilities. Journal of Higher Education 56 (4), 403–410.
- Bruce, B. C. 1980. Plans and social actions. In: R.J. Spiro, B.C. & W.F. Brewer (toim.). Theoretical Issues in reading Comprehension: Perspectives and Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Campbell, R. 1998. Realism versus Constructivism: Which is More Appropriate Theory for Addressing the Nature of Science in Science Education? *Electronic Journal of Science Education* V3 N1 Sept 1998. (<http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/campbell.html>).
- Cashin, W.E. 1983. Concerns about using student ratings in community colleges. *New Directions of Community Colleges* 11(1): 57–65.
- Casti, J. L. (1989). *Paradigms lost: Tackling the unanswered mysteries of modern science*. New York: Avon Books, 15–48.
- Chelimsky, E. 1985. Old patterns and new directions in program evaluation. In: E. Chelimsky (Ed.) *Program evaluation and public administration*. American Society, 21–44.
- Chelimsky, E. 1998. The role of experience in formulating theories of evaluation practice. *The American Journal of Evaluation* 19 (1), 33–35.
- Chen, H. & Rossi, P.H. 1983. Evaluating with sense: The theory-driven approach. *Evaluation Review*, 7, 283–302.
- Chen, H. T. 1990. *Theory-driven evaluations*. Newbury-Park, CA: Sage.
- Chin, R. & Benne, K. D. 1994. General strategies for effecting changes in human systems, in W. L. French, C. H. Bell & R. A. Zawacki (Eds.) *Organizational Development and Transformation*. 4th edition. Burr Ridge: Irwin.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Choppin, J. 1997. *Total Quality through People*. Leighton Buzzard, Rushmere Wyne.
- Clark, H. 1979. Responding to indirect speech acts. *Cognitive Psychology*, 11: 430–77.
- Clegg, S. R. 1989. *Frameworks of Power*. London: Sage.
- Cochinaux, P. & de Woot, P. 1995. Moving towards a learning society. A CRE - ERT forum report on European education. Geneva: CRE and Brussels: ERT.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. 1992. Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 1992, vol 62 (4), 447–475.
- Cole, G. E. Advancing the development and application of theory-based evaluation in the practice of public health. *American Journal of Evaluation*, Fall99, Vol. 20 Issue 3, 453–461.
- Collins Cobuild English Dictionary. 1998. Glasgow: Harper Collins.
- Coombs, C. 1964. *A theory of data*. New York: John Wiley.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., De La Cruz, E., & Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching & Teacher Education*, 9, 347–359.
- Cousins, J. B., & Earl, L. (Eds). 1995. *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*. London: Falmer Press.
- CRE 1998–1999. *Institutional Evaluation programme: An evaluation based on a reading of nine reports by Peter Williams*.
- Cronbach, L. J. 1990. *Essential of psychological testing*. Fifth edition. New York: Harper Press.
- Cuttance, P. 1994. Quality Assurance in Education Systems. *Studies in Educational Evaluation* 20(1), 99–112.
- Dale, R. 1986. Perspectives in policy making, in the third-level course; module I: *Introducing Education Policy: Principles and Perspectives*. Milton Keynes: The Open University.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process* (2nd revised edition). Boston: D.C. Heath.

- Dill, D. 1998. Laadunvarmistus korkeakouluopetuksessa. Teoksessa Laatia korkeakoulutukseen - teoriaa ja käytäntöä (toim.) Kauko Hämäläinen ja Sirpa Moitus. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998. Helsinki: Edita.
- Donkersloot, H., van Kessel, N. and Smit, F. (Eds.). 1988. The Scenarios for the Year 2015. OECD Conference – Schooling for Tomorrow 1998. Scheveningen, the Netherlands.
- Ebbutt, D. 1988. Multi-site case studies: some recent practice and the problem of generalisation. *Cambridge Journal of Education*. 18:3, 347–363.
- Education at a Glance — OECD Indicators. 1997. Paris: OECD.
- Edwards, D. 1997. *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Ellström, P.-E. 2001. The many meanings of occupational competence and qualification. In: W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Entwistle, N. 1998. Improving teaching through research on student learning. In: J. Forest (Ed.) *University Teaching. International perspectives*. New York and London: Garland Publishing, Inc, 74–112.
- Ertola, T. & Väisänen, M. 1997. Koulutus investointihöydykkeenä. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) *OECD-maiden koulutuspolitiikan analyysi*. Helsinki: Opetushallitus; Pariisi: OECD.
- Erwin, E. 1999. Constructivist Epistemologies and Therapies. *British Journal of Guidance & Counselling*. August 1999. Vol. 27 Issue 3, 353–366.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. 19–42. Juva: WSOY.
- Etzkowitz, H., Webster, A. & Healey, P. 1998. *Capitalizing Knowledge. New Intersections of Industry and Academia*. Albany: State University of New York Press.
- EVALUE. Evaluation and self-evaluation of Universities in Europe. 1998. Final report of project ERB-SOE2-CT95 - 2004, funded under the Targeted Socio-Economic Research (TSER) programme - Directorate General XII Science, Research & Development/Directorate G. EUROPEAN COMMISSION. February 1996-July 1998. Luxembourg: European Communities.
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. Singapore: Longman.
- Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Farrington, D. P. 1998. Evaluating "Communities That Care". *Realistic Scientific Considerations*, in E. Stern (Ed.) *Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice*. Vol 4 N 2. April. London: Sage.
- Feedback from the site visit at FINHEEC, 14–15. February, 2002. Paper that is based on the Mutual recognition.
- Fetterman, D. 1995. Empowerment evaluation. A learning tool for systematic change in education. In: P. Jenlink (ed.). *Systemic change. Touchstones for the future school*. Palatine, IL: IRI, 87–104. ks. luettelossa 1994.
- Fetterman, D. 1996. Empowerment Evaluation: An Introduction to Theory and Practice. In: D. Fetterman & K. S. Kaftarian & A. Wandersman (Eds.). *Empowerment Evaluation*, 1996. Thousand Oaks: Sage. 3–46.
- Forester, J. (Ed). 1985. *Critical theory and public life*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Foucault, M. 1972. *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.

- Foucault, M. 1981. *The History of Sexuality. Volume I: An Introduction*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. 1982a. Afterword in H. L. Dreyfus & Rabinov. Harvester: Wheatsheaf.
- Foucault, M. 1982b. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings by Michael Foucault, 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Fullan, M. G. 1992. Henkilöstön kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia*. Valtion painatuskeskus, Helsinki, 85–118.
- Fullan, M. 1992. *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. 1993. *Change forces: probing the depth of educational reform*. London: Falmer.
- Fullan, M. G. 1991 *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Försterling, F. 1988. *Attribution theory in clinical psychology*. Chester: Wiley.
- Gergen, K. J. 1994. *Realities and Relationships – Soundings in Social Construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giddens, A. 1994. *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Cambridge: Policy Press.
- Gilroy, P. & Wilcox, B. 1997. OFSTED Criteria and the nature of social understanding: a Wittgensteinian critique of the practice of educational judgement. *British Journal of Educational Studies*, 45, pp. 22–38.
- Ginsburg, M. B. (1988). *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis*. New York: Falmer.
- Gladwin, C.H. 1989. *Ethnographic decision tree modelling*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Goodlad, S. 2000. Benchmarks and templates: some notes and quires from a sceptic, in H. Smith et al. (Eds.), *Benchmarking and threshold standards in higher education*. London: Kogan Page.
- Gramsci, A. 1971. *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. Edited and translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. London New York : Lawrence & Wishart : International publishers.
- Grönfors, M. 1982. *Kvantitatiiviset kanttäyömenetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1981. *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Newberry Park, CA: Sage Publications.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1986. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 1986: 3.
- Haavisto, T. 1996. Arvojen kehityssuuntia. Esitelmä 4.10.1996. Top Ten Futures -seminaarissa.
- Habermas 1984. *The theory of communicative action. Volume 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. USA: Polity Press.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti. Suom. ja toim. Mikko Lehtinen ja Juha Herkman*. Tampere: Vastapaino.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Harding, S. 1987. *Feminism and methodology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Harrinvirta, M. 2001. *Lectio Praecursoria. Strategies of Public Sector Reform in the OECD Countries. A Comparison*. Hallinnon tutkimus 2001, (1) 85–87.
- Harvey, L. 1999. *Evaluating evaluators*. Paper presented in Chili.
- Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley & Sons.

- Hellstern, G.-M. 1986. Assessing evaluation Research. In: F. X. Kaufmann, G. Majone & V. Ostrom (Eds.). *Guidance, Control, and Evaluation in the public sector. The Bielefeld Interdisciplinary Project.* Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Helsingin Sanomat 1994. Lukioiden paremmuusvertailu.
- Helsingin Sanomat. 10.6.2001. Pääkaupunkiseudun lukiot yhä yo-tulosten kärjessä.
- Hirsjärvi, S: 1985. Tiedon ja teorian ongelma kasvatustieteessä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A8.
- House, E. R. 1980. *Evaluating with validity.* Beverly Hills, CA: Sage.
- Huotari, R. 2001. Hallinnon evaluointi virkamiesetiikan näkökulmasta. *Hallinnon tutkimus* 1, 2001.
- Hyvärinen, M. 1996. Vallan retorinen konstruointi. Teoksessa K. Palonen ja H. Summa (toim.) *Pelkkää retoriikkaa.* Tampere: Vastapaino.
- Hämäläinen, K. & Kauppi, A. 2000. Evaluation in Today's Education From Control to Empowerment. *Lifelong Learning in Europe* 2 / 2000: 68–75.
- Hämäläinen, K. 2001. Mitä uutta kansainvälisessä arvioinnissa? Esitys erikoistumisopinnojen kehittämispäivässä 25.9.2001. Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Häyrinen-Alestalo, M. 1999. The University under the Pressure of Innovation Policy – Reflecting Some European and Finnish Experiences. *Science Studies.*
- Häyrinen-Alestalo, M. 2001. Yliopiston kaupallistumisen tiellä paljon esteitä. *Helsingin Sanomat.* 16.11.2001.
- Häyrynen, Y.-P., Hautamäki, J. 1976. Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka. Tapio.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.* Suomen Kasvatustieteellisen Seuran julkaisuja 1. Turku: Painosalama.
- Joint WBI/OECD seminar on the role of government in the delivery of education systems issues. Paper to be held at the Château de la Muette, Paris on 30 March 2000.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä.* Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä.* Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kentät. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä.* Tampere: Vastapaino, 160–232.
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.) *Teacher Education as a Future moulding Factor. International Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities.* Helsinki: Finheec 9:2000. <http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/finheec.html>.
- Jussila, J. & Saari, S. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 11:1999. Helsinki: Edita.
- Jussila, J. 2000. Opettajankoulutuksen kehittämisstrategiat – mukautumiskulttuuria? *Didacta varia.* 2000, 5(1), 87–97.
- Juuti, P. 1992. *Yrityskulttuurin murros. Aavaranta-sarja.* Tampere.
- Juuti, P. 2000. *Johtamispuhe.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaarlejärvi, J. 2000. Realistinen arviointiteoria koulutuksen arvioinnin teoriakentässä. *Viitekehys kuntatason koulutuksen arviointiin.* *Hallinnon tutkimus* (4) 2000, 368–368.

- Kaivo-oja, J., Kuusi, O. ja Koski, J. T. 1997. Sivistyksen tulevaisuusbarometri 1997 – Tietoyhteiskunta ja elinikäinen oppiminen tulevaisuuden haasteena. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kangasniemi, E. 1997. OECD:n prosessi-indikaattorit ja ala-asteen koulujen toiminta. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) OECD maiden koulutuspolitiikan analyysi. Opetushallitus & OECD. Helsinki - Pariisi.
- Karlsson, F. 1999. Yleinen kielitiede. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kauppi, A. 1992. Towards transformative evaluation of training. In: Parjanen, M. (Ed.) Legitimation in adult education. University of Tampere, Institute for Extension Studies, Publications A2/92.
- Kelley, H. H. 1983. Perceived causal structures, In: J. Jaspars, F. D. Fincham and M. Hewstone (Eds.). Attribution theory and research: Conceptual, developmental and social dimensions. London: Academic Press. 343–369.
- Ketonen, K. & Vanttaja, M. 1995. Korkeakoululaitoksen rakenteellinen kehittäminen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportteja 28.
- Kinnunen, J. Laitinen, A. Husso, H. Teittinen, T. ja Nerg, P. 1998. Kuopion yliopiston vaikuttavuus. Itsearviointiraportti. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 21. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Klemke, E. D., Hollinger, R. & Kline, A. D. (Ed.). 1980. Introductory readings in the philosophy of science. (revised edition). Prometheus Books,
- Koistinen, M. 1997. Verkko tuo lisäarvoa etäopiskeluun. Raportti.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelma vuosille 1998–1999. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3: 1997. Helsinki: Edita.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koski, J. T. 1997 Sivistyksen tulevaisuusbarometri 1997. Tietoyhteiskunta ja elinikäinen oppiminen tulevaisuuden haasteena. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita. Opetusministeriö. Turun Kauppar korkeakoulun Tulevaisuuden tutkimuskeskus.
- Krager, L.A. 1985. A new model for defining ethical behavior. In: Canon, H.J. & Brown, R.D. (eds.). Applied ethics in student services (New Directions for Student Services No. 30, 31–48). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kress, G. 1990. Critical Discourse Analysis. Annual Review of Applied Linguistics 11, 84–99.
- Kuusi, O. 1996a. Asiantuntijatieto tulevaisuudessa ja tulevaisuuden avaintaidot. Esitelmä 4.10.1996. Top Ten Futures -seminaarissa.
- Kuusi, O. 1996b. Tulevaisuuden avaintaidot. Futura 4/96, 80–89.
- Lahdes, E. 1982. Peruskoulun uusi opetusoppi. Keuruu: Otava.
- Lakatos, I. 1980. The methodology of scientific research programmes. Cambridge University Press.
- Lappalainen, M. 1997. Johdanto. Teoksessa M. Lappalainen (toim.) Opetus, oppiminen ja arviointi. Turun yliopiston arviointijärjestelmän rakentaminen. Turku: Turun yliopisto.

- Lau, R. R. and Russell, D. 1980. Attributions in the sport pages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 29–38.
- Laukkanen, R ja Stenvall, K. (toim.) 1996. Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa. Tampere: Tampereen yliopisto, hallintotieteen laitos.
- Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59.
- Laukkanen, R. 1997. Kansainvälinen kehitys peilaa kansallista. Teoksessa OECD maiden koulutuspoliittinen analyysi. R. Laukkanen (toim.) Pariisi: OECD Helsinki: Opetusministeriö.
- Laukkanen, R. 1998a. Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Laukkanen, R. 1998b. Evaluation of special education as an example of evaluation culture development in an decentralized education system. *European Journal of Special Needs Education* 12(1), 11.
- Laurila, E. 1999. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun Koneosaston uudistetun insinöörikoulutuksen opetuksellinen arviointi. Teoksessa S. Pehu-Voima & K. Hämäläinen (toim.) Opetusta kehittävää arviointia. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:1999. Helsinki: Edita.
- Lazarsfeld, P. F. & Rosenberg, M. (Eds.). 1955. *The language of social research*. Glencoe IL: Free Press.
- Leeuw, F. L. 2000. Institutional Evaluations and Higher Education. Paper presented in ENQA, Paris 2000.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. *Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu*. Juva.
- Leino-Kilpi, H. 1990. Good Nursing Care. On what basis? Turun yliopiston julkaisuja. *Annales Universitatis Turkuensis D 49*. Turku: Kirjapaino Pika.
- Leiponen, A. 1996. Koulutus ja talouskasvu. Teoksessa R. Lilja & A. Mäkilä (toim.) *Koulutuksen talous nyky-Suomessa*. Helsinki: Elinkeinoelämän tutkimuslaitos, ETLA. Sarja B 124. Taloustieto Oy, 17–52.
- Lewin, K. 1936. *Principles of topological psychology*; Translated by F. Heider and G. M. Heider. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. 1948. *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Brothers.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social science: selected theoretical papers*, Ed. by D. Cartwright. New York.
- Light, P. 1993. *Monitoring government, inspectors general and the search for accountability*. Washington DC: The Brookings Intitute.
- Lindeman . 2000, 2001. Evaluation seminar. Lindeman. [wysiwyg://www.infed.org/biblio/b-eval.htm](http://www.infed.org/biblio/b-eval.htm). 30.10.2001.
- Luke, A. 1996. Text and discourse in education. In: M.W. Apple (Ed.) *Review of Research Education*, Vol. 21, Washington, DC, American Educational Research Association.
- Lukes, S. 1977. *Essays in Social Theory*. London: Macmillan.
- Luukka, M. R. 1995. Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen intersoonallisiin piirteisiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lyotard, J.-F. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino.

- Lyytinen, H. K. 1992. Koulukohtainen kehittämistoiminta ja itsearviointi. Teoksessa R. Laukkanen, K. Salmio & R. Svedlin (toim.) Koulun itsearviointi. Opetushallitus. Opetus & Kasvatus -sarja. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 114—128.
- Maguire, P. 1987. Doing participator, research: A feminist approach. Amherst, MA Center for International Education.
- Malinen, P. 1976. Näkemyksiä opetussuunnitelman koulutuspoliittisesta taustasta ja rakenteesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen Julkaisuja 2.
- Mann, C. C. 1994. Can meta-analysis make policy? *Science* 1994:266:11:960–962.
- Mannermaa, M. 1996. Skenaarioiden laatiminen. Raportissa Työskenaariot, toim. H. Stenlund. Työministeriön skenaariohankkeen runkoraportti 11.12.1996, 100–103.
- Mark, S. F. 1982. Faculty evaluation in community college. *Community Junior College Research Quarterly* 6(2):167–178.
- Marris, P. 1974. *Loss and Change*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marsh, H. W. 1987. Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research* 11: 253–387.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. 1989. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and reflection. *Adult education* 32. (1), 3—24.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimension of adult learning*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mitroff, I. I. 1983. *Stakeholders of the Organizational Mind. Toward a New View of Organizational Policy Making*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mälkiä, M. 1997. Kieli, yhteisöllisyys ja valta. Näkökulmia alan tutkimusperinteen kehittämiseksi. Teoksessa M. Mälkiä & J. Stenvall (toim.) *Kielen vallassa. Näkökulmia politiikan, uskonnon ja julkishallinnon kieleen*. Tampere: Tampere University Press.
- Newman, D. L. & Brown, R.D. 1996. *Applied Ethics for Program Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Niemi, H. 1997. Pedagogiset opinnot - Mistä on tultu ja mihin pitäisi edetä? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja – *Didacta Varia* 2/1997. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Niiniluoto, I. 1980 *Johdatus tieteenfilosofiaan*. Keuruu: Otava.
- Niiniluoto, I. 1989. *Informaatio, tieto ja yhteiskunta: filosofinen käsiteanalyysi*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B: 23. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1995. *Oppiva oppilaitos ja itsearviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Käsikirjoitus.
- Nikkanen, P. 1992. Kohti oppivaa ammattioppilaitosta. Hämeenlinnan Ammatillisen opettajakorkeakoulun tutkimuksia 9.
- Noddings, N. 1984. *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Norris, N. 1990. *Understanding educational evaluation*. London: Kogan.
- Nozick, R. 1975. *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Blackwell.

- Nurmi, K. E., Kontiainen, S. & Tissari, V. 1996. Asiantuntijoiden käsitys Suomen aikuiskoulutuksesta. Suomen Eurodelfoitutkimus 1996. Aikuiskoulutuksen tulevaisuus Euroopassa.
- OECD. 1996a. Lifelong learning for all. Paris: OECD.
- OECD. 1996b. Education at a glance analysis. Paris: OECD.
- OECD. 1998. Human capital investment. An international comparison. Paris: OECD.
- Ogden, K. & Richards, I.A. 1972. The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ojanen, S. (toim.). 1996. Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Utvecklingsprogram för lärarutbildningen. Opetusministeriö. Koulutus ja tiedepolitiikan osasto. 2001.
- Osborne, J. F. (1996). Beyond constructivism, *Science Education*, 80(1), 53–82.
- Palonen, K. & Summa, H. (toim.) 1996. Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat. Tampere: Vastapaino.
- Papadopoulos, G. S. 1994. Education 1960–1990. The OECD perspective. Paris: OECD.
- Parjanen 1998. Yliopiston uusi rooli: oppimisen meklari. Teoksessa Oppimisen ja laadun kiasma M. Parjanen (toim.) Vammala: Tampere university press.
- Parkinson, G. H. R. 1970. The Theory of Meaning. Oxford: Oxford University Press.
- Patton, M. Q. 1986. Utilization-focused evaluation (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. 1996. Utilization-Focused Evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. 1997a. Empowerment evaluation. *Evaluation Practice Spring/Summer97*, Vol. 18 Issue 2, p147–154.
- Patton, M. Q. 1997b. Of vacuum cleaners and toolboxes. A response to Fetterman's response. *Evaluation Practice*, Fall97, Vol. 18 Issue 3, 267–271.
- Patton, M. Q. 1998. Presentation in evaluation seminar.
- Pawson, R. & Tilley, N. 1997. Realistic Evaluation. London: Sage.
- Paye, J.-C. 1996. Policies for a knowledge-based economy. *The OECD Observer June/July (200)*, 4–5.
- Pelkonen, A. 2001. Yliopistot ja innovaatiopolitiikan haasteet. *Sociologia* 3, 2001 161–173.
- Perelman, C. 1996. Retoriikan valtakunta. Tampere: Vastapaino.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pesonen, H. 1997. Kieli ja sosiaalinen todellisuus. Diskurssianalyysin lähtökohtia. Teoksessa Sjöblom (toim.) Tutkija, tekstit ja uskonto. Helsinki: Helsingin yliopiston uskontotieteen laitos.
- Pfeffer, J. & Salancik, G. 1978. The External Control of Organization. A Resource Dependence Perspective. New York: Harper & Row Publishers. 59.
- Piirainen, I 1996. Henkilöstöpalaute oppilaitoksen sisäisen kehittämisen apuna. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser. A.
- Polanyi, M. 1985. The tacit dimension. New York: Peter Smith.
- Polkinghorne, D. 1992. Postmodern epistemology of practice. In: S. Kvale (Ed.), *Psychology and Postmodernism*. London: Sage.

- Popper, K. R. 1959 [1975]. *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- POPS-70. Helsinki: Kouluhallitus.
- Porter, J. & Tanner, S.J. 1996. *Assessing Business Excellence*. London: Butterworth, Heinemann.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behavior*, London: Sage.
- Powell, L. 2000. Realising the Value of Self-assessment: the influence of the Business Excellence Model of teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, Vol 23, No. 1, 2000.
- Provus, M. M. 1971. *Discrepancy evaluation: For educational program improvement*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Company. 62.
- Putney, L. A. G.; Green, J. C. 1999. Evolution of Qualitative Research Methodology: Looking Beyond Defense to Possibilities. *Reading Research Quarterly*, Jul-Sep. 1999, Vol. 34, Issue 3, p. 368–378.
- Raivola, R. 1982. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa, Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos A.
- Raivola, R. 1995. Panoraamoja I. Teoksessa *Aikuiskoulutuksen arviointi: Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Raivola, R. 1996. Ansaitseeko kasvatustiede paikkansa yliopistossa. Teoksessa *Muutos tieteen maailmassa. P. Neittaanmäki (toim.) Tutkimus, tiede ja yliopistot 2010*. Jyväskylä: Atena.
- Raivola, R., Himberg, T., Lappalainen, A., Mustonen, K. & Varmola, T. 2002. Monta tietä maisteriksi. Yliopistojen maisteriohjelmien arviointi. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3:2002*. Helsinki: Edita.
- Rautapuro, J., Väisänen, P. ja Kuittinen, M. 1999. Opiskelijakohortin opintokokemukset opintojen loppuvaiheessa ja niissä opintojen aikana tapahtuneet muutokset. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Reichman, R. 1985. *How to get Computers to Talk Like You and Me*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Reynolds, D. & Packer, A. 1992. School Effectiveness and School Improvement in the 1990s. In: D. Reynolds & P. Cuttance (toim.), *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassell, 171–187.
- Reynolds, D., Hopkins, D. & Stoll, L. 1993. Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice. *Towards a Synergy. School Effectiveness and School improvement 4(1)*, 37–58.
- Rinne, R. & Nuutero, A.-K. 2000. Tyytyväisenä peruskouluun: turkulaisvanhempien näkemykset lastensa opinahjosta. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia.
- Rinne, R. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. *Abstraktit Kasvatus 30 (4)*, 321–323.
- Rist, R. 1990. (Ed.) *Program evaluation and the management of government. Patterns and prospects across eight nations*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Rosen, H. 1996. Meaning-making narratives: foundations for constructivist and social constructionist psychotherapies. In: H. Rosen & K. Kuehlwein (Eds), *Constructing Realities: Meaning-Making Perspectives for Psychotherapists*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.)
- Rossi, P. H. 1995. Comprehensive, Tailored, Theory-Driven Evaluations. – A Smorgasbord of Options. In: W. R. Shadish, T. D. Cook & L. C. Leviton (Eds.). *Foundations of Program Evaluation. Theories fo Practice*.
- Rostila, I. & Kazi, M. 2001. Realistinen arviointitutkimus toimintamallin kehittämisen välineenä. Teoksessa: P. Vartiainen (toim.). *Näkökulmia projektiarviointiin. Tasapainottelua taloudellisessa, hallinnollisessa ja sosiaalisessa kontekstissa, 2001*. Tampere: Finnpublishers. 83–110.

- Rowlands, J. 1991. How do we know it is working. The evaluation of social development. projects.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. The development of competence and qualifications as the objective of vocational higher education. In: Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University. H. Niemi and P. Ruohotie (Eds.). Saarijärvi.
- Ryan, K. 1998. Advantages and challenges of using inclusive evaluation approaches in evaluation practice. American Journal of Evaluation. Winter98, Vol. 19 Issue 1, p. 101–123.
- Saarelainen, M. 1996. Perustettu pelko. Tutkimus turvapaikanhakijan ja valtion kohtaamisesta suomalaisessa turvapaikkaprosessissa. Helsinki: Helsingin yliopiston valtiotieteellinen tiedekunta.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointien seuranta. Yliopistot. OPM. Tutkimusseloste - moniste.
- Sajavaara, K. 1997. Teoksessa: Yliopistotako ainekset elinikäiseen oppimiseen 1997. Helsinki: OAJ.
- Sajavaara, K. 1997. Teoksessa: Yliopistotako ainekset elinikäiseen oppimiseen 1997. Helsinki: OAJ.
- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarjala, J. 1981. Suomalainen koulutuspolitiikka. Juva: WSOY.
- Sarjala, J. 1995. Julkinen valta ja koulutus. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) Koulutusjärjestelmän arviointia. Helsinki: Opetusministeriö & Opetushallitus, 9–19.
- Savijärvi, I. 2000. Ja ihmisillä hyvä tahto. Sanansaattaja Joensuusta N:o 1, 27.1.2000. Pääkirjoitus.
- Schiffrin, D. 1994. Approaches to Discourse. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. 1980. The logic of evaluation. Inverness, California: Edgepress.
- Scriven, M. S. 1986. Probative logic. Paper presented at the First International Conference of Argumentation, Amsterdam.
- Scriven, M. S. 1991. Evaluation thesaurus. Thousand Oaks, California: Sage.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä: tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 1996.
- Senge, P. 1990, Pedler, M. & Burgoyne, J. & Boydell, T. 1997, Nonaka I. & Hirotaka, T. 1995, Argyris, C. & Schön, D. 1996).
- Senge, P. 1990. The Fifth Discipline. London: Random Century.
- Shadish, W. R. 1998. Evaluation theory is who we are. American Journal of Evaluation, Winter98, Vol. 19 Issue 1, pl. 19.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. 1991. Foundations of *program* evaluation: *Theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Leviton, L.C. 1995. Foundations of Program Evaluation. London: Sage.
- Sidani, S. & Sechrest, L. 1999. Putting program theory into operation. American Journal of Evaluation, Spring/Summer99, Vol. 20 Issue 2, 227–239.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Oulun yliopisto.
- Simola, H. 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Kasvatus 32 (3), 290–297.

- Simons; M. A. 1999. *Beauvoir and The second sex : feminism, race, and the origins of existentialism*. Lanham (Md.): Rowman & Littlefield Publishers. 40
- Sinkkonen, S. & Kinnunen, J. 1994. Arviointi ja seuranta julkisella sektorilla. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 22. Kuopion yliopisto. Terveystalouden ja -talouden laitos. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa. Väkiraportti. Eduskunnan kanslian julkaisu 2/1998.
- Sintonen, H. 1987. Sosiaalihuollon vaikuttavuusprojekti: sosiaalipolitiikan ja erityisesti sosiaalihuollon arviointi metodisten kysymysten mm. kustannus-hyötyanalyysin näkökulmasta. Teoksessa T. Purola, K. Urponen & H. Sintonen. Vaikuttavuuden arvioinnin mahdollisuuksia ja menetelmistä sosiaalihuollossa. Sosiaalihuollon julkaisuja 1987: 18, 77–119. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Slaughter, S. & Leslie, L. 1997. *Academic Capitalism. Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Speed, B. (1991). Reality exists O.K.? An argument against constructivism and social constructionism, *Family therapy*, 18(13), 395–409.
- Stake, R. E. 1991. Program Evaluation, Particularly responsive evaluation. In: G. T. Madaus & M. Scriven & D. L. Stufflebeam (eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, 1991. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Stenlund, H. (toim.). 1997. Työn tulevaisuus. Työskenaariohankkeen loppuraportti. Euroopan sosiaalirahasto. Helsinki: Työministeriö.
- Stoll, L. & Fink, D. 1994. School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field. *School Effectiveness and School Improvement* 5(2), 148–177.
- Streumer, J. N. & Björkkvist, D. C. 2001. Moving Beyond Traditional Vocational Education and Training. Emerging Issues. In: W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Suchman, E.A.. 1967. *Evaluative research: principles and practice in public service and social action programs*. New York: Russell Sage Foundation.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) 1997. Semioottisen sosiologian näkökulmia: sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Summa, H. 1989. Hyvinvointipolitiikka ja suunnitteluretoriikka: Tapaus asuntopolitiikka. Espoo: Yhdyskuntasuunnittelun täydennyskoulutuskeskus.
- Suojanen, U. *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä*. Loimaa: Finn Lectura.
- Suoninen, E. 1992. Perheen kuvaelmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia, sarja A, Nro 24.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Swan, J. 2001. Transparency - an Essential Characteristic of the Evaluation of Higher Education? Paper presented in INQAAHE-2001 Conference on Quality. Standards and Recognition.
- Sveiby, K. E. 1997. *The New Organizational Wealth*. San Francisco: Bernett-Koehler Publishers.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: Atena, 25–38.

- Taalas, P. Koulutusta, teknologiaa ja tietoyhteiskuntaa - Suomi vuonna 2000. 1997. Teoksessa Yliopistostako ainekset elinikäiseen oppimiseen 1997. Helsinki: OAJ.
- Tamminen, R. 1993. Tiedettä tekemään. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Temmes, M. 1994. Hallinto puntarissa. Hallintouudistusten arvioinnin mahdollisuudet ja edellytykset. Helsinki: Painatuskeskus.
- The Role of International and External Evaluation in Teacher Education 2001. 50
- The Times Higher Educational Supplement, 1998 April.
- Tierney, R. J., LaZansky, J., Raphael, T. & Cohen, P. 1987. Author's intentions and reader's interpretations. In: R.J. Tierney, P. L. Anders & J. N. Mitchell (Ed.). Understanding Reader's Understanding. Theory and Practice. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 205–226.
- Tomlinson, J. 1994. Introduction to Education. The Control of Education. Great Britain: Cassell.
- Tosey, P. & Nicholls, G. 1999. OFSTED and Organizational learning: the incidental value of the dunce's cap as a strategy for school improvement. *Teacher Development*, Vol. 3, No. 1, 1999.
- Tyler, R. 1935. Evaluation: A challenge to progressive education. *Educational Research Bulletin*, 14, 9–16.
- Uusikylä, K. 1997 Onko opettajankoulutuksen profiili salonkikelpoinen. Teoksessa Yliopistostako ainekset elinikäiseen oppimiseen 1997. Helsinki: OAJ.
- Wadsworth, Y. 1993. What is participatory action research? Melbourne, Australia, Action Research Issues Association, Inc.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1/1983. Jyväskylän yliopisto.
- Walters, M. 1989. In: P. Williams, P. Dobson and M. Walters. 1990. Changing culture: new organizational approaches. London: Institute of Personnel Management.
- Valtonen, S. 1998. Työ teksteissä, tekstit talouskriisissä : tausta-ajatuksia mediatekstien kriittiseen analyysiin. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- van Dijk, T. 1972. Some aspects of Text Grammars. The Hague: Mouton.
- van Dijk, T. 1977. Text and context. London: Longman.
- van Dijk, T. 1985. Introduction: discourse as a new cross-discipline. In: T. van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis, Volume 1.: Discipline of Discourse*. New York: Academic Press, 1–10.
- Vartiainen, P. 2001. Intressiryhmät evaluointiprosessissa. Metodologista pohdintaa monitahoarvioinnin avulla. *Hallinnon tutkimus* 1, 2001, 30–89.
- Webb, Vulliamy, Häkkinen & Hämäläinen. 1998. External inspection or school self-evaluation? A comparative analysis of policy and practice in primary schools in England and Finland. *British Educational Research Journal*, 24 (5), 1998: 539–556.
- Vedung, E. 1991. *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Student litteratur.
- Vedung, E. 1994. Perverse effects, null effects, and side effects of public. Uppsala: Uppsala University.
- Weick, K. E. & Westley, F. 1996. Organizational learning: affirming and oxymoron. In: *Handbook of Organizational Studies*, toim. S. R. Glegg & C. Hardy & W. R. Nord. London: Sage.
- Weiner, B. 1979. A Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 1–29.
- Weiner, B. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., and Rosenbaum, R. M. 1971. *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press.
- Weiner, G. 1990. Ethical practice in an unjust world: educational *evaluation* and social justice, *Gender and Education*, 2, 231–238.
- Weiss, C. H. 1992. *Evaluation Research. Methods of assessing program effectiveness*. New Jersey, USA: Prentice-Hall. Inc. Englewood Cliffs.
- Weiss, C. H. 1995. Nothing as particular as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In: J. P. Connell, A.C. Kubisch, L.B. Schorr & C. H. Weiss.
- Weiss, C. H. 1996. Experts from evaluation research: Methods of assessing program effectiveness. *Evaluation practice*, 17, 173–175.
- Veivo, H. & Huttunen, T. 1999. *Semiotiikka. Merkeistä mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: Edita.
- Venkula, J. 1988. *Tietämisen taidot. Tieteelliseen toimintaan harjaantuminen yliopisto-opinnoissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Westerheijden, D. F., Brennan, J. & Maassen, P. AM. 1994. Changing contexts of quality assessment. Recent trends in West European higher education. In: D. F. Westerhjelms, J. Brennan & A. M. Maassen, (Eds.) 1994. *Changing contexts of quality assessment. Recent trends in West European higher education*. Utrecht: Uitgeverij Lemma B. V., 15–30.
- Whyte, W. F. (Ed.). 1991. *Participatory action research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wiberg, M. & Koura, A. 1996. Kansanedustajat ovat kyselevinä ja ministerit ovat vastaavinaan. *Parlamenttikysymysten logiikka. Teoksessa Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat*, K. Palonen ja H. Summa (toim.). Tampere: Vastapaino.
- Viljanen, A. M. 1994. *Psykiatria ja kulttuuritutkimus oikeuspsykiatrisesta argumentaatiosta. STAKES tutkimuksia 37 ja Suomen antropologinen seura*. Jyväskylä: Gaudeamus Kirjapaino. 29
- Wilkerson 2001. Stop the Madness: Bringing order to the politics of evaluation and school reform. Paper presented at the Annual Meeting of AERA 2001. Seattle.
- Williams, P. 1999. CRE Institutional Evaluation Programme: An evaluation based on a reading of nine reports. Paper presented on CRE meeting?
- Virtanen, I. 2001. Miksi erikoistumisopintoja akkreditoidaan. Esitys erikoistumisopintojen kehittämispäivässä 25.9.2001. Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Virtanen, P. 2001. Arviointiosaamisen ulottuvuudet julkisella ja kolmannella sektorilla. *Hallinnon tutkimus* Vol 20, Number 2, 2001, 144–152.
- Wittgenstein, L. 1953. *Philosophische Untersuchungen*; translated into English by G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell.
- Väisänen, P. 1993. Merkityksiä vai merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun suuntautumistavoista ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 12.
- Väisänen, P. 2001. Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen ja E. Savolainen. *Opettajatiedon kipinöitä*. Savonlinna: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Väliverronen, E., Kantola, A., & Moring, I. (toim.) 1998. *Media-analyysi tekstistä tulkintaan*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus 1998.
- Zetterberg, Hans L. 1965. *On theory and verification in sociology*. New York: Bedminster Press.
- Zey, M. 1992. *Decision making: alternatives to rational choice models*. Newbury Park, Calif.: Sage.

Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Loimaa: Finn Lectura.

MIETTINNÖT, MUISTIOT JA OHJELMAT

Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1996 vp ja lausunto 2/1996.

Eduskunnan sivistysvaliokunnan lausunto 4/2001 – MINS 5/2001.

Eduskunnan sivistysvaliokunnan mietintö. Uudet koululait. 3/1998 vp – HE 861/1997 vp.

Eduskunnan sivistysvaliokunnan mietintö. Uudet koululait. 3/1998 VP – HE 86/1997 VP.

Eduskunnan sivistysvaliokunta 1995, 1996.

Hallituksen esitykset 1992, 1993, OPM 1991.

Hallituksen ohjelmat 1995, 1999.

Hallitusohjelma 1995.

HO. Lipposen hallituksen koulutuspoliittinen ohjelma 1995–1999.

Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin väliraportti. Korkeakouluneuvoston julkaisu 6/1993.

KM 1967: A2. Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö. Opetusministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

KM 1968: A6. Opettajanvalmistuksen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

KM 1975: 75. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. Helsinki: Länsi-Suomi.

KM 1989: 26. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Kehittyvä opettajankoulutus. Opetusministeriö.

KM 1991: 31. Opettajien kelpoisuustoimikunnan mietintö. Opetusministeriö.

KM 1997: 14. Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia.

Korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen. Kannanotot ja kehittämisprojektien raportit keväällä 1993. Korkeakouluneuvoston julkaisu 5/1993.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. 2001. Opetusministeriön Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö.

OPM 1993: 3. Luonnontieteellisen koulutuksen arviointiryhmän loppuraportti. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 3.

OPM 1993: 9. Humanistisen koulutusalan arvioinnin tulokset. Humanististen tutkintojen työryhmän loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993: 9.

OPM 1994: 14. Educational Studies and Teacher Education in Finnish Universities, 1994. A Commentary by an International Review Team. Helsinki: Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 14.

OPM 1994: 16. Kasvatusala kohti tulevaisuutta. Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 16.

OPM 1996: 38. Suomalaisten matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen vuonna 2002. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 38.

OPM. Kasvatusalan kehittämissuunnitelma. 18.3.1993.
Sivistysvaliokunnan kannanottojen 1995, 1996.
Sivistysvaliokunnan lausunto 1/1996 vp.
Sivistysvaliokunnan lausunto 4/2001 vp.
Sivistysvaliokunta 4/2001. SiVL 4/2001.
SiVL 1/1996 vp.
Sivl 2/1996 vp ja SiVL 7/1996 vp.
SiVL 4/2001 vp – MINS 5/2000 vp.
SiVM 11/1990 vp, SiVM 15/1996 vp.
Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2000.
Valtioneuvosto 1960. Hallituksen esitys 1981; IV 6, Valtioneuvosto 1993.
Valtioneuvoston korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000.
VN 1993. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1999. Valtioneuvoston päätös 18.6.1993. Helsinki: Opetusministeriö.
Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Kasvatustieteellisten tiedekuntien dekaaneille ja opettajankoulutuslaitosten/yksiköiden esimiehille/johtajille sekä opettajankoulutuksen suunnitteluryhmän jäsenille järjestetyn seminaarin muistio. 1998. 30.3.1998. Korkeakoulujen arviointineuvosto.

LAIT JA ASETUKSET

Asetus humanistista ja luonnontieteellisistä tutkinnoista 1994. 245/1994.
Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 1995. 576/1995.
Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen liitteen muuttamisesta 1998. 276/1998.
Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998. 14.12.1998/986.
Asetus Sibelius-Akatemian tutkinnoista 1995. 148/1995.
Asetus Sibelius-Akatemian tutkinnoista annetun asetuksen 14 §:n muuttamisesta 1998. 255/1998.
Asetus taideteollisen alan yliopistollisista tutkinnoista 1978. 948/1978.
Asetus taideteollisen alan yliopistollisista tutkinnoista annetun asetuksen 14 §:n muuttamisesta 1998. 256/1998.
Asetus teatteri- ja tanssialan yliopistollisista tutkinnoista annetun asetuksen 5 ja 17 §:n muuttamisesta 257/1998.
Asetus teatteri- ja tanssialan yliopistollista tutkinnoista 1995. 216/1995.
Asetus teologisista tutkinnoista 1995. 517/1995.
Harjoittelukouluasetus 1985. 336/1985.
Harjoittelukoululaki 1985. 143/1985.
Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Perusopetuslaki ja sen perusteluita. (<http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw/trip/>).
Lakikokoelma 1999. Koulusäädökset. Helsinki: Edita.

Lukioasetus 1998. 6.11.1998/810.

Lukiolaki 1998. 21.8.1998/629.

Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 11/2001. OPM.

Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö 1989: 26.

Opettajankoulutusasetus 1986. 486/1986.

Opettajankoulutuslaki 1971. 844/1971.

Perusopetusasetus 1998. 20.11.1998/852.

Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628.

KOULUTUSPOLIITTISET OHJELMAT

Koulutuspoliittiset ohjelmat saattavat olla ilman vuosilukua, jos ne on painettu ohjelmakirjaseksi. Monisteissa on kuitenkin usein päiväys kokouksesta, jossa ne on hyväksytty.

Keskustapuolueen koulutuspolitiikkaa

Keskustan tavoiteohjelma 1990-luvulle. Kestävän kehityksen ja vapaan ihmisen vuosikymmen. Hyväksytty puoluekokouksessa Porissa 15.–17.6.1990.

Keskustapuolueen koulutuspoliittinen ohjelma.

Suomalainen suunta. Keskustapuolueen tavoiteohjelma 1980-luvun loppupuoliskolle. Hyväksytty Lappeenrannan puoluekokouksessa 13.–15.6.1986.

Kannanottoja opettajankoulutuksesta vuoden 2001 puolueen www. sivujen dokumenteista.

Kansallisen kokoomuksen koulutuspolitiikkaa

Kansallisen kokoomuksen koulutuspoliittinen ohjelma. Hyväksytty puoluevaltuuston kokouksessa 25.11. 1979.

Kasvua parempaan elämään. Kokoomuksen puoluekokous 9.– 11.6. 1989. Pori. Kannanotot ja puoluevaltuuston kokoonpano.

Kokoomuksen puoluekokous 2–11.6.1989. Pori.

Kokoomus, Lappeenranta 1974.

Kannanottoja opettajankoulutuksesta vuoden 2001 puolueen www. sivujen dokumenteista.

SDP:n koulutuspolitiikkaa

SDP koulutuspoliittinen ohjelma Hyväksytty SDP:n 34. puoluekokouksessa Helsingissä 4.–7.6. 1987.

Kannanottoja opettajankoulutuksesta vuoden 2001 puolueen www. sivujen dokumenteista.

SKDL:n koulutuspolitiikkaa

SKDL:n koulutuspoliittisia kannanottoja.

Volanen, M. Koulu työyhteisönä. Ihmisen mittainen yhteiskunta - täysivaltainen kansalaisuus SKDL:n koulutuspolitiikan pitkästä linjasta. Teoksessa Koulu työyhteisönä.

SKDL:n liittoneuvosto 26.–27.10.1985 Koulutuspoliittinen kannanotto.

SKDL - DFFF liittoneuvosto 25.10.1987.

SKDL-DFFF liittoneuvosto 25.10.1987. Sivistymätön rakennemuutos. SKDL:n liittohallitus. 7.6.1989.

SKDL:n ohjelma 8.5. 1980.

Kannanottoja opettajankoulutuksesta vuoden 2001 puolueen www. sivujen dokumenteista.

Suomen Kristillisen liiton koulutuspolitiikka - Kristillisdemokraattinen puolue

SKL:n koulutuspoliittinen ohjelma . Hyväksytty puoluehallituksessa 28.1.1989. Tätä on verrattu vuoden 1989 Porin 31. puoluekokouksen julkilausumiin, jotka tarkalleen ovat oleellisilta osiltaan samat.

Kannanottoja opettajankoulutuksesta vuoden 2001 puolueen www.sivujen dokumenteista.

SMP:n koulutuspolitiikka

SMP:n koulutuspoliittinen ohjelma 5.–7.8. 1988, 45.

SMP Lahden XXX:n 5.–7.8.1988. puoluekokouksen poliittiset päätökset.

Porin 31. puoluekokouksen poliittiset päätökset. 4.–6.8.1989.

Kannanottoja opettajankoulutuksesta vuoden 2001 puolueen www. sivujen dokumenteista.

Vihreän liiton koulutuspolitiikka

Tieto ajan tasalle. Vihreä liitto rp. Syyskokous 1991.

Kannanottoja opettajankoulutuksesta vuoden 2001 puolueen www. sivujen dokumenteista.

RKP:n koulutuspolitiikka

Puhalla kuntaasi luovaa voimaa. Rkp kansanpuolue.

RKP:n koulutuspoliittinen ohjelma: Oppia ikä kaikki.

Usko ihmiseen. Puolueohjelma hyväksytty Rkp:n puoluekokouksessa 1988.

Kannanottoja opettajankoulutuksesta vuoden 2001 puolueen www. sivujen dokumenteista.

Vasemmistoliiton koulutuspolitiikka

Vasemmistoliiton sata tapaa arvostaa ihmistä ja säästää luontoa. Vasemmistoliiton julkaisuja 6. Ilman vuosilukua.

Kannanottoja opettajankoulutuksesta vuoden 2001 puolueen www. sivujen dokumenteista.

YLIOPISTOJEN ITSEARVIOINTI- JA TULEVAISUUSAINEISTOT VUODELTA 1998

Helsingin yliopisto.

Jyväskylän yliopisto.

Joensuun yliopisto.

Lapin yliopisto.

Oulun yliopisto.

Sibelius-Akatemia.

Taideteollinen korkeakoulu.

Tampereen yliopisto.

Teatterikorkeakoulu.

Turun yliopisto.

Åbo Akademi.

SEURANTA-AINEISTOT VUODELTA 2000–2001

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteellinen tiedekunta.

Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta.

Joensuun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta.

Humanistinen tiedekunta.

Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta.

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta.

Humanistinen tiedekunta.

Lapin yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta.

Taiteiden tiedekunta.

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta.

Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

Humanistinen tiedekunta.

Luonnontieteellinen tiedekunta.

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta.

Humanistinen tiedekunta.

Taloudellis-hallinnollinen tiedekunta.

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta.

Humanistinen tiedekunta.

Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta.

Åbo Akademi

Pedagogiska fakulteten.

Humanistiska fakulteten.

Matematisk-naturvetenskapliga fakulteten.

Sibeliuksen Akatemia

Taideteollinen korkeakoulu

MUU LÄHDEAINEISTO

Helsingin sanomien artikkelit lukioiden tasosta 1994.

Savijärvi. 2000. Artikkelit: Ja ihmisillä hyvä tahto. Sanansaattaja. Joensuu: Joensuun yliopiston tiedotuslehti.

Tiedekuntien opinto-oppaat 1997; 1998.

Tiedekuntien toimittamat tilastot opettajankoulutuksen aloituspaikoista, suoritetuista tutkinnoista ja niiden sivuaineista sekä opintojen kestosta.

Yliopistojen toiminta- ja taloussuunnitelmat vuosille 1999–2000; 2001; 2002.

Yliopistojen toimintakertomukset 1997.

Yliopistojen vuosikertomukset 1997.

DELFOI-RYHMÄN ALKUPERÄISESSÄ TULEVAISUUSAINESTOSSA KÄYTETYT LÄHTEET

Cochinaux, P. & de Woot, P. 1995. Moving towards a learning society. A CRE - ERT forum report on European education. Geneva: CRE and Brussels: ERT.

Donkersloot, H., van Kessel, N. and Smit, F. (Eds.). 1998. The Scenarios for the Year 2015. OECD Conference – Schooling for Tomorrow 1998. Scheveningen, the Netherlands.

Education at a Glance — OECD Indicators. 1997. Paris: OECD.

Eduskunnan sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.

Elämäntehtävänä tulevaisuus -projekti. 1998. OAJ.

Evaluation '97 – Theory and Practice: Partners in Evaluation. Sheraton Harbor Island Hotel, San Diego, California, USA. November 5–8, 1997.

Granö, P. & Laitinen, S. 1997. Kuvaamataidon opetuksen tuloksellisuuskuva peruskoulussa. Tapaus-tutkimus viidessä ala-asteen ja kolmessa yläasteen koulussa. Taikk.TKO. (OPH tilaustutkimus).

Haavisto, T. 1996. Arvojen kehityssuuntia. Esitelmä 4.10.1996. Top Ten Futures -seminaarissa.

Hietala, K. 1997a. Vaikuttavuus, vuodot ja muut evaluoinnin käsitteet. ESR -julkaisut 1/97. Helsinki: Edita.

Hietala, K. 1997b. Ohjelmaston arviointia ohjelmakauden puolivälissä. 8/97. ESR -julkaisut. Helsinki: Edita.

Huovio, I. 1998. Invitation from the Future. Acta Universitatis Tampereensis 610. Vammala.

Jolkkonen, A., Moore, E. & Pirttilä, I. 1998. Arvio ennakkoinnin puolimatkasta. 17/98. ESR -julkaisut. Helsinki: Edita.

Kaivo-oja, J., Kuusi, O. ja Koski, J.T. 1997. Sivistyksen tulevaisuusbarometri 1997 – Tietoyhteiskunta ja elinikäinen oppiminen tulevaisuuden haasteena. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.

Kantola, A. (toim.) 1998. Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena kustannus.

Kekkonen, K. 1998. Instruments, tools and policies to anticipate the effects of industrial change on employment and vocational qualification. ESF Publication Series20/98. Helsinki: Edita.

Kohonen, V. & Niemi, H. 1996. Developing and Evaluating Teacher Education in Finland. In: Mannermaa, M. 1996. Skenaarioiden laatiminen. Raportissa Työskenaariot, toim. H. Stenlund. Työministeriön skenaariohankkeen runkoraportti 11.12. 1996, 101–103.

Koistinen, M. 1997. Verkko tuo lisäarvoa etäopiskeluun. Raportti.

KM 1997: 14. Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia.

- Korvenmaa, Pekka (toim.) 1998. Muotoiltu etu I, II. Muotoilu, teollisuus ja kansainvälinen kilpailukyky. Sitra 196–197. Helsinki 1998.
- Koski, J.T. 1997. Sivistyksen tulevaisuusbarometri 1997. Tietoyhteiskunta ja elinikäinen oppiminen tulevaisuuden haasteena. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita. Opetusministeriö. Turun Kauppakorkeakoulun Tulevaisuuden tutkimuskeskus.
- Kuusi, O. 1996a. Asiantuntijatieto tulevaisuudessa ja tulevaisuuden avaintaidot. Esitelmä 4.10.1996. Top Ten Futures -seminaarissa.
- Kuusi, O. 1996b. Tulevaisuuden avaintaidot. Futura 4/96, 80–89.
- Learning: The Treasure Within. 1996. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Pariisi: UNESCO Publishing.
- Lipposen hallituksen koulutuspoliittinen ohjelma 1995–1999.
- Malaska, P. 1998. Vapaa Tulevaisuus. Mercurius 1/1998, 30–32.
- Mannermaa, M. 1996. Skenaarioiden laatiminen. Raportissa Työskenaariot, toim. H. Stenlund. Työministeriön skenaariohankkeen runkoraportti 11.12.1996, 100–103.
- Meristö, T. 1998. Tulevaisuudentutkimus - vaihtoehtoista valintoihin. Mercurius 1/1998, 6.
- Niemi, H. 1997. Pedagogiset opinnot - Mistä on tultu ja mihin pitäisi edetä? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja – Didacta Varia 2/1997. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.
- Nurmi, K.E., Kontiainen, S. & Tissari, V. 1996. Asiantuntijoiden käsitys Suomen aikuiskoulutuksesta. Suomen Eurodelfoitutkimus 1996. Aikuiskoulutuksen tulevaisuus Euroopassa.
- Pérez de Cuéllar, Javier (ed.) 1998. Moninaisuus luovuutemme lähteenä. UNESCO. Keuruu.
- Puurula, A. 1998. Kulttuurin tulevaisuuden tekijät. Studia Paedagogica 16. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitos – Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Raivola, R. 1997. <http://www.freenet.hut.fi/eok/2html>.
- Raivola, R. 1996. Ansaitseeko kasvatustiede paikkansa yliopistossa. Teoksessa Muutos tieteen maailmassa. P. Neittaanmäki (toim.) Tutkimus, tiede ja yliopistot 2010. Jyväskylä: Atena.
- Rasila, M. 1998. Alueellinen koulutustarve ja ylläpitäjäjyhteisöt. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Ruokanen, T. ja Nurmio, A. 1995. Suomi ja mahdolliset maailmat. Areena-sarja. Juva: WSOY.
- Sajavaara, K. 1997. Teoksessa: Yliopistostako ainekset elinikäiseen oppimiseen 1997. Helsinki: OAJ.
- Schooling for Tomorrow. Driving Forces Behind Schooling for Tomorrow. OECD. OCDE/GD(97)48. Paris: Organisation for Economic co-operation and Development. Paper prepared for the Joint Seminar of OECD/CERI and the Dutch Ministry of Education, Culture and Science, April 21–22, 1998. In addition Appendix.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä: tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 1996.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa. Väiliraportti. Eduskunnan kanslian julkaisu 2/1998.
- Sivistysvaliokunnan mietintö. Uudet koululait. 3/1998 vp – HE 861/1997 vp.
- Stenlund, H. (toim.). 1997. Työn tulevaisuus. Työskenaariohankkeen loppuraportti. Euroopan sosiaalirahasto. Helsinki: Työministeriö.
- Suomen tieteen tila ja taso. 1997. Suomen Akatemian julkaisuja 8/97. Helsinki: Edita.

- Suomi: Tiedon ja osaamisen yhteiskunta. 1996. Valtion tiede- ja teknologianeuvosto. Helsinki.
- Sustainable Flexibility. A prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age.
- Taalas, P. Koulutusta, teknologiaa ja tietoyhteiskuntaa - Suomi vuonna 2000. 1997. Teoksessa Yliopistostako ainekset elinikäiseen oppimiseen 1997. Helsinki: OAJ.
- Tella, S. (ed.) 1996. Teacher Education in Finland. Present and Future Trends and Challenges. (33).
- Tella, S. (ed.) 1998. Teacher Education in Finland. Present and Future Trends and Challenges. *Studia Paedagogica* of the University of Helsinki 11. Department of Teacher Education–Vantaa Institute for Continuing Education. Helsinki: Helsinki University.
- Three Scenarios for the Year 2015. Hans Donkersloot, Nico van Kessel, Frederic Smit. OECD conference "Schooling for Tomorrow". Scheveningen, the Netherlands, 21–22 April 1998.
- Uusikylä, K. 1997 Onko opettajankoulutuksen profiili salonkikelpoinen. Teoksessa Yliopistostako ainekset elinikäiseen oppimiseen 1997. Helsinki: OAJ.
- Walshe, J. 1998. The Professional Development of Teachers. *The OECD Observer* No. 211 April/May 1998, 31–34.

Liitteet

1. Itsearviointikysymysten saatekirje laitosneuvostolle/johtoryhmälle.
2. Koonti tulevaisuuden tekijöistä.
3. Tulevaisuuden haasteita, trendejä ja skenaarioita.
4. Opiskelijajärjestöjen itsearviointien palautteiden koonti (1998).
5. Opettajankoulutuksen kehittämistoimenpiteitä.

LIITE 1

Itsearviointikysymysten saatekirje laitosneuvostolle/johtoryhmälle

KORKEAKOULUJEN ARVIOINTINEUVOSTO - PI 20 - 00501 Helsinki

Helsinki 9.9.1998

VASTAANOTTAJA: Aineenopettajan koulutusta antavan tiedekunnan laitoksen

- esimies/laitosjohtaja

- laitosneuvosto/johtoryhmä

ASIA:

Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi lukuvuonna 1998—1999

Itsearviointia koskeva kysely on osa laajempaa opettajankoulutuksen itsearviointia. Itsearviointiaineistoa kerätään opettajankoulutusta antavilta kasvatustieteiden ja ainetiedekuntien dekaaneilta, laitosten laitosneuvostoilta/johtoryhmiltä, yliopistojen harjoittelukouluilta sekä opiskelijoilta/opiskelijajärjestöiltä. Vastauksista kerätään oma koonti vastaajaryhmittäin.

Laitosneuvoston/johtoryhmän palautteen toivomme mahtuvan 6 x A4 arkilliseen kirjoitettuna teksti-koolla 10 ja rivivälillä 1,5. Koonti toimitetaan tiedekunnan kautta korkeakoulujen arviointineuvostolle 16.11.98 mennessä sekä paperiversiona että levykkeellä (joko Mac Microsoft Word 6.0 tai vanhempi versio tai MacWriteII tai Windows Microsoft Word 6.0/7.0 -versiona). Palautteen ohessa voi olla liitteitä.

Ilmoittakaa palautteen yhteydessä aineiston kokoajan yhteystiedot henkilö/yliopisto/tiedekunta/laitos/osoite/puh/sähköposti.

Liittäkää oheneen luettelo arvioinneista, joissa olette laitoksena olleet mukana vuosina 1996—1998.

Anna Raija Nummenmaa, professori

opettajankoulutuksen arvioinnin johtoryhmän puheenjohtaja

Yhteyshenkilö

Seppo Saari

Korkeakoulujen arviointineuvosto

PL 20

00501 Helsinki

puh. 09 - 7748 8149, fax. 09 - 7748 4814, sähköposti: seppo.saari@aka.fi

LIITE 2

Koonti tulevaisuuden tekijöistä

TULEVAISUUDEN HAASTEITA, TRENDEJÄ JA SKENAARIOITA

LUOKITELTU

ELINIKÄINEN OPPIMINEN

- Cochinaux & de Woot 1995 elinikäinen oppiminen
- Koski, J.T. 1997 Elinikäinen oppiminen ei rajoitu eliitin yksinoikeudeksi
- Raivola, R. 1996, 141-142 Kasvatustiede voi kokea arvonnousun, jos: Laadullisen ja kestävän kasvun idea voittaa määrällisen kasvukilpailun idean
- Raivola, R. 1996, 141-142 Kasvatustiede voi kokea arvonnousun, jos: EU:n koulutuksen valkoisen kirjan sanoma inhimillisen pääoman rinnastamisesta fyysisiin investointeihin otetaan todesta
- Raivola, R. 1996, 141-142 Vuonna 2010 kasvatustieteilijät ovat mukana prosessissa kaikkialla, missä oppimista tapahtuu yhteistyössä m.m. organisaatiotutkijoiden kanssa.
- Koski, J.T. 1997 Sivistys itseisarvona heikkenee: sivistyksellä ei ole päämäärää itsensä ulkopuolella - bildung-traditio syrjäytyy

OPPIMAAN OPPIMINEN

- Cochinaux & de Woot 1995 oppimaan oppiminen
- Kuusi 1996a 1. Älyllinen notkeus muutoksiin sopeutumiskykyä ja oppimisvalmius.
- Kuusi 1996a 9. Kyky tieteelliseen kriittiseen tiedonmuodostukseen.
- Kuusi 1996b 4. Tietointensiivinen ammattiosaaminen
- Kuusi 1996b 7. Oppimiskyky
- Kuusi 1996b 8. Ammatti- tai alaspesifi tietotaito
- Kuusi 1996b 9. Tiedeosaaminen
- Haavisto, T. 1996 1. sukupuolten tasa-arvo
- Haavisto, T. 1996 3. yksilöllisyys
- Nurmi, K.E., Kontiainen, S. & Tissari, V. 1996 1. Oppimaan oppiminen
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 oppimiskyky
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kyky tiedon luotettavuuden arviointiin
- Koski, J.T. 1997 Sivistynyt ihminen on oppimaan oppinut henkilö, joka jatkaa oppimista läpi elämänsä - tuntomerkinä avoimena pysyminen ja toiseuden kohtaaminen
- Koski, J.T. 1997 Tietoyhteiskunta kehittyy yhä eriytyneemmän asiantuntijakulttuurin suuntaan
- Kuusi 1996b 1. Muutoksen sietokyky
- Cochinaux & de Woot 1995 ongelmakeskeinen ajattelu

OPPIJAN OMA VASTUU KEHITYKSESTÄÄN

- Cochinaux & de Woot 1995 oppijoiden vastuu omasta kehityksestään
- Nurmi, K.E., Kontiainen, S. & Tissari, V. 1996 11. Koti ja perhe
- Kuusi 1996b 12. Fyysinen kuntoisuus
- Kuusi 1996a 10. Taito valmistaa esteettinen tuote.
- Kuusi 1996b 14. Käden taidot
- Kuusi 1996b 15. Estettisyys

Nurmi, K.E., Kontiainen, S. 4. Työ ja tulot
& Tissari, V. 1996

YHTEISTYÖTAIDOT

- Cochinaux & de Woot 1995 yhteistyötaidot
- Niemi, H. 10/1997 Koulutuksessa tulisi toteutua jo peruskoulutusvaiheessa aito vuorovaikutus erilaisten yhteistyötahojen kanssa
- Kuusi 1996a 5. Oppiminen palvelualttiiksi.
- Kuusi 1996a 6. Ryhmän oppimisen taidot.
- Kuusi 1996b 2. Kommunikaatiovalmiudet
- Kuusi 1996b 3. Erilaisuuden sietokyky
- Kuusi 1996b 5. Ihmissuhdetaitojen osaaminen
- Haavisto, T. 1996 2. itsensä toteuttaminen, luovuus ja mielenkiintoinen työ
- Nurmi, K.E., Kontiainen, S. 2. Kommunikointi
& Tissari, V. 1996
- Nurmi, K.E., Kontiainen, S. 7. Ihmissuhteet
& Tissari, V. 1996
- Nurmi, K.E., Kontiainen, S. 8. Terveys ja turvallisuus
& Tissari, V. 1996
- Nurmi, K.E., Kontiainen, S. 9. Kansalaistoiminta
& Tissari, V. 1996
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kommunikaatiovalmiudet
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 erilaisuuden sietokyky
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kommunikaatiovalmiudet
- Koski, J.T. 1997 Eriarvoistumisen uhka: A ja B -luokan kansalaiset
- Koski, J.T. 1997 Tietoyhteiskunnassa ei kanneta vastuuta tietoverkkojen ulkopuolelle jäävien oikeuksista
- Raivola, R. 1996, 141-142 Meritokraattisessa tehokkuusyhteiskunnassa yksilön ja vähemmistöjen syrjäytymisriski kasvaa.
- Raivola, R. 1996, 141-142 Aikuiskasvatuksen haaste on tuottaa sosiaalisia osallistumistaitoja, taistella taloudellista ja kulttuurista syrjäytymistä ja marginalisoitumista vastaan sekä tukea rutiineista vapauttavaa jatkuvaa oppimista.
- Cochinaux & de Woot 1995 kumppanuus opiskelijoiden, vanhempien, opettajien, työnantajien ja paikallisyhteisön välillä eli yhteinen pyrkimys suoritusten parantamiseen
- Nurmi, K.E., Kontiainen, S. 3. Persoonallisuus
& Tissari, V. 1996

YHTEISKUNNALLISET ULOTTUVUUDET

- Niemi, H. 10/1997 Opettajankoulutuksen tulisi tehdä opiskelija tietoiseksi opettajan työn yhteiskunnallisista ulottuvuuksista
- Haavisto, T. 1996 8. yrittävyys / yrittäjyys / tulevaisuususkko
- Haavisto, T. 1996 9. kansallistunne / kansallinen identiteetti
- Niemi, H. 10/1997 Sosiaalisesti laajentunut opettajan työn kuva merkitsee kokonaisvaltaista vastuuta oppilaista
- Työn tulevaisuus. Stenlund, Megatrendi: Julkisen sektorin uusi rooli
H. (toim.) 1997, 30
- Megatrendi: Globalisoituminen
- Megatrendi: Väestön ikääntyminen
- Megatrendi: Julkisen sektorin uusi rooli
- Megatrendi: Kulttuurien syrjäytyminen

AVOIMUUS JA JOUSTAVUUS

- Cochinaux & de Woot 1995 avoimuus ja joustavuus
- Kuusi 1996a 2. Selviytyminen vieraassa kulttuuripiirissä ja erilaisuuden hyväksyminen.
- Haavisto, T. 1996 6. talouskasvun hyväksyntä
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 muutoksen sietokyky

TEKNOLOGIA, INFORMAATIOTEKNOLOGIA

- Niemi, H. 10/1997 Avoimet oppimisympäristöt vaativat uutta pedagogiikkaa ja edellyttävät informaatioteknologian sovellutusten sekä mediakulttuurin ja viestintäkasvatusten hyvää tuntemusta.
- Kuusi 1996a 3. Kyvyt sähköpostin ja sähköisten tiedonhakujärjestelmien kriittiseen käyttöön.
- Kuusi 1996a 7. Teknologisen avaintietämyksen kuten digitaalitekniikan tai biokemiallisen tiedon hallinta.
- Haavisto, T. 1996 7. teknologian hyväksyntä
- Nurmi, K.E., Kontiainen, S. & Tissari, V. 1996 5. Matematiikka ja ATK
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kyky sähköpostin käyttöön
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kyky tiedonhakujärjestelmien käyttöön
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kyky systemaattiseen etöopiskeluun verkkoja käyttäen: virtuaalikouluja syntyy kaikille kouluasteille vuoteen 2017 mennessä
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kyky käyttää audiovisuaalisia keinoja ja aineistoja ammatissa
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998, 64-65 Verkottumisesta huolimatta luennot säilyttävät asemansa. Mahdollisuus luennoijan ja opiskelijoiden ryhmädialogiin ei koskaan voi toteutua digitaalisesti yhtä luonnollisena ja vaikuttavana kuin luentosalissa.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998, 64-65 Läsäoloa vaativien luentojen määrä voi silti pienentyä opetusmuotojen monipuolistuessa. Myösluentotilaisuuden luonne voi muuttua paljonkin vuoteen 2005 mennessä.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998, 64-65 Luentosalista on suoraan tavoitettavissa suuria tietovarastoja. Opiskelijan tärkeimpiin taitoihin kuuluu kyky hankkia tietoa, ei osata ulkoa suuria tietomääriä. Luentotilanteessa etsitään tietoverkosta aineistoa.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998, 64-65 Luentotilanteeseen voi osallistua tietoverkon välityksellä vierailevia luennoijia jopa ympäri maapallon. Teknisesti tämä edellyttää, että luentosalissa on riittävän nopea verkkoyhteys eikä tämän toteuttaminen ole vaikeaa. Opetus kansainvälistä.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998, 64-65 Myös muu kuin luentomuotoinen opetus monipuolistuu. Tietoverkon välityksellä voidaan toteuttaa säännöllisiä keskustelutilaisuuksia, jolloin sekä luennoija että opiskelijat saapuvat yhteiselle digitaaliselle keskusteluareenalle säännöllisesti sam. Aikaan.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998, 64-65 Tutkija käyttää tietokonetta nykyisin tyypillisimmin tietojen hakuun, kommunikointiin, ja tutkimustulosten raportointiin. On luonnollista olettaa, että jo paljon ennen vuotta 2005 nykyisin protot. olevat tai kalliit järjestelmät ovat jokapäiväisiä.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998, 64-65 Tutkija voi ottaa videoyhteyden tietokoneen kuvaruudulla kehen tahansa tutkijaveriin yhtä helposti kuin soittaa tälle puhelimella. Yhteyteen liittyy näytöllä oleva jaettu piirros- ja kirjoitusalue, jonka kaikki keskustelijat näkevät samanlaisena.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998, 64-65 Kommunikoinnin onnistumiselle on olennaista myös tavoitettavuus. Tieto tiedeyhteisön jäsenten kokousaikatauluista ja liikkumisesta on yleisesti saatavilla. Tämä ei vaadi monen eri kohteen manuaalista hallintaa, vaan palvelut on integroitu ja automatisoitu.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998, 64-65 Tietojen saatavuus paranee myös siten, että pienten, liikkuvien ja kannettavien laitteiden avulla suuret ja monimedialaiset tietovarastot ovat saavutettavissa yhtä tehokkaasti kuin nykyisin parhaiden kiinteiden verkkojen ja tehokkaiden työasemien välityksellä.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998, 64-65 Julkaisujen kirjoittamisen tietotekninen tuki on lisääntynyt merkittävästi: tiedostopalvelinten ja työryhmäohjelmien avulla samaa raporttia voidaan kirjoittaa jopa samanaikaisesti eri paikkakunnilla.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998, 64-65 Tietoverkko on keskeisin tietokanava, jonka kautta on maksua vastaan saavutettavissa myös kaikki tärkeimmät teolliset lehdet ja konferenssijulkaisut. Automaattiset inform.palvelut myös tiedottavat verkon käyttäjille uusista dokumenteista.
- Työn tulevaisuus. Stenlund, H. (toim.) 1997, 30 Megatrendi: Verkostoituminen
Megatrendi: Teknologinen kehitys
Megatrendi: Työn murros ja tietoyhteiskuntakehitys

KIELITAITO

- Kuusi 1996a 4. Englannin ohella yhden nousevan vieraan kielen hallinta.
Kuusi 1996b 6. Usean kielen hallinta

EETTISYYS, OIKEUDENMUKAISUUS, MORAALI

- Kuusi 1996a 8. Eettisyys liittyneenä erityisesti vastuun kantamisen valmiuteen.
Kuusi 1996b 10. Globaali vastuu ja tulevaisuusajattelu
Kuusi 1996b 13. Esteettisyys
Haavisto, T. 1996 4. sosiaalinen oikeudenmukaisuus
Haavisto, T. 1996 5. luonnon arvostus / ympäristöhuoli
Haavisto, T. 1996 10. moraali / etiikka
Nurmi, K.E., Kontiainen, S. 6. Elämäntarkoitus
& Tissari, V. 1996
Nurmi, K.E., Kontiainen, S. 10. Kulttuuritoiminta
& Tissari, V. 1996
Raivola, R. 1996, 141-142 Kasvatustiede voi kokea arvonnousun, jos: Tieteen näennäisobjektiivinen etiikka muuttuu vastuuta ottavaksi ja arvoasetelmat hyväksyväksi
Kuusi 1996b 11. Ekologisuus
Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kyky ajatella ekologisesti

MEGATRENDIT

Työn tulevaisuus. Stenlund, Megatrendi: Globalisoituminen H. (toim.) 1997

- Työn tulevaisuus. Stenlund, Megatrendi: Väestön ikääntyminen
H. (toim.) 1997, 30
Työn tulevaisuus. Stenlund, Megatrendi: Työn murros ja tietoyhteiskuntakehitys
H. (toim.) 1997, 30
Työn tulevaisuus. Stenlund, Megatrendi: Verkostoituminen
H. (toim.) 1997, 30
Työn tulevaisuus. Stenlund, Megatrendi: Julkisen sektorin uusi rooli
H. (toim.) 1997, 30
Työn tulevaisuus. Stenlund, Megatrendi: Kulttuurien syrjäytyminen
H. (toim.) 1997, 30
Työn tulevaisuus. Stenlund, Megatrendi: Teknologinen kehitys
H. (toim.) 1997, 30
Työn tulevaisuus. Stenlund, Megatrendi: Kestävä kehitys
H. (toim.) 1997, 30

SKENAARIOITA

- SITRA/ Mannermaa 1996 1. Suuri suunnitelma - sopimukset, neuvottelut, kansainvälinen yhteistyö, markkinatalous leviää - uusi globaalinen kulttuuri
SITRA/ Mannermaa 1996 2. Armotonta menoa - taistelu markkinoiden herruudesta, vahvin ja nopein voittaa - huippulahjakkaiden erityisop-pilaitokset
SITRA/ Mannermaa 1996 3. Kulttuurien paineessa - kasojen identiteetti rakentuu suurten uskontojen mukaan - suomalaisuus kunnia

- SITRA/ Mannermaa 1996 4. Valtapiirien kilpailu - uudet supervallat, konfliktit - henkisestä pääomasta huolehditaan, uudet kansalliskirjailijat
- SITRA/ Mannermaa 1996 5. Lopun jälkeen - ihmiskunnan taistelu eloonjäämisestä - etniset ryhmät ottavat mittaa toisistaan, kansalaistoimintaa tuetaan

Työn tulevaisuus. Stenlund, H. (toim.) 1997 1. skenaario: Markkinavetoisen kehityksen skenaario - vaatimaton koulutus kaikille, yksityisiä oppilaitoksi alisää, koulutuksessa markkinavoimat

Työn tulevaisuus. Stenlund, H. (toim.) 1997, 30-51 2. skenaario: Pohjoismaisen mallin sopeutus - ilmainen perusopetus kaikille, opetuksen tarjonta monipuolista, opiskelu kansainvälistä

Työn tulevaisuus. Stenlund, H. (toim.) 1997, 30-51 3. skenaario: Ongelmien kasautuminen - kaikille peruskoulutus, mutta vähäisin resurssein, pieni eliitti voi ylläpitää itselleen korkeaa koulutuksen tasoa, kova kilpailu opiskelupaikoista

LIITE 3

Tulevaisuuden haasteita, trendejä ja skenaarioita

TEKSTIVIITTAUKSEN YHTEYDESSÄ

Cochinaux & de Woot elinikäinen oppiminen
1995

Cochinaux & de Woot oppimaan oppiminen
1995

Cochinaux & de Woot oppijoiden vastuu omasta kehityksestään
1995

Cochinaux & de Woot yhteistyötaidot
1995

Cochinaux & de Woot ongelmakeskeinen ajattelu
1995

Cochinaux & de Woot avoimuus ja joustavuus
1995

Cochinaux & de Woot kumppanuus opiskelijoiden, vanhempien, opettajien, työnantajien ja paikallisyhteisön välillä eli yhteinen pyrkimys
1995 suoritusten parantamiseen

Niemi, H. 10/1997 Avoimet oppimisympäristöt vaativat uutta pedagogiikkaa ja edellyttävät informaatioteknologian sovellutusten sekä
mediakulttuurin ja viestintäkasvatusten hyvää tuntemusta.)

Niemi, H. 10/1997 Sosiaalisesti laajentunut opettajan työn kuva merkitsee kokonaisvaltaista vastuuta oppilaista

Niemi, H. 10/1997 Koulutuksessa tulisi toteuttaa jo peruskoulutusvaiheessa aito vuorovaikutus erilaisten yhteistyötahojen kanssa

Niemi, H. 10/1997 Opettajankoulutuksen tulisi tehdä opiskelija tietoiseksi opettajan työn yhteiskunnallisista ulottuvuuksista

Kuusi 1996a 1. Älyllinen notkeus muutoksiin sopeutumiskykenä ja oppimisvalmius.

Kuusi 1996a 2. Selviytyminen vieraassa kulttuuripiirissä ja erilaisuuden hyväksyminen.

Kuusi 1996a 3. Kyvyt sähköpostin ja sähköisten tiedonhakujärjestelmien kriittiseen käyttöön.

Kuusi 1996a 4. Englannin ohella yhden nousevan vieraan kielen hallinta.

Kuusi 1996a 5. Oppiminen palvelualltiiksi.

Kuusi 1996a 6. Ryhmän oppimisen taidot.

Kuusi 1996a 7. Teknologisen avaintietämyksen kuten digitaalitekniikan tai biokemiallisen tiedon hallinta.

Kuusi 1996a 8. Eettisyys liittyneenä erityisesti vastuun kantamisen valmiuteen.

Kuusi 1996a 9. Kyky tieteelliseen kriittiseen tiedonmuodostukseen.

Kuusi 1996a 10. Taito valmistaa esteettinen tuote.

Kuusi 1996b 1. Muutoksen sietokyky

Kuusi 1996b 2. Kommunikaatiovalmiudet

Kuusi 1996b 3. Erilaisuuden sietokyky

Kuusi 1996b 4. Tietointensiivinen ammattiosaaminen

Kuusi 1996b 5. Ihmissuhdetaitojen osaaminen

Kuusi 1996b 6. Usean kielen hallinta

Kuusi 1996b 7. Oppimiskyky

Kuusi 1996b 8. Ammatti- tai alaspesifi tietotaito

Kuusi 1996b 9. Tiedeosaaminen

Kuusi 1996b 10. Globaali vastuu ja tulevaisuusajattelu

- Kuusi 1996b 11. Ekologisuus
- Kuusi 1996b 12. Fyysinen kuntoisuus
- Kuusi 1996b 13. Esteettisyys
- Kuusi 1996b 14. Käden taidot
- Kuusi 1996b 15. Estettisyys
-
- Haavisto, T. 1996 1. sukupuolten tasa-arvo
- Haavisto, T. 1996 2. itsensä toteuttaminen, luovuus ja mielenkiintoinen työ
- Haavisto, T. 1996 3. yksilöllisyys
- Haavisto, T. 1996 4. sosiaalinen oikeudenmukaisuus
- Haavisto, T. 1996 5. luonnon arvostus / ympäristöhuoli
- Haavisto, T. 1996 6. talouskasvun hyväksyntä
- Haavisto, T. 1996 7. teknologian hyväksyntä
- Haavisto, T. 1996 8. yrittävyys / yrittäjyys / tulevaisuususkko
- Haavisto, T. 1996 9. kansallistunne / kansallinen identiteetti
- Haavisto, T. 1996 10. moraali / etiikka
-
- Nurmi, K.E., Kontiai- 1. Oppimaan oppiminen
nen, S. & Tissari, V.
1996
- Nurmi, K.E., Kontiai- 2. Kommunikointi
nen, S. & Tissari, V.
1996
- Nurmi, K.E., Kontiai- 3. Persoonallisuus
nen, S. & Tissari, V.
1996
- Nurmi, K.E., Kontiai- 4. Työ ja tulot
nen, S. & Tissari, V.
1996
- Nurmi, K.E., Kontiai- 5. Matematiikka ja ATK
nen, S. & Tissari, V.
1996
- Nurmi, K.E., Kontiai- 6. Elämäntarkoitus
nen, S. & Tissari, V.
1996
- Nurmi, K.E., Kontiai- 7. Ihmissuhteet
nen, S. & Tissari, V.
1996
- Nurmi, K.E., Kontiai- 8. Terveys ja turvallisuus
nen, S. & Tissari, V.
1996
- Nurmi, K.E., Kontiai- 9. Kansalaistoiminta
nen, S. & Tissari, V.
1996
- Nurmi, K.E., Kontiai- 10. Kulttuuritoiminta
nen, S. & Tissari, V.
1996
- Nurmi, K.E., Kontiai- 11. Koti ja perhe
nen, S. & Tissari, V.
1996
-
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kommunikaatiovalmiudet
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 muutoksen sietokyky

- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 oppimiskyky
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kyky ajatella ekologisesti
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kerilaisuuden sietokyky
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kyky sähköpostin käyttöön
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kyky tiedonhakujärjestelmien käyttöön
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kyky systemaattiseen etöopiskeluun verkkoja käyttäen: virtuaalikouluja syntyy kaikille kouluasteille vuoteen 2017 mennessä
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kyky tiedon luotettavuuden arviointiin
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kyky käyttää audiovisuaalisia keinoja ja aineistoja ammatissa
- Koski, J.T. 1997 Vuonna 2017 kommunikaatiovalmiudet
- Koski, J.T. 1997 Eriarvoistumisen uhka: A ja B -luokan kansalaiset
- Koski, J.T. 1997 Tietoyhteiskunnassa ei kanneta vastuuta tietoverkkojen ulkopuolelle jäävien oikeuksista
- Koski, J.T. 1997 Elinikäinen oppiminen ei rajoitu eliitin yksinoikeudeksi
- Koski, J.T. 1997 Sivistynyt ihminen on oppimaan oppinut henkilö, joka jatkaa oppimista läpi elämänsä - tuntomerkkinä avoimena pysyminen ja toiseuden kohtaaminen
- Koski, J.T. 1997 Sivistys itseisarvona heikkenee: sivistyksellä ei ole päämäärää itsensä ulkopuolella - bildung-traditio syrjäytyy
- Koski, J.T. 1997 Tietoyhteiskunta kehittyy yhä eriytyneemmän asiantuntijakulttuurin suuntaan
-
- Raivola, R. 1996, 141- Kasvatustiede voi kokea arvonnousun, jos: Tieteen näennäisobjektiivinen etiikka muuttuu vastuuta ottavaksi ja arvoasetelmat hyväksyväksi 142
- Raivola, R. 1996, 141- Kasvatustiede voi kokea arvonnousun, jos: Laadullisen ja kestäväen kasvun idea voittaa määrällisen kasvukilpailun idean 142
- Raivola, R. 1996, 141- Kasvatustiede voi kokea arvonnousun, jos: EU:n koulutuksen valkoisen kirjan sanoma inhimillisen pääoman rinnastamisesta fyysisiin investointeihin otetaan todesta 142
- Raivola, R. 1996, 141- Vuonna 2010 kasvatustieteilijät ovat mukana prosessissa kaikkialla, missä oppimista tapahtuu yhteistyössä m.m. organisaatiotutkijoiden kanssa. 142
- Raivola, R. 1996, 141- Meritokraattisessa tehokkuusyhteiskunnassa yksilön ja vähemmistöjen syrjäytymisriski kasvaa. 142
- Raivola, R. 1996, 141- Aikuiskasvatuksen haaste on tuottaa sosiaalisia osallistumistaitoja, taistella taloudellista ja kulttuurista syrjäytymistä ja marginalisoitumista vastaan sekä tukea rutiineista vapauttavaa jatkuvaa oppimista. 142
-
- SITRA/ Mannermaa 1. Suuri suunnitelma - sopimukset, neuvottelut, kansainvälinen yhteistyö, markkinatalous leviää - uusi globaalinen kulttuuri 1996
- SITRA/ Mannermaa 2. Armotonta menoa - taistelu markkinoiden herruudesta, vahvin ja nopein voittaa - huippulahjakkaiden erityisop- pilaitokset 1996
- SITRA/ Mannermaa 3. Kulttuurien paineessa - kasojen identiteetti rakentuu suurten uskontojen mukaan - suomalaisuus kunniasa 1996
- SITRA/ Mannermaa 4. Valtapiirien kilpailu - uudet supervallat, konfliktit - henkisestä pääomasta huolehditaan, uudet kansalliskirjailijat 1996
- SITRA/ Mannermaa 5. Lopun jälkeen - ihmiskunnan taistelu eloonjäämisestä - etniset ryhmät ottavat mittaa toisistaan, kansalaistoimin- taa tuetaan 1996
-
- Työn tulevaisuus. Megatrendi: Globalisoituminen
Stenlund, H. (toim.)
1997, 30
- Työn tulevaisuus. Megatrendi: Väestön ikääntyminen
Stenlund, H. (toim.)
1997, 30
- Työn tulevaisuus. Megatrendi: Työn murros ja tietoyhteiskuntakehitys
Stenlund, H. (toim.)
1997, 30

Työn tulevaisuus. Megatrendi: Verkostoituminen
Stenlund, H. (toim.)
1997, 30

Työn tulevaisuus. Megatrendi: Julkisen sektorin uusi rooli
Stenlund, H. (toim.)
1997, 30

Työn tulevaisuus. Megatrendi: Kulttuurien syrjäytyminen
Stenlund, H. (toim.)
1997, 30

Työn tulevaisuus. Megatrendi: Teknologinen kehitys
Stenlund, H. (toim.)
1997, 30

Työn tulevaisuus. Megatrendi: Kestävä kehitys
Stenlund, H. (toim.)
1997, 30

Työn tulevaisuus. 1. skennario: Markkinavetoisen kehityksen skenaario - vaatimaton koulutus kaikille, yksityisiä oppilaitoksi alisää,
Stenlund, H. (toim.) koulutuksessa markkinavoimat
1997, 30-51

Työn tulevaisuus. 2. skenaario: Pohjoismaisen mallin sopeutus - ilmainen perusopetus kaikille, opetuksen tarjonta monipuolista, opis-
Stenlund, H. (toim.) kulu kansainvälistä
1997, 30-51

Työn tulevaisuus. 3. skenaario: Ongelmien kasautuminen - kaikille peruskoulutus, mutta vähäisin resurssein, pieni eliitti voi ylläpitää
Stenlund, H. (toim.) itselleen korkeaa koulutuksen tasoa, kova kilpailu opiskelupaikoista
1997, 30-51

Sinko, M. & Lehtinen, Verkottumisesta huolimatta luennot säilyttävät asemansa. Mahdollisuus luennoijan ja opiskelijoiden ryhmädiolo-
E. 1998, 64-65 giin ei koskaan voi toteutua digitaalisesti yhtä luonnollisena ja vaikuttavana kuin luentosalissa.

Sinko, M. & Lehtinen, Läsnaoloa vaativien luentojen määrä voi silti pienentyä opetusmuotojen monipuolistuessa. Myös luentotilaisuuden
E. 1998, 64-65 luonne voi muuttua paljonkin vuoteen 2005 mennessä.

Sinko, M. & Lehtinen, Luentosalista on suoraan tavoitettavissa suuria tietovarastoja. Opiskelijan tärkeimpiin taitoihin kuuluu kyky hank-
E. 1998, 64-65 kia tietoa, ei osata ulkoa suuria tietomääriä. Luentotilanteessa etsitään tietoverkosta aineistoa.

Sinko, M. & Lehtinen, Luentotilanteeseen voi osallistua tietoverkon välityksellä vierailevia luennoijia jopa ympäri maapallon. Teknisesti
E. 1998, 64-65 tämä edellyttää, että luentosalissa on riittävän nopea verkkoyhteys eikä tämän toteuttaminen ole vaikeaa. Opetus kansainvälistä.

Sinko, M. & Lehtinen, Myös muu kuin luentomuotoinen opetus monipuolistuu. Tietoverkon välityksellä voidaan toteuttaa säännöllisiä
E. 1998, 64-65 keskustelutilaisuuksia, jolloin sekä luennoija että opiskelijat saapuvat yhteiselle digitaaliselle keskusteluareenalle säännöllisesti sam. aikaan.

Sinko, M. & Lehtinen, Tutkija käyttää tietokonetta nykyisin tyypillisimmin tietojen hakuun, kommunikointiin, ja tutkimustulosten rapor-
E. 1998, 64-65 tointiin. On luonnollista olettaa, että jo paljon ennen vuotta 2005 nykyisin protot. olevat tai kalliit järjestelmät ovat jokapäiväisiä.

Sinko, M. & Lehtinen, Tutkija voi ottaa videoyhteyden tietokoneen kuvaruudulla kehen tahansa tutkijaveriin yhtä helposti kuin soittaa
E. 1998, 64-65 tälle puhelimella. Yhteyteen liittyy näytöllä oleva jaettu piirros- ja kirjoitusala, jonka kaikki keskustelijat näkevät samanlaisena.

Sinko, M. & Lehtinen, Kommunikoinnin onnistumiselle on olennaista myös tavoitettavuus. Tieto tiedeyhteisön jäsenten kokousaikatau-
E. 1998, 64-65 luista ja liikkumisesta on yleisesti saatavilla. Tämä ei vaadi monen eri kohteen manuaalista hallintaa, vaan palvelut on integroitu ja automatis.

Sinko, M. & Lehtinen, Tietojen saatavuus paranee myös siten, että pienten, liikkuvien ja kannettavien laitteiden avulla suuret ja monime-
E. 1998, 64-65 diaiset tietovarastot ovat saavutettavissa yhtä tehokkaasti kuin nykyisin parhaiden kiinteiden verkkojen ja tehokk. työasemien välityksellä.

Sinko, M. & Lehtinen, Julkaisujen kirjoittamisen tietotekninen tuki on lisääntynyt merkittävästi: tiedostopalvelinten ja työryhmäohjelmien
E. 1998, 64-65 avulla samaa raporttia voidaan kirjoittaa jopa samanaikaisesti eri paikkakunnilla.

Sinko, M. & Lehtinen, Tietoverkko on keskeisin tietokanava, jonka kautta on maksua vastaan saavutettavissa myös kaikki tärkeimmät tie-
E. 1998, 64-65 teelliset lehdet ja konferenssijulkaisut. Automaattiset inform.palvelut myös tiedottavat verkon käyttäjille uusista dokumenteista.

LIITE 4

Opiskelijajärjestöjen itsearviointien palautteiden koonti (1998)

Tieto- ja viestintäteknikka koulutuksessa

Ei mitenkään. Tutustuttu multimediaan ja internetiin.

Liian modernia - kaikki tekivät nettisivuja

Valinnaisena.

Ei ollenkaan.

Lähinnä videoiden käyttö.

Saimme hyvää käyttökelpoista koulutusta.

Harjoittelussa taidot karttuivat

Liian vähän, pitäisi lisätä.

Mielenkiintoista.

Koulutus antaa hyvän pohjan edellä mainittuihin.

Erityispedagogiikkaa riittävästi.

Pinnallista, kirjatieta enemmän.

Psykologiaa liian vähän, kasvatussosiologiaa sivutaan monesti.

Monikulttuurisuus

Mahdollisuus matkoihin ja projekteihin Pohjoismaissa.

Ei ollenkaan. Valinnaisena liian vähän. Jäi puuttumaan tieto siitä, miten sitä sovelletaan käytännössä. Tieto- ja viestintäteknikka

Ei mitenkään. Tutustuttu multimediaan ja internetiin. Valinnaisena. Ei ollenkaan.

Lähinnä videoiden käyttö. Saimme hyvää käyttökelpoista koulutusta.

Liian modernia - kaikki tekivät nettisivuja.

Harjoittelussa taidot karttuivat.

Aikuiskoulutus

Laiminlyöty. Joitakin kursseja on OKL:ssä.

Tosi hyvin huomioitu.

Pitäisi olla pakollinen.

Ohitettu maininnalla.

Arviointi

Arviointi on yksipuolista, opiskelijoita arvostellaan kaikessa ja arviointipalautteen pelätään vaikuttavan saataviin arvosanoihin.

Ei paljonkaan hyödyllistä.

Miten opiskelijoiden palaute huomioidaan koulutuksesta

Ei tietoa.

Enemmän realistinen opetustapa käyttöön, teoriaa vähemmän.

Kasvatustiede jaettu kahden vuoden ajalle. Ensimmäisenä vuonna luotu pohjaa toisen vuoden syventämistä varten. Ensimmäinen vuosi pinnallinen. Toinen vuosi kulki hyvin ainedidaktii-

kan kanssa, jolloin teoria liittyi sovellutuksiin. Kasvatustieteen opinnot olivat sisällöllisesti järkevä ja sopivan syvälinen kokonaisuus, eikä etäännytty liian kauas opettajan työstä.)

Kasvatustiede ei integroidu käytäntöön. Kahden vuoden jaksotus hyvä.

Valinnaisuutta oli liian vähän.

Vaihtoehtoiset kurssit olivat mielenkiinnottomia.

Palautetta kerätään - muutoksista ei tietoa.

Vain vähän palautetta kysytään.

Opettajankoulutuksen sisällön ja toteutuksen ongelmat ja kehittämistarpeet

Korvauskäytäntö joustava.

Approa joutui suorittamaan uudelleen osittain, vaikka koko appro oli suoritettu muualla kokonaan.

Pääosin opitut asiat olivat tarpeellisia ja tulevaan työhön liittyviä.

Koulutus antoi kohtuulliset puitteet kehittyä opettajana.

Yleisesti OKL:n heikko tiedotus.

Monikulttuurisuus hoidettiin kansainvälistymisen kurssilla – lyhyt mutta kattavan oleellinen.

Esiintymiseen ja viestintään kuuluvat aiheet puuttuivat kokonaan.

Erityisopettajankoulutuksessa kasvatustiedettä vain 7 – 8 ov., mikä on liian vähän.

Erityispedagogiikka oli säästösyyistä typistetty – olisi kiinnostanut.

Konkreettisia neuvoja ongelmaoppilaan kohtaamiseen.

Vanhempien kohtaamiseen valmiuksia.

Kasvatustehtävän korostumista tarvitaan.

Monikulttuurisuutta ei vastanneiden mielestä ole huomioitu tarpeeksi koulutuksessa, kuten ei myöskään tieto- ja viestintätekniikan opetusta.

Monikulttuurisuutta liian vähän erityisopettajankoulutuksessa (0,5 ov).

Tvt-opintoja liian vähän erityisopettajankoulutuksessa. Tvt-opinnot unohdettu tyystin.

Erityispedagogiikkaa lisää, monikulttuurisuutta lisää.

Aikuiskoulutusta mahdollisuus suorittaa vain approbatur ja sekini avoimessa korkeakoulussa.

Massaluennot heikkoutena.

Sivuaineiden valinnanmahdollisuudet puuttuvat (160 ov ei mahdu).

Suurin osa koki valinnanmahdollisuutta olevan liian vähän ja toivoi sitä lisää.

Myös aikuiskoulutuksen osuuden koetaan jäävän liian vähäiseksi ja tiedotusta sen eri mahdollisuuksista kaivattaisiin lisää.

Opetusharjoittelun arvioinnin perusteista tarvittaisiin tietoa.

Teoriaa ja käytäntöä enemmän yhteen.

Koulutus dominoi liikaa, lyhyet varoitussajat järjestelyihin.

Vuoden kokonaisuus on rankka, mutta hyvä ratkaisu.

Pedagogisten opintojen asema, järjestäminen ja onnistuminen

Hallitseva kokonaisuus, 2 vuotta 5 - 6 vuodesta. Katkaisevat muut opinnot pahasti.

Kohtuuttoman pitkä aika sitoutua vuodeksi kokonaan. Yhden vuoden paketti hyvä.

Jos on appro suorittanut ennakkoon kertyy vuodesta vain 21 ov.

Ped. opinnot välttämättömät.

Pedagoginen koulutus täysin irrallista muusta koulutuksesta.

Pedagogisten opintojen asema vahva.

Kemian ja fysiikan aineenhallinnan opinnot liittyivät hyvin open työhön.

Opetusvälinekurssi tuki open työtä.

Itseohjautuvuus ja vastuullisuus toteutuivat hyvin.

Motivaatio ongelmana, jos haetaan opettajaksi kaiken varalta.
Opinnot hajanaisia: tiivistämistä, päällekkäisyyksien karsimista ja tiedotuksen parantamista tarvitaan.
Palautteen vaikutus näkyy aikaisintaan seuraavana vuonna.
Opiskelijapalautteen vaikutus huomattiin parhaiten pienryhmätyöskentelyssä.
Massaluennot pahasta.
Kenttäharjoittelu hyvä asia.
Harjoittelua liian vähän.
Harjoittelu kehittävin ja mielenkiintoisin osa.
Ainedidaktiikka ja kasvatustieteen teoriaopinnot epämotivoivia - linkitys käytäntöön puuttui.
Harjoittelutunteja on liian vähän - muodostuu näytetunteja ja todellisuus *unohtuu*.
Erytispedagogiikkaa liian vähän – ongelmaoppilaan kohtaamista.
POM -opintojen ajoitus ja sisällöt eivät vastaa opiskelijoiden tarpeita.
Normaalikoulu liian poikkeava tavallisesta koulusta.
Teoriaopintoja joutui siirtämään käytäntöön vaikka teoria oli kesken.
Numeroarvostelu ei palvele.
Aineenopettajat jäävät väliinpuotoajiksi.

LIITE 5

2 OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISTOIMENPITEITÄ

- 2.1 Pedagogisen koulutuksen erillisyys muusta koulutuksesta (1967: A2)
- 2.2 Pinnalliset koulutussisällöt (1967: A2)
- 2.3 Opettajien jatko- ja uudelleen koulutus huonosti järjestetty (1967: A2)
- 2.4 Palkkaus koulutuksen mukaan, lisensiaatin tutkinto (1967: A2)
- 2.5 Opettajan laaja koulutus, ymmärrettävä yhteiskunnallisesti, sosiaalistumistapahtuma, tieteiden asemaa ja merkitystä (1967: A2)
- 2.6 Yksi peruskoulun opettaja – aineen opinnot ja pedagoginen koulutus erillään (1967: A2)
- 2.7 Opetusharjoittelu didaktisen teorian pohjalle, ohjaus analyttisemmäksi, vastaamaan tavallista koulunpitoa (1967: A2)
- 2.8 Opettajan jatko- ja uudelleen koulutus (1968: A6)
- 2.9 Kommunikointi- ja yhteistyövalmiudet, yhteiskuntatietoisuus, jatkuva opiskelu, kokeiluhalu ja kriittisyys, tieteellinen ajattelu (1968: A6)
- 2.10 Opettaminen urana (1968: A6)
- 2.11 Yhteiskunnallis-taloudellisen ja sosiologisen aineksen puuttuminen (1968: A6)
- 2.12 Opintojen sisällöt, yleisopinnot, aineopinnot, pedagogiset opinnot ja opetusharjoittelu (1968: A6)
- 2.13 Kasvatustiede ja pedagogiset opinnot yhdeksi (Yksi opettajankoulutus) (1968: A6)
- 2.14 Opetusharjoittelu didaktiikan teoriapohjalle, ohjaus erittelyä, harjoittelu koulumaiseksi, yksilöllinen ohjaus, pariharjoittelu (1968: A6)
- 2.15 Yhteiskunnallisen tilanteen huomioiminen (1975:75)
- 2.16 Peruskoulutuksen yleistavoitteet, jatkokoulutus, varhaiskasvatus, ammatillinen koulutus, korkea-kouluopetus, aikuisopetus, opetussuunnitelmatyö (1975:75)
- 2.17 Ammattisuuntatuneisuus – yhteiskunnalliset ja koulutukselliset tavoitteet (1975:75)
- 2.18 Laaja-alainen koulutus (1975:75)
- 2.20 Opettajankoulutuksen akateemisuus - aineenhallinta, opetuksen ja tutkimuksen vuorovaikutus (laki 1971)
- 2.21 Yhtenäinen opettajankoulutus(1975:75)
- 2.22 Kasvatustieteelliset opinnot - pedagogiikka ja didaktiikka, kasvatussosiologia, oppimisen psykologia, CI-tasoiset kasv.t. opinnot, teoria ja käytäntö, kasvatustieteen yhteisen teorian puuttuminen, pedagogisten opintojen ja aineopinnot liittäminen, yhteiskuntakytkös (1975:75)
- 2.23 Jatkuva koulutus (1975:75)
- 2.24 Opettajankouluttajien koulutus, sapattilukukausi 844/71)
- 2.25 Koulutuksen muutossuunnat – opetusalan ja kasvatustieteen asiantuntija, valinta opettajaksi opintojen alussa, korkeakoulupedagogiikan opetus (1975:75)
- 2.26 Opettajankoulutusta tulisi yhtenäistää (1975:75)
- 2.27 Teoria ja käytäntö irrallaan, pirstaleisuutta, tutkimusresursseja vähän, koulutukset eriytyneet (1989:26)
- 2.28 Taito ja taideaineiden koulutuksen taso kohonnut (1989:26)

- 2.29 Aineenopettajankoulutuksen rekrytointiongelma (1989:26)
- 2.30 Tiedekuntien yhteistyö ei toimi - kasvatustiede erillään muusta koulutuksesta, koulutus kapea-alaista, yhteiskunnallinen näkökulma puuttuu (1989:26)
- 2.31 Opetusharjoittelu koetaan tärkeäksi - ohjaus kapea-alaista (1989:26)
- 2.32 Laaja-alaisuus, ammatin arvostuksen nostaminen, yhteiskuntakytkökset (1989:26)
- 2.33 Yliopistojen kehittämisvastuu - opettajan joustava ammattiura (1989:26)
- 2.34, Kasvatustieteelliset opinnot 35 ov didaktinen, harjoittelu ja teoreettinen näkökulma erityispedagogiikka (1989:26)
- 2.35 Opetettävien aineiden opinnot yhteistyössä OKL:n ja ainelaitosten kanssa (1989:26)
- 2.36 Pro gradu –tutkielma 20 ov. (1989:26)
- 2.37 Aineenopettajan yleisopinnot – opettajan ammatin esittelyä (1989:26)
- 2.38 Laaja-alainen opettaja kelpoisuus koko peruskouluun, aikuisopetus (1989:26)
- 2.39 Yliopiston opettajankoulutus on edelleen kaksijakoista – aineenopettajankoulutus ei sopeutunut opettajankouluttajaksi (V&K 1995:173)
- 2.40 Määrällistä suunnittelua ei määritelty viranomaisen tehtäväksi (R&J 1988, 424-427)
- 2.41 Humanistisen alan arviointi
- 2.42 Aineenopettajien määrä tutkinnon suorittaneista (Puro 1992, 10)
- 2.43 Humanististen ja kasvatustieteellisten tiedekuntien yhteistyössä ongelmia, aineopinnot eivät tue opettajankoulutusta, humanistiopiskelijat pettyneitä kasv.t.:n opintoihin (OPM 1993: 9)
- 2.44 Kasvatustieteellisiä opintoja tulisi voida suorittaa myös tutkinnon jälkeen (OPM 1993:9)
- 2.45 Humanistien yhteistyön lisäämiseksi kasvatusalan arvioinnin käynnistäminen (OPM 1993:9)
- 2.46 Luonnontieteellisellä alalla aineenopettajan koulutus ei ole uudistunut (virkojen aineyhdistelmä kasvanut), valmistuneita liian vähän (OPM 1993:3)
- 2.47 Aineenopinnot ja didaktiset opinnot paremmin yhteen, opetusharjoittelu mahdolliseksi opettamisen ohessa myös normaalikoulujen ulkopuolella, ainelaitoksille kokonaisvastuu aineenopettajien koulutuksesta, opetusharjoittelu ja didaktiset opinnot yhteen vuoteen, harjoittelu opintojen rinnalla ja jälkeen mahdolliseksi, didaktikot ainelaitoksille (OPM 1993:3)
- 2.48 Kasvatusalan arviointiprojekti ehdotukset: perustutkinnot kasv.t.kand ja kasv.t. maisteri, sekä kasv.t. tri ja ammatillisesti suuntautunut lisensiaatin tutkinto, kasv.t. tutkintojen pääaineet korkeakoulun päätettävissä, sivuainevalinta vapaa (OPM 1994: 16)
- 2.49 Ainetiedekunnissa kasvatustiedettä ei pääaineeksi, eikä kasvatustieteellistä pro gradu –tutkielmaa, pääopaino opetettavassa aineessa (OPM 1994: 16)
- 2.50 Suuntaaminen aikuiskoulutukseen sekä laaja-alaiseen asiantuntijuuteen (OPM 1994: 16)
- 2.51 Aineenopettajankoulutuksen kehittämisvaihtoehtoja yhteistyössä kasv.t. kanssa (OPM 1994: 16)
- 2.52 Kasvatusalalla painopiste perustutkinnon jälkeisessä koulutuksessa, ammatillisessa lis.tutkinnossa sekä tutkijakoulutuksessa (OPM 1994:16)
- 2.53 Suositus opettajankoulutuslaitosten profiloitumiseen, koulutuksessa: itseohjautuvuus ja vastuullisuus: persoonallisen kasvun näkökulma ja valmiudet ennakoimattomiin muutoksiin; yhteisöllisyys, yhteiskunnallisen kontekstin huomioon ottaminen, kulttuurien kohtaaminen, erilaisuuden hyväksyminen ja muutosprosessien hallinta; aloitteisuus, strateginen suunnittelu ja suuntautuminen tulevaisuuteen; informaatio- ja koulutusteknologian kehittämien ja hyväksikäyttö (OPM 1994:14)

- 2.54 Kansainvälisen arvioinnin raportissa todetaan, että aine ja kasvatustieteellisten tiedekuntien välinen opetus on koordinoimatonta, mikä johtuu osaksi käytännön järjestelyongelmista, haluttomuudesta yhteistyöhön ja kilpailusta resursseista (OPM 1994:14)
- 2.55 Kansainvälinen arviointiryhmä esittää parhaimpana ratkaisuna ainedidaktikkojen virkojen sijoittamista kasvatustieteiden tiedekuntiin ja yhteistyön merkittävää lisäämistä aine- ja kasvatustieteellisten tiedekuntien välillä (OPM 1994:14)
- 2.56 Opettajille työhöntulo-ohjaus kouluihin, koulutuksen lyhentäminen, välillä opiskelemaan (OPM 1994:14)
- 2.57 Arviointiprojekti totesi, että viimeisen 10 vuoden aikana tehdyt tutkimukset osoittavat opiskelijoiden olevan tyytymättömiä opettavien aineiden perusopintoihin. Lisäksi liian tiiviiden ja täyteen ahdettujen opiskeluohjelmien on katsottu estäneen tiedon sisäistämistä. (KKN 1993, 13—14)
- 2.58 Kehittämissuunnitelma 21.11.91 Luokanopettajankoulutusta lisätään. Aikuiskoulutusalan asiantuntijakoulutusta lisätään
- 2.59 Kehittämissuunnitelmaluonnos 5.4.93
- 2.60 Kasvatusalan kehittämissuunnitelma 18.6.93.
- 2.61 Pääministeri Lipposen edellisen hallituksen ohjelman mukaisesti suomalaisten matemaattisluonnontieteellinen osaaminen nostetaan kansainväliselle tasolle. (1996, 1)
- 2.62 Opettajankoulutuksen uudistamishankkeet: (OPM 1996:1)
- 2.63 Painotetaan ylioppilastutkinnon matemaattis-luonnontieteellisten aineiden arvosanoja luokanopettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa. Yliopistot muodostavat matemaattis-luonnontieteellisten aineiden sivuainekokonaisuuksia opettajankoulutusta varten. (OPM 1996:1)
- 2.64 Vähintään 15 % luokanopettajiksi valmistuvista suorittaa matematiikan tai luonnontieteiden arvosanaopintoja. (OPM 1996:1)
- 2.65 Vuosittain valmistuu yli 80 aineenopettajaa, joilla on pääaineena fysiikka tai kemia. Järjestetään (40 henkilö / vuosi) työelämästä opettajiksi aikoville aiempiin opintoihin perustuvia yksilöllisiä mais-teriohjelmia.
- 2.66 Laajennetaan (10 koulutuspaikkaa) matematiikan, fysiikan ja kemian opettajien tutkijakoulua. Painotetaan tasa-arvokysymyksinä opetuksen tutkimuksessa ja tutkijakoulutuksessa. (OPM 1996:1)
- 2.67 Järjestetään vuosittain vähintään 1500 opettajalle matemaattis-luonnontieteellisten sisältöjen ja menetelmien täydennyskoulutusta. (OPM 1996:1)
- 2.68 Järjestetään ammattikorkeakoulujen opettajille pätevyöitymis- ja jatkokoulutusohjelma, jossa painotetaan matemaattis-luonnontieteellisiä aineita. (OPM 1996:1)
- 2.69 Lastentarhanopettajien koulutukseen sisällytetään menetelmiä ja sisältöjä matemaattisen ajattelun kehittämiseen sekä luonto- ja ympäristökasvatukseen. (OPM 1996:1)