



Aika näyttää!

Ammattiosaamisen näytöt ja inklusio

Pekka Mölsä
Kehittämishankeraportti
Joulukuu 2007



JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

JYVÄSKYLÄ
AMMATTIKORKEAKOULU

KUVAILELEHTI
PÄIVÄMÄÄRÄ
14.12.2007

Tekijä(t) Pekka Mölsä	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 64	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____saakka	
Työn nimi Aika näyttää! Ammattiosaamisen näytöt ja inkluusio		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu, ammatillinen erityisopettajankoulutus		
Työn ohjaaja(t) Hannele Torvinen		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Globaaliin markkinatalouteen liittyy kilpailu huippuosaajista. Ammattitaidosta ja käytännön osaajista on tullut kilpailuvaltti. Opiskelijat, jotka peruskoulussa menestyivät käytännön aineissa paremmin kuin teoriassa ovat nyt kysyttyä työvoimaa. Peruskoulussa erityistä tukea tarvitsevat oppijat ovat huomanneet, että käytännön osaajista on pulaa. Kilpailuvalttina oleva ammattiosaamisen hiljainen tieto on vaarassa kadota maastamme työpaikkojen mukana. Nokiakin on ilmoittanut siirtävänsä tuotantoaan Kiinaan käytännön osaajien puutteesta. Ilman ammatillista koulutusta ei tarvittavaa ammattitaitoa synny. Koulutuksen haasteena onkin ammattiosaamisen siirtäminen uudelle ikäluokalle ja maamme kilpailukyvyyn säilyminen. Työssäoppimisella ja <i>ammattiosaamisen näytöillä</i> varmistetaan ammattitaidon siirtyminen. Erityistä tukea tarvitsevien oppijain <i>inkluusio</i> ja ammatillisen koulutuksen työkoulu-malli varmistaa kaikille tasapuoliset mahdollisuudet hankkia 2000-luvun huippuosaajan ammattitaito.</p> <p>Ammattiosaamisen näyttöjä ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjausta on kehitelty erillisresurssein rahoitetuissa pilottiprojekteissa. Ongelmina on ollut kuinka varmistetaan jatkossa erilaisten oppijain jatkuva tuki ja kaikkien opiskelijain tasapuolinen arviointi. Kuinka rakennetaan arviointisteikko, jonka kaikki osapuolet hallitsevat? Miten arvioidaan ilman stigmaa? Kuinka ylläpidetään koulutuksen laatua? Ammatillisten erityisopettajien koulutusta ja työpaikkaohjaajien koulutusta on lisätty sekä ammattiosaamisen näytöt on otettu käyttöön arviointimenetelmänä. Järjestelmän vakiinnuttua resursseja inkluusion toteuttamiseen ja näyttöjen järjestämiseen ei kuitenkaan ole kaikkialla osoitettu työpaikoille ja oppilaitoksiin. Kuitenkin on voitu osoittaa, että ammatillinen erityisopetus on kannattavaa. Laadukas opetus ja tuki ehkäisee keskeyttämistä ja näkyy myös oppilaitoksen talouden kasvuna.</p> <p>Ammattiosaamisen näytöt antavat kaikille tasapuolisen mahdollisuuden näyttää oma ammattitaitonsa. Samalla ne merkitsevät koulutuksen laadun varmistusta. Laatu maksaa myös koulutuksessa. Ilman ammatillisen erityisopetuksen ja näyttöjen riittäviä resursseja suomalaisen ammattikoulutuksen on turha haaveilla paalupaikasta kilpailussa globaaleista huippuosaajista.</p>		
Avainsanat (asiasanat) ammatillinen erityisopetus, arviointi, hiljainen tieto, työvaltainen koulutus		
Muut tiedot Verkkosivut http://aika-nayttaa.blogspot.com/		

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCE

DESCRIPTION

DATE

14.12.2007

Author(s) Pekka Mölsä	Type of Publication Development project report	
	Pages 64	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title The Time Will Prove! The Evaluation of Vocational Skills Demonstrations and Inclusion		
Degree Programme Teacher Education College, Special Needs Teacher Education		
Tutor(s) Hannele Torvinen		
Assigned by		
Abstract <p>There is a competition of top professionals in the global market economy. Skill and practical knowledge is now an asset. Students who were at school better in practical skills than in academic subjects are in demand on labour market. Former special learners from primary school have found that there is a shortage of highly skilled workers. Nokia has made a recent notice of transferring its production to China in lack of specialist labour force in Finland. The secret of Finnish success has been highly skilled professional labour. The tacit knowledge of our professionals is now in danger to disappear with the workplaces. Increasing demand of skilled labour cannot be filled without vocational training. The challenges of vocational training are the transfer of professional skills to the new generation and preserve competitiveness of our country. In the work training and <i>skills demonstrations</i> are answers to transfer of the skills. <i>The inclusion of special learners</i> and work school method gives everybody equal opportunity to gain top skills needed in 21st century.</p> <p>Vocational skills demonstrations were developed in pilot programmes organized by National Board of Education in Finland. The challenges are how to give needed support for special learners and how to guarantee equal and just assessment for all students. How to avoid stigma. How to create of universal assessment standards for the needs of vocational training. Training of special teachers and tutors for workplaces has been increased. Vocational skills demonstrations are now established as an evaluation method. No special resources were allocated for running the new systems at school and workplaces. However special support in vocational education has proved profitable. High quality teaching and coaching prevents dropouts and shows out in growth of the economy of vocational schools and colleges.</p> <p>Vocational skills demonstrations gives equal opportunity for everybody to show out his or her professional skills.. This also means a quality reference for vocational training. The quality costs in education but it means satisfaction for the students. There will be no global top professionals in Finland without sufficient resources.</p>		
Keywords evaluation, special education, tacit knowledge, vocational special needs education, work school		
Miscellaneous Web pages http://aika-nayttaa.blogspot.com/		

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	5
2. AIKA NÄYTTÄÄ.....	6
2.1. Nivelvaiheen syrjäytymisriskit.....	10
2.2. Oppimisvaikeudet.....	12
3. HILJAINEN TIETO	14
3.1. Kilpailu huippuosaajista	15
3.2. Hiljaisen tiedon siirto	16
3.3. Työpaikkaohjaaja mentorina	17
3.4. Henkilökohtainen ohjaus ja tuki.....	21
3.5. Yksilöllinen näyttösuunnitelma.....	22
4. NÄYTÖT TULOSOHJAUKSEN VÄLINEENÄ.....	24
4.1. Oppilaitoksen arvioinnin kohteet ja kriteerit.....	25
4.2. Kansallinen arviointi.....	27
4.3. Koulutuksen laadun mittarit.....	30
4.4. Ammattiosaamisen näytöt arviointimenetelmänä	31
4.5. Opiskelijan arviointi näytöissä	34
4.6. Työelämän kriteerit.....	35
5. AMMATTIOSAAMISEN NÄYTÖT ARVIOINTIMENETELMÄNÄ.....	37
5.1. Työssäoppimisen näytöt ja inklusio	45
5.2. Ammatillisen erityisopetuksen arvioinneista.....	46
5.3. Ammattiosaamisen näytöt prosessina.....	48
5.4. Valokuvatuotannon työprosessimalli.....	49
5.5. Kumpi on tärkeämpi kriteeri laatu vai prosessi ?	51
5.6. Nonakan ja Takeuchin arviointimallin sovellutus	52
6. KEHITTÄMISPROJEKTIN TULOKSET	54
LÄHTEET	59

1. JOHDANTO

Suomalaisen ammattioppilaitoksen tehtävänä on kouluttaa globaaleja huippuosaajia. Mutta kuinka saavuttaa tämä tavoite tilanteessa, jossa opiskelijat tarvitsevat yhä enemmän tukea suorittaakseen opintonsa loppuun keskeyttämättä?

Heltechin* kunnianhimoinen tavoite on kouluttaa ammatillisia huippuosaajia. Tämä on hyvä mainoslause, mutta onko se realistinen? Oppilaitoksenkin toimintaa säätelee nykyään kysynnän ja tarjonnan lait. Onko huippuosaajista kysyntää? Voimmeko tarjota työpaikoille huippuosaajia? Kasvava osa opiskelijoista tarvitsee erityistä tukea. Voidaanko heistäkin kouluttaa alansa huippuosaajia? Tehtävässään onnistuminen tekee myös oppilaitoksesta globaalin huippuosaajan. Työvaltaiset menetelmät, yksilöllinen opetus, yrittäjäyys, mentorointi, työpaikkaohjaajien koulutus, ammatillisen erityisopetuksen ja näyttöjen resurssit ovat keskeisiä kehittämiskohteita ehkäistessä keskeyttämisiä ja koulutettaessa tasokkaita oman työnsä ammatilaisia. Myös yritysmaailmassa pitää laatuun investoida jos tavoitteena on huipputuotteet. Oppilaitoksen tärkein resurssi ovat motivoituneet opettajat. Investoimalla opetukseen ehkäistään keskeyttämisiä ja taataan oppilaitoksen kehittyvä talous tiellä globaaliksi huippuosaajaksi.

Helsingin tekniikan alan oppilaitos on maamme suurin tekniikan alan ammatillinen oppilaitos. Opiskelijoita on noin 3200. Se jakautuu Haagan, Käpylän ja Vallilan koulutusyksiköihin. Kussakin koulutusyksikössä on oma laaja-alainen erityisopettajansa. Vaikka Heltechin yhteinen erityisopetuksen suunnitelma on vielä kesken, koulutusyksiköiden tasolla erityisen tuen tarpeen kartoitus toimii todella hyvin. Ryhmänohjaajat haastattelevat uudet tulokkaat. Jokaisen opiskelijan mahdolliset tukitoimien tarpeet selvitetään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä, jossa on mukana ryhmänohjaaja, oppilaanohjaaja ja kuraattori, laaja-alainen erityisopettaja ja terveydenhoitaja. HOJKS:n laadinnassa on mukana yksikön laaja-alainen erityisopettaja ja tarpeen vaatiessa käytettävissä on oppilaanohjaaja, kuraattori, psykologi ja terveydenhoitaja.

”Erityisoppijoina” yleensä pidetään vain mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevia, joiden kanssa on tehty HOJKS. Näiden opiskelijoiden tukitoimet on oppilaitoksessa yleensä hyvin järjestetty. Heltechissä erityisten oppimisvaikeuksien takia HOJKS on laadittu n. 340 opiskelijalle. Eli n. 11% opiskelijoista saa erityistä tukea (Opetusvirasto 2007). Tämä merkitsee, että keskimäärin jokaisessa ryhmässä on joku erityistä tukea tarvitseva opiskelija, vaikka erityisopiskelijoiden määrä vaihtelee hyvin paljon eri yksiköissä. Lisäksi monilla opiskelijoilla on tukiopetuksen tarvetta, vaikkei heillä olisikaan HOJKSia. Tosiasia kuitenkin on että

* Helsingin tekniikan alan oppilaitos muodostuu kuudesta entisestä ammatillisesta oppilaitoksesta; Vallilan, Käpylän ja Haagan ammattikouluista sekä Laboratorioalan, Liikennealan ja Viestintäalan oppilaitoksista.

oppimisvaikeudet ovat hyvin yleisiä ja koskevat suurta osaa varsinkin toisen asteen ammatillisten oppilaitosten opiskelijoista. Vähemmälle huomiolle ja tukitoimille ovat jääneet ne opiskelijat, jotka eivät valtakunnallisia tavoitteita saavuta, tai ne, jotka eroavat oppimisvaikeuksien vuoksi. Ei ole mielekästä istua tunnilla, jos ei ymmärrä oppitunnin sisältöä, eikä pysty nauttimaan oppimiselämyksistä.

Erityisopetuksen inklusio vaatii myös ammatillisen erityisopetuksen organisointia.

Opetustilanteisiin ja ammattiosaamisen näyttöihin tarvitaan lisääntyvää tukea. Ammatillisten erityisopettajien koulutusta ja työpaikkaohjaajien koulutusta on lisätty sekä ammattiosaamisen näytöt on otettu käyttöön arviointimenetelmänä. Resursseja inklusion toteuttamiseen ja näyttöjen järjestämiseen ei ole kuitenkaan riittävästi kohdistettu opetukseen ja työpaikoille.

Kuitenkin on voitu osoittaa, että ammatillinen erityisopetus on kannattavaa. Laadukas opetus ja tuki ehkäisee keskeyttämistä ja näkyy myös oppilaitoksen talouden kasvuna. Ammattiosaamisen koulutusta pitäisi kehittää tavalla, jossa työssäoppimisen merkitys korostuu. Painopiste pitäisikin nyt kohdistaa työvaltaisen opetuksen kehittämiseen ja ammattiosaamisen näyttöihin. Nuoria joilla on vaikeuksia selvittää koulumuotoisesta opiskelusta, voitaisiin työvaltaisilla menetelmin kouluttaa itsenäisiksi yrittäjiksi.

Työni on osa ammatillista erityisopettajakoulutusta ja työpaikkaohjaajakoulutusta. Parhaat kiitokset kaikille opettajakollegoilleni, erityisesti laja-alaiselle erityisopettajalle Ewa Tallgrenille ja rehtori Antti Virtaselle, sekä lehtori Hannele Torviselle jotka ovat lukeneet työni sen luonnosvaiheessa ja antaneet arvokasta tukea ja ohjausta. Nyt onkin aika panna toimeen työn synnyttämät kehittämisideat.

2. AIKA NÄYTTÄÄ*

Ammatillisen koulutuksen keskeisimpiä haasteita ovat koulutuksen ja työelämän lähentäminen sekä koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden parantaminen. Koulutusjärjestelmän tehokkuuden lisäämiseen pyritään vähentämällä keskeyttämistä ja parantamalla läpäisyä sekä koulutusasteiden välisten nivelvaiheiden toimivuutta tehostamalla. Ammatillisen koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden parantamiseksi ja opiskelijoiden työelämään siirtymisen tehostamiseksi ammatilliseen peruskoulutukseen liitetään näyttöön perustuva osoitus ammattitaidon saavuttamisesta. Ammattiosaamisen näytöt otetaan käyttöön viimeistään syksyllä 2006 alkavasta koulutuksesta lukien. Näyttöjärjestelmä toimii pohjana myös kansalliselle ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arvioinnille (Eduskunta 2006).

* Aika näyttää! tämän kehittämistyön nimenä on monimerkityksellinen. Se voidaan tulkita ”Nyt on aika näyttää osaaminen” joka liittyy opiskelijan näytön arviointiin tai ”Aika näyttää toimiiko näytöt arviointimenetelmänä” joka viittaa uuden näyttöjärjestelmämenetelmän arviointiin. Muitakin osuvia tulkintoja työn nimestä voidaan tehdä

Ammattiosaamisen näytöt kehitettiin 1999 alkaneissa pilottiprojekteissa. Kokemukset ovat olleet erittäin lupaavia. Uudistus on tuonut uusia haasteita. Kuinka varmistetaan erilaisten oppijain riittävä tuki ja kaikkien opiskelijain tasapuolinen arviointi? Miten arvioidaan ilman stigmaa*? Kuinka rakennetaan yhtenäiset arviointi standardit, jotka sopivat yhtäläillä koko ammatillisen koulutuksen tarpeisiin ja jonka kaikki osapuolet hallitsevat?

Ammattiosaamisen näytöt merkitsee, että arviointi tapahtuu pääosin työssäoppimisen yhteydessä työpaikalla aidoissa työtehtävissä. Ammattiosaamisen näytöt ja niiden arviointi pitäisi johtaa opetussuunnitelman perusteista. Tämä ei kuitenkaan aina toteudu, sillä ammatit ovat paljon monimuotoisimpia kuin opetussuunnitelman perusteet kirjatut. Työn vaatimukset ja tehtävät vaihtelevat työpaikasta toiseen. Jokainen työssäoppimispaikka on erilainen. Myös työssäoppijat ovat erilaisia. Opetussuunnitelmat on laadittu usein liian yksityiskohtaisiksi ja ammatit muuttuvat nopeammin kuin opetussuunnitelman perusteet. Kaikki opiskelijat pyrkivät suorittamaan näytön valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Vamman tai muun erityisen syyn vuoksi voidaan poiketa opetussuunnitelmasta ja tällöin tulee laatia opiskelijalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Työtehtäviä jotka eivät vamman tai vastaavan syyn vuoksi kuulu työssäoppimisen piiriin, ei tarvitse myöskään osoittaa näyttöinä. Tämä voi tarkoittaa niin työssäoppimisen kuin näytön mukauttamista. Useimmissa ammateissa löytyy työtehtäviä, joissa vamma tai muu este voidaan sivuuttaa valitsemalla juuri kyseiselle henkilölle sopivat tehtävät. Esimerkiksi kuuro av-alan opiskelija ei pysty äänitystehtäviin. Silti hän voi valmistua alan tehtäviin esimerkiksi kuvaajana. Aina ei tarvitse opetusohjelmaa tai työssäoppimista muuttaa. Nykyisessä kiireen täyttämässä työelämässä voi koulussa ongelmallisina pidetyt piirteet kuten yliaktiivisuus muuttua eduksi. Autismin spektrin ihmisillä on usein erinomainen muisti ja kyky järjestää tai luokitella. Esimerkiksi arkistointitehtävissä näistä taipumuksista on hyötyä. Näkövammaisenkin voi valmistua valokuva-alan tehtäviin. Heltechissä on koulutettu värisokeita valokuvaajia ilman opetuksen mukauttamista.

Kokemuksia ammattiosaamisen näytöistä on vielä vähän sillä ne koskevat vuonna 2006 aloittaneita opiskelijoita. Mutta aiemmin pilottivaiheen aikana järjestetyt näytöt osoittivat selvästi, ne sopivat myös ammatillisen koulutuksen laadunvarmistukseen. Työelämässä toteutettavia näyttöjä suunniteltaessa voitiin todeta, että ammatillinen koulutus ja työelämä eivät kohtaa. Ongelma ei ole itse opetuksessa tai opettajien ammattitaidossa vaan opetussuunnitelmien

* Stigma tarkoittaa tässä yhteydessä sosiaalisen leiman aiheuttamaa häpeää..

perusteissa, jotka eivät vastaa käytännön työelämän tarpeita. Niissä vaaditaan opiskelijoilta jopa korkeakoulutason osaamista, johon toisen asteen opetussuunnitelman perusterissa ei ole realistisia edellytyksiä. Esimerkiksi Audiovisuaalisen viestinnän perustutkinnon ääni-ilmaisun tavoitteet ja keskeiset sisällöt, kiitettävä taso kuuluu:

” Opiskelijan on osattava valmistaa äänimateriaalista kerronnallinen kokonaisuus, joten hänen on tunnettava äänikerronnan dramaturgiset mahdollisuudet sekä yksin että kuvan kanssa. Hänen on osattava erottaa äänikerronnan eri tyylilajit. Hänen on osattava hahmottaa äänen mahdollisuudet osana taiteellista kokonaistuotantoa. Opiskelijan on tiedettävä, kuinka kuulohavainto toimii eri äänentoistojärjestelmien yhteydessä, joten hänen on osattava äänen fysiikkaaliset, kuulemisen havaintopsykologiset sekä kuulon fysiologiset perusteet” (Opetushallitus 2001).

Vaadittavaa dramaturgian ja havaintopsykologian tasoa ei assistentti-tason tehtävissä tarvita. Sen sijaan vaadittava osaaminen tasolla tyydyttävä T1 on media-assistentilta työelämän näkökulmasta jo kiitettävä suoritus:

Opiskelijan on tunnettava tärkeimmät äänen yksi- ja monikanavaiset äänentoistojärjestelmät sekä niiden havaintopsykologiset perusteet. Hänen on osattava erottaa toisistaan teknisen, taiteellisen ja sisällöllisen kuulemisen osakokonaisuudet. Opiskelijan on osattava koostaa äänimateriaaleista kerronnallinen kokonaisuus. (Opetushallitus 2001).

Nykyisessä toisen asteen audiovisuaalisen alan opetussuunnitelmassa arviointiperusteet ovat monilta osin sopimattomat, liian vaativat ja jäykät. Ne eivät sovellu sen enempää keskiverto-opiskelijalle kuin yksilölliselle opiskelijalle. Ammattiosaamisen näyttöjen ansiosta on selkeästi voitu osoittaa opetussuunnitelmiin kirjattujen arviointiperusteiden muutoksen tarve. Arvioinnin kohteet ja kriteerit eivät sovellu erilaisiin muuttuviin nykyaikaisiin joustaviin työkuviin. Tarvitaan joustavampi järjestelmä, joka toimii arvioinnin työkaluna eikä esteenä. Opetussuunnitelman pitää sisältää peruseriaate, avain, joka sopii helposti muuttuviin työkuviin esimerkiksi Räkköläisen 2005..mallin pohjalta (liite 1).

Miten koulutuksen tehokkuuden parantaminen näytöillä ja erityisopetuksen sulauttaminen luonnolliseksi osaksi oppilaitosten tehtävää sopivat yhteen? Työelämän näkökulmasta erityistä tukea tarvitsevan oppijan tarpeet ja työn tehokkuus näyttävät olevan ristiriidassa keskenään. Mutta kokemukset saattavat olla ihan muuta. Erityistuen tarpeessa oleva työntekijänä saattaa olla hitaampi, mutta työsuhde on yleensä vakaampi. Kun tuen tarpeessa olevalle opiskelijalle tarjotaan samat mahdollisuudet ammattiin kuin muillekin hän saattaa löytää paikan yhteiskunnasta jossa pärjää itsenäisesti ilman yhteiskunnan tukitoimia. Toisaalta kuinka moni ns. normaaleista ammatikoululaisista hyötyisi paremmista opetusmenetelmistä ja tuesta, jota peruskoulussa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden mukaantulo antaa. Tukiopetuksen tarve on kasvanut jatkuvasti. Joka kolmannes opiskelija hyötyisi erityisistä tukitoimista ammatillisessa koulutuksessa.

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tarpeet työssäoppimisessa ovat monasti unohdettu. Opettaja lehti käsitteli äskettäin ammatillista erityisopetusta ja suosituksena oli, että kaikkien opettajien tulisi saada koulutusta erityistä tukea tarvitsevien oppijain opastukseen (Ahola. 2007). Lisäksi tarvitaan myös ammatillisia erityisopettajia työskentelemään rinnalla ammatin opettajien kanssa. Ammatillinen erityisopetus on tarkoitettu opiskelijoille, jotka tarvitsevat erityistä tukea tai oppilashuoltopalveluja vamman, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi. Opetus järjestetään mahdollisimman yksilöllisesti opiskelijan tarpeiden mukaisesti. Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteita ovat ammatillisen perustutkinnon suorittaminen, työelämään sijoittuminen sekä kehittyminen hyväksi ja tasapainoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Kaikille tarjotaan perusopetuksen jälkeen mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen työtä, työtoimintaa, jatko-opintoja ja hyvää elämää varten. Ammatillinen koulutus nähdään merkittävänä yhteiskunnallisen osallistumisen edistäjänä. Ammatillisen erityisopetuksen järjestämisessä ensisijaisena vaihtoehtona on inklusio. Tavoitteet ovat samat kuin muussakin tutkintotavoitteisessa koulutuksessa, vaikka toteutustapa saattaa olla erilainen. Koulutukseen voivat hakea sekä nuoret että aikuiset opiskelijat (Risikko 2005).

Suomen perustuslaki 16 § takaa kaikille erilaisille oppijoille tasaveroiset mahdollisuudet perusopetukseen. Ketään ei saa asettaa eri asemaan sukupuolen iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, tai vammaisuuden perusteella. Julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä (Valtion säädöstietopankki 2007).

Käytännössä perustuslaki ei kuitenkaan täysin ole taannut ihmisoikeuksien toteutumista. Esimerkiksi vammaisilla ei ole ollut tasa-arvoisia mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnan rahoittamiin koulutuspalveluihin. Vammaisten pääsy ammatilliseen peruskoulutukseen on taattu erityisoppilaitoksilla, mutta aiemmin tämä on rajannut vammaiset opiskelijat muun ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle vammasta riippumatta. Nyt koulutuksen järjestäjän on tuettava vammaisen henkilön koulutukseen pääsyä, opiskelua ja valmistumista työuralle. Ketään ei saa syrjiä iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden, sukupuolisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.

Erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden koulutuksen turvaaminen ja kehittäminen on ollut viime vuosina yhtenä ammatillisen koulutuksen painopistealueena. Opetusministeriössä on valmisteltu ammatillisen erityisopetuksen strategia ja sen toimenpideohjelma. Toimenpideohjelman tavoitteita ovat koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen, erityisopetusta tarvitsevien, myös vaikeimmin

vammaisten, koulutukseen pääsyn turvaaminen, erityisopetuksen rahoituksen uudistaminen ja erityisopetuksen laadun turvaaminen. Tavoitteena on, että ammatillinen erityisopetus järjestetään ensisijaisesti ammatillisissa oppilaitoksissa. Peruskoulussa erityistä tukea tarvinneista oppijoista suurin osa saa jatkokoulutuspaikan ammatillisissa oppilaitoksissa. Vain poikkeustapauksessa he hakeutuvat tai pääsevät lukioon. Ammatillinen erityisopetus on oppilaitoksille, opetushenkilökunnalle ja työpaikoille suuri haaste. Muissa kuin ammatillisissa erityisoppilaitoksissa on liian suuret ryhmät erityisopetuksen vaatimaa yksilöllistä opetusta varten ja rajoitettu määrä henkilökuntaa auttamassa erityistä tukea tarvitsevaa oppijaa. Noin viides osa toisen asteen ammatillisista opiskelijoista hyötyisi yksilöllistetyistä tuesta. Siitä hyötyisi niin huippuosaajat kuin erityisosaajatkin (kaavio 6). Vain erityistä tukea tarvitsevat oppijat saavat kuitenkin erityisresursseja.

Ammattikoulutuksessa suurin haaste on työelämä ja siihen valmentava opetus – työssäoppiminen. Työssäoppiminen ei tarkoita ainoastaan oppilaitoksessa opittujen asioiden harjoittelua vaan uusien asioiden oppimista aidossa tilanteessa. Se muistuttaa oppisopimuskoulutusta ja onnistuakseen vaatii ammattitaitoisen työpaikkakouluttajan, joka henkilökohtaisesti tukee ja opastaa työssäoppijaa. Vaikka työpaikkaohjaajakoulutusta on järjestetty jo lähes 10 vuoden ajan, harvassa työpaikassa on edelleenkään koulutettua työpaikkaohjaajaa, saati sitten ihmistä, joka ymmärtäisi ja voisi auttaa erityistä tukea tarvitsevaa työssäoppijaa.

2.1. NIVELVAIHEEN SYRJÄYTYMISRISKIT

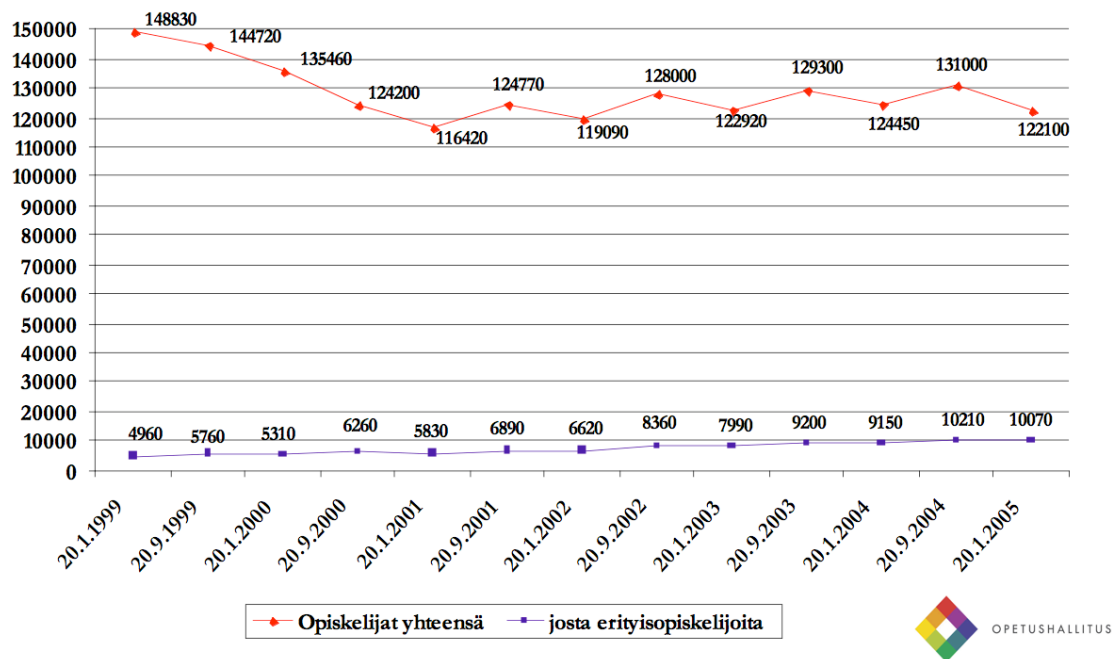
Kukaan ei puhu niistä noin 40 prosentista oppilaista, jotka seilaavat vuosia koulussa suorittamatta koskaan mitään... Eikö tämä tarkoita, että sataprosenttisesti tuettu koulutusjärjestelmä tuottaa vain 37– tai 50–prosenttisen tuloksen (Ahti 2007).

Nuorten syrjäytymisriski alkaa siirtyessä perusopetuksesta toiselle asteelle. Noin viisi prosenttia peruskoulun keväällä päättäneistä jää syksyllä ilman koulutuspaikkaa. Pääkaupunkiseudulla ja siellä missä ammatillisia oppilaitoksia on yhdistetty suuriksi alueellisiksi yksiköiksi, siirtymäongelmat ovat yleisempiä kuin pienissä yksiköissä vaikka koulutustarjonta on monipuolisempaa. Erityisen suuri riski jäädä koulutuksen ulkopuolelle on myös silloin, kun nuori on suorittanut perusopetuksen ns. yksilöllistetyn oppimäärän mukaan (keskeyttäneitä noin 20 %). Suomalaisten lasten syrjäytymiseen vaikuttaa mm äitien koulutustaso, mitä alhaisempi äitien koulutustaso sitä suurempi on syrjäytymisriski. Myös maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on huomattavan suuri riski jäädä ilman koulutusta (keskeyttäneitä noin 12 %). Vaikka kyseessä onkin kaksi määrältään pientä ryhmää, molemmat ne kasvavat tulevaisuudessa. Maahanmuuttajanuorilla siirtymäongelmien taustalla vaikuttavat kieli ja kulttuuritekijät. Heidän pääsyä ammatilliseen

koulutukseen tulisi helpottaa muiden tukea tarvinneiden oppilaiden tavoin. Sisään pääsyn helpottaminen samoihin ryhmiin kantaväestön kanssa edistäisi lisäksi integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Alatupa 2007).

Viimeisten kymmenen vuoden aikana erityistä tukea tarvinneiden opiskelijoiden määrä on kasvanut sekä ammatillisissa oppilaitoksissa että erityisoppilaitoksissa. Ammatillisesta erityisopetuksesta toteutetaan 75 prosenttia ammatillisissa oppilaitoksissa ja 25 prosenttia ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Ammatillisissa oppilaitoksissa erityistä tukea sai vuonna 2003 noin 8500 ja ammatillisissa erityisoppilaitoksissa noin 3700 opiskelijaa, eli yhteensä noin 12200 opiskelijaa. Vuonna 2005 erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita oli arviolta jo lähes 15000, joista noin 11000 ammatillisissa oppilaitoksissa ja noin 4000 erityisoppilaitoksissa (Risikko 2005). Tämä tarkoittaa siis erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden nopeaa kasvua.

Erityisen tuen tarve ja keskeyttäminen



Kaavio 1. Ammatillisen perusopetuksen opiskelijamäärä määrä on nykyään noin 120 000 oltuaan lähes 150 000 ennen vuotta 1999. Tämä selittyy sillä, että ammattikorkeakoulujärjestelmän mukana ammatillisten oppilaitosten ylioppilaspohjaista koulutusta siirtyi ammattikorkeakoulujen piiriin. Vuodesta 2001 ammatillisten oppilaitosten opiskelijamäärä on asettunut noin 120 000 ja 130 000 välille. Huomattavaa on vuosittainen opiskelijamäärän pudotus syyskuun kirjaamispäivästä tammikuun kirjaamispäivään. Esimerkiksi lukuvuonna 2004 – 2005 pudotus oli n. 6,7 %. Tämä siitään huolimatta, että tammikuussa on tullut uusia opiskelijoita syksyn valinnasta. Tilasto kertoo huomattavasta keskeyttäneiden määrästä. Erityistä tukea opintoihinsa saaneiden määrä putosi vastaavasti vain 1,3 %. Tästä voisimme tehdä johtopäätelmän, että erityinen tuki auttaa. Tukitoimia pitäisikin lisätä myös niille, jotka eivät sitä saa Lähde: www.edu.fi/tilastotietoa/ erityisopiskelijat. (Opetushallitus 2007).

Ammatillinen erityisopetus pyritään järjestämään tavallisissa ammattioppilaitoksissa, joissa kuitenkin ammatillisista erityisopettajista ja erityisopetuksen tarvitsemista resursseista on pulaa. Erityistä tukea tarvitsevat monenlaiset opiskelijat. Peruskoulussa tyydyttävästi ja huonosti menestyneille ammatillinen koulutus tarjoaa tien työelämään. Myös lukion keskeyttäneet hakeutuvat ammatilliseen koulutukseen. Maahanmuuttajille, joiden kielitaito on heikko, käytännönläheinen koulutus tarjoaa tien integroitumiseen. Monet opiskelijoista eivät kuitenkaan hae itse vapaaehtoisesti ammatilliseen koulutukseen. Useimmat eivät edes tiedä, mitä heistä isona tulee. Oppimisvaikeudet ja motivaation puute näkyy kuitenkin keskeyttämisissä. Nykyään toisen asteen opinnot aloittaa n. 95% ikäluokasta ja suorittaa n. 83% eli keskeyttäneitä on n. 17%. Kaikki tarvitsevat eivät riittävää tukea saa, sillä erityisen tuen resurssit määritellään HOJKSin perusteella. Jopa joka kolmas toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoista hyötyisi tiettyyn tarpeeseen kohdistetusta osa-aikaisesta erityistuesta. Varsinkin nyt kun tavoitteena on antaa koko ikäluokalle vähintään toisen asteen koulutus, ongelmana on miten saada valmistumaan kaikki ne opiskelijat jotka lähetetään ammattia opiskelemaan. Opettajalle tästä annettu suurin vastuu. Tavallinen ammatin opettaja ei kuitenkaan ole varustettu niillä välineillä, joita erityistä tukea tarvitseva opiskelijan ohjaaminen vaatii. Kyetäkseen tunnistamaan ja arvioimaan oppilaan persoonallisuuden eri tekijöitä, tarvitsee hän siihen asianmukaista teoreettista tietoa. Hänen pedagogisen osaamisensa ja kasvatustehtävän välillä on ristiriita: pedagogisesti ja opettamansa ammatin sisällön osalta hän on huippuunsa koulutettu, mutta erityistä tukea vaativassa kasvatustehtävässään hänet jätetään toimimaan arkijärjen ja oman kokemuksensa varassa (Alatupa 2007).

Opettajan antamaan arvosanaan vaikuttavat hänen odotuksensa siitä, millainen oppilaan tulisi olla ja miten hänen pitäisi käyttäytyä. Merkillepantavaa oli erityisopetusta saavien oppilaiden leimaautuminen muiden opettajien silmissä. Erityisopetus vähentää temperamentin aikaansaamia opiskeluongelmia, mutta lisää psyykkistä kuormitusta varsinkin erityisopetuksen alkuvaiheessa. Liian lyhyestä tai liian aikaisin lopetetusta erityisopetuksesta saattaa olla enemmän haittaa kuin hyötyä. Haitta ilmenee itsetunnon laskuna ja negatiivisena minäkuvana. Pojilla on parempi itsetunto, parempi kokemus omasta sosiaalisesta suosiostaan ja sosiaalisesta asemastaan luokassa, he kokevat koulumotivaationsa paremmaksi, heillä on positiivisempi minäkuva ja he saavat tyttöjä korkeampia pistemääriä koulunkäyntiä tukevissa temperamenttipiirteissä. Tämä ei kuitenkaan näy heidän tyttöjä huonommassa koulumenestyksessään (Alatupa 2007).

2.2. OPPIMISVAIKEUDET

Yli puolet haastatelluista sadasta Heltechin av-opintoihin hakeutuvasta tuli yhden huoltajan perheistä. Lukihäiriöt ja neurologiset ongelmat ovat yleisiä. Lisäksi opiskelijoiden teini-iän kriisit, maailmankatsomuksen muotoutuminen, kuten saatananpalvonta tai huumeen käyttö vaikeuttavat opintoja.

Ammatillisen koulutuksen suurin ongelma on oppimisvaikeudet. Voitaisiinko sopivalla ohjauksella voittaa ne? Oppimisvaikeudet johtuvat monista tekijöistä – “tyhmyys” ei kuitenkaan ole tämä syy, vaan monet muut tekijät vaikuttavat oppimistuloksiin. Oppimisvaikeuksiin vaikuttavat mm. motivaatio, terveydelliset syyt ja olosuhteet koulussa ja kotona. Eräs silmiinpistävä seikka on opiskelijoiden sosiaalinen tausta.

Käytännönläheinen työssäoppiminen erityistä tukea tarvitsevalle oppijalle on yleensä antoisampaa, kuin oppilaitoksessa tapahtuva teoriapainotteinen puurtaminen. Aiemmin kaksivuotisten tutkintojen neljän viikon työharjoitteluun opiskelijoita ei yleensä lähetetty ennen kuin he olivat suorittaneet kaikki työharjoittelua edeltävät opinnot. Uudessa tutkintorakenteessa työssäoppiminen on 20 ov tai pitempi. Nyt olisikin varmasti parempi, että erityistä tukea tarvitsevan oppijan työssäoppimisvalmiuksia arvioidaan painottaen hänen käytännön osaamisen taitojaan, jotta opiskelija pääsee kokeilemaan mitä työssäoppiminen todella on. Opiskelijat odottavatkin innolla tositoimiin pääsyä.

Tärkeätä olisi, tutustua uuteen työssäoppimispaikkaan etukäteen. Ohjaavan opettajan tulisi rohkaista työssäoppijaa. Työpaikkaohjaajan ja työtovereiden hyväksyntä ja kannustus on tärkeää, jotta työpaikka muodostuisi turvalliseksi oppimisympäristöksi. Työssäoppimisessa opiskelijan pitää pystyä toimimaan jo melko itsenäisesti. On erityisen tärkeää asettaa oikein oppijan tavoitteet ja selvittää ammattiosaamisen näytön periaatteet ja arviointiperusteet, jotta työssäoppiminen voitaisiin toteuttaa sovittujen tavoitteiden mukaisesti. On tärkeää, että henkilökohtainen oppimissuunnitelma työssäoppimista varten (TOPS) laaditaan yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa.

Todellisessa työssä ongelmia saattaa kuitenkin tulla uudessa sosiaalisessa yhteisössä selviämisessä. Opiskelija saattaa myös joutua työhön, jossa joutuu jonkin verran lukemaan ja laskemaan. Lukihäiriö ja matemaattisten taitojen tarve täytyy ottaa huomioon työtehtäviin sijoitettaessa. Oppilaitoksessa opiskelijoita tulisi valmentaa työssäoppimiseen mm. järjestämällä tutustumiskäyntejä työpaikoille ja toteuttamalla työssäoppimista aluksi lyhyempinä työhöntutustumisjaksoina (Mölsä 2006). Näin ei kuitenkaan aina toimita. Esimerkiksi Heltechin audiovisuaalisen viestinnän perustutkinnossa työssäoppiminen suoritetaan yhtenä kokonaisuutena, jonka katkaisee kesäloma. Monet työnantajat pitävät ratkaisusta, koska se motivoi heitä kouluttamaan työssäoppijan, sillä hän ei lähde pois heti työn opittuaan. Toisaalta opiskelijat ovat arvostelleet järjestelmää, joka ei anna mahdollisuutta kerrata työssä havaitsemiaan tietotaidon puutteita. Erityisen tuen kannalta olisi parempi, että työssäoppiminen suoritettaisiin useammassa jaksossa. Useimmissa perustutkinnoissa työssäoppiminen onkin jaettu lyhyempiin

jaksoihin. Eräissä tapauksissa kolmannen vuoden viimeisellä jaksolla opiskelija voi jatkaa valmistuttuaan samassa työpaikassa työsuhteessa.

3. HILJAINEN TIETO

”Korealaiset hivuttavat suomalaisten risteilijäsalaisuuDET. Näyttää jokseenkin selvältä, että korealaiset pääsevät nyt käsiksi suomalaisten laivanrakentajien paraatilaajiin, vaativien loistoristeilijöiden rakentamiseen. Ei tässä mitään, elleivät korealaiset vie tietämystä mennessään ja pistä suomalaistelakoita kylmiksi” (Kankare 2007).

Talouselämän-lehden mukaan Aker Yardsin telakoiden omistajavaihdos ei ole yhdentekevä, sillä suomalaistelakat työllistävät alihankkijoiNEEN Suomessa noin 20000 ihmistä. Hiljainen tieto siirtyy osajansa mukana. Esimerkkimme osoittaa, että hiljainen tieto on maailmalla haluttua.

Suomalaisella tietotaidolla on vientiä. Hiljaisen tiedon hallinta on se viisasten kivi jonka varassa maailmantalous kasvaa. Sen hallinta antaa toivoa paremmasta huomisesta myös erityistukea tarvitsevalle opiskelijalle. Ammattitaidosta ja käytännön osaajista on tullut kilpailuvaltti.

Länsimaisessa ajattelussa tieto yhdistetään teoriaan ja teoreettiseen tietoon. Harvemmin ajatellaan tietoa kokemuksellisena ilmiönä. Länsimaisen filosofian historian punaisena lankana kulkee tiedon tutkimus. Mitä tieto on? Kun puhutaan tiedosta, se yhdistetään heti teoriaan ja teoreettiseen tietoon. Tieto on se raaka-aine, jota oppilaitoksissa jalostetaan ja välitetään sukupolvelta toiselle. Koulutusjärjestelmä jakaa nuoret teorian tietäjiin tai käytännön taitajiin. Lukioissa oppiminen perustuu kirjalliseen tietoon ja tietoa osoitetaan pääasiassa kirjoittamalla. Koululaitos on tehnyt kirjallisesta ja puhutusta, käsitteellisestä tiedosta meille tärkeimmän tietolähteen. Ammattitaidon oppimisessa se ei kuitenkaan riitä. Ammatin oppiminen tapahtuukin pääasiassa tekemällä. Ammatillisessa oppilaitoksessa odotetaan koulutuksen antavan myös käytännön tietoa ja ammattitaitoa.

Ammatin oppimisessa ei puhuta tiedosta vaan osaamisesta. Nonaka & Takeuchi (1995) ja Ruohotie (2000) käyttävät käytännön tiedosta ja osaamisesta jota ei ole ilmaistu kirjallisessa tai suullisessa muodossa nimitystä hiljainen tieto (tacit knowledge). Niiniluoto (1990) kutsuu sitä piileväksi tiedoksi. Se välittyy ihmiseltä toiselle toiminnan ja mallioppimisen välityksellä. Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan itämaisessä filosofiassa käytännön tietoa ei eroteta teorian tiedosta. Länsimainen filosofia erottaa tiedon ja tietäjän. Itämainen perinteinen tiedonkäsitteitys taas ei ymmärrä kuinka tieto voidaan erottaa tietäjästä, tai sitä kuinka teko voidaan erottaa tekijästä. Filosofi hallitsee teorian. Mutta filosofi joka hallitsee myös käytännön on mentori.

Käytännön kokemusten siirrossa hyödynnetään perinteistä kisälli-mestari tai uutta oppilas-mentori menetelmää. Valokuvaajan tai kokkin ammattitaitoa ei saavuteta yksinomaan kirjoja

kahlaamalla. Tarvitaan myös käytännön kokemusta ja siitä saadun hiljaisen tiedon siirtoa, jota ei kirjoista voi siirtää. Opettajan käytännön ammattitaito on rajallinen. Se käytännön tieto, jota ammatissa tarvitaan, on suurelta osalta työpaikkakohtaista. Oppilaitoksessa voidaan oppia pääperiaatteet. Loput on opittava työpaikalla.

3.1. KILPAILU HUIPPUOSAAJISTA

“Miten nimenomaan peruskoulumme ja toisen asteen koulutus kykenevät antamaan elämisen eväät myös poikkeavasti lahjakkaille persoonille, joita teoreettinen kouluopetus ei kiinnosta. – Meillä on valtava potentiaali käytännön osaajissa” (CIMO 2007).

Sitran yliasiamies Esko Aho 2004. on vaatinut Suomea liittymään globaaliin kilpailuun huippuosaaajista. Huippuosaaajista on syntymässä maailmanmarkkinat. Mutta mikä tekee huippuosaaajan? Nonaka ja Takeuchi (1995) tutkivat huippuosaaamisen merkitystä länsimaissa ja japanilaisissa yrityksissä. Länsimaissa käsitteellinen, eksplisiittinen tieto yhdistetään huippuosaaamiseen. Parhaankaan teoreettisen koulutuksen saaneet huippuosaaajat eivät kuitenkaan välttämättä pärjää paremmin kuin japanilaisen tradition mukaan koulutetut käytännön osaajat. Makrotason ratkaisut vaikuttavat yhä voimakkaammin mikrotason elämään ja *hiljaisen tiedon*** hallinnasta on tullut yhä tärkeämpi ammattitaidon kriteeri. Tarkastelen seuraavassa, mitä tämä hiljainen tieto on sekä kuinka sitä voidaan arvioida ja siirtää.

Japanilaisissa yrityksissä työvoima koulutetaan yritysten sisällä ja ammattioppi omaksutaan pääasiassa vanhemmalta työntekijältä hiljaisena tietona ilman kirjoja. Tuleva johtajakin toimii aluksi ”oppipoikana” ammatilaisen mestarin opissa. Nonaka ja Takeuchi (1995) totesivat, että japanilainen menetelmä tuottaa käytännön osaajia, mutta ei tuota huippuosaaajia. Vasta yhdistämällä länsimainen teoreettinen käsitteellinen osaaminen itämaiseen käytännön traditioon saadaan huippuosaaajia – mentoreita, jotka puolestaan kouluttavat uusia huippuosaaajia. Suomessa ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on tuottaa näitä hiljaisen tiedon osaajia. Työssäoppimisessa sovelletaan japanilaista mallia työssäoppimisen ohjaajan toimiessa mentorina. Ammattiosaamisen näytöt mittaavat nimenomaan hiljaisen tiedon oppimista. Uusi osaamisen mittaustapa on nostanut peruskoulun teoria-aineissa epäonnistuneet ”eritysoppijat” samalle viivalle ”kirjaviisaiden” kanssa. Kokemus on osoittanut, että käytännön ammateissa myös teoria-aineissa erityistä tukea tarvinneesta oppijasta voi tulla huippuosaaaja.

Hiljaisen tiedon arvostuksen nousu on pakottanut ammatillisen koulutuksen uudistumaan. Ammatillisen koulutuksen lähtökohtana pitäisikin olla työelämän käytännöt. Ammattiin

** Ammattitaito pohjaa hiljaiseen tietoon jota on vaikea kuvata kirjallisin ohjein.

opiskellaan työelämää varten. Tarkoituksena on saada opiskelijoille perusvalmiudet tulevaan ammattiin. Työssäoppiminen sekä laajentaa että kaventaa ammatin käsitettä. Se laajentaa sosiaalista vuorovaikutusta, mutta usein samalla kaventaa ja syventää ammattiosaamista. Työelämässä oppii sellaista hiljaista tietoa, uusia sosiaalisia taitoja ja verkottumista, jota oppilaitos ei voi tarjota.

3.2. HILJAISEN TIEDON SIIRTO

Palvelu- ja viestintäaloilla hiljaisen tiedon merkitys on kasvamassa. Tietokoneet ovat korvanneet rutiinitehtäviä ja ihmisellä on yhä suurempi vastuu palvelujen ja viestimien sisällön tuottamisesta. Esimerkiksi valokuva-alalla perinteiset kuvanvalmistuksen suurlaboratoriot ovat kuolemassa kuten Eirin konkurssi vuonna 2005 (Lukkari 2005).

Valokuvat valmistuvat nyt valokuvausliikkeitten ja markettien omissa minilaboratorioissa jopa samoissa pisteissä, joissa kopioidaan avaimia ja korjataan kengänkorkoja. Entistä valokuvalaborantin ammattitaitoa tarvitaan yhä vähemmän. Automaattikamerat pitävät huolen, että lopputulos onnistuu ihmisen puuttumatta työn kulkuun.

Valokuvaajan ammatti ei ole silti kuollut, eikä sen merkitys vähentynyt. Valokuvia tarvitaan yhä enemmän erilaisiin tarkoituksiin ja viestintävälineisiin. Vaikka kuvan tekninen onnistuminen on taattu automaattitekniikalla, sisällön tuottamista on vaikea automatisoida, vaikka olisi kysymyksessä tuoteluettelon kuvat. Ilman ammattitaitoa ja suunnittelua lopputulos on ikävä ja mielenkiinnoton. Viestimissä kilpaillaan yhä enemmän näkyvyydestä, oli kysymyksessä aikakauslehtiartikkeli, verkkosivu tai mainosbanneri. Kuvan täytyy olla koskettava muusta kuvamassasta erottuakseen. Jopa tieteelliseltä kuvitukselta vaaditaan esteettistä ulkoasua kuten kirjassa Ajan lyhyt historia: Alkuräjähdyksestä mustiin aukkoihin (Hawking 1994).

Kirjallinen ja puhuttu, käsitteellinen eli eksplisiittinen tieto lisääntyy jatkuvasti. Kysymys on siis historiallisesta, dokumentoidusta tiedosta, jota on koottu aina kirjoitustaidon keksimisestä lähtien. Eksplisiittisen tiedon pohjalla on inhimillinen kokemus, joka on purettu dokumentoituun muotoon. Kokemusta ei kuitenkaan voi täysin purkaa sanoiksi tai kirjoitukseksi. Vaikka käyttäisi huippukokin tekemää loistavaa keittokirjaa, harvoin reseptistä tehty aikaansaannos vetää vertoja alkuperäisen ekspertin aikaansaannokselle. Jotakin jää keittokirjasta aina puuttumaan. Keittokirjasta puuttuu on hiljainen tieto. Valokuvat ja videointi auttaa jonkin verran, mutta mikään ei korvaa omakohtaista kokemusta. Pitää itse päästä seuraamaan ja kokemaan kaikilla aisteilla, jotta todella oppisi sen mitä reseptistä puuttuu. Kokemuksen siirtäminen vaatii mentoria (Mölsä 2006).

Hiljaisen tiedon arvon tuntevat myös opettajat. Heltechissä opettajien hiljaista tietoa on koetettu siirtää verkko-opetusjärjestelmiin. Ongelmana on ollut se, miten maksaa korvaus hiljaisesta tiedosta. Yleisenä käytäntönä on ollut, että työ- ja koulutusaikana tehdystä materiaalista ei makseta korvausta. Koska opettaja saa korvauksen vain pidetyistä oppitunneista, uuden materiaalin tuottaminen verkko-opetukseen jää resurssien puutteessa toteutumatta. Hiljaisen tiedon muuttaminen kirjalliseen, dokumentoituun muotoon on vaikeaa. Kuvallisen tiedon avulla tämä on kuitenkin mahdollista (Nonaka & Takeuchi 1995, s. 70 - 73). Hiljaisen tiedon ulkoistamisen keskeiset edellytykset organisaatiossa ovat materiaallinen turvallisuus, työpaikan säilymiseen liittyvä turvallisuus ja sosiaalinen ilmapiiri. Ihmiset eivät luovuta tietoa ahdistettuina tai pakottamalla (Hieta-Wilkman 2002). Ehkä juuri edellä mainituista syistä mm. opetusviraston verkko-opetusjärjestelmän Fronterin käyttö oppimisolustana ei ole edennyt odotusten mukaisesti.

3.3. TYÖPAIKKAOHJAAJA MENTORINA

Työpaikkaohjaaja toimii mentorina, joka siirtää osaamistaan oppijalle sekä ohjaa ja arvioi työssäoppijan ammattitaidon kehittymistä. Hänellä on päävastuu ammattitaidon arvioinnissa. Arvioinnin päätarkoitus ei ole arvosanan antaminen. Tärkeämpää on palautteen antaminen ammattitaidon kehittämiseksi.

Ammattitaitoa ei pysty osoittamaan tenttimällä. Tarvitaan näyttöä, jotta hiljainen tieto saataisiin esiin. Ammatillisessa koulutuksessa saavutetun ammattitaidon arvioimiseksi on kehitetty ammattiosaamisen näytöt. Ne suoritetaan pääosin työssäoppimisen yhteydessä. Näytöt ovat osa ammatillisen opetuksen uutta valtakunnallista opetussuunnitelmaa.

Mitä on mentorointi japanilaisen mallin mukaan?

Käsitteellistä, eksplisiittistä tietoa on helppo analysoida, ulkoistaa, dokumentoida ja siirtää.

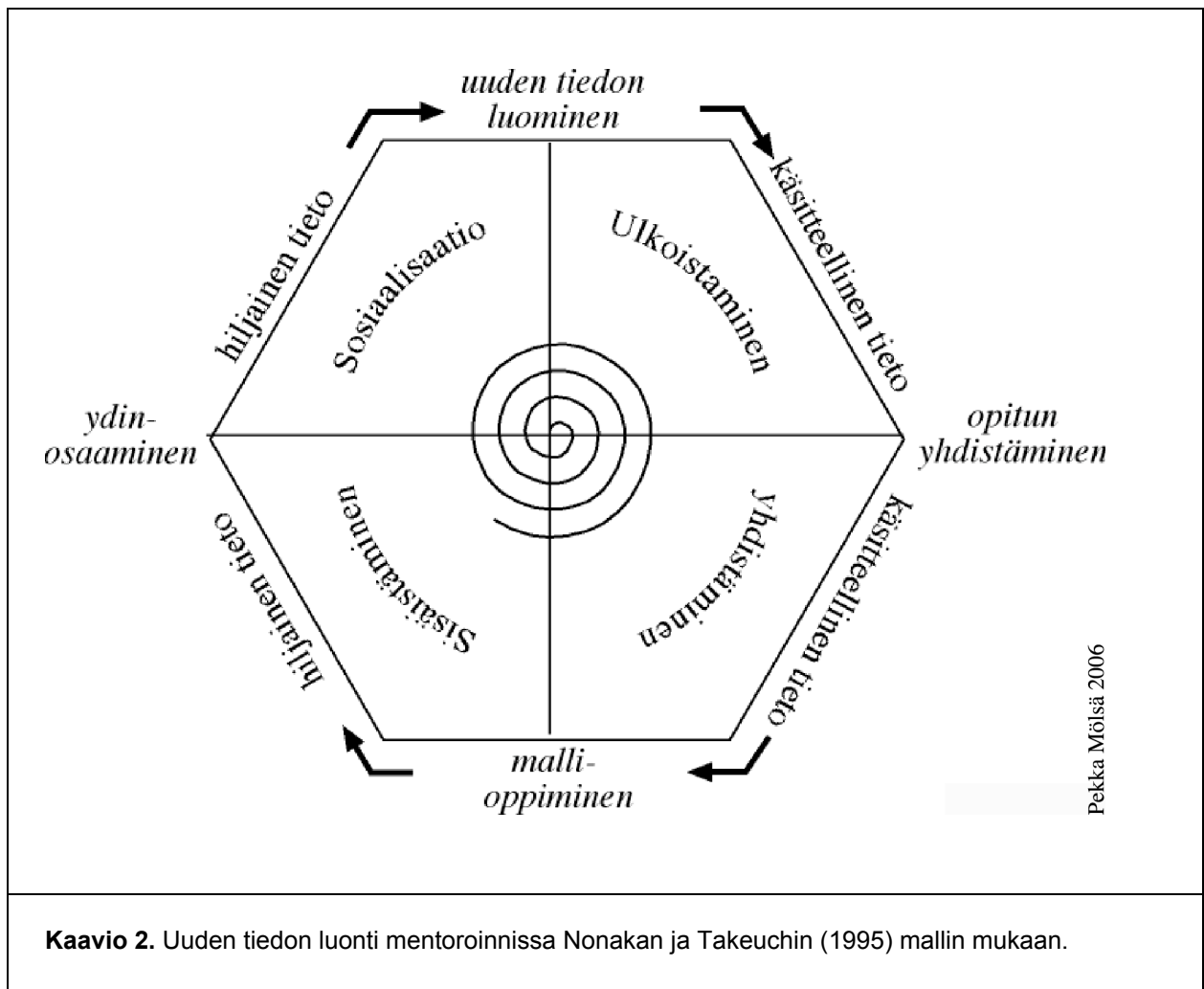
Ammattitaito jää kuitenkin puutteelliseksi, jos se perustuu vain eksplisiittiseen tietoon.

Ammattitaitoa ei opi resepteistä. Lopputuotteen kaunis ulkoasu ja mittaukset eivät opeta meille kuinka tuote on valmistettu. Hiljaisen tiedon siirtämiseksi pitää seurata työprosessia ja vielä itse osallistua tuotteen valmistukseen, sekä tunnistella ja maistaa lopputuotetta. Ilman mentoria paljon ammattitaitoon liittyvää hiljaista tietoa jää saamatta.

Professorit Nonaka ja Takeuchi oivalsivat hiljaisen tiedon merkityksen tutkiessaan ammattitaidon ja innovaatioiden siirtymistä sekä selvittäessään japanilaisten yritysten menestystekijöitä.

Organisaatioissa syntyy tietoa käsitteellisen (eksplisiittisen) ja hiljaisen tiedon vuorovaikutuksen tuloksena seuraavanlaisissa muunnosprosesseissa: hiljaisesta tiedosta hiljaiseksi tiedoksi (sosiaalistaminen - socialization), käsitteellisestä tiedosta käsitteelliseksi (yhdistäminen - combination), hiljaisesta tiedosta käsitteelliseksi tiedoksi: esimerkiksi omaa näkemystä kuvailevan,

metaforisen kielen ja keskustelujen kautta (ulkoistaminen - externalization) käsitteellisestä tiedosta hiljaiseksi tiedoksi (sisäistäminen - internalization) kaavio 2.



Ydinosaamista siirretään mentoroinnilla

Ammattialan yleisten ja yhteisten pelisääntöjen hallinta on ydinosaamista. Siihen kuuluu ongelmanratkaisutaidot, viestintätaidot, yhteistyötaidot, esteettiset ja eettiset taidot sekä myös ammatissa kehittymiseen tarvittavat reflektiivisen oppimisen taidot. Henkilökohtaisten ominaisuuksien siirtäminen on vaikeaa. Sitä ei voi tapahtua ilman mallioppimista. Ydinosaaminen perustuu nimenomaan hiljaisen tiedon hallintaan. Tämä näkyy mm. tilanteissa, joissa valokuvaaja kohtaa asiakkaansa. Ydinosaamisessa yhdistyy a) toiminnallinen osaaminen ja b) henkilökohtaiset ominaisuudet.

Ydinosaaminen merkitsee valokuvaajan ammatissa tuotantokokonaisuuden hallintaa. Tässä erottuu amatööri ammattilaisesta. Amatööri voi hallita hyvin tai paremmin kuin ammattilainen jonkin valokuvauksen kapean osa-alueen, mutta amatööriltä puuttuu ammatti-identiteetti ja

ammattillisten käytäntöjen hallinta. Ydinosaamisen arviointi on vaikeaa, ja jätetään helposti tekemättä, mutta juuri ydinosaaminen on se, mikä erottaa alan harrastajan alan ammattilaisesta. Esimerkiksi valokuvauksen harrastaja voi saavuttaa valokuvauksessa kansainvälistäkin tunnustusta, mutta ilman alan ammatillista ydinosaamista hän ei pysty toimimaan ammatissa siinä missä tavallinen alan ydinosaamisen hallitseva ammattilainen.

Ydinosaaminen vaikuttaa elämänlaatuun, persoonallisuuden kehittymiseen, elämänvalintoihin ja tunne-elämään. Kyseessä ei ole pelkästään ammattiosaaminen, vaan myös ammattiin liittyvien yhteisten pelisääntöjen omaksuminen. Ammattitaito muodostuu ydin osaamisen ja ammattiosaamisen hallinnasta. Ammattitaitoa arvioitaessa niitä ei voi erottaa. Ydinosaaminen on pysyvämpää kuin ammattiosaaminen, joka tarkoittaa oman ammatillisen tiedon jatkuvaa päivittämistä. Tänä päivänä valokuvaajan ammatissa korostuu yhä enemmän yrittäjyys, kokonaisuuksien hallinta ja ryhmätyötaidot.

Toiminnallinen osaaminen

Työssä toiminnalliseen osaamiseen kuuluu ammattialasta riippumatta

- erityisosaaminen
- monialaosaaminen
- hyvä yleissivistys
- vieraiden kielten osaaminen
- kommunikaatiokyvyt
- kyky ja halu oppia uutta

Toiminnallinen osaaminen on valokuvaajan ammatissa hyvin dokumentoitua. Siitä löytyy runsaasti käsitteellistä tietoa. Mutta toiminnalliseen tietoon kuuluu myös hiljainen tieto, joka näkyy käsitteellisen tiedon yhdistämisessä käytännön toimintaan. Ammattitaidon kehittämiseen vaaditaan oman toiminnan analysointia ja mentorin ohjausta ja arviointia. Erityisosaamista, yleissivistystä, kielitaitoa, kommunikaatiokykyä ja omaksumiskykyä voidaan kehittää opetuksen ja ohjauksen avulla. Toiminnallisen osaamisen yhdistäminen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ei onnistu ilman hiljaisen tiedon observointia.

Henkilökohtaiset ominaisuudet

- Yleisiä työelämän arvostamia henkilökohtaisia ominaisuuksia ovat
- arvomaailma
- joustavuus
- muutoskestävyys
- tietotulvan sietokyky
- paineensietokyky
- erilaisuuden hyväksyminen
- luovuus
- tiimityökyky

- sitoutuminen tavoitteisiin
- positiivisuus

Henkilökohtaisia ominaisuuksia voidaan kehittää mentoroinnin ja mallioppimisen avulla. Työssäoppimisjaksolla opiskelija pystyy kehittämään henkilökohtaisia ominaisuuksia luottamuksellisissa olosuhteissa työpaikkaohjaajan ohjauksessa. Henkilön arvomaailmasta emme saa luotettavaa tietoa edes älykkyystestauksella, mutta pitempiaikaisessa mentorisuhteessa arvomaailmakin tulee tutuksi. Toiminnallisen osaamisen yhdistyessä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin hiljaisen tiedon osuus korostuu. Henkilökohtaisten ominaisuuksien esille tuonti on kokonaan hiljaisen tiedon varassa. Opiskelijaa arvioitaessa voidaan seurata esim. ryhmätyötaitoja, positiivisuutta joustavuutta, muutoskestävyyttä, luovuutta ja sitoutumista tavoitteisiin.

Erityisesti ryhmätyötaitoissa korostuu sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvä hiljainen tieto. Inhimillisen vuorovaikutuksen elviestintää on vaikea pukea käsitteelliseen asuun. Ryhmätyötaitoja ei voi oppia ilman sosiaalista vuorovaikutusta. Tässä on tietty ristiriita moniin valokuvausalalla toimiviin valokuvaajiin. Alalla tapaa jopa huippuvalokuvaajia, jotka toimivat mielellään yksin. Erakkoluonteille ala voi tarjota mahdollisuuksia esimerkiksi luontokuvaajina tai pienyrittäjinä. Itsensä työllistävät pienyrittäjätkin saattavat selvitä heikoilla ryhmätyötaitoilla, sillä ammatti on luonteeltaan käsityömäinen, jolloin sama ammatti-ihminen voi valmistaa kuvan tilauksen saatuaan valmiiksi lopputuotteeksi. Nykyisissä ammattitutkinnon perusteissa valokuvaajan ammattitutkintoa suorittava voidaan kuitenkin hylätä puutteellisten ryhmätyötaitojen vuoksi. Vaikka valokuvaajan ammatti on perinteisesti ollut tyypillinen yksinpuurtajan ammatti, nykyajan maailmassa valokuvaajakin tarvitsee yhä enemmän sosiaalista osaamista eli tiimityökykyä ja ryhmätyötaitoja (Mölsä 2006).

Hiljaisen tiedon arviointi

Hiljaista tietoa on meillä kaikilla. Sitä saamme kokemuksen myötä. Sen halintaa ei voida osoittaa teoreettisin kokein, vaan vaaditaan näyttöä. Ammattiosaamisen näytöissä pystytään osoittamaan hiljaista tietoa, jota muutoin on vaikea todentaa. Jotta näyttötilanne onnistuisi, se täytyy tehdä mahdollisimman luontevaksi. Uusi ja outo ympäristö on erittäin vaativa parhaalle ammattilaisellekin. Paras ympäristö on tuttu työympäristö. Hiljainen tieto on arvioitavissa vain aistinvaraisesti observoimalla, kuulostelemalla, tunnustelemalla haistamalla tai maistelemalla – riippuen ammattialasta. Ongelmana on työprosessien arviointikohteiden sisältämän hiljaisen osaamisen kriteerien ja arviointimenetelmien määrittely. Hiljaisen tiedon osuus ammattitaidosta vaihtelee vielä ammattialoittain. Selkeää, yhtenäistä, tarkkaa ja yleispätevää ohjetta ei voi antaa.

Näytön arviointi on paljolti tilannesidonnaista. Valokuvaa kuten videota voidaan käyttää hiljaisen tiedon dokumentointiin ja arviointiin. Ammattitaidon arvioinnissa näitä välineitä käytetään vielä vain vähän. Parhaatkaan välineet eivät korvaa osaavaa mentorointia. Itsearviointi on tärkeää, mutta vaikeaa. Lopputuotteen arvioi aina kuluttaja. Ensiarvoinen ohjaus tulee mentorilta. Kokenut mentorin näkee kokonaisuuden ja voi auttaa tekijää löytämään työprosessista puutteet, jos lopputuote ei ole odotusten mukainen. Työssäoppiminen voi muuttaa opiskelijan ydinosaamista. Toiminnallinen osaaminen ja henkilökohtaiset ominaisuudet muuttuvat usein hämmästyttävällä tavalla. Niin sanotut toivottomat opiskelijat saattavat kummasti ryhdistäytyä työpaikan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Monet tulevat takaisin oppilaitokseen intoa puhkuen saatuaan työpaikalla makua oikeasta työelämästä. Miksi nämä samat opiskelijat menestyvät niin huonosti oppilaitoksessa? Työssäoppimisessa mentorointi korostuu. Työpaikkaohjaaja toimii parhaimmillaan mentorina, jakamalla kokemustaan työstä ja työelämästä opiskelijalle. Olen toiminut valokuva- ja multimedia-alan opiskelijoiden työssäoppimisesta vastaavana opettajana ja hämmästellyt mentoroinnin tehokkuutta työpaikoilla. Ovatpa työpaikat sitten suuria tai pieniä, silloin kun opiskelijalla on nimetty mentorin, joka ohjaa kädestä pitäen – opetus toimii hämmästyttävän hyvin. Lisäksi vaikuttaa työtoverilta saatu tasaveroisin palaute.

3.4. HENKILÖKOHTAINEN OHJAUS JA TUKEA

Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja, valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen sekä tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi yhteiskunnan tasaveroisina jäseninä. Koulutuksen tulee antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista. Nuorille järjestettävässä koulutuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Vammaisille järjestettävän ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta. Ammatillinen peruskoulutus on ammatilliseen tutkintoon johtavaa koulutusta. Vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityisiä opetus tai opiskelijahuoltopalveluja tarvitsevien opetus annetaan erityisopetuksena. Opetuksessa voidaan poiketa lain tai asetuksen säännöksistä siten kuin opetussuunnitelman tai tutkinnon perusteissa määrätään. Opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS (Lahtinen 2004).

HOJKSiin tulee kirjata:

- suoritettava tutkinto,
- opetussuunnitelman tai näyttötutkinnon perusteet
- tutkinnon laajuus

- opiskelijalle laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS).
- erityisopetuksen peruste
- erityiset opetus ja oppilashuoltopalvelut
- muut henkilökohtaiset palvelut ja tukitoimet

Opetus on yksilöllisen tarpeen mukaan järjestettävä siten, että opiskelija mahdollisimman suuressa määrin saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa. Ammatilliseen perustutkintoon johtavaan koulutukseen voidaan ottaa opiskelijaksi henkilö, joka on suorittanut perusopetuksen oppimäärän tai sitä vastaavan oppimäärän. Opiskelijaksi voidaan ottaa myös muu henkilö, jolla koulutuksen järjestäjä katsoo olevan riittävät edellytykset koulutuksesta suoriutumiseen. Vamman takia koulutuksen järjestäjä ei saa syrjiä opiskelijaa myöskään valintatilanteessa järjestettävässä pääsy- tai soveltuvuuskokeissa. Hakijoihin on sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita. Opiskelijaksi ei voida ottaa henkilöä, jonka sairaus tai vamma ilmeisesti on esteenä koulutukseen osallistumiselle. Opiskelijaksi pyrkivän tulee antaa koulutuksen järjestäjälle opiskelijaksi ottamisen arvioinnin edellyttämät terveydentilaansa koskevat tiedot. Opetusministeriö voi määrätä, että koulutuksen järjestäjän erityisenä koulutustehtävänä on huolehtia erityisopetuksen järjestämisestä, valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksesta. Tällöin koulutuksen järjestäjä voi päättää opiskelijaksi ottamisen perusteista (Lahtinen 2004).

3.5. YKSILÖLLINEN NÄYTTÖSUUNNITELMA

Jokaisen työssäoppijan arviointi on enemmän tai vähemmän yksilöllistä. Näytöissä ei kuitenkaan arvioida yksilöä vaan suoritusta.

Työssäoppimispaikassa jokaiselle opiskelijalle laaditaan yksilöllinen työssäoppimissuunnitelma (TOPS) ja ammattiosaamisen näyttösuunnitelma. TOPSin pohjana on HOPS.

Näyttösuunnitelman laativat opiskelija ja työpaikkaohjaaja yhdessä. Suunnitelman hyväksyy työssäoppimista ohjaava opettaja. Jos näyttöä yksilöllistettäessä joudutaan poikkeamaan opetussuunnitelman perusteista, konsultoidaan ammatillista erityisopettajaa, jonka kanssa sovitaan kuinka näyttö voidaan suorittaa. Näytön mukauttaminen kirjataan HOJKSiin. Tarvittaessa näyttösuunnitelma laaditaan jokaiseen ammatilliseen opintokokonaisuuteen erikseen.

Huomioi näytön suunnittelussa ja toteutuksessa:

- tiedonsiirto ja kartoitustietojen hyödyntäminen
- kytkentä HOPS / HOJKS, TOPS
- osaamiskartoitus, opiskelijan itsearviointi
- tarvittaessa yhteistyö opiskelijahuollon kanssa
- avoimuus
- näyttöön liittyvän tuen ja ohjauksen suunnittelu
- henkilökohtaisen näyttösuunnitelman laadinta yhdessä opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa

- arvioinnin suunnittelu
- opiskelijan heikkouksien / vahvuuksien tiedostaminen
- opiskelija itse mukana suunnittelussa yhteistyötä

Huomioi näyttösuunnitelmassa:

- kuvaa selkeästi keskeinen osaaminen, joka työtä tekemällä osoitetaan
- huomioi vaihtoehtoiset tavat osoittaa osaamista ja yksilölliset ratkaisut
- huomioi näyttöympäristössä tarvittavat muutokset
- eri oppimistyylien ja oppimisvaikeuksien huomioiminen ohjauksessa
- huomioi tuen tarve ja määrä näytön aikana
- huomioi kirjallisissa tehtävissä vaihtoehtoiset tai täydentävät tavat (esim. suullinen asioiden esittäminen)
- huomioi apuvälineiden käyttömahdollisuus
- huomioi näytön keskeyttämisen mahdollisuus

Huomioi ennen näyttöä:

- anna riittävästi tukea ja ohjausta ammattiosaamisen näyttöjen suorittamiseen.
- selkeät ja helppolukuiset ohjeet
- keskustelu näytöistä ja siihen liittyvistä asioista
- kannustaminen
- itsetunnon vahvistaminen ja pelkojen / jännityksen lieventäminen
- näytön harjoittelu eri keinoin: henkilökohtainen ohjaus, case-harjoitus, draama
- opiskelijatutorit kertovat kokemuksistaan
- näyttöpaikkojen ja työpaikkaohjaajien informointi, koulutus, ohjaus ja ohjeet
- opettaja esittelee näyttöoppaat, koulutukset, huolehtii tiedonsiirrosta, pitää yllä yhteistyötä
- vanhemmille tiedottaminen

Huomioi näytön aikana:

- näytön alussa tilanneselostus: näytön etenemisen kuvaus, pelisääntöjen täsmentäminen
- henkilökohtainen ohjaus: työpaikkaohjaaja, opettaja, vertaistuki
- ohjaustarpeen tunnistaminen
- kannustaminen
- tuetaan tarvittaessa neuvomalla vaikean vaiheen yli, josta opiskelija jatkaa itsenäisesti
- opiskelijahuollon ja erityisopetuksen tuki tarvittaessa

Huomioi näytön jälkeen:

- avoin ja kannustava arviointikeskustelu
- mikä onnistui hyvin ja mitä kannattaa vielä kehittää
- itsearviointi: opiskelija saa kertoa näytön jälkeen omat tuntemuksensa
- sanallinen arviointi
- palautetta ja näyttökokemuksia puretaan henkilökohtaisesti
- uusintanäyttö pohjustetaan rakentavalla ja rohkaisevalla keskustelulla
- seuraavan näytön suunnittelu ja sen vaatimat tukitoimet
- kannustava näyttötodistus

Arviointikeskustelu järjestetään heti näytön jälkeen. Siihen osallistuvat opiskelija, työpaikkaohjaaja ja ohjaava opettaja. Arvioinnissa huomioidaan vain arvioinnin kohteena olevat työkokonaisuudet. Ne arvioidaan suhteessa asetettuihin arviointikohteisiin ja kriteereihin. Täytyy muistaa, että

työpaikalla arvioinnin kohteena ei ole työssäoppija, vaan työsuoritus, joka sisältää työprosessin ja lopputuotteen. Arvioitsijoiden tulee käyttää yhteisiä arviointikriteereitä. Arviointivälineinä ovat arviointilomake, arviointikeskustelu, vertaisarviointi ja itsearviointi. Arviointi suoritetaan asteikolla T1 – K5. Kun arvioinnin kohteet poikkeavat opetussuunnitelman perusteista vamman tai muun terveydellisen haitan vuoksi, arvosanaan lisätään viitemerkki (*). Todistukseen tulee merkintä niiltä osin kuin opetussuunnitelmasta on poikettu. Arvioinnissa täytyy muistaa, että itse *arvosanaa* ei mukauteta^{*1}, vaan *arvioinnin kohdetta*, joka mukautetaan vamman tai muun haitan vuoksi työssäoppijalle sopivaksi. Tarkoitus on, että työssäoppija suorittaa näytön niissä tehtävissä, jotka pystyy suorittamaan työelämän vaatimin kriteerein tyydyttävästi. Esimerkiksi kuvankäsittelyä tekevä av-alan työssäoppija ei voi antaa näyttöä tehtävissä, jotka vaativat värienhallintaa, jos hän on värisokea. Jokaisen työssäoppijan arviointi on enemmän tai vähemmän yksilöllistä. Näytöissä ei kuitenkaan arvioida yksilöä vaan suoritusta^{*2}. Arvioinnin kohteet ja kriteerit on määriteltävä kunkin opintokokonaisuuden tavoitteiden mukaan. Jos näyttö ei ole suoritettu hyväksytysti, opiskelija sopii työpaikkaohjaajan ja ohjaavan opettajan kanssa uuden näyttöajankohdan. Ohjaava opettaja määrittelee lisäohjauksen tarpeen yhdessä opiskelijan ja työpaikkaohjaajan kanssa. Opiskelijalla on oikeus myös valittaa arvosanasta, jos hän on arviointiin tyytymätön.

4. NÄYTÖT TULOSOHJAUKSEN VÄLINEENÄ

Eräs uusi arviointimenetelmä ja mittari on ammattiosaamisen näytöt. Antaisiko tämä tasa-arvoisemmat mahdollisuudet erilaiselle oppijalle osoittaa osaamisensa? Toimisivatko näytöt myös tulosohtauksen välineenä?

Opetushallinnon ohjausjärjestelmät on muuttuneet 1990-luvulla tavoiteohjauksesta tulosohtaukseen. Tavoiteohjauksella poliittiset päättäjät asettivat tavoitteet joihin oppilaitosten tulee päästä. Tavoitteiden toteutusta seurattiin ylhäältä käsin järjestetyllä tarkastustoiminnalla. Huomiota kiinnitettiin lähinnä tavoitteiden toteutumiseen, eikä siihen mitä määrärahoilla on saatu aikaan. Tulosohtauksen periaatteena on oppilaitosten toiminnan itseohjautuvuus ja tulostavastuu. Poliittiset päättäjät hyväksyvät oppilaitoksen tehtävän. Oppilaitos määrittelee oman toimintansa tuloksen sekä perustelee tulostavoitteellaan määrärahatarpeensa, jolla aikoo tehtävästään suoriutua. Määrärahojen suhde tulokseen säätelee oppilaitoksen toimintaa ja olemassaoloa. Tulosohtaminen merkitsee yksikön tulostavastuun muuntamista yksilön tulostavastuuksi. Miten

^{*1}Joissakin työssäoppimisen oppaissa olen nähnyt maininnan: ”Arviointi voidaan suorittaa myös mukautetuin arvosanoin *T1 - *K5”. Kyseessä on käsitteellinen virhe. Arvosanoja ei mukauteta vaan arvioinnin kohdetta. Tähtä käytetään viitemerkkinä (*) joka kertoo miten arvioinnin kohdetta on mukautettu.

^{*2}Yksilöllinen arviointi työssäoppimisessa tarkoittaa sitä, että arvioinnin kohteena olevat työtehtävät valitaan yksilön kykyjen mukaan. Käsite ”yksilöllinen arviointi” voidaan ymmärtää väärin. Yksilöllinen arviointi ei tarkoita, että arvioinnin kohteena on yksilö, vaan arviointikohteena on työ. Työelämä vaatii erityisoppijaltakin, että työntekijän vammasta riippumatta työsuoritus vastaa työelämän kriteereitä.

yksikön tulostavastuu muunnetaan yksilön tulostavastuuksi? Mitkä ovat tulostjohtamisen vaikutukset koulutustööhön? Tulostjohtaminen kouluissa ei ole aivan niin yksinkertainen asia, kuin liikeyrityksen johtaminen, jossa tulost mitataan rahassa. Uusi tasa-arvoisempia mittareita pitää löytää.

Tulostohjauksessa ammatillisen peruskoulutuksen rahoitus määräytyy opiskelijaa kohden sovitun yksikköhinnan perusteella, jota porrastetaan opiskelijan yksilöllisen tuen (HOJKS) tarpeella. Ammatillisen peruskoulutuksen yksikköhinnat määrätään valtioneuvoston vuosittain vahvistamien keskimääräisten yksikköhintojen perusteella. Yksikköhinnat lasketaan ja määrätään koulutusalaakohtaisesti. Oppilaitos on toiminnastaan tulostavastuussa ja tilivelvollinen ylläpitäjälleen. Veronmaksajilla on oikeus saada tietoa koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta ja koulutuksen tuloksista. Oppilaitoksen tuloksen selvittämistä varten on kehitetty erilaisia arviointimenetelmiä (Lahtinen 2004)ⁱ.

4.1. OPPILAITOKSEN ARVIOINNIN KOHTEET JA KRITERIT

Erityisopetuksen integrointi asettaa uudet haasteet oppilaitosten tulokselle. Nähtäväksi jää miten erityisopetuksen lisääntyminen tulee vaikuttamaan tutkintojen läpäisyasteeseen.

Oppilaitoksista kerättyä arviointitietoa käytetään ammatillisen koulutuksen tulostrahoituksessa. Tulostsellisuusrahoitusta on myönnetty erillisenä valtionavustuksena. Lisäksi voidaan jakaa teemaperusteinen laatupalkinto. Tulostrahoituksen laskentaa varten on määritelty erilliset mittarit, joista muodostuu tulostrahoitusindeksi, jonka perusteella koulutuksen järjestäjiä palkitaan.

Tulostsellisuuden kriteerit ovat:

Vaikuttavuutta mittaavat kriteerit

1. Sijoittuminen työelämään
2. Sijoittuminen jatko-opintoihin

Tehokkuutta koskevat kriteerit

1. Keskeyttämisaste
2. Tutkintojen läpäisyaste
3. Järjestämisluvan käyttöaste

Henkilöstöä koskevat kriteerit

1. Opetushenkilöstön muodollinen kelpoisuus
2. Henkilöstön ammatillisen osaamisen uudistaminen

Vuoden 2003 tulosrahoitusta kehitettiin siten, että koulutuksen järjestäjän erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden lukumäärä huomioitiin vakioivana tekijänä vaikuttavuutta kuvaavissa mittareissa. Erityisopetuksen integrointi asettaa uudet haasteet oppilaitosten tulokselle. Nähtäväksi jää miten erityisopetuksen lisääntyminen tulee vaikuttamaan tutkintojen läpäisyasteeseen. Kokemusten mukaan ammattiosaamisen näytöt sopivat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden arviointiin. Uusi arviointimenetelmä tukee käytännöllisesti suuntautunutta opiskelijaa. Mutta riittääkö se? Pitäisikö tulosmittareita muokata, jotta opetuksen tukitoimien vaikutukset näkyisivät myös arviointikriteereissä?

Laadunvarmistusohjeilla Opetushallitus pyrkii yhtenäistämään ammattiosaamisen näyttöjen arviointiperusteita. Voidaanko laadunvarmistuksella varmistaa myös erityisopetuksen riittävä tuki? Laadunvarmennusta varten laaditaan laatuvaatimukset näyttöjärjestelmän ”kriittisiin kohtiin”. Näyttöaineistojen ulkoinen laadunvarmennus tehdään ennen kansallisen arvioinnin toteuttamista. Osana laadunvarmennusta toteutetaan vertaisarviointi, jossa eri oppilaitosten opettajat ja työelämän edustajat vertailevat arviointikokemuksia ja tuloksia. Vertaisarvioinnin tarkoitus on varmistaa arvioinnin laatua ja tuottaa palautetta arviointikäytäntöjen kehittämiseksi. Yleiset laatuvaatimukset ovat seuraavat:

- **Opetussuunnitelmaperusteisuus** merkitsee, että osaamisen, arvioinnin kohteet ja kriteerit vastaavat opetussuunnitelman perusteita.
- **Työelämälähtöisyys** tarkoittaa, että näyttöjen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi toteutetaan oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyönä.
- **Tavoitelähtöinen ja kriteeriperusteinen opiskelijan arviointi** merkitsee, että näytön arvioinnille on asetettu ennalta arvioinnin kohteet ja kriteerit, jotka ovat kaikkien osapuolten tiedossa.
- **Laaja-alaisen osaamisen arviointi** sisältää mm. toiminnallista, tiedollista, sosiaalista ja refleksiivistä osaamista.
- **Yhteisarviointi** merkitsee, että näyttöjen arviointiin osallistuvat opettaja, työelämän edustaja ja opiskelija.
- **Dokumentoinnin yhdenmukaisuus ja läpinäkyvyys** tarkoittaa, että näyttöjen arviointi dokumentoidaan kaikissa tutkinnoissa yhdenmukaisella tavalla. Laadunvarmennus kohdistuu oppilaitosten aineistoihin, näyttöaineistoihin ja näyttöjen käytännön toteuttamiseen ja arviointiin. Laatuvaatimukset asetetaan koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmien sekä näyttöaineistojen sisällölle ja rakenteelle, näyttöympäristölle, arvioinnin kohteille ja kriteereille sekä arviointikäytännölle ja arviointitiedon dokumentoinnille. Laatuvaatimukset koskevat sekä kirjallista aineistoa että näyttöjen ja arvioinnin käytännön toteuttamista (Räkköläinen 2005). Opiskelijan tuen tarvetta ei näissä yleisissä laatuvaatimuksissa ole selkeästi eritelty.

4.2. KANSALLINEN ARVIOINTI

Opiskelijat ja heidän vanhempansa ovat jopa kieltäytyneet hyväksymästä mukautettuja tavoitteita. Toisaalta oppilaitokselle mukautettujen tavoitteiden mukana saadaan lisäresursseja mukautetuille opiskelijoille.

Kansallisessa arvioinnissa kerätään summatiivista, kokoavaa arviointitietoa kuten eri oppiaineiden arvosanat tarkoituksena kehittää opetusta. Arviointitiedolta edellytetään luotettavuutta, vertailtavuutta ja laadukkuutta. Tämä edellyttää arvioinnilta toistettavuutta, pysyvyyttä, osuvuutta ja pätevyyttä. Arviointijärjestelmän on tuotettava käyttökelpoista tietoa opetushallinnon laatuja järjestelmän tarpeisiin. Myös itse arviointiprosessia arvioidaan. Siinä tarkastellaan arvioinnin mielekkyyttä, asiallisuutta sekä arviointitiedon käyttökelpoisuutta. Tulosten on oltava vertailukelpoisia, kattavia ja sovelluttava erilaisiin tilanteisiin. Arvioinnin luotettavuuteen liittyy kysymys puolueettomuudesta, oikeudenmukaisuudesta ja tasavertaisuudesta (Virta 1999; Wolf 1996).

Arvioinnin lähtökohtana on opetussuunnitelman perusteissa määritetty työelämän edellyttämä ammattitaito. Edellä esitetyt osaamisen ulottuvuudet saavat sisällön kunkin perustutkinnon opetussuunnitelman perusteiden yleisistä tavoitteista sekä opintokokonaisuuksien keskeisistä tavoitteista ja osaamisalueista. Arviointitieto kootaan siten, että kaikki osaamisen ulottuvuudet on mahdollista huomioida arvioinnissa ja opiskelijan on mahdollista osoittaa laaja-alaista ammatillista perusosaamista ja koulutusohjelmaopintoihin liittyvää erityisosaamista sekä kaikilla aloilla tarvittavaa ammattisivistystä ja kansalaisvalmiuksia (yhteiset painotukset) sekä yhteisiä valmiuksia (ydinosaamista).

Arviointitieto kootaan opintokokonaisuuksittain. Sekä yleiset arvioinnin kohteet ja kriteerit että arviointikäytäntö ja dokumentointi ovat yhtenevät kaikissa tutkinnoissa. Tämä yhdenmukaistaa arviointia ja mahdollistaa vertailutiedon tuottamisen. Osaaminen arvioidaan yhteisarviointina eli näytön arvioivat opettaja, työelämän edustaja (työpaikkaohjaaja) ja opiskelija. Arvosana muodostetaan yhteisen keskustelun tuloksena, jolloin myös opiskelijan itsearvioinnin merkitys korostuu. Näin osaamisen arviointi perustuu konsensukseen ja keskinäiseen luottamukseen eikä ulkopuolisen tahon kontrolliin. Oppimistulosten arviointi on tavoitelähtöistä ja kriteeriperusteista, jolloin arvioinnin kohteet (osaaminen) ja kriteerit asetetaan ennalta, ja ne ovat kaikkien osapuolten tiedossa. Arviointiin liittyy palautejärjestelmä, joka tukee kehittämistyötä (Räkköläinen 2005).

Jotta näytöt olisivat yhteismitallisia, arviointiasteikot eivät voi vaihdella eripuolilla maata.

Aikaisemmat kansalliset arvoinnit ovat osoittaneet, että kriteereitä tulkitaan hyvin eri tavoin, joten

arvioitsijasta johtuvat erot voivat olla merkittäviä. Erillisiä tehtäviä tai näyttöjä ei kansallista arviointia varten organisoida, vaan oppilaitokset toteuttavat näytöt osana omaa opetustaan. Näyttöperusteinen arviointi toteutetaan opintokokonaisuuksittain, mikä merkitsee sitä, että opiskelija näyttää osaamistaan koko opiskelun ajan. Kokoavaa jaksoa tai opintokokonaisuutta opetussuunnitelmiin ei sisälly.

Valtakunnallisessa näyttöjen kehittämishankkeessa laaditut näyttöaineistot ohjaavat näyttöjen toteuttamista ja korvaavat näin aikaisemmat yhtenevät tehtävät tai kokeet. Kansalliset näyttöaineistot on laadittu kuhunkin ammatilliseen perustutkintoon opintokokonaisuuksittain. Kansalliset näyttöaineistot sisältävät yleisohjeen näytön organisoinnista, näytön kuvauksen sekä tiedot näyttöympäristölle asetettavista vaatimuksista ja dokumentointiohjeet. Näyttöaineistoissa määritetään myös arvioitava osaaminen ja arviointikriteerit kunkin opintokokonaisuuden näyttöön.

Standardilla tarkoitetaan tietyn suorituksen vaatimustasoa. Se on toistuvaan käyttöön tarkoitettu – vaikkakin aikojen kuluessa muuttuva – tunnustetun elimen hyväksymä normatiivinen asiakirja. Se voi olla normi, periaate, hyväksytty malli tai esimerkki. Standardilla ilmaistaan päämäärää sekä kasvatus- ja opetustavoitteita, jotka on saavutettava. *Sisällölliset standardit* voidaan laatia sille, mitä opiskelijoiden tulisi oppia ja mitä heille tulisi opettaa. *Suoritusstandardit* puolestaan liittyvät osaamisen, tekemisen ja taitojen tason kuvaamiseen. *Oppimisen mahdollisuuksien standardit* asetetaan esimerkiksi niille ehdoille, jotka oppilaitoksen on täytettävä, jotta opiskelijat voivat saavuttaa asetetut tavoitteet. Kysymys on riittävän hyvästä opetuksen tasosta. On huomattava, että standardit ilmentävät aina myös arvoja ja uskomuksia niiden taustalla. Opetussuunnitelman perusteet on standardi Luotettavuus ja vertailtavuus vaatii yhtenäisiä standardeja arviointia varten. Tätä varten sovitaan yhteiset ja yleiset arviointikriteerit sekä arvioinnin kohteet. Standardit yhdenmukaistavat arviointia ja varmistavat yhteiset pelisäännöt sekä kontrollin. Vaarana voi olla arvioinnin kaventuminen ja vaikeus oppimisvaikeuksien huomioimiseen arvioinnissa (Opetushallitus 1999, Virta 1999).

Kohtuullistaminen on eräs tapa yhdenmukaistaa arviointia. Sen avulla pyritään lähentämään esimerkiksi eri arvioijien tulkintoja ja johtopäätöksiä toisiinsa. Apuna yhteisymmärryksen löytämisessä voidaan käyttää ulkopuolista välittäjää tai se voidaan toteuttaa arvioijien välisenä yhteisarviointina. Kohtuullistaminen voi olla opettajia ja muita arvioijia tukevaa ja toinen toisilta oppimiseen kannustavaa. Sitä voidaan käyttää myös, kun halutaan tarkistaa, että arviointi toteutetaan standardien tai sovittujen ohjeiden mukaisesti. Ulkopuoliset arvioijat voivat arvioida saman suorituksen myös uudelleen (Ecclestone 2005).

Näytössä opiskelijan tulee yhdistää käytännön teorian tietoa ja soveltaa niitä työelämän toimintakokonaisuuksiin. Arvioinnissa seurataan myös oppimisen siirtovaikutusta eli tiedon ja osaamisen välittymistä tehtävästä ja tilanteesta toiseen oppilaitoksesta työpaikalle ja työpaikalta oppilaitokseen. Osaamisen arvioinnin kohteet ja osaamiselle asetetut tavoitteet on määritetty opetussuunnitelman perusteissa. Oppimistulosten arvioinnissa yleiset arvioinnin kohteet ja kriteerit ovat kaikilla aloilla samat. Arviointi kohdistuu työmenetelmien, välineiden, materiaalin ja työprosessin, työturvallisuuden ja työn perustana olevan tiedon hallintaan. Myös kaikille aloille yhteisen ydinosaamisen taitojen saavuttaminen sekä yhteisten painotusten valmiuksia arvioidaan (Räkköläinen 2005).

Yksilöllistetyn opetussuunnitelman eli HOJKSin mukaan opiskelevan opiskelijan arvioinnissa tulee noudattaa samoja periaatteita kuin muussakin arvioinnissa. Kun opetussuunnitelman tavoitteita on yksilöllistetty opetussuunnitelmasta poiketen, siitä on tehtävä merkintä todistukseen. Tämä ei saa estää tutkintotodistuksen saantia. Yksilöllistetyistä tavoitteista on tehtävä alaviitemerkintä (*) sekä päättötodistukseen että näyttötodistukseen. Arviointi suoritetaan suhteutettuna yksilöllisesti mukautettuihin tavoitteisiin. Tämä merkitsee yksilöllisten arviointikriteerien kirjaamista HOJKSiin. Näin toimitaan vain silloin kun ammatillisen osaamisen arviointikriteerit eivät sellaisenaan sovi. Arvosana-asteikon on oltava sama kuin yleensä käytössä oleva. Asetuksen 603/2005, 10 §:n mukaan erityisopetuksena järjestettävässä koulutuksessa ammattiosaamisen näytöt voidaan kuitenkin arvioida myös sanallisesti. Opiskelijalle on kerrottava, että yksilöllistettyjen tavoitteiden mukaan suoritettu tutkinto saattaa vaikuttaa jatko-opintoihin pääsyyn. Kaikissa tutkinnoissa ja opintokokonaisuuksissa tavoitteita ei voida mukauttaa. Mikäli opinnot jäävät olennaisilta osin puutteellisiksi, on tutkintotodistuksen sijasta annettava todistus suoritetuista opinnoista. Sen liitteenä tulee antaa selvitys siitä, mitä opiskelija parhaiten osaa (OPH 2006). Vaikka opettajakoulutuksessa korostaan, että opiskelijoita ei pidä vertailla keskenään, tämä humanistinen periaate ei täysin toteudu. Vaikka kaikkien opiskelijoiden tuloksia pitäisikin periaatteessa verrata vain heidän lähtötasoonsa, joudutaan kuitenkin arvioimaan, kuinka he ovat saavuttaneet kaikille yhteiset tavoitteet. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa erityistä tukea tarvitsevat oppijat omine erityistavoitteineen joutuvat ristiriitaan valtakunnallisten tavoitteiden kanssa.

Maahanmuuttajaopiskelijoiden ja muiden eri kieli- ja kulttuuriryhmien opiskelijoiden oppimistulokset tulee arvioida samalla tavalla kuin muidenkin opiskelijoiden. Tietoja ja taitoja tulee arvioida sellaisilla menetelmillä, että kielitaidon puutteellisuus ei vaikuta arvosanaa heikentävästi. Oppilaitoksen opiskelijalla, jonka äidinkieli on muu kuin oppilaitoksen opetuskieli,

on oltava ennen ammattiosaamisen näyttöä sellainen kielitaito, että hän ymmärtää näyttöihin liittyvät ohjeet ja määräykset. Tuen tarve on tunnistettava ja sen perusteella suunniteltava tukitoimet yhdessä oppilaitoksen, työelämän edustajan ja opiskelijan kanssa. Ammattiosaamisen näytön arvioijat ja näytön toteutukseen osallistuvat tulee tarvittaessa valmentaa siihen, miten kulttuuriset tekijät vaikuttavat yksilöiden väliseen viestintään. Lisäksi näytön toteutukseen osallistuvat ja näytön arvioijat tulee valmentaa selkeän kielen käyttöön ohjeita annettaessa (OPH 2006).

Arvioinnin lähtökohtana on opetussuunnitelman perusteissa määritetty työelämän edellyttämä ammattitaito. Näytössä opiskelijan tulee yhdistää käytäntö- ja teorian tietoa ja soveltaa niitä työelämän toimintakokonaisuuksiin. Arvioinnissa seurataan myös oppimisen siirtovaikutusta eli tiedon ja osaamisen välittymistä tehtävästä ja tilanteesta toiseen koulutuksenaikana sekä oppilaitoksen ja työpaikan välillä. Osaamisen arvioinnin kohteet ja osaamiselle asetetut tavoitteet on määritetty opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet ovat opetushallituksen hyväksymiä asiakirjoja, joissa määritellään tutkintoon johtavan koulutuksen tehtävät, tavoitteet, laajuus, keskeiset sisällöt ja opiskelijan arviointi. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on taata koulutuksen vastaavuus maamme eri oppilaitoksissa ja helpottaa koulutuksen tason arviointia eri oppilaitoksissa. Siksi valtakunnalliset perusteet määräävät myös mm. tutkintojen minimitalvoitteet.

Oppimistulosten arvioinnissa yleiset arvioinnin kohteet ja kriteerit ovat kaikilla aloilla samat. Arviointi kohdistuu työmenetelmien, välineiden, materiaalin ja työprosessin, työturvallisuuden ja työn perustana olevan tiedon hallintaan. Myös kaikille aloille yhteisen ydinosaamisen taitojen saavuttaminen sekä yhteisten painotusten valmiuksia arvioidaan (Räikköläinen 2005). 1.1.2006 voimaan tulleen ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen (603/2005 13 §) mukaan opiskelija saa tutkintotodistuksen suoritettuaan hyväksytysti tutkintoon kuuluvat opinnot ja ammattiosaamisen näytöt. Tutkintotodistus on kaksiosainen sisältäen päättötodistuksen ja näyttötodistuksen. Näyttötodistuksen allekirjoittaa ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelusta ja toteuttamisesta vastaavan toimielimen puheenjohtaja (OPH 2006).

4.3. KOULUTUKSEN LAADUN MITTARIT

Ammatillisesten oppilaitosten pitää tyytyä lahjattomiin. Tällöin ollaan kriisissä ja oppilaitoksen budjetti on sekaisin, kun opiskelijat eroavat, tai eivät valmistu ja oppilaitoksen opiskelijamäärään sidotut valtionavut putoavat kesken lukuvuoden.

Miksi arvioidaan? Koulussa yleensä arvioidaan opiskelijan suoritusta, mutta harvemmin ajatellaan, että samaa tietoa käytetään myös koko oppilaitoksen tuloksellisuuden arviointiin. Oppilaitoksen

oma opetussuunnitelma sisältää ne käytännön toimenpiteet joilla voidaan toteuttaa valtakunnallisia tavoitteita. Opetussuunnitelmaa korostetaan laadun mittarina. Oppilaitoksen ylläpitäjää kiinnostaa kuinka hyvin oppilaitos on saavuttanut valtakunnalliset laatuperusteet. Tällöin usein kiinnitetään huomiota vain siihen kuinka moni opiskelija on saavuttanut minimitason ja kuinka moni on valmistunut kiitettävien arvosanoin. Eli lahjakkaat opiskelijat nostavat oppilaitoksen tasoa ja lahjattomat pudottavat tasoa. Opettajat sanovat, haluavansa lahjakkaita opiskelijoita, jotka ovat suorittaneet ylioppilastutkinnon. Heille ammattioppilaitos on kuitenkin odotuspaikka ammattikorkeakouluun. Kun mahdollisuus tulee he keskeyttävät siirtyäkseen ammattikorkeakouluun.

Valtakunnallisia perusteita parempi mittari olisi opiskelijan oman henkilökohtaisen lähtötason arviointi ja sen seuraaminen ja arvioiminen, miten hänen taitonsa on opiskelun kuluessa kehittynyt. Tällöin myös tulokset olisivat parempia. Jo nyt opiskelijoille laaditaan henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, mutta niissä tuijotetaan liikaa opetussuunnitelman valtakunnallisia tavoitteita henkilökohtaisten tavoitteiden asemasta. Erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat muiden mukana samoissa ryhmissä on hieno ajatus. Opiskelijat oppivat toinen toisiltaan, ja se auttaa myös ymmärtämään erilaisuutta. Ongelma on kuitenkin opetusryhmien koko. Ammatillisen koulutuksen opetusryhmissä on jopa 20 opiskelijaa aloilla, joihin opiskelijoita on tulossa. Tällöin yksilöllinen opetus ja HOPS jää pakostakin korulauseeksi. Isoissa ryhmissä kaksi opettajaa olisi ihanteellinen opetusmalli silloin kun tarvitaan yksilöllistä ohjausta. Oppilaitokset valittavat resurssien vähäisyyttä, mutta tulosojaus merkitsee, että kaikki toimenpiteet, jotka vähentävät opintojen keskeyttämisiä tuo niille taloudellista hyötyä. (kaavio 6). Opiskelijatuen lisääminen on jo vähentänyt keskeyttämisiä. Nyt kun eritystä tukea tarvitsevat opiskelijat sijoitetaan yhä useammin tavallisiin ryhmiin, yksilöllistä tukea tarvitaan yhä useammassa opetusryhmässä. Yksilöllisestä tuesta on hyötyä kaikille opiskelijoille.

4.4. AMMATTIOSAAMISEN NÄYTÖT ARVIOINTIMENETELMÄNÄ

Ns. hampurilaispalaute jättää hyvän mielen molemmille osapuolille: ensin kerrotaan jotain positiivista, sitten kehittämistä vaativat asiat ja lopuksi vielä jotain positiivista. On kuitenkin sekä opiskelijan että työpaikan etu, että myös negatiiviset asiat otetaan esille, vaikka se ei tuntuisi mukavalta.

Ammattiosaamisen näyttö on uusi arviointimenetelmä. Se on työssäoppimisen yhteydessä suunniteltu ja toteutettu työprosessin arviointi. Se koostuu työssäoppimisen keskeisistä tehtävistä. Opiskelija osoittaa saavuttamansa ammattitaidon aidoissa työtehtävissä. Näyttöjen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin lähtökohtana on ammatin perustaidot. Näyttöillä voidaan korvata osittain tai kokonaan ammattiosaamisen opiskelija-arviointi. Arvioinnin tehtävä on tuottaa tietoa opiskelijan oppimistuloksista ensisijaisesti opiskelijalle itselleen. Mutta oikein kerätty

arviointitieto kertoo myös oppilaitoksen tuloksesta, kuinka opetusjärjestelyt ovat toimineet. Myös yhteiskunta koulutuksen maksajana haluaa tietää, onko koulutukseen uhratut veromarkat käytetty parhaalla tavalla. Täyttääkö arviointimenetelmä arvioinnille asetetut tehtävät ja vaatimukset on peruskysymys arvioitaessa uutta arviointimenetelmää. Seuraavassa pohditaan, millaisia vaatimuksia arvioinnille on asetettava, jotta se olisi luotettavaa ja vertailukelpoista sekä täyttäisi eri intressitahojen vaatimukset.

Uusien oppimiskäsitysten ja -ympäristöjen myötä opiskelijan odotetaan olevan omassa oppimisessaan aktiivinen ja itseohjautuva. Itsearviointitaito lisää opiskelijan tietoisuutta omasta oppimisestaan ja antaa työkaluja oman oppimisen tietoiseen kehittämiseen. Opettajaa ja työpaikkaohjaajaa tarvitaan suuntaamaan ja ohjaamaan oppimista sekä osoittamaan sille asetetut tavoitteet ja arvioinnin kohteet. Opiskelutavoitteet erilaisilla oppijoilla ovat samat kuin muussakin opetuksessa. Tavoitteena on ammatillisen perustutkinnon suorittaminen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti ja siten myös työssäoppimisen tavoitteet ovat samat kuin muillakin opiskelijoilla. Opiskelijalle voidaan tehdä työpaikalla erityisjärjestelyjä tai hänelle voidaan järjestää enemmän tukea, mutta oppimisen tavoitteita ei tarvitse muuttaa. Jos kuitenkin tavoitteita mukautetaan, voidaan tavoitteet mukauttaa myös työssäoppimispaikassa. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on yhdessä opiskelijan ja työpaikkaohjaajan kanssa suunnitella työssäoppimisjakso opiskelijan oppimista tukevaksi. Opiskelijan arvioinnissa noudatetaan niitä arviointiohjeita, joita sovelletaan opiskelijan arvioinnissa yleensäkin. Mikäli opiskelija ei saavuta vähintään T1 – tason tavoitteita, arvioidaan opiskelijan osaaminen mukautetuin tavoittein.

Jokainen ohjaussuhde on erilainen, koska jokaisella ohjaajalla ja työssäoppijalla on omat yksilölliset tapansa toimia. Työpaikkaohjaus on pitkälti vuorovaikutusta ohjaajan ja opiskelijan välillä. On tärkeää, että vuorovaikutussuhde muodostuu avoimeksi ja luottamukselliseksi ja että molemmat osapuolet kunnioittavat toisiaan.

Ohjauksella on aina myös jokin tavoite. Ohjauksen tarkoituksena on viedä opiskelijan oppimisprosessia eteenpäin, pohtia ja arvioida opittuja asioita ja opiskelijan oppimista, syventää asian osaamista tai ratkaista oppimiseen ja työn tekemiseen liittyviä ongelmatilanteita. Tyyli, miten työpaikkaohjaaja ohjaa opiskelijaa, on aina yhteydessä opiskelijan ohjauksen tavoitteeseen.

Opiskelija oppii eniten saamastaan suorasta ja selkeästä palautteesta. kannattaa varmistamaa, että opiskelija on ymmärtänyt ohjeet. Hyvä palaute on objektiivista, eli siinä arvioidaan vain tehtyä työtä ja asiaa. Positiivisen palautteen antaminen on yleensä helppoa, mutta kehittävän palautteen antamista pitää opetella. Kannattaa kertoa, että negatiivisesta palautteesta ei kannata loukkaantua

vaan ottaa opiksi. Turvallisen ilmapiirin vallitessa opiskelija uskaltaa tehdä kysymyksiä ja myöntää, jos hän huomaa tehneensä virheen.

Kaikessa käytännön työn oppimisessa oppija kehittyy aloittelijasta itseohjautuvaksi osaajaksi kokemuksen myötä. Näin myös työssäoppimisessa. Motivaatio, työkokemus ja valmiudet ammatin oppimiseen voivat olla hyvin erilaisia opiskelijan taustasta riippuen. Tämä merkitsee, että ohjauksen ja avun tarve vaihtelee tehtävästä riippuen eri opiskelijoilla. Joku tarvitsee paljon ohjausta; toinen taas oppii nopeasti itsenäiseksi työntekijäksi. Uuden oppimisessa kaikki ovat aluksi riippuvaisia ohjaajastaan. Kiinnostus alasta motivoi oppijaa ja nopeuttaa oppimista. Kokemuksen myötä työstä tulee rutiinia, joka antaa varmuutta ja sitouttaa oppijan työhönsä. Tämä johtaa itseohjaavuuteen, jossa oppija tunnistaa ongelmatilanteet työssään ja pystyy itsenäisesti ratkaisemaan ne tai tarpeen vaatiessa pyytämään apua. Työssäoppimisen ohjaajan on tärkeää tunnistaa, missä vaiheessa opiskelijan itseohjautuvuuden aste on, jotta ohjaustoimet ja työtehtävät voidaan kohdistaa opiskelijan tarpeiden mukaisesti.

- Aloittelija on uusissa työtehtävissä usein passiivinen. *Passiivisen oppijan* itseohjautuvuus on usein olematon. Uudelle oppijalle pitää kertoa ja näyttää mitä tehdään, miten tehdään ja milloin tehdään. Hänen on tärkeää saada välitöntä palautetta suorituksestaan. Työpaikkaohjaajan pitää rohkaista oppijaa kysymään silloin kun on vähänkin epävarma. Virheiden pelossa opiskelija saattaa jopa vältellä oppimistilanteita. Ohjaus ja työpaikkaohjaajan antama malli lisää oppijan varmuutta ja itsenäisyyttä.
- Työkokemus antaa rutiineja ja aloittelija oppii toimimaan ohjeitten mukaan. Aloittelijan itseohjautuvuus nousee uudelle tasolle, kun hän oppii toimimaan annettujen työohjeitten tai reseptin mukaan. Toisto ja tutut rutiinit antaa varmuutta. Tällöin oppijata on kehittynyt *rutiinien suorittaja*, joka toimii itsenäisesti annetussa tehtävässä. Rutiinien suorittajan suhdetta työhön kuva lause. ”*Minä olen täällä vain työssä*”. Monille vakituksille työntekijöillekin työsuhte saattaa merkitä vain päivittäistä välttämätöntä rutiinia, joka tarjoaa toimeentulon.
- Useimmat meistä ovat halukkaita tekemään työtehtäviä, jotka koemme itsellemme tärkeiksi ja merkityksellisiksi. Työpaikkaohjaajan tehtävä on herättää oppijan kiinnostus töihin ja työtehtäviin selittämällä niiden taustoja ja merkitystä. Onkin tärkeää, että opiskelijalla on mahdollisuus saada tukea ja selityksiä toiminnalleen. Kiinnostuneisuus tekee työssäoppijasta *aktiivisen oppijan*. Tämä näkyy siitä, että ja oppija aktiivisesti kyselee ja ottaa selvää työtavoista ja taustoista.
- Työn merkityksen kasvaessa niin opiskelija kuin vakituinen työntekijäkin sitoutuu paremmin työhönsä. *Sitoutunut oppija* kokee vastuuta omasta oppimisestaan. Kokemusten saaminen ja niiden pohdiskelu muodostuvat olennaiseksi osaksi oppimista. Työpaikkaohjaaja voi auttaa opiskelijan sitoutumista tukemalla oppijaa tavoitteiden asettamisessa ja rohkaisemalla häntä niiden saavuttamisessa itsenäisesti. Tässä vaiheessa saatetaan miettiä jo jatkoa työssäoppimiselle. Voisiko työpaikka tarjota opiskelijalle jatkossa esimerkiksi kesätöitä tai sijaisuuksia?

- Työssäoppijan vastuu omien tavoitteiden saavuttamisesta ja seuraamisesta tekee hänestä *itseohjautuvan oppijan*, joka asettaa tavoitteet omalle oppimiselleen joko itsenäisesti tai yhteistyössä ohjaajansa kanssa. Itseohjautuva oppija toimii työpaikalla kuin alan ammattilainen ja *aktiivinen työntekijä*. Yhteistyö työpaikan muiden työntekijöiden kanssa usein laajenee. Jokaisessa ammatissa on taitoja, jotka opitaan alan parhaiten asiantuntijan ohjauksessa ja heidän toimintaansa seuraamalla. Myös suhde työssäoppimisen ohjaajaan muuttuu ja ohjauksesta tulee *mentorointia*.
- Sijoituessaan ammattiinsa opiskelijasta voi tulla alansa *huippuosaaja* kehittyessään aktiivisesta työntekijästä oman työnsä kehittäjäksi. Alansa parhaat ammattilaiset arvioivat työnsä tulosta ja saavat työstään tyydytystä esimerkiksi uudistaessaan työmenetelmiä. Heistä tulee alansa *huippuammattilaisia*, jotka kokevat työnsä mielekkääksi voidessaan kehittyä ja vaikuttaa omaan työhönsä. Tällaiset ammatti-ihmiset eivät pidä ”kynttilää vakan alla”, vaan mielellään ohjaavat ja tukevat nuorempaa työntekijää. He ovat mainioita työssäoppimisen ohjaajia ja todellisia *mentoreita*.

Arvioitaessa työssäoppimista ja näyttöjä voidaan hyödyntää edellä mainittuja itseohjautuvuuden kuvauksia.

4.5. OPISKELIJAN ARVIOINTI NÄYTÖISSÄ

Työelämässä lopputuote nousee tärkeämmäksi, sillä siitä kilisee eurot kassaan, josta maksetaan työntekijään palkat. Tässäkin työelämä tuo uusia painotuksia ammattiosaamisen arviointiin.

Ammattiosaamisen näytöt eivät ole näyttötilaisuus, vaan näytöt pitäisi saada aivan aidosta työtilanteesta. Harvoin työelämän prosesseja voidaan seurata vierestä alusta loppuun. Useimmin se ei ole tarkoituksenmukaistakaan, vaan tarkoituksena on, että arvioidaan toteennäytettyä osaamista. Näytöt voivat olla autenttista tai suoritusarviointia. Arvioinnin kohteena voi olla itse suoritusprosessi tai sen lopputuotos. Autenttinen arviointi kohdistuu työprosessiin, eli tietojen ja taitojen soveltamiseen käytännössä. Suoritusarviointi kohdistuu lopputuotteeseen ja on sinänsä osoitus oppimisesta. Autenttinen tarkoittaa oikeassa ympäristössä tapahtuvaa, reaaliaikaista aitoa todellista, realistista, väärentämätöntä.

Parhaimmillaan ammattiosaamisen näyttö ei ole simuloitu suoritus tai esitys ”oikeassa elämässä”, jossa arvioinnin kriteerit on johdettu todellisista työelämänvaatimuksista vaan aito tilanne, jota arvioidaan näytön aikana ja/tai sen jälkeen. Simuloidussa arvioinnissa hyödynnetään usein monipuolisia ja laadullisia arviointiaineistoja ja -menetelmiä. Ammattiosaamisen näytöt arvioidaan yhteisarviointina. Arviointitieto syntyy opiskelijan itsearviosta ja työpaikkaohjaajan näyttöarviosta. Työssäoppimista ohjaava opettaja toimii arviontikeskustelussa moderaattorina*, joka arvioinnin asiantuntijana sovittaa mahdollisia eriäviä käsityksiä ja kirjaa lopputuloksen. Näin yhdenmukaistetaan arviointia ja lähennetään eri arvioijien tulkintoja. Näin voidaan varmistaa että arviointi toteutetaan sovittujen standardien ja ohjeiden mukaisesti (Ecclestone 2005).

* Moderaattori on sovittelijana toimiva asiantuntija.

Kumpi on sitten tärkeämpää lopputulos vai prosessi? Näytöt ovat paitsi ammattiosaamisen arviointimenetelmä, myös koulutuksen kehittämisen väline. Sen avulla voidaan arvioida koulutuksen vaikuttavuutta ja laatua. Opiskelijan näkökulmasta tarkastellen voidaan miettiä, olivatko käytetyt ohjaus- ja opetusmenetelmät sopivia. Arvioinnissa saatua kokemusta ja palautetta voidaan hyödyntää opetussuunnitelmien ja arvioinnin kehittämisessä, erilaisten oppijain huomioon ottamisessa sekä työelämän ja koulutuksen yhteen sovittamisessa. Oppilaitoksessa kiinnitetään enemmän huomiota prosesseihin, kuin itse lopputuotteeseen. Arviointitieto ei jää pelkäksi opiskelijan arvioinniksi, vaan lainsäätäjä odottaa, että tietoa voidaan soveltaa kehitettäessä opetussuunnitelmia siten, että niissä määritetyt ammatilliset tavoitteet ja arviointikriteerit nykyistä täsmällisemmin vastaisivat työelämän edellyttämää osaamista.

4.6. TYÖELÄMÄN KRITEERIT

Näytöissä on turvattava erilaisille oppijoille mahdollisimman tasapuoliset mahdollisuudet osoittaa osaamistaan. Kuitenkaan työn laadusta ei voida tinkiä työntekijän oppimisvaikeuksien takia. Jos opiskelija ei pysty osoittamaan osaamistaan työtehtävänsä vaatimusten mukaisesti on tunnustettava, että kyseinen ammatti tai työtehtävä ei yksinkertaisesti sovi hänelle.

Koulun ja työelämän yhteistyö on merkinnyt niin koulutuksen kuin työelämän kehittymistä. Työelämästä oppilaitos saa ne tavoitteet, mihin koulutuksessa pitäisi pyrkiä. Työelämälle tämä merkitsee usein työmenetelmien, tuottavuuden ja laadun kehittämistä. Työelämän edustaja tuo arviointitilanteessa luontevasti esille työelämän vaatimuksia työkriteereistä. Tässä tulee esille myös valmiin työn loppukäyttäjän eli asiakkaan vaatimukset. Lopullisen työn minimivaatimukset eivät oppilaitoksessa aina konkreettisesti kirkastu opiskelijalle. Valmista työtä viimekädessä arvioi asiakas, joka sen on tilannut. Jos työ ei täytä asiakkaan vaatimuksia, se on kelvoton.

Ammattiosaamisen näytöt arvioidaan oppilaitoksesta tutulla 5-portaisella asteikolla.

Oppilaitoksessa harjoitustyöksi kelpaa huonompikin työ. Se voidaan jopa arvioida välttäväksi (T1) tai tyydyttäväksi suoritukseksi (T2). Työelämässä välttävät suoritukset harvoin kelpaavat.

Ammattitutkinnossa lopullisen työn pitää olla hyvä (H3). Työpaikoilla työn laatukriteerit ovat tarkkoja. Ne ovat usein myös työntekijän ammattitaidon kriteereitä.

Kysyin eräässä koulutustilaisuudessa, jossa esiteltiin ammattiosaamisen arviointikriteereitä, missä kulkee hylätyn suorituksen ja välttävän suorituksen raja? Onko se esimerkiksi ravintola-alalla syömäkelpoisuus? Jos pizza on muuten hyvin valmistettu, joskin pohjasta palanut, mutta kuitenkin kelpaa asiakkaalle. Voisiko tällöin olla kyseessä välttävä suoritus? Entä jos asiakas palauttaa pitsan, olisiko suoritus silloin hylätty? Näin varmasti on asianlaita liikkeen omistajan kannalta. Huono

suoritus voi ajaa yrityksen konkurssiin ja työntekijän työttömäksi. Siksi arvioinnilla on laajempaakin merkitystä kuin pelkkä arvosana todistuksessa.

Työssäoppimisessa pitää varmistaa, että oppija sijoitetaan työtehtäviin, joissa hän pärjää ja kehittyy. Muutoin saatetaan tulla tilanteeseen, jossa näyttö pitää hylätä puuttuvien ammattitaitovalmiuksien takia. Työtehtäviä pitää ajoissa vaihtaa, jos ne näyttävät olevan tekijälle sopimattomia oli syy sitten mikä tahansa. Näyttö voi olla myös opinnäytetyö työssäoppimisen jaksolla tai erillinen näyttötilaisuus. Näytöt toteutetaan kuitenkin mahdollisimman aidoissa työelämän tilanteissa. Virallisten ohjeiden mukaan ammattiosaamisen näytöt suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti yhteistyössä työelämän edustajan kanssa. Käytännössä työelämän edustajana toimii usein työpaikkaohjaaja. Harvoin näytöt voidaan kuitenkaan toteuttaa täysin ”opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti”. Ammattiosaamisen näyttöjen pilottikokeiluissa on huomattu, että opetussuunnitelman perusteet harvoin vastaavat työelämän käytäntöjä.

Eräs Suomessa pitkään asunut kiinalainen ravintoloitsija totesi, että toimintakulttuurit maissa ovat kovin erilaisia. Suomessa kaikki on kirjattu lakiin ja asetuksiin. Kiinassa kirjoitettuja lakeja on paljon vähemmän. Toiminnan pohjalla on yleiset periaatteet, jotka soveltuvat paremmin erilaisiin tilanteisiin kuin yksityiskohtaiset lakipykälät (Rosenberg 2007). Arvioinnissa yleiset arviointiperiaatteet sopivat paremmin kuin nykyiset, kovin yksityiskohtaiset arviointiohjeet, joilla on ilmeisesti yritetty varmistaa arvioinnin oikeudenmukaisuus, mutta jotka helposti muuttuvat arvioinnin esteeksi. Arviointiohjeet on pakko hylätä, kun ne eivät ole sovellettavissa erilaisiin muuttuviin tehtäviin erilaisilla työpaikoilla. Opetussuunnitelman muuttuessa arvioinnin esteeksi on pakko käyttää tervettä järkeä.

Työelämässä suoritettavat näytöt tehdään opiskelijan normaalista työstä. Tarkoitus ei ole muuttaa työpaikkaa ”näyttöradaksi”. Näyttötilanne pitäisi saada tutuksi ja turvalliseksi, jottei liika jännitys pääse pilaamaan suoritusta. Näytöt suunnitellaan etukäteen yhteistyössä työpaikkaohjaajan kanssa. Tällöin voidaan sopia, että tietty tuleva työjakso toimii näyttönä, jolloin opiskelija tekee niitä tehtäviä, jotka on työssäoppimisen aikana muutenkin tehnyt. Näin hän voi keskittyä normaaliin työhönsä tarvitsematta liiaksi ajatella näyttöä stressaavana suorituksena.

Näytöt voidaan järjestää myös oppilaitoksessa tai muualla työpaikan ulkopuolella. Tällöin näyttö voidaan tarkemmin pohjata opetussuunnitelman perusteisiin käyttämällä ns. valtakunnallista näyttöaineistoa. Ongelmana näillä näytöissä on, kuinka hyvin ne vastaavat työelämän vaatimuksia. Opetussuunnitelman perusteiden pohjana on työelämän käytänteet, mutta työelämän ammattien

nopeassa kehityksessä ne eivät ole pysyneet ajan tasalla. Näyttötilanteissa erityistä huomiota on kiinnitettävä oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja epäonnistumisten ennaltaehkäisyyn. Näyttöaineistot ovat aina keinotekoisia. Niiden pitäisi olla kuitenkin työelämälähtöisiä ja joustavia sekä mahdollistaa erilaisia työtapoja ja oppimistyyplejä. Niiden pitäisi olla riittävän käytännönläheisiä mahdollistaakseen oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden näytöt. Näytöt eivät saa johtaa pettymyksiin ja opiskelijoiden keskeyttämisiin. Tämä tarkoittaa sitä, että jos voidaan ennakoida, ettei näyttö onnistu, sitä ei tule järjestää. Näyttö voidaan myös keskeyttää, kun huomataan, ettei se tule onnistumaan. Keskeneräistäkin näyttöä pitää voida arvioida rakentavasti yhdessä opettajan tai työpaikkaohjaajan kanssa. Miettiä, mitä tulee tehdä, jotta näyttö voi jatkua. Näyttö voidaan aina suorittaa tuettuna.

Tuen tarve näytöissä ei merkitse sitä, etteikö opiskelija hallitsisi näyttötilannetta. Esimerkiksi media-assistentin ammattinimike tarkoittaa tiimissä tehtävää avustavaa työtä. Yhteistyö ja siihen liittyvä ”tuen tarve” työelämässä usein on enemmän sääntö kuin poikkeus. Oppilaitoksessa yksilösuoritukset korostuvat ja ”tuen tarve” nähdään liian usein puutteena, vaikka se kuuluu normaaliin työelämään eikä siihen kiinnitetä huomiota. Työelämään siirtyessään opiskelijan vie oppimansa ”yksin selviämisen” käytännön työelämään. Tällöin ongelmia tulee juuri siitä, että opiskelija ei uskalla kysyä tukea ja neuvoa pulmatilanteisiin vaan yrittää selvittää niistä yksin. Yhteistyö kuuluu useimpiin ammatteihin. Erillisissä näyttötilanteissa pitää varmistaa vastaavanlainen yhteistyö, joka työelämässäkin luontevasti kuuluu työn suorittamiseen. Ammattiosaamisen näyttö ei siis ole yksilösuoritus, vaikka siinä mitataankin yksilön osaamista.

5. AMMATTIOSAAMISEN NÄYTÖT ARVIOINTIMENETELMÄNÄ

Kaikki eivät sijoitu tietoyhteiskunnan huippuammatteihin. Koulutus, joka ei tähtää pelkästään ammatilliseen osaamiseen, joka rakenteellisesti ei pakota lopullisiin kertakaikkisiin ratkaisuihin vaan pitää erilaisia etenemisväyliä avoinna, joka pyrkii kompensoimaan erilaisten oppimishistorioiden negatiiviset vaikutukset ja joka valikoitumisfunktion sijaan korostaa emansipatorista funktiota, on tehokas väline syrjäytymisen ja yhteiskunnallisen jakautumisen torjuna. Globaaleilla markkinoilla pieni kansantalous ei voi tuhlata henkisiä voimavarojaan keskittymällä eliitin esiin poimimiseen (Raivola & Vuorensyrjä 1998).

Seija Pajukoski ja Eeva Rinne kokosivat Opetushallituksen toimeksiannosta kokemuksia erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoitten näyttöpiloteista. Seuraavassa on heidän tekemiään huomioita näytöistä arviointimenetelmänä. Helsingin tekniikan alan oppilaitoksessa ”erityisopiskelijan” statuksella olleita opiskelijoita on näyttökokeilussa ollut vain muutama. Kokemukset näytöistä koostuivat kaikista näytöihin osallistuneista opiskelijoista. Näyttö on aina yksilöllinen suoritus vaikka näyttöjen peruskriteerit ovatkin yhteneväisinä. Näytöt ovat aina enemmän tai vähemmän yksilöllisiä. Niihin vaikuttaa erilaiset työympäristöt. Jokaisen opiskelijan valmiudet ja

harjaantumisen aste vaihtelevat. Eräs opettaja kuvasi erilaista oppijaa seuraavasti: *”Kun yritin hahmottaa, mitkä opinnoissa ja näytöissä ilmenevät vaikeudet ja kehittämistä vaativat asiat liittyvät teemaan erilainen oppija, löysin määritelmiä kuten ”jokainen on ainutlaatuinen ja erilainen oppija” ja ”oppimisvaikeuksiset eivät ole tyhmempiä tai laiskempia kuin keskiverto-oppijat”.*

Erilaisen oppijan vaikeudet eivät työpaikalla ole välttämättä pelkästään lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattisten taitojen vaikeuksista. Niin opintojaan aloittavat kuin myös pidemmälle edenneet opiskelijat selittävät poissaolonsa tai keskeyttävät opintonsa kokonaan, koska *”eivät pysty keskittymään”* tai sosiaaliset tilanteet pelottavat. Tällaiset tuntemukset tuovat tietysti lisäpaineita myös näyttötilanteisiin. Tekniikan alalla on suuret työtaturmariskit. Alalla työskennellään koneilla, joiden käyttö vaatii huolellisuutta, tarkkuutta, ohjeiden ja ohjeistuksen ehdotonta noudattamista. Useat alat vaativat mm. mittaamisessa ehdotonta tarkkuutta; suurpiirteisellä mitoituksella työmailla ei toimita. Jos työturvallisuus on uhattuna, näyttö joudutaan keskeyttämään. Vaarojen arvioimiseksi tarvitaan tietoa erilaisesta oppijasta ja erilaisen oppijan tunnistamisesta.

Heltech:issä kartoitetaan kaikkien alkavien ryhmien opiskelijoiden taidot. Kartoituksessa otetaan huomioon peruskoulun päättötodistuksen tiedot, opiskelijantietolomake, tulohaastattelut, kielelliset taidot ja lukiseulonnat sekä matemaattisen lähtötason arviointi. Lisäksi opettajat havainnoivat ammatillisia valmiuksia. Kartoitusten perusteella nimetään mahdolliset erityistukea tarvitsevat opiskelijat. Edellä mainittujen kartoitusten lisäksi tehdään tarvittaessa tarkentavia kartoituksia opiskelijoiden taidoista, vahvuuksista, valmiuksista ja tuen tarpeesta sekä selvitetään opiskelijan koulunkäynti-, oppimis- ja työhistoria. Tarvittaessa opiskelijalle laaditaan myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon suunnitellaan myös näyttöjen osuus ja mahdolliset yksilölliset näyttöjen tukija ohjaustoimet. Heltech:issä jokaiselle opiskelijalle laaditaan HOPS eli henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Tähän asti HOPS:iin ei ole vielä kuitenkaan kirjattu näyttöjen osuutta. Jatkossa HOPS:ien käyttöä tehostetaan niin, että opiskelija osallistuu itse aktiivisesti suunnitelman laadintaan. Suunnitelmaan voidaan kirjata yksilölliset opiskelupolut, joihin on mahdollista liittää tarvittaessa selvitys näyttöihin liittyvistä yksilöllisistä tuki- ja ohjaustoimista.

Ammattiaineiden tunneilla opettajat tekevät jatkuvasti havaintoja opiskelijoiden taidoista, osaamisesta, oppimisesta ja tuen tarpeesta. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla yksilöllistämisen tarve todetaankin vasta opiskelujen myötä. Heltech:issä otetaan lähitulevaisuudessa käyttöön yhteinen ohjaussuunnitelma. Ohjaussuunnitelma perustuu Heltech:in arvoihin, toiminta-ajatukseen ja visioon. Ohjauksen strategiana on huolehtia opiskelijan yksilöllisistä tarpeista

yhteisvastuullisesti. Ohjauksella tuetaan kasvatus- ja oppimistavoitteiden saavuttamista sekä edistetään opiskelijan vastuullisuutta ja suunnitelmallisuutta ammatillisessa suuntautumisessa ja oman elämän hallinnassa. Ohjaustoiminnan painopistealueita ovat opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen, vaihtoehtoisten opintopolkujen tarjoaminen ja opintojen edistymisen tukeminen.

Näyttöjen suunnittelussa ja toteutuksessa on noudatettu yleisiä näyttökriteerejä.

Peruslähtökohtana on, että näytöt suunnitellaan samanlaisiksi kaikille opiskelijoille. Mikäli yksilöllistämisen tarve on ennakoitu (HOPS, HOJKS), on varauduttu suunnittelemaan yksilöllisiä näyttöjä. Tähän mennessä yksilöllisiä näyttöjä on suunniteltu vain niille oppilaille, joille on laadittu HOJKS. Mikäli opettajilla ei ole ollut etukäteen tietoa kaikista erilaisista oppijoista, näytöt on suunniteltu yleisen mallin mukaan. Heltechissä kaivataan tietoa erityisesti siitä, mitä erilaisuus on, miten se näkyy ja miten se pitäisi ottaa huomioon näyttöjen suunnittelussa ja muussa oppimisessa. Ongelmaksi on havaittu se, että monilla työpaikoilla yksilöllisyyttä ei voida huomioida. Tuki- ja ohjaustoimien lähtökohtana on ollut opiskelijoiden jatkuva seuranta sekä palautekeskustelut opiskelijoiden kanssa. Näin opettajille ja opiskelijalle itselleen on muodostunut näkemys osaamisesta ja mahdollisesta konkreettisesta tuen tarpeesta. Näyttöjä on harjoiteltu etukäteen joko koululla tai työpaikalla niin hyvin, että jokainen opiskelija on tiennyt, mitä näytössä tehdään ja miten. Joitain opiskelijoita on neuvottu ja ohjattu kädestä pitäen, vaihe vaiheelta. Mikäli opiskelija on epäonnistunut jossain työtehtävässä harjoittelun aikana, näyttöä on siltä osin helpotettu.

Näytön aikana on annettu ajankäyttöön ja työjärjestykseen liittyviä ohjeita. On sallittu, että opettaja tai ohjaaja saa antaa apua, tukea ja lisäohjeita näytön edetessä ja jopa näyttää mallia tarvittaessa. Näyttöjä on myös pilkottu pienempiin työvaiheisiin ja tarvittaessa opiskelijalle on annettu näytön suorittamiseen ylimääräistä aikaa. Lisäksi on ollut mahdollista selkokielistää näyttöihin liittyvää tekstiä, suurentaa fonttikokoa ja / tai riviväliä sekä liittää ohjeistavia kuvia tekstin yhteyteen. Tarvittaessa näyttöjä on mukautettu (HOJKS-opiskelijan kohdalla). Ongelmaksi tällöin on koettu se, että mukautettu näyttö ei ole yhteismitallinen muiden näyttöjen kanssa. Useimmin näyttöjä ei ole tarvinnut yksilöllistää lainkaan eikä järjestää mitään erillistä tukea. Aloittavien ryhmien näytöt on toteutettu pääsääntöisesti koululla ja muut näytöt työmailla aidoissa työympäristöissä. Yhden ryhmän opiskelijat ovat tehneet ensimmäisen lukuvuoden lopuksi koulunäytön ryhmässä. Av-osastolla järjestettiin perusosaamisen näyttöjen ”näyttörata” ensimmäisen vuoden keväällä. Ongelmana oli, että kaikki ryhmät eivät vielä olleet opiskelleet perusopetuskokonaisuuden kaikkia ammattiaineita. Joillain osastoilla ensimmäinen näyttö ja

arviointiohjeet on annettu kaikille luettavaksi ennen näyttöä. Ohjeisto oli monisivuinen paketti, mistä syystä se saattoi jäädä monilta lukematta.

Jotkut näytöt ovat sisältäneet vaihtoehtoja, joista opiskelija on työpaikkaohjaajan avustuksella valinnut sellaisen, johon opiskelijan omat taidot riittävät. Eräässä ryhmässä työssäoppimisjaksoilla näyttöksi on tietoisesti valittu yhdessä työpaikkaohjaajan ja opiskelijan kanssa sellainen työtehtävä, jota opiskelija on tehnyt useita kertoja samalla kalustolla kuin näytössä käytetään. Toisessa ryhmässä näyttöinä on valmistettu mm. esine koulun työsalitunnilla. Tässä näytössä työn vaativuus mitoitettiin opettajan näkemyksen perusteella siten, että jokaisella oli työajan ja taitojen perusteella mahdollisuus onnistua. Työssäoppimispaikoilla opiskelijat ovat antaneet sellaisia näyttöjä, joita työpaikan tarpeet ovat ensisijaisesti edellyttäneet. Joskus näyttöympäristöt on järjestetty työturvallisuussyistä yksilölliseksi. Vallilan koulutusyksikön kaikki työssäoppimisjaksoilla annettavat näytöt räätälöidään opiskelijoiden harjaantumisen mukaan. Näyttöä on myös ollut mahdollista uusita. Jos uusinta ei ole järjestynyt työpaikalla, näyttö on uusittu koululla.

Kone- ja metallialan opettaja Toimi Keinänen kuvasi näytön suunnittelua ja toteutusta seuraavasti: *”Työssäoppimisjaksot soveltuvat toisen ja kolmannen lukuvuoden näyttöihin erinomaisesti. Noin kahdeksan opintoviikon aikana opiskelija ehtii perehtyä ja harjaantua yrityksen toimintaan niin hyvin, että näyttö voidaan jakson loppuvaiheessa toteuttaa. Oleellista on, että vahva opettaja yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa kartoittaa työympäristön niin hyvin, että näytön sisältämä tehtäväkokonaisuus voidaan kuvata. Samalla kartoitetaan erilaisten oppijoiden kannalta tasollisesti helpompia ja vaativampia tehtäväkokonaisuuksia. Näyttötehtävien kartoituksen jälkeen tehtäviä verrataan opetussuunnitelmaan ja merkitään ko. opetussuunnitelman kohta ja kattavuus näkyviin. Tätä toimintaa varten työryhmässä tehtiin lomake ’Näytöt työssäoppimisjakson aikana’, jolla voidaan organisoida ja arvioida opiskelijan näyttöä. Työssäoppimisen jaksolla oikein ja hyvin toteutettu näyttö on oppijasta riippumatta lähes ongelmaton ja yleensä onnistumisen kokemuksia tuottava tapahtuma”.*

Oppilaitosnäytöt ovat sekä organisoinniltaan että järjestelyiltään hyvin erilaisia tapahtumia kuin näytöt työssäoppimisjaksoilla. Oppilaitosnäytöissä opiskelijalta edellytetään enemmän tietyn mallin mukaista osaamista eli ns. standardiosaamista. Jotta tästä selvittää, opiskelijat tulee lähtötaso huomioon ottaen valmentaa näyttöihin hyvin ja ohjauksellisia toimenpiteitä tulee tarvittaessa lisätä. Suunnittelun kannalta AEL:ssä tuotetut ALVAR-tutkintopankin näyttöaineistot* muodostavat hyvän pohjan näyttöjen toteuttamiseksi. Niitä on tehty useimpiin koneja metallialan opintokokonaisuuksiin ja ne ovat vapaasti ja ilmaiseksi käytettävissä. Heltechin

* Kyseessä on Ammatinvalmistuslaitoksen (AEL) Opetushallituksen toimeksiannosta alunperin ammatitutkintoihin suunnitellut näyttöaineistot (ALVAR).

näytöissä käytettiin sekä ALVAR-tutkintopankin näyttöaineistoja. ALVARin näyttötehtävät sisältävät liian tarkat arvioinnin kohteet ja kriteerit nuorten näyttöjä varten. Aikuisten näyttötutkinnot ja nuorten ammattiosaamisen näytöt sekoitetaan mm. arviointitilanteessa helposti keskenään. Niitä ei pidä kuitenkaan sotkea keskenään, koska aikuisilla on työelämätaustaa, kypsyys ja kokemusta aivan eri tavalla kuin nuorilla. Näytön suunnittelussa kartoitetaan oppilaitoksen laitteet ja työtilat, joissa näytöt annetaan. Tämän jälkeen tehdään aikataulusuunnitelma opiskelijakohtaisesti näyttöjen toteuttamiseksi. Aikataulussa tulee olla väljyyttä, jotta mahdollisista yllätyksistä selvitään. Kaikkien näytön vastaanottajien on tarkkaan tiedettävä, mitä näytöissä tehdään ja miten arviointi tapahtuu. Myös yhteiset pelisäännöt on selvitettävä ennen varsinaisen näyttötapahtuman alkamista.”

Arviointi on tehty kaikille opiskelijoille samalla tavalla. Kaikilla opettajilla ei ole ollut tiedossa erilaisten opiskelijoiden nimiä tai tunnusmerkkejä. Se ei ole aina välttämätöntä, ellei kysymyksessä ole vamma, joka voi aiheuttaa tapaturmariskin. Työpaikkaohjaajat harvoin tunnistavat oppimisvaikeuksia. Mukautetuissa näytöissä tärkeäksi on koettu se, että näytön arviointiin liitetään kirjallinen kuvaus näytön työtehtävistä. Seuraavassa on Toimi Keinäsen kuvaus kone- ja metallialan näyttöjen arvioinnin toteutuksesta:

”Näytön arvioinnissa käytetään ns. kolmikantaista järjestelmää. Kolmikannan muodostavat työssäoppimispaikoissa suoritettavissa näytöissä opiskelija eli näytön suorittaja, opettaja ja työpaikkaohjaaja. Oppilaitosnäytöissä mukaan arvioimaan pyydetään työpaikan edustaja yhdessä opiskelijan ja opettajan kanssa. Arvioinnissa suuri merkitys on opiskelijan itsearvioinnilla. Tässä tulee olla käytettävissä samat arvioinnin perusteet kuin varsinaisessa loppuarviointissa. Itsearvioinnin jälkeen suoritetaan arviointikeskustelu, jonka avaa opiskelija kertomalla omista työsuorituksistaan. Tässä on hyvä nostaa esiin onnistuneita kohtia ja kysellä mahdollisia vaikeuksia näyttösuorituksen aikana. Tämän jälkeen muut arviointia tehneet kertovat omat näkemyksensä näytön onnistumisesta. Arvioinnin tulee olla myönteinen tapahtuma ja matalakin osaamistaso voidaan kuvata muulla tavalla kuin ”arvostelemalla”. ALVARin näyttöaineistoissa on hyviä lomakkeita arvioinnin toteuttamista varten.”

Koulutettuja työpaikkaohjaajia on suuremmilla työpaikoilla, mutta monilta puuttuu kokemus erilaisista oppijoista ja heidän vaatimasta ohjauksesta. Työssäoppimisen ohjaajakoulutuksessa on yleisenä toivomuksena ollut, että siihen kuuluisi tietoa myös erilaisista oppijoista. Monilla työpaikoilla erityisyyttä on vaikea huomioida. Resursseja ja osaamista harvoin riittää. Henkilökohtainen alkuohjaus on yleensä parasta, mitä työpaikoilla saa.

Oppilaitoksessa erityistä tukea saaneitten opiskelijoiden näytöt eivät juuri eroa muista ammattiosaamisen näytöistä. Lopputulos ja kokonaisprosessi ovat usein hämmästyttävän samanlaisia. Kun siirrytään työelämään, oppilaitoksessa erityistä tukea tarvinnut opiskelija saattaa olla juuri tiettyyn tehtävään sijoitettuna paras mahdollinen henkilövalinta. Arvioitaessa jälkikäteen oppilaan kehitystä ja oppimista, saattaisi olla melkoinen yllätys kaikille, jos koko oppimis- ja kehittymisprosessi olisi tiedossa. Tämän vuoksi kokonaisuus pitää jakaa pienempiin osiin ja tarkastella opiskelijan kehittymistä pitkällä aikavälillä. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan näyttöön valmistaudutaan niin, että oppilaan kyvyt ja taidot tulevat luontevasti esiin näyttötilanteessa. Valmistautuminen edellyttää työtaito-osien opettamisen lisäksi myös oppilaan henkistä valmennusta. Työtaitojen oppiminen on hyvin yksilöllistä; opiskelijalla saattaa mennä kaksinkertainen aika taitojen oppimiseen verrattuna muihin opiskelijoihin. Kun työhön opastetaan hyvin ja tehtäväkokonaisuudet pilkotaan osiin, päästään yleensä hyviin lopputuloksiin.

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimistaidoissa on usein suuria eroja, mutta yhteistä heillä on usein se, että kirjallisissa tehtävissä ajan puute ja hidas lukeminen aiheuttavat ymmärtämisongelmia. Tämän vuoksi tehtävien tekemiseen tulisi varata riittävästi aikaa. Rauhallinen ympäristö ja henkilökohtainen opastus helpottavat oppimista. Henkilökohtainen opettaminen on tärkeää opiskelijan henkisessä tukemisessa. Opiskelijalla on usein heikko itsetunto ja taustalla aiempia epäonnistumisia oppimistilanteissa. Henkisten esteiden poistaminen avaa uudet mahdollisuudet taitojen oppimiseen. Onnistumisen myötä voidaan esim. osanäytöistä koota kokonaisuus, joka tuskin eroaa muista ammattiosaamisen näytöistä ja yleisistä työelämän hyväksymistä vaatimuksista (Pajukoski & Rinne 2002).

Vaikka opiskelijalla olisi oppilaitoksessa erityisiä oppimisen vaikeuksia, työpaikalla ammattitaidon kokonaishallinta saavutetaan yleensä niin hyvin, ettei näyttöä tarvitse mukauttaa. On kuitenkin varauduttava tilanteisiin, joissa näytön antaja saattaa käyttäytyä odottamattomasti. Tämä tulee esille usein kiireisissä ja paineenalaisissa työtehtävissä. Näyttöympäristö tulee valita huolellisesti. Jännitystä aiheuttavat tekijät pitää eliminoida. Niskaan hengittävät arvioijat eivät paranna yleensä kenenkään työntekijän suoritusta. Tuttu työ, miellyttävät työkaverit ja turvallinen ympäristö takaavat näytön onnistumisen. Hyvin valmistautuneena, näyttö sujuu yleensä hyvin.

Pilottivaiheessa ammattiosaamisen näyttöjen järjestämiseen oli erillisaikarahoitus. Nyt kun näytöistä on tullut osa opetuksen arviointijärjestelmää, niihin kohdistettuja resursseja ei enää ole. Av-osastolla järjestettyyn perusopetuksen näyttöön oli varattu keväällä 2007 viikko ilman erillisiä suunnitteluresursseja. Tämä tarkoitti, että minkäänlaista yksilöllistä näyttösuunnitelmaa ei pystytty tekemään. Yhteistä suunnittelukokoustaakaan ei pystytty järjestämään. Aikaresurssin puutteesta

näytöt piti järjestää ryhmätyönä, jolloin yksilöllinen osaaminen ei tullut näytössä esille. Lisäksi kaksi ryhmää opiskelijoista ei pystynyt suorittamaan näyttöä kokonaisuudessaan, koska heiltä oli osa kursseista suorittamatta. Erillisresurssin puutteessa näytöt pitää järjestää kurssien sisällä. Yksilölliseen näyttöön kuluu noin tunti. Tämä merkitsee, että jopa puolet opettajan työajasta pitäisi varata näyttöihin, jos halutaan toteuttaa ne luotettavasti.

Yhteenveto näyttöpilottien arvioinnista:

- Näytöt lisäävät arvioinnin osuvuutta, merkitystä ja autenttisuutta.
- Näytöt eivät suoraan tuota vertailukelpoista tietoa oppimistuloksista.
- Näyttöperusteinen arviointi koetaan hyödylliseksi ja motivoivaksi.
- Näytöt ja arviointikäytännöt sekä arvioitava osaaminen vaihtelevat aloittain oppilaitoksittain ja oppilaitoksen sisällä.
- Arvioinnin kohteita ja kriteereitä tulkitaan eri tavoin (kriteeriperusteinen arviointi vaikeaa).
- Arviointiresurssit puuttuvat.

Opettajat arviointien vertailtavuudesta:

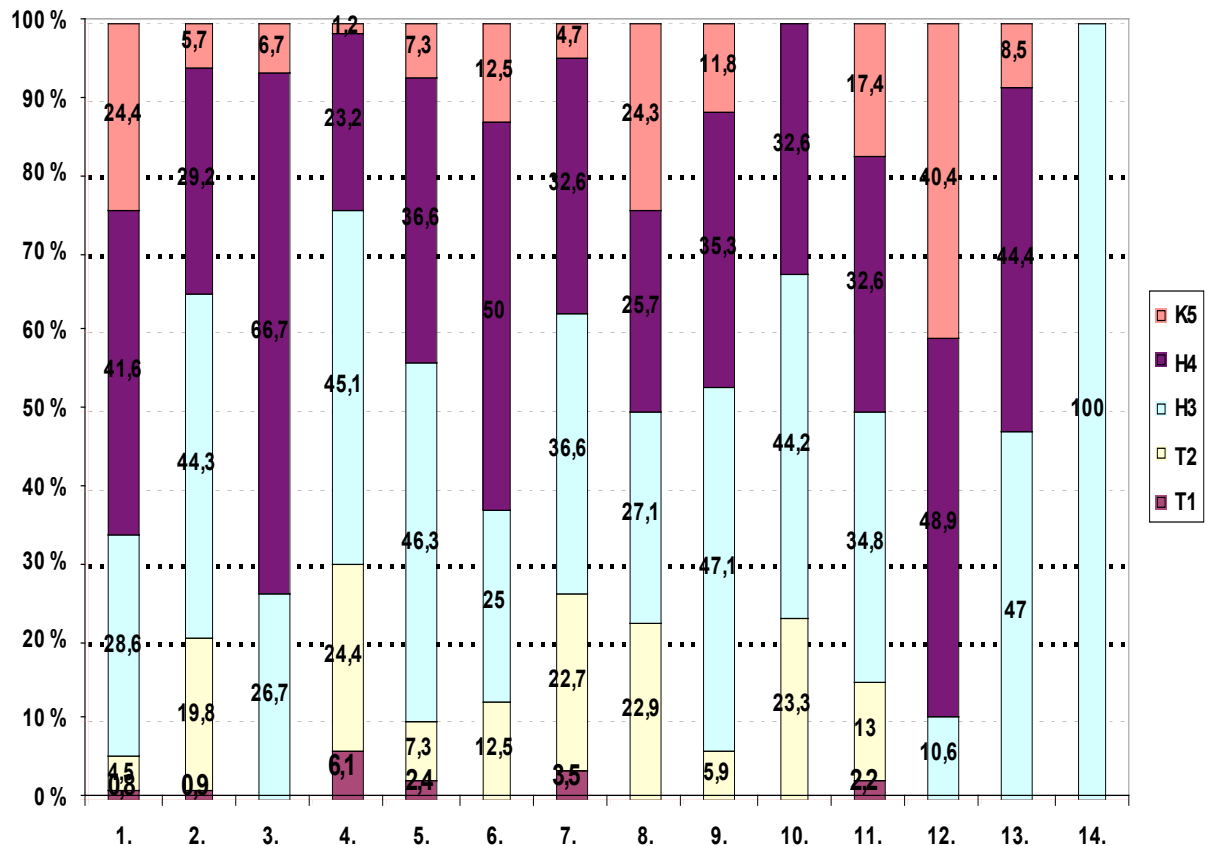
- ◆ Samasta opintokokonaisuudesta toisilla on suppeampi ja toisilla laajempi tehtävä.
- ◆ Voidaan verrata, jos pysytään kriteereissä.
- ◆ Työelämän kriteerit poikkeaa opetussuunnitelman kriteereistä.
- ◆ Työelämän edustajien on välillä vaikeaa ottaa selvää kriteerien eroista.
- ◆ Arviointikriteerit vaativat aina tarkennusta ja yhteistä keskustelua.
- ◆ Opettaja tarpeellinen näytön arviointikriteerien 'selventäjänä' ja dokumentoijana.
- ◆ Työelämän edustaja tuo arvioinnin konkreettiset työelämän tilanteet.
- ◆ Ilman kaikkien kolmen osallistumisesta arviointi ei luotettavaa.
- ◆ Näytöt ovat hyvin verrattavissa keskenään, jos arviointi tehdään huolella.

Opiskelijat arviointien vertailtavuudesta:

- ◆ Kaikilla ei ollut mahdollisuutta näyttää osaamistaan samalla lailla.
- ◆ Jokainen opiskelija on oma yksilönsä, eikä arvosanoja voi vertailla keskenään.
- ◆ Vertailu ei ole olennaista.
- ◆ Jonkin verran voi verrata, koska kaikilla on samat arviointikriteerit, mutta eri ohjaajat.

- ♦ Tietysti voidaan vertailla, kun kaikki tekee saman työn.
- ♦ Vaikka työssäoppimispaikat ovat vähän erilaisia, niin kriteerit on samat.
- ♦ Muilla oli suunnilleen samat arvosanat.
- ♦ Melkein kaikki sai saman numeron.

Opintokokonaisuuden näytön arvosanjakauman vertailu eri tutkinnoissa



1. Sosiaali- ja terveysalan (n = 353)	8. Sähköalan perustutkinto (n = 70)
2. Talotekniikan perustutkinto (n = 106)	9. Suunnitteluassistentin perustutkinto (n = 17)
3. Rakennusalan perustutkinto (n = 15)	10. Veneenrakennuksen perustutkinto (n = 43)
4. Pintakäsittelyalan perustutkinto (n = 164)	11. Verhoilualan perustutkinto (n = 46)
5. Puualan perustutkinto (n = 41)	12. Maanmittausalan perustutkinto (n = 47)
6. Logistiikan perustutkinto (n = 8)	13. Paperiteollisuuden perustutkinto (n = 117)
7. Kone- ja metallialan perustutkinto (n = 172)	14. Autoalan perustutkinto (n = 2)

Kaavio 3. Eri alojen arviointikriteerit vaihtelevat hyvin paljon (Räkköläinen 2007).

Työpaikkaohjaajat arviointien vertailtavuudesta:

- ♦ Näyttöpaikkojen erilaisuudesta johtuen arvosanoja ei tulisi verrata 100 %:sesti.
- ♦ Jokaisella omat tavoitteet. Vaikea verrata. Eri ohjaajat antavat eri arvosanoja!

- ♦ Näytöissä on aina työpaikkakohtaisia eroja, joten arvosanan vertaaminen vaikeaa.
- ♦ Näyttöpaikka tarjosi tarvittavat puitteet vaadittaviin kriteereihin ja tavoitteiden toteutukseen.
- ♦ Kun kriteerit ovat samat niin voi hyvin verrata.

Arvosanojen perusteet vaihtelevat eri alojen perustutkintojen näyttöpiloteissa vielä paljon.

Näyttöjen arviointia kehitetään Opetushallituksen seurantatutkimuksissa. Erityisopiskelijoiden näyttöjen arviointia seurataan erikseen mm. erityisoppi-laitoksissa, erityisryhmissä ja tavallisissa opetusryhmissä (Räkköläinen 2007).

5.1. TYÖSSÄOPPIMISEN NÄYTÖT JA INKLUUSIO

Monien opettajien ja opiskelijatovereitten asenteet heikkoja opiskelijoita kohtaan ovat usein suvaitsemattomia. Onkin vaikea osoittaa sympatiaa opiskelijalle jota harvoin luokassa tapaa. Useimmat opettajat kuitenkin mielellään kannustavat ja tukevat opiskelijaa, joka on ainakin läsnä tunneilla – heitä yleensä odottaakin ns. ”armo T 1”, vaikeaväit valtakunnallisia tavoitteita saavuttaisikaan. Erityistä tukea tarvitseville oppijoille kohdistuu pääosin samat lait ja asetukset kuin muillekin oppijoille ja heitä pitäisikin kohdella tasa-arvoisesti kuten ketä tahansa muutakin oppijaa.

Työssäoppimisen näyttö tarjoaa erityistä tukea tarvinneelle opiskelijalle uuden tilaisuuden osoittaa osaamisensa. Koulussa ongelmana on Sitran raportin mukaan ollut ongelmana mm. opettajien asenteet, jotka ovat näkyneet arvosanoissa masentaen oppijaa, jolle oppiminen on tuottanut muutenkin vaikeutta. Työssäoppimisessa ei vastaavaa stigmaa ole. Osaamista arvioidaan työelämän tuottavuuskriteerein. Keskittymiskyky ja sinnikkyys olivat parempia erityisopetuksessa aikaisemmin olleilla kuin siinä parhaillaan olevilla. Toisaalta on muistettava, että matalimmassa keskiarvoryhmässä ei sinnikkyydellä alun alkaenkaan ollut suurta merkitystä. Kaikissa temperamenttipiirteissä oli huomattavan suurta hajontaa niiden oppilaiden keskuudessa, jotka olivat vasta siirtyneet erityisopetukseen, mutta hajonta oli pienempi, jos oppilaat olivat olleet erityisopetuksessa jo useamman lukukauden ajan. Negatiivinen mieliala oli voimakkaassa yhteydessä erityisopetuksen ryhmään kuulumiseen (Alatupa 2007).

Erityisopetus ja huono itsetunto kulkivat käsi kädessä. Erityisesti yleinen itsetunto laski, mitä kauemmin oppilas oli ollut erityisopetuksessa, ja se jäi opetuksen loppumisen jälkeenkin matalalle tasolle. Motivaatio oli paras niillä, jotka parhaillaan saivat erityisopetusta, mutta matalin pitkään erityisopetusta saaneiden ryhmässä. Tämä herättää kysymyksen syystä ja seurauksesta: vähensikö pitkään jatkunut erityisopetus motivaatiota vai olivatko oppilaat puuttuvan motivaation takia pitkään erityisopetuksessa? Yhteenvetona voidaan siis esittää, että se mikä oppimisessa voitettiin, saatettiin sosiaalisessa pääomassa (heikko itsetunto, negatiivinen minäkuva ja niin edelleen) hävitä. Erityisen mielenkiintoinen oli muiden opettajien arvio erityisopetusta saavista oppilaista. Sen lisäksi että opettajat arvioivat heidät epäkypsiksi, niin he arvioivat, etteivät he ole pidettyjä ja ettei

heillä voi olla luokassa korkeaa statusta. Viimemainittu arvio ei ollut yhdenmukainen oppilastovereiden arvioiden kanssa. Viitaaako tämä siihen, että erityisopetus leimaa oppilaan muiden opettajien silmissä (Alatupa S. 2007)? Tästä voitaisiin tehdä johtopäätelmä, että erityisopetus parantaa suoritusta, mutta heikentää aluksi oppilaan itsetuntoa leimaamalla hänet ikäistensä joukossa erityisryhmään. Miten voitaisiin erityisopetusta kehittää? Näyttää siltä, että inklusio olisi itsetunnon kannalta parempi ratkaisu, kuin erityisopetuksen ryhmä. Oppimista ei inklusio kuitenkaan auta ilman luokkaan saatavaa lisätukea.

Miten erityistä tukea tarvitsevat oppijat ovat selvinneet työssäoppimisessa? Työssäoppiminen tarjoaa uuden tilaisuuden opiskelijalle, jolla on vaikeuksia koulussa. Työssäoppimispaikan löytäminen on usein vaikeampaa opiskelijalle, jolla on oppimisvaikeuksia. Uskallus uusiin haasteisiin usein puuttuu. Myös muita kommunikaatiovaikeuksia voi olla. Opettajan rohkaisu, aikaisempien työssäoppijoiden kokemusten kuuleminen sekä tutustumiskäynti tulevaan työpaikkaan auttavat. Kuitenkin useimmat nuoret, olivat he sitten erityisoppijoita tai eivät, ovat samalla viivalla astuessaan ensi kertaa työpaikalle. Kaikki on uutta ja outoa. Työelämään tutustuminen ja työympäristön fyysinen ja henkinen hallinta vie oman aikansa. Kokenut työpaikkakouluttaja osaa neuvoa uutta tulokasta kädestä pitäen. Yleensä tämä vaihe sujuu kaikilta hyvin. Jos opiskelijalla on lukivaikeus, työpaikalla ongelmaksi voi muodostua kirjallisten ohjeiden tulkinta. Kirjallisten ohjeiden mukaan työn tekeminen on tavallisellekin oppijalle todella vaikeaa. Harvoin näkee selkeitä ja maallikolle helposti aukeavia käyttöohjeita. Työohjeet vilisevät ammattitermejä, joiden selittäminen saattaa olla vaikeaa, jos työprosessi on outo. Suurin haaste työssäohjaajalle onkin työohjeitten suullinen selostus ja konkreettinen työtehtävän näyttö. Paraskaan ohje ei pysty riittävällä tarkkuudella näyttämään miten työ tehdään. Kaikki työnteko sisältää ns. hiljaista tietoa – aistien, lihasten ja hermojen välittämää tietoa, jota on vaikea pukea sanoiksi, mutta tietoa, joka kuitenkin välittyy kouluttajan esimerkin mukana oppijalle.

5.2. AMMATILLISEN ERITYISOPETUKSEN ARVIOINNEISTA

Erityistä tukea saaneiden opiskelijoiden oppimistuloksia arvioitiin päättökokeella, jossa päättökokeen tavoitteet ja ohjeet oli mahdollista muokata opiskelijoiden tavoitteiden mukaisiksi. Heidän oppimistuloksensa ovat kaikilla aloilla heikommat kuin muilla opiskelijoilla. Ainoastaan käsi- ja taideteollisuusalan pääsykokeissa peruskoulun ”erityisopiskelijat” menestyivät melko hyvin (Räisänen & Frisk 2002).

Anu Räisänen ja Tarja Frisk tekivät Opetushallitukselle yhteenvedon vuosina 1995–2001 tehtyjen arviointien tuloksista ja arvioinnin kehitystyöstä. Erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden määrä on lisääntynyt kaikilla aloilla. Koulutuksen järjestäjät yleensä ovat lisänneet erityistukea ja palveluita. Osassa organisaatioista erityisopetuksen kehittämistä tuetaan erillisin kehittämisprojektein. Ammatillisen erityisopetuksen tarjonta on kuitenkin melko yksipuolista, ja

peruskoulussa tukea tarvinneita opiskelijoita ohjataan nykyisin pääosin perinteisiin ammatteihin ja niille aloille, joihin muuten on vähän halukkuutta. Opiskelijapaikkojen yleisestä lisäyksestä huolimatta erityistä tukea saaneiden opiskelijoiden valinnanmahdollisuudet eivät ole lisääntyneet. Vaikka ammatillisissa erityisoppilaitoksissa on pyritty etsimään uusia ammatteja, ei koulutuksen käynnistäminen ole ollut helppoa. Suurimpana esteenä on ollut oppilaitoksissa jo olevan opetushenkilöstön rakenne ja pätevyys sekä asenteet. Alakohtaisissa arvioinneissa korostui opettajien erityisopetusta koskevat huomattavat koulutustarpeet. Lisäksi korostuu erityisopetukseen ja opiskelijahuoltoon erikoistuneiden asiantuntijoiden ja avustavan henkilöstön tarve. Erityisopiskelijoiden siirtyminen peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen on melko ongelmallista opiskelijoiden tarvitseman ja saaman tuen sekä ohjauksen näkökulmasta. Tähän vaikuttaa erityisesti tiedonkulun puutteet eri koulutusasteiden välillä. Edistääkseen opiskelijoiden opiskelua ammatillisissa oppilaitoksissa, monet järjestäjät ovat lisänneet myös ammattiopintoihin valmentavaa koulutusta (Räisänen & Frisk 2002).

Opetussuunnitelmajärjestelmä ja opetussuunnitelmat antavat hyvät lähtökohdat yksilöllisten opinto-ohjelmien toteuttamiselle ja opiskelun joustavuudelle. Opettajien käsitys on, että erot hyvien ja huonojen opiskelijoiden välillä ovat kasvaneet viime vuosina, mikä sinänsä merkitsee yksilöllisten opiskeluohjelmien tarvetta. Opetuksen yksilöllistäminen ei kuitenkaan toteutunut tavoitteiden mukaisesti. Mahdollisuudet eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen ovat olemassa, mutta järjestämistä estäviä tekijöitä ovat voimavarojen puute, suuret opetusryhmät sekä pelko opetussuunnitelman toteutumattomuudesta. Eri tahojen (esim. kokonaiskuntoutukseen osallistuvat tahot) kanssa tehtävässä yhteistyössä on puutteita. Ammatilliset oppilaitokset hyödyntävät melko vähän erityisammattioppilaitosten tuottamia kehityskeskuspalveluita ja muuta ulkopuolista tukea. Erityisoppilaitokset eivät siten nykyisellään toimi tehokkaasti erityisopetuksen asiantuntijaorganisaatioina. Erityisopetuksen koulutuspituudet ovat samat kuin muussakin opetuksessa. Mahdollisuutta koulutuspituuden vaihteluun ei ole juurikaan käytetty. Mukautetusta opetuksesta tulevien opiskelijoiden keskeyttämisprosentti on hieman suurempi kuin muiden opiskelijoiden. Sen sijaan sopeutumattomien opetuksesta tulleiden keskeyttämisen vaara on nelinkertainen muihin opiskelijoihin verrattuna. Ammatillisten oppilaitosten päätoimisista erityisopettajista yli 80 % on saanut erityisopettajan koulutuksen. Opettajilla ei ollut valmiuksia luku- ja kirjoitusvaikeuksien diagnosoimiseen ja tukemiseen. Varsinaisia lukiopettajia oli hyvin vähän. Ongelmana oli myös se, että kaikissa niissä oppilaitoksissa, joissa oli erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, ei ollut lainkaan erityisopettajakoulutuksen saanutta henkilöstöä (Räisänen & Frisk 2002).

Erityisopetuksen tavoitteena oleva itsenäistyminen ja elämänhallintataitojen oppiminen ammatillisten taitojen ohella on näyttänyt arvioinnin perusteella toteutuneen. Arviointihetkellä oppilaitoksilla ei ollut järjestelmällistä työllistymisseurantaa. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työllistyminen näyttää samanlaiselta kuin muidenkin opiskelijoiden. Heistä huomattava osa työllistyy avoimille työmarkkinoille. Työssäoppiminen oli lisännyt huomattavasti työllistymismahdollisuuksia. Työharjoittelujen tehostamisen esteissä korostuivat opettajien työajat ja työelämysuhteiden puute (Räisänen & Frisk 2002).

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla oppimistulokset olivat heikommalla osaamisalueilla kuin muilla. Opettajien arvioinnin mukaan kaikki opiskelijat eivät myöskään työllisty. Kehitysvammaiset työllistyvät hyvin ja samoin mukautettua opetussuunnitelmaa noudattaneet opiskelijat. Myös kone- ja metalli- sekä sähköalalla erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimistulokset olivat heikommalla kuin muilla opiskelijoilla. Erityisopetuksen järjestäminen korostui kone- ja metallialalla ja koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla (Räisänen & Frisk 2002).

5.3. AMMATTIOSAAMISEN NÄYTÖT PROSESSINA

Ammatillista koulutusta kehitetään siten, että ammatillinen erityisopetus sulautuu luonnolliseksi osaksi yleistä koulutustarjontaa ja käytännön työtä oppilaitoksissa. Tarvittavin tukitoimin ja opetusta tarvittaessa mukauttamalla mahdollistetaan osallistuminen ammatilliseen koulutukseen kaikilla koulutusaloilla opiskelijan taustasta ja oppimisedellytyksistä riippumatta ottaen huomioon kunkin alan erityisvaatimukset. Kehittämistoimien valmistelussa otetaan huomioon inklusion eteneminen koulutuksessa ja yhteiskunnassa. Kaikilla tukea tarvitsevilla henkilöillä eri puolilla maata tulee halutessaan olla mahdollisuus saada toisen asteen koulutusta ja mahdollisuus omien edellytysten ja kiinnostusten mukaiseen opiskeluun (Opetusministeriö 2004).

Ammatillinen opetus on alun perin tapahtunut työpaikoilla, joissa ammattitaito opittiin mestarin oppilaana mukana itse työprosessissa. Ammattitaito on merkinnyt työprosessien hallintaa.

Ammatillinen koulutus on kuitenkin irrottanut oppimisprosessit työprosesseista.

Työssäoppimisen myötä työprosessista on uudelleen tullut oppimismenetelmä.

Ammattiosaamisen näytöt ovat merkinneet työprosessiarvion tuloa uudelleen ammatilliseen koulutukseen. Kuinka ammatillista osaamista pitäisi opettaa ja arvioida? Onko ammatin oppiminen tehokkaampaa, kun ammattitaito on jaettu erillisiin oppimisprosesseihin? Vai onko perinteinen työprosessimalli parempi taapa oppia. Ammattitaidon osa-alueet opitaan erillisinä oppiaineina. Kumpi sitten on parempi tapa oppia ammatti oppimisprosesseina vai työprosesseina?

Ammattitaitoa on vaikea hahmottaa prosesseissa, joita ei voi erottaa. Työssäoppimisen näytöt ovat lopulta osoittaneet tämän ristiriidan opetussuunnitelman ja todellisten työprosessien kassa. Tähän

samaan ongelmaan on törmätty suunniteltaessa ammattiosaamisen näyttöjä. Opetussuunnitelma ja toteutus eivät vastaa toisiaan. Opetussuunnitelmat on jaoteltu irrallisten oppimisprosessien mukaiseksi. Esimerkiksi audiovisuaalisen alan perustutkinnossa ammattiosaaminen on jaoteltu oppimisprosesseja varten työhön, tekniikkaan ja ilmaisuun, jotka opetussuunnitelmassa opetetaan erillisinä 15 ov kokonaisuuksina. Koska jaottelu on keinotekoinen, työn, tekniikan ja ilmaisun opettaminen on usein myös keinotekoista ja väkinäistä. Tällainen opetus sopii teoreettisesti orientoituneelle opiskelijalle, mutta käytännöllisesti suuntautuneen opiskelijan on vaikea hahmottaa mihin opetuksella pyritään, sillä luonnollisia työprosesseja ei voi jakaa näin. Media-assistentti ei voi tehdä pelkästään työtä tai ilmaisua, sillä molempiin liittyy myös tekniikka.

Parhaita oppimistuloksia on saavutettu eheyttämällä opetusta yhdistämällä oppimisprosessit mm. videotuotannon asiakastöissä. Todellisissa tuotantotilanteissa ei voi erottaa työtä, ilmaisua ja tekniikkaa, sillä ne ovat erottamaton osa ammattityötä. Työssäoppimisessa ja ammattiosaamisen näytöissä nämä erilliset opintokokonaisuudet ovatkin muuttuneet arviointikriteereiksi. Mietittäessä työelämän prosesseja ja oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista toimintatavat eroavat suuresti. Oppilaitoksessa ammattityön prosessi jaetaan keinotekoiisiin osiin, joita opetetaan erikseen.

5.4. VALOKUVATUOTANNON TYÖPROSESSIMALLI

Erityistä tukea tarvitsevan oppijan on usein helpompi hahmottaa ja omaksua luonnollisista työvaiheista muodostuva kokonaisuus yhtenäisenä työprosessina, kuin pilkottuna erillisiin ”pedagogisiin” kokonaisuuksiin. Myös työssäoppiminen ja työelämään siirtyminen on helpompaa, kun opetusprosessi vastaa työelämän prosesseja.

Huippuammattilaisen pitää hallita ammattityön lisäksi myös tekniikkaa ja ilmaisua, jotta lopputulos olisi täydellinen. Ammattiosaamisen näytöt toivat ongelman, kuinka näyttää erikseen työ, tekniikka ja ilmaisu. Nehän ovat saman prosessin osia. Erityistä tukea tarvitseville oppijoille ammattityön pilkkomisesta keinotekoiisiin osiin on tullut oppimisen este. Erilaiset työpajakoulut kuten Heltechin tiloissa toimiva mediakylpylä eheyttävät opetusta todellisten työprosessien mukaan valmentaessaan syrjäytyneitä nuoria ammatilliseen koulutukseen. Työelämän prosessit ovat tulleet ammatilliseen koulutukseen työssäoppimisen myötä. Työssäoppimisen näyttöjen myötä myös opetussuunnitelmia on pitänyt arvioida uudelleen. Pienyrittäjyys on se malli, jolla esimerkiksi av-ala toimii, mutta alan yrittäjäpainotteista koulutusta ei ole maassamme järjestetty.

Audiovisuaalisen viestinnän perustutkinnossa valokuvatuotannon suuntautumisala muodostaa poikkeuksen. Siinä opetussuunnitelma noudattaa perinteistä työprosessimallia. Opetus on jaettu luonnollisten työprosessien mukaan valokuvatuotantoon, kuvankäsittelyyn ja kuvanvalmistukseen. Mallina ovat valokuva-alan luonnolliset työprosessit. Tämän vuoksi myös työssäoppiminen perustuu samaan malliin. Työtä, tekniikkaa ja ilmaisua ei ole eriytetty omiksi

opintokokonaisuuksikseen. Erityistä tukea tarvitsevan oppijan on usein helpompi hahmottaa ja omaksua luonnollisista työvaiheista muodostuva kokonaisuus yhtenäisenä työprosessina, kuin pilkottuna erillisiin ”pedagogisiin” kokonaisuuksiin. Myös työssäoppiminen ja työelämään siirtyminen on helpompaa, kun opetusprosessi vastaa työelämän prosesseja.

Heltechin audiovisuaalisen viestinnän opetussuunnitelmassa Valokuva 45 ov jakautuu työprosessien mukaisesti valokuvatuotantoon (15 ov), joka käsittää kuvaussuunnittelun ja kuvauksen, kuvankäsittelyyn (15 ov), joka käsittää kuvauksen jälkeen tapahtuvan valokuvan käsittelyn prosessit sekä kuvanvalmistuksen (15 ov), joka käsittää kuvanvalmistuksen ja valokuvan jälkikäsittelyn. Tässä ammattiaineiden opetus suunnitelma on pyritty jaottelemaan luonnollisten prosessien mukaisesti.

ARVIOINTI JA AMMATTIOSAAMISEN NÄYTÖT OPINTOKOKONAISUUKSISSA									
Opetussuunnitelman yhteinen osa		jaksojärjestelmä		yhteiset ja pakolliset ammatilliset		yhteiset ja pakolliset ammatilliset		yhteiset ja pakolliset ammatilliset	
piskelijän arviointi		Perusosaaminen		Tekniikka		Tuotanto/ työ		Ilmaisu	
muu		arviointi		muu arviointi		muu arviointi		Näyttö 4, opinnäyte työ	
Näyttö 1		Näyttö 2		Näyttö 3					

Kaavio 4. Opetussuunnitelmakaaviossa on perusosaamisen näyttö, tekniikan ja työn näytöt sekä ilmaisun näyttö joka suoritetaan opinnäytetyönä

Oppilaitoksessa arvioidaan erillisiä oppiaineita. Ammattiosaamisen näytöt merkitsevät radikaalia muutosta koko arviointiprosessiin. Työelämässä arvioinnin kohteena ovatkin työprosessit eivätkä keinotekoiset oppimisprosessit. Ongelmia tulee suunniteltaessa työelämän näyttöjä opetusprosessien mukaan. Työelämän näyttöjä pystytään toteuttamaan ja arvioimaan ainoastaan eheyttämällä opetussuunnitelmassa pilkotut opintokokonaisuudet. Ei ole mitään mieltä järjestää

näyttöä erikseen av-alan työstä, tekniikasta tai ilmaisusta. Sen sijaan valokuvatuotannon, kuvankäsittelyn ja kuvanvalmistuksen näyttö voidaan järjestää erikseen. Tällöin arviointi kriteereissä voidaan tarkastella erikseen työprosessia, tekniikkaa ja ilmaisua. Valokuvatuotannon suuntautumisopinnoissa ammattiosaamisen näytöt suoritetaan valokuvatuotannossa ja kuvanvalmistuksessa. Kuvankäsittely on opetussuunnitelmassa (kaavio 4) merkitty suoritettavaksi opinnäytetyönä. Kaavion esittelemä rajausta on liian tiukka. Työssäoppimispaikat vaihtelevat. Useimmin valokuvatuotannon opiskelijat suorittavat kuvankäsittelyä työssäoppimispaikoilla. Useimmat ammattiosaamisen näytöt sisältävät valokuvatuotannon, kuvankäsittelyn ja kuvanvalmistuksen tehtäviä. Perusosaamisen näyttö suoritetaan oppilaitoksessa. Ammattiosaamisen näyttö ja opinnäytetyö, joka on näyttö voidaan suorittaa työpaikalla.

5.5. KUMPI ON TÄRKEÄMPI KRITEERI LAATU VAI PROSESSI ?

Arviointikriteerit pitäisi olla yhtenäiset, jotta arviointi voisi olla tasapuolista ja oikeaa. Opettajalla on koulutus ja kokemusta arvioinnista. Sen sijaan opiskelijalta ja työpaikkaohjaajalta arviointikokemus puuttuu.

Arvioinnin kriteerit painottuvat oppilaitoksessa yleensä työprosessiin, mutta työpaikalla lopputulos ratkaisee. Tuotteen täytyy olla myyntikelpoinen. Asiakas ratkaisee viimekädessä laadun. Voidaanko numeroasteikkoa soveltaa työelämän arviointiin? Voidaan, mutta arvioinnin kohteet ja kriteerit pitää olla selkeät ja yhteismitalliset. Mutta kuinka määritellään arvioinnin kohteet ja kriteerit? Opetushallituksen ohjeitten mukaan ammattiosaamisen arvioinnissa käytetään numeroita T1, T2, H3, H4, K5. Mutta kuinka numeroilla kuvataan osaamista? Katsokaamme esimerkiksi av-viestinnän valokuvatuotannon opetussuunnitelman perusteista. Arvioinnin kohteet ja kriteerit on Heltechin opetussuunnitelmassa jaoteltu kolmeen osaan (kaavio 4). Arvosanat T1 ja K5 kuvataan kohdassa 3. *Työn perustana oleva tiedon hallinta* verbillä *soveltaa*. Miten asiaa voidaan ajatella työelämän kriteerein. Soveltavat tehtävät vaativat yleensä jo enemmän kuin tyydyttävää ammattitaitoa. Verbi kuvaa kiitettävää ja hyvää osaamista, mutta tyydyttävään osaamiseen riittää, että työntekijä osaa toimia annettujen ohjeitten mukaan. Tyydyttävällä tasolla soveltaminen voi olla jopa vaarallista. Työturvallisuus on kuvattu kolmella osaamisen tasolla loogisemmin. Tasolla T1 – T2 opiskelija käsittelee jätteen ohjatusti. Tasolla H3 – H4 hän toimii käsittelee jätteen ohjeen mukaan ja tasolla K5 opiskelija käsittelee jätteen itsenäisesti. Jos ajatellaan työelämää, riittääkö, että työntekijä toimii ohjatusti? Mikä on työelämän minimivaatimus?

Työelämän asettamien vaatimusten mukaan pitäisi kuvata ensisijaisesti työn laatua, mutta pitää myös toimia ohjeen mukaisesti. T1 eli tyydyttävä arvosana on alhaisin. Miten tämän tasoista suoritusta voitaisiin yksiselitteisesti kuvata? Työssäoppimisen näytöillä arvioidaan työssä tarvittavaa osaamista. Ne perustuvat työelämän kriteereihin. Milloin tuote kelpaa? Sen täytyy

tydyttää asiakasta. Työ pitää suorittaa myös ohjeen mukaan. Eli ohjattu työ joka tyydyttää asiakkaan vaatimukset tämän mukaan saisi arvosanan T1. Mitä tehdään, jos työ ei tyydytä tilaajaa. Opetushallituksen ohjeitten mukaan voidaan ”erityisopiskelijan” arvioinnissa käyttää arvosanoja *T1, *T2, *H3, *H4, *K5. Mitä tämä tarkoittaa? Voidaanko epäonnistunut työ arvioida vaikkapa *T1. Ei voida, sillä ammattiosaamisen näytöissä voidaan arvioida vain hyväksytyjä suorituksia. Tähti (*) tarkoittaa, että arvosana on HOJKSin pohjalta yksilöllistetty. Aikaisemmin käytettiin termiä mukautettu. Eli arvioinnin kohde on mukautettu.

Opiskelijalla on oikeus uusia näyttönsä. Mikäli todetaan, että paistaminen ei opiskelijalta suju, voidaan suoritus mukauttaa. Tämä tarkoittaa sitä, että mukautetaan suoritus paistamisen osalta. Jolloin arvosanaksi muuten kiitettävästä suorituksesta tulee *K5. Todistuksen alaviitteessä mainitaan tällöin, että suoritus on mukautettu paistamisen osalta. Miten valtakunnalliset tavoitteet mittaavat oppimista. Voisiko välttävä suoritus T1 olla työelämän minimivaatimus? Luonnolliselta tuntuu, että asia olisi näin. Miten työelämä määrittelee minimivaatimuksen? Eikö työelämässä tavoitteena ole tuote, joka on myytävissä? Valokuvan pitää olla sellainen, että kuluttaja sen lunastaa, eli kelvollinen tuote. Työprosessin kuvauksessa tällöin tuskin riittää pelkkä tunnistaminen tai tietäminen. Pitää myös osasta. Valokuvausliikkeessä työskentelevän media-assistentin pitää osata valmistaa passikuva, joka kelpuutetaan passiin. Eikö ammatillinen tutkinto pitäisi johtaa työelämäkelpoisuuteen oli arvosana sitten T1 tai K5? Eikö arvosanan pitäisi kertoa osaamisen tasosta eikä osaamattomuudesta? Arviointikriteerit pitäisi olla yhtenäiset, jotta arviointi voisi olla tasapuolista ja oikeaa. Opettajalla on koulutus ja kokemusta arvioinnista. Sen sijaan opiskelijalta ja työpaikkaohjaajalta arviointikokemus puuttuu. Miten voitaisiin asiaa kehittää?

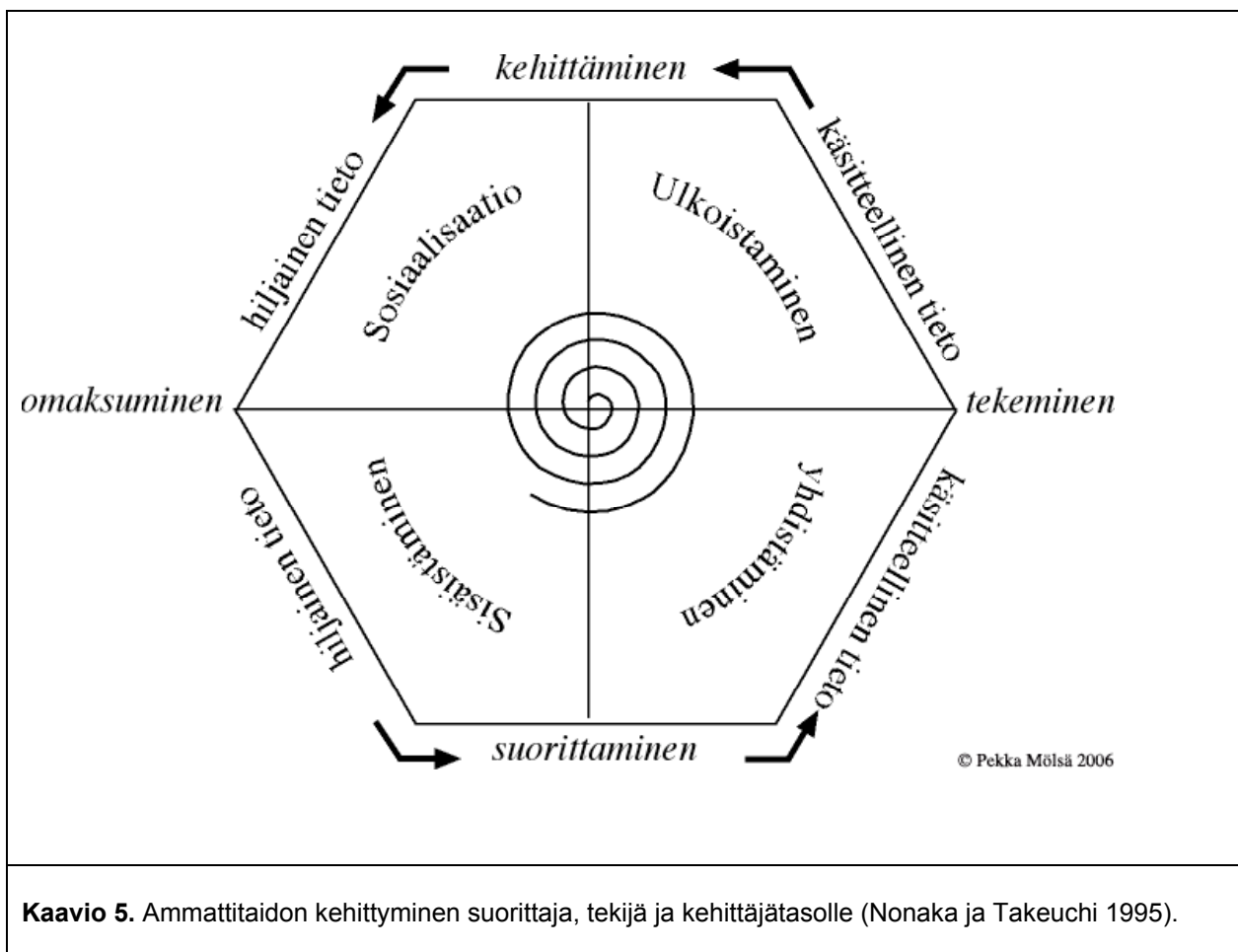
5.6. NONAKAN JA TAKEUCHIN ARVIOINTIMALLIN SOVELLUTUS

Valokuvatuotannon ammatissa työ pitää osata suorittajatasolla valmistaa reseptin mukaan; tekijä-tasolla työ pitää sujua jo rutiinilla; kehittäjä-tasolla tietoa pitää osata jo soveltaa muuttuvissa tilanteissa.

Olen soveltanut Nonakan ja Takeuchin mallia (kaavio 2) ammattiosaamisen arvioinnin kehittämiseksi. Ammattitaidon arvioinnissa osaamisen kerää puretaan auki vastapäivään (kaavio 5). Sosialisointi vuorovaikutuksessa arvioidaan omaksuttua ammattialan ydinosaamista. Ammattiosaamisen kuuluvan sisäistetyn hiljaisen tiedon ja osaamisen kriteerinä on työtehtävien suorittaminen. Yhdistämällä suoritukseen käsitteellistä tietoa siitä tulee hallittua tekemistä. Samalla yksittäinen tieto liittyy yleistettyyn tietoon.

Ulkoistamalla näytössä osoitetaan hiljaisen ja kirjallisen tiedon hallinta eli omaksutun ammattitaidon taso. Ulkoistettua ammattiosaamista kehittämällä ammattiosaaminen muutetaan

sosialisaatiossa koko yhteisön voimavaraksi. Ammattiosaamisen tasoa arvioitaessa voidaan omaksuttu osaamisen taso siis eritellä tämän mallin pohjalta suorittaja-, tekijä- ja kehittäjätasoon. Suorittaja suorittaa työn reseptin avulla, tekijä tekee työn ilman reseptiä. Kehittäjä kehittää omia sovellutuksia. Ensinnäkin asetan lähtötasoksi T1. Tämän pitäisi tarkoittaa, että opiskelija on suorittanut työn työelämässä välttävien kriteerein. Vaikka esimerkiksi passikuva ei ole mikään muotokuva, se kelpaa passiin ja täyttää passikuvan laatuvaatimukset. Tuotos kelpaa asiakkaalle, vaikka ulkoasu ei liikoja houkuttelisi. Se täyttää passikuvan minimivaatimukset, vaikkei kelpaisikaan kaikkein vaativimpaan makuun. Jos työ ei onnistu tällöin pitäisi miettiä kuinka työn kuvaa voidaan muuttaa, jotta löydetäisiin suorittajalle sopivimmat tehtävät. T1 suoritus onnistuu, kun työntekijä saa apua; voitaisiin siis kuvailla sanalla ”välttävä T1”. Tyydyttävän suorituksen oppija pystyy itsenäisesti tekemään. ”Tyydyttävä T2” on aivan tavanomainen rutiinisuoritus, joka kelpaa asiakkaalle ilman epäilyä. Hyvä suoritus ”Hyvä H3”. On suoritus, joka osoittaa, että tekijä pystyy myös itsenäisesti arvioimaan suoritustaan. Hyvä H4 on suoritus, jossa henkilö pystyy omatoimisesti arvioimaan ja parantamaan suoritustaan. Kiitettävä K5 osoittaa, että henkilö pystyy kehittämään paitsi työtään myös arvioimaan ja kehittämään työmenetelmiään.



KEHITTÄMISPROJEKTIN TULOKSET

Pitäisikö Heltechin kouluttaa globaalit huippuosaajat, vai pitäisikö Heltechistä kehittää globaali huippuosaaja?

Heltechin kunnianhimoinen tavoite on kouluttaa ammatillisia huippuosaajia, mutta onko työmarkkinoilla huippuosaajista kysyntää? Työnantajain mukaan ”*Ammatillisen peruskoulutuksen tehtävä on antaa opiskelijalle laaja-alaiset perusvalmiudet, varsinainen ammattitaito saavutetaan lisäkoulutuksen ja työssäoppimisen kautta*” (Tampereen kauppakamarilehti 2006). Oppilaitoksenkin toimintaa säätelee nykyään kysynnän ja tarjonnan lait. Pitäisikö tavoitetta muuttaa? Riittäisikö, että koulutamme opiskelijat, joilla on työelämän tarvitsemat laaja-alaiset perusvalmiudet ja jätämme ammattitaidon kehittämisen työvaltaisen lisäkoulutuksen ja työssäoppimisen tehtäväksi?

Tehtävässään onnistuminen tekee myös oppilaitoksesta globaalin huippuosaajan. Erityisopetuksen ja ammattiosaamisen näyttöjen resurssit jotka kohdistuvat yksilölliseen opetukseen, mentorointiin, työpaikkaohjaajien ohjaukseen ja ammattiosaamisen näyttöihin ovat osoittautuneet tehokkaiksi keinoiksi ehkäistessä keskeyttämisiä ja koulutettaessa laadukkaita ammatti-ihmisiä työpaikoille. Myös yritysmaailmassa investoidaan työn laatuun, kun tavoitteena on huipputuotteet. Oppilaitoksen tärkein resurssi ovat motivoituneet opettajat. Voitaisiko investoimalla työvaltaiseen opetukseen ehkäistä keskeyttämisiä ja taata oppilaitoksen kehittyvä talous tiellä globaaliksi huippuosaajaksi?

Työvaltaisessa ammattiopetuksessa korostuu oppilaitoksen asiantuntemus opiskelijan ohjauksessa ja arvioinnissa. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden inkluusio on erityinen haaste ohjaukselle ja tasapuoliselle arvioinnille. Tarvitaan ammatillisia erityisopettajia varmistamaan erilaisten oppijain yksilöllinen tuki ja oikeudenmukainen arviointi. Näyttöjen ja työssäoppimisen arvioinnissa arviointikriteerit ovat olleet epäselviä. Arviointitilanteessa pitää olla kaikille yhteiset arviointikriteerit. Kaikkien osapuolten pitää pystyä soveltamaan arviointia yhdenmukaisiin periaattein oli kyseessä opiskelija, työpaikkaohjaaja tai ohjaava opettaja.

Seuraavat arviointiperiaatteet ja kriteerit, sopivat yhtä hyvin yksilöllistetyllä opetussuunnitelmalla opiskelevalle opiskelijalle kuin nopeasti muuttuvissa ammateissa opiskeleville opiskelijoille. Arviointimenetelmä on helppo oppia, käyttää ja soveltaa. Menetelmä perustuu Opetushallituksen malliin (liite1), Se on opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti viisiportainen ja perustuu työelämän arviointikriteereihin, joissa työn laadun mittarina on asiakkaan tyytyväisyys. Se sopii hyvin erilaisiin ammatteihin ja antaa tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille erilaisille oppijoille.

Looginen arviointiasteikko, joka soveltuu työprosessien arviointiin:

- - T1 välttävä, avustettu suoritus, joka kelpaa asiakkaalle
- - T2 tyydyttävä reseptin avulla toteutettu suoritus, joka toteuttaa asetetut laatuvaatimukset
- - H3 hyvä itsenäinen suoritus, joka osoittaa kykyä itsenäiseen työhön
- - H4 hyvä suoritus joka osoittaa kykyä soveltaa opittua tietoa
- - H5 kiitettävä suoritus, joka osoittaa kykyä kehittää työtä tai työmenetelmiä

Arvioinnin kohteena ei ole opiskelija, vaan se työ jota hän tekee. Tämä merkitsee tasa-arvoa riippumatta opiskelijan vajavaisuuksista. Ammattiosaamisen vaatimukset tulevat työelämästä. Tämä merkitsee, että myös arviointikriteerit on oltava työelämästä. Työelämän näytöt antavat kaikille tasapuolisen mahdollisuuden näyttää oma ammattitaitonsa. Samalla ne merkitsevät koulutuksen laadun varmistusta.

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden inkluusio tarkoittaa ammatillisen erityisopetuksen uudelleen organisointia. Heltechissä erityisopetuksen ulkoiset tukitoimet ovat kattavia, mutta ammattiopetuksen ohjauksen tuki on vielä puutteellista. Monet opettajat ovat nyt kouluttautuneet tai kouluttautumassa ammatillisen erityisopettajakoulutuksen. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden inkluusion vaatima ammatillisen erityisopetuksen suunnitelma on kuitenkin vielä tekemättä. Tarvitaan ammatillisen erityisopetuksen tiimi suunnittelemaan sen toteuttamista. Suunnittelussa olisi tärkeä hyödyntää kaikkien ammatillisten erityisopetukseen osallistuvien työntekijöiden ammattitaitoa eri yksiköissä sekä kokemuksia eri perustutkinnoista saaduista hyvistä työtavoista, käytänteistä ja innovaatioista. Yhtenäinen suunnittelu selkeyttäisi tukitoimia ja kohdistaisi paremmin erityisopetuksen resursseja. Jokainen perustutkinto tarvitsee ammatillisen erityisopettajan, joka hallitsee oman ammattiosaamisensa lisäksi myös erityisopetuksen menetelmät. Ammatillista erityisopettajaa tarvitaan oman ammattialansa erityisopetuksen vastuopettajana suunnittelemaan tukitoimia sekä mm mentorina tukemaan kollegaansa ryhmissä, joissa on inkluusion myötä yhä enemmän erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita*. Heltechissä pitäisi olla myös koko ammatillista erityisopetusta koordinoiva vastaava ammatillinen erityisopettaja. Hänen vastuullaan voisi olla mm. ammatillisen erityisopetuksen tiimin vetäminen. Sellainen löytyy monista muista oppilaitoksista kuten Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksesta ja Jyväskylän ammattiopistosta.

* Tilastojen mukaan ammatillisen erityisopetuksen tarve on noussut joka vuosi. Opetusministeriön arvion mukaan tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden määrä tulee kasvamaan jopa 20% vuodesta 2003 vuoteen 2008 (Taulukko 2).

Pienyrittäjyys on se malli, jolla esimerkiksi av-ala toimii, mutta alan yrittäjäpainotteista koulutusta ei ole maassamme järjestetty. Ammattiosaamisen koulutusta pitäisi kehittää tavalla, jossa työssäoppimisen merkitys korostuu. Painopiste pitäisikin nyt kohdistaa työvaltaisen opetuksen kehittämiseen ja ammattiosaamisen näyttöihin. Nuoria joilla on vaikeuksia selvitä koulumuotoisesta opiskelusta, voitaisiin työvaltaisilla menetelmin kouluttaa itsenäisiksi yrittäjiksi. Av-osastolla on alan tekniikan asiantuntemus. Työssäoppiminen on osoittautunut onnistuneeksi opetusmenetelmäksi. Voisiko sitä kehittää edelleen?. Saksalainen ja hollantilainen ammatillisen koulutuksen malli, jossa opiskelija on neljä päivää töissä ja yhden päivän oppilaitoksessa, tai hollantilainen malli, jossa on osoittautunut toimivaksi. Voisiko työvaltainen malli olla ratkaisu myös ammatillisen koulutuksen kehittämiseen Suomessa?

Toimenpiteitä työvaltaisen ammattikoulutuksen kehittämiseksi Heltechissä:

- - työvaltaisen yrittäjäpainotteisen koulutuksen kehittäminen
- - ammatillisen erityisopetuksen yhtenäistäminen
- - yhteistyö eri koulutusyksiköitten ja osastojen välillä
- - yhteydenpito muihin oppilaitoksiin ja viranomaisiin.
- - ammattitutkintoihin ja oppisopimuksiin liittyvät tukitoimet ja erityisopetus
- - ulkomaalaiskoulutuksen kehittäminen
- - valmentavan ja maahanmuuttajakoulutuksen kehittäminen
- - erityisopetuksen resurssien koordinointi
- - erityisopetuksen ja näyttöjen arvioinnin kehittäminen

Opetusministeriön ammatillista koulutuksen tulevaisuutta koskevan suunnitelman mukaan ammatillisia erityisopettajia tarvitaan yhä enemmän. Ammattiosaamisen näytöt antavat kaikille tasapuolisen mahdollisuuden näyttää oma ammattitaitonsa. Samalla ne merkitsevät koulutuksen laadun varmistusta. Ammatillinen erityisopetus on kannattavaa, sillä laadukas opetus ja tuki ehkäisee keskeyttämisä ja näkyy positiivisena oppilaitoksen arviointikriteereissä ja tuloksessa (Ahola 2007, Opetusministeriö 2002). Laatu maksaa myös koulutuksessa. Ilman ammatillisen erityisopetuksen ja näyttöjen riittäviä resursseja suomalaisen ammattikoulutuksen on turha haaveilla paalupaikasta kilpailussa globaaleista huippuosaaajista. Aika näyttää, varmistaako ammattiosaamisen näytöt ja erityistä tukea tarvinneitten oppijain inkluusio Suomelle paalupaikan kilpailussa globaaleista huippuosaaajista.

Jälkisanat:

Onko aikaa tämän näytön toteuttamiseen?

Heltechin toimintaa on kehitetty talkoovoimin. Opettajat ovat ilman resursseja osallistuneet monenlaisiin koulutuksen nimissä järjestettyihin kokeiluihin. Tästä kertoo myös Opetushallituksen ammattiosaamisen näyttöjä testaava ja arvioiva KOPPI-projekti, jossa on tarkoituksena kehittää näyttöperusteista oppimistulosten arviointimallia. Heltechin tulokset ovat olleet lähellä kansallisia vertailukeskiarvoja. Vain arviointikohde ”*Näytön vaikuttavuus työelämän edustajan, opettajan ja opiskelijan arvioimana*” poikkesi kansallisesta vertailukeskiarvosta opettajien arvioimana kohdassa ”*Minulla oli varattu aikaa tämän näytön toteuttamiseen / Näyttö oli mahdollista toteuttaa työtehtävieni ohessa*”. Heltechin alhainen tulos pudotti myös kansallisia vertailukeskiarvoja. Osoittaako tulos Heltechin opettajien suurta tuottavuutta? Ajanpuute ei ole tuottavuuden mitta. Se kertoo selkeästi näytön suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin resurssien puutteesta oppilaitoksessa. Selityksenä, että tulokset ovat muuten onnistuneet on, että työtä näyttöjen eteen on tehty talkoovoimin. Yksittäiset opettajat ovat ilman resursseja osallistuneet kokeiluun. Itse olen hankkinut kokemuksia näytöistä järjestämällä näyttöjä työssäoppimista valvovana opettajana yhteistyössä työpaikkaohjaajien kanssa ja viimeksi työpaikkaohjaajakoulutusprojektissa. Projektiluonteisesti saattaa näinkin onnistua, mutta pitkällä tähtäimellä resurssikysymys pitää ratkaista, jos Heltechin tuloksessa aiotaan onnistua. Opetushallitus ohjeistaa oppilaitosta tarvittaessa käynnistämään ammattiosaamisen näyttöjen kehittämistyötä (Opetushallitus 2007). Heltechin on aika näyttää esimerkkiä ammattiosaamisen näyttöjen ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintojen järjestämisessä niin, että on aikaa tehdä Heltechistä ammatillisen koulutuksen globaali huippuosaaja.

Keskusteltaessa opettajien kanssa näytöistä erityisopetuksen inkluusiosta esille tulee huoli opettajan työssä jaksamisesta. Opettajan pitäisi revetä moneen projektiin ilman resursseja. Erityisen tuoen tarpeessa olevia opiskelijoita on yhä enemmän, mutta tukea ei luokkahuonetilanteeseen saa silloin kun sitä tarvitsee. Tämä tilanne ei ainakaan auta syrjäytymisen estämisessä. Heltechin opiskelijoista 17 % – 20 % keskeyttää vuosittain. Tämä merkitsee satojen opiskelupaikkojen menetystä, eli saman verran, kuin keskisuudessa ammattioppilaitoksessa on opiskelijoita. Keskeyttäneistä opiskelijoista saatavalla yksikkö hinnalla voitaisiin palkata kymmeniä täysipäiväisiä opettajia. Erityisopettajan palkkaaminen toiseksi opettajaksi on erityispedagogiikan professorin Timo Saloviidan mukaan tehokkain ratkaisu keittää koulua (Saloviita 2007). Eikö oppilaitoksen kannattaisi todellakin lisätä resursseja työvaltaisiin menetelmiin, ammattiosaamisen näyttöihin ja ammatilliseen erityisopetukseen?



Oppilaitoksen talous kohentuisi huomattavasti jos vaikka keskeyttäminen voitaisiin pudottaa puoleen. Tavoite ei ole mikään tavaton. Pienemmissä oppilaitoksissa on tässä onnistuttu paremmin kuin Heltechissä. ”*Emme tarvitse kärkeä, vaan tasoa*” sanoi Suomen hiihtojoukkueen valmentaja TV1:n uutisissa marraskuussa 2007, kun Virpi Kuitunen ei pystynyt hiihtämään. Heltechin tulosta heikentää keskeyttäjät. Panostamalla erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tason kohottamiseen ”erityisosajiksi” työvaltaisin opetusmenetelmin voidaan oppilaitoksen keskeyttämiä vähentää ja Heltechistä tehdä globaali ammatillisen koulutuksen huipposaaaja (kaavio 6).

LÄHTEET

Aho E.2004. Kateus karkottaa tähdet Suomesta Helsingin Sanomat 28.11.04

Ahola M. 2007. Ammattistartissa etsitään omaa alaa. Opettaja no. 41, 12.10.2007.

Alatupa S. toim. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Sitra, Helsinki.

CIMO 2007. Lehdistötiedote 20.9.2007.

<http://www.cimo.fi/dman/Document.phx/~public/Lehdistopalvelu/Tiedotteet2007/LLPlaunc h.html> . Luettu 11.11.2007.

Hawking S.1994. Ajan lyhyt historia: Alkuräjähdyksestä mustiin aukkoihin.WSOY, Helsinki.

Hätönen H.1999. Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. OPH , Helsinki.

Kankare M. 2007. Korealaiset hivuttavat suomalaisten risteilijäsalaisuudet. Talouselämä 23.10.2007. http://www.talouselama.fi/docview.do?f_id=1249174. Luettu 31.10.2007.

Lahtinen M. 2004. Ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen rahoitustyöryhmän muistio. OPM, Helsinki.

Lukkari, J. 2005. Eirin ja Finluxin opetukset, Tekniikka&Talous 18.11.2005
http://www.tekniikkatalous.fi/doc.te?f_id=810318. Luettu 21.10.2007.

Murto, P.1999. Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Mölsä P.2001. Erityisoppijan työssäoppimisen. Helia , Helsinki.

Mölsä P. 2006a. Mentorointi huipposaaajien koulutuksessa. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Mölsä P. 2006b. Mentorointi erityisoppijain koulutuksessa. Hero, Helsinki.

- Niiniluoto I. 1990 Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Valtionhallinnon kehittämiskeskus, Helsinki.
- Nonaka I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge Creating Company. Oxford University Press
- Nyyssölä N. 2003. Näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa OPH, Helsinki.
- Opetushallitus 2001. Audiovisuaalisen viestinnän koulutusohjelma, ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. OPH, Helsinki.
- Opetushallitus 2006. Ammattiosaamisen näytöt käyttöön –opas. OPH, Helsinki.
- Opetushallitus 2007. Palaute oppilaitokselle syksyllä 2006 ja keväällä 2007 suoritetuista ammattiosaamisen näytöistä. Helsingin kaupunki, Helsingin tekniikan oppilaitos. OPH, Helsinki.
- Opetusministeriö 2004. Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma. OPM, Helsinki.
- Opetusministeriö 2002. Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen.
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2002/ehdotus_erytisopetuksen_strategiaksi_toisen_asteen_ammattilliseen. Luettu 11.10.2007.
- Pajukoski S. ja Rinne E. toim. 2002. Erilaiset oppijat näytöissä. Opetushallitus, Helsinki.
- Pintrich P. & Ruohotie P. 2000. Conative Constructs and Self-Regulated Learning. Research Centre for Vocational Learning. Saarijärven Offset Oy.
- Pohjalainen L. & Vesaja, M. 2001. Näyttöjen kehittäminen ammatilliseen peruskoulutukseen. Näyttöpilottiprojektien 1999 – 2000 kokemukset ja kehittämis ehdotukset. Moniste 15/2001. OPH, Helsinki.
- Raivola R. & Vuorensyrjä M. 1998. Osaaminen Tietoyhteiskunnassa. Sitra, Helsinki.
- Risikko P. 2005. Ammatillinen erityisopetus. Kirjallinen kysymys 625/2005 vp. Eduskunta, Helsinki. http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/kk_625_2005_p.shtml . Luettu 1.11.2007.
- Rosenberg V. 2007. Kiinalainen ystävyysseura ja vähän ravintolatietoa. Kiina sanoin ja kuvin no. 3. 2007.
- Ruohotie P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY.

Räikköläinen M. 2005. Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin. Arviointikokeilusta kohti käytäntöä. Arviointi 3/2005. Opetushallitus, Helsinki.

Räisänen A. & Frisk T. 2002. Ammatillisen koulutuksen tila. Yhteenveto vuosina 1995–2001 tehtyjen arviointien tuloksista ja arvioinnin kehitystyöstä. Opetushallitus, Helsinki.
<http://www.edu.fi/julkaisut/synteesi.pdf>. Luettu 2.11.2007.

Saloviita T 2007. Pienemmät luokkakoot ovat tehoton tapa kehittää koulua. Helsingin Sanomat 13.12.2007.

Stenström M-L. 2001. Näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetushallitus, Helsinki.

Takala T. 2002. Erilaisen oppijan tukeminen nuorten näytöissä. Opaskirjanen Helsingin sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen käyttöön. www.oph.fi/amatillinenesr

Tampereen kauppakamarilehti 2006. Mistä Pirkanmaa saa 100 000 uutta työntekijää?
http://www.tammistoknuutila.fi/kauppakamarilehti/Lehtiarkisto/2006/7_06/amatillinen.html

Räikköläinen M. & Ecclestone, K. 2005. The implications of Using Skills Test as Basis for a National Education system in Finland. Opetushallitus: Evaluation 1/2005. Helsinki. Hakapaino.

Räikköläinen M. 2007. Työpaikkaohjaajien koulutus, koulutuksen portti yhteiselle oppimiselle, arviointikokeilu 12.09.2007. OPH, Helsinki.

Valtion säädöstietopankki 2007. <http://www.finlex.fi/>. Luettu 2.11.2007.

Virta A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia.

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:65. Turun opettajakoulutuslaitos.

Wolf A. 1996. Competence-based assessment. Buckingham: Open University Press.

Eduskunta 2006. Valtion talousarvioesitys.

<http://budjetti.vm.fi/indox/indoxservlet?fullpathxpointer=/2006/TAE/vmkanta/pl29/pl29ml60.xml%23/1&documentrole=tae2006>. Luettu 4.11.2007.

LIITE 1. Yleisten arviointikohteiden ja kriteerien kuvaukset kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa (Räkköläinen 2005)

ARVIOINTIKOHDE	TYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
<p>1. Työtehtävän hallinta Työmenetelmien, -välineiden ja materiaalien hallinta. Arvioinnin kohteena on työtehtävään ja työympäristöön soveltuva työmenetelmä ja työvälineiden sekä materiaalin valinta sekä kyky soveltaa ja käyttää niitä oikein ja hallita työtehtävä erilaisissa toimintaympäristöissä.</p>			
<p>2. Työprosessin hallinta Työprosessin suunnittelu-, toteuttamis-, arviointi- ja kehittämisvalmiudet. Arvioinnin kohteena on kyky suunnitella omaa työtä, toteuttaa työsuorituksia tarkoituksenmukaisessa järjestyksessä, valmiudet arvioida työsuorituksen laatua ja kehittää omaa toimintaansa.</p>	<p>TYDYTTÄVÄ Opiskelija suoriutuu ammatin perustehtävistä. Hän muistaa, tunnistaa, toteaa ja toistaa ilmiöihin liittyviä käsitteitä ja sisältöjä. Toimiessaan työtehtävissä hän toistaa aiemmin opittuja tekniikoita ja malleja. Hän noudattaa sääntöjä ja ohjeita. Opiskelija suunnittelee työtään, mutta uusissa tilanteissa tai työympäristön muuttuessa hän tarvitsee ohjausta. Opiskelija osaa työskennellä turvallisesti.</p>	<p>HYVÄ Opiskelija hallitsee tiedon jäsentelyä, luokitte- telua, vertailua, muok- kaamista ja asioiden perustelua. Hän hallitsee alan ydinsisällöt ja pystyy toimimaan ja laatimaan suunnitelmia itsenäisesti alan laajoissa tehtävä- kokonaisuuksissa. Hän selviytyy uusista ja muut- tuvista tilanteista oma- aloitteisesti. Opiskelija noudattaa itsenäisesti työturvallisuusohjeita ja tuntee yleisimmät työtur- vallisuusmääräykset.</p>	<p>KIITETTÄVÄ Opiskelija selviytyy itsenäisesti alan ydin- tehtävistä ja perustelee toimintaansa. Hänellä on kriittinen suhtautuminen tietoon ja toimintaan. Hän suunnittelee tietoi- sesti ja itsenäisesti omaa työtään ja asioiden yh- distely, kehittäminen ja uuden luominen onnistuu uusia tilanteissa. Hän toimii oma-aloitteisesti ja hank- kii lisätietoa. Opiskelija noudattaa itsenäisesti työturvallisuusohjeita ja huomio koko työympä- ristön turvallisuuden aktiivisesti.</p>
<p>3. Työn perustana olevan tiedon hallinta Arvioinnin kohteena on työssä tarvittavan teo- rietiedon hallinta ja sen soveltamiskyky erilaisiin tehtäviin ja toimintaym- päristöihin sekä kyky jäsentää ja perustella valintoja.</p>			
<p>4. Työturvallisuuden hallinta Arvioidaan kykyä nou- dattaa työturvallisuusoh- jeita ja -määräyksiä sekä soveltaa niitä erilaisissa tehtävissä ja toimintaym- päristöissä sekä valmiuk- sia ylläpitää työkykyä.</p>			

ARVIOINTIKOHDE	TYYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
5. Ydinosaaminen Oppimaan oppimistaidot Arvioinnin kohteena on valmiudet ja motivaatio arvioida itseään ja työtään, kyky kehittää työskentelytapoja ja toimia opiskelussaan ja työelämässä itseään kehittäen. Kyky hankkia, jäsentää ja arvioida tietoa sekä kyky soveltaa aiemmin opittua muuttuvissa tilanteissa.			
Ongelmanratkaisutaidot Arvioinnin kohteena on kyky toimia uusissa tilanteissa ja eteen tulevilla ongelmilla ja tehdä perusteltuja valintoja. Kyky toimia ja ajatella luovasti ja innovatiivisesti.	TYYDYTTÄVÄ Opiskelija osaa ohjattuna arvioida itseään ja omaa työtään.	HYVÄ Opiskelija tunnistaa omat vahvuutensa ja kehittämistarpeensa ja tekee kehittämiseen tähtääviä ratkaisuja.	KIITETTÄVÄ Opiskelija arvioi itseään ja omaa toimintaansa monipuolisesti myös työn aikana. Hän kehittää oman työsuorituksensa laatua perustellusti ja luovasti.
Vuorovaikutus- ja viestintätaidot Arvioinnin kohteena on kyky esittää ja raportoida tieto suullisesti ja kirjallisesti ja käyttää nykyai-kaista viestintätekniikkaa sekä kielitaito	Opiskelijan huomio on työn yksityiskohdissa ja erillisissä asioissa. Toiminta perustuu sääntöihin ja ohjeisiin tiukasti. Opiskelija pystyy toimimaan ryhmässä, selviytyy tutuissa vuorovaikutustilanteissa ja osaa tarvittaessa tukeutua muihin.	Opiskelija osaa soveltaa sääntöjä ja ohjeita erilaisissa tilanteissa. Hän hahmottaa työnsä kokonaisuutena. Hän luokittelee, vertaa ja jäsentää hankkimaansa tietoa ja muokkaa sitä käyttökelpoiseksi.	Opiskelija osaa käyttää ja soveltaa omaksumiaan tietoja ja taitoja ja löytää uusia ratkaisuja erilaisissa tilanteissa. Hän perustelee omia ratkaisujaan. Opiskelija hahmottaa työnsä osaksi koko työpaikan ja toimintaympäristön kokonaisuutta. Opiskelija muokkaa hankkimaansa tietoa käyttökelpoiseksi ja tekee siitä johtopäätöksiä.
Yhteistyötaidot Arvioinnin kohteena on opiskelijan valmiudet toimia erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa työyhteisön jäsenenä.	Hän tunnistaa oman tehtävänsä työyhteisössä ja tuntee sen arvot, tavoitteet ja toimintaohjeet ja noudattaa pääsääntöisesti sovittuja aikatauluja. Hän noudattaa työssään ammattietiikkaa.	Hän on aktiivinen ja vastuullinen ryhmän jäsen, joka pystyy hyödyntämään yhteisöllistä osaamista. Hän osaa toiminnassaan huomioida työyhteisön arvot, tavoitteet ja toimintaohjeet ja toimii ammattieettisesti oikein.	
Eettiset ja esteettiset/emotionaaliset taidot Arvioinnin kohteena on kyky sitoutua työhön, työskennellä vastuullisesti ja oikeudenmukaisesti sekä kyky käsitellä ja ratkaista moraalisia ja eettisiä ongelmia ja kyky toimia ammattieettisesti oikein. Kyky ottaa huomioon kulttuuriin ja omaan persoonallisuuteen pohjautuvat kaukusarvot ja taito ottaa nämä huomioon työssä			

ARVIOINTIKOHDE	TYYYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
<p>6. Yhteiset painotukset Kansainvälisyys Arvioidaan kielitaitoon ja suvaitsevaisuuteen liittyviä valmiuksia sekä valmiudet toimia monikulttuurisessa ympäristössä ja huomioida asiakkaan kulttuuriin liittyviä arvoja.</p>			<p>KIITETTÄVÄ Opiskelija soveltaa itse- näisesti ja oma-aloittei- sesti yhteisiin sisällöllisiin painotuksiin liittyviä val- miuksia, tietoja ja taitoja työssään ja osaa soveltaa ohjeita ja määräyksiä työ- tehtäviinsä ja perustelee niiden merkitystä ja omia valintojaan.</p>
<p>Kestävä kehitys Arvioidaan kykyä sovel- taa kestävän kehityksen periaatteita ja kykyä tunnistaa työnsä ympä- ristöriskit ja noudattaa työpaikan ympäristömää- räyksiä.</p>		<p>HYVÄ Opiskelija soveltaa itse- näisesti ja oma-aloittei- sesti yhteisiin sisällöllisiin painotuksiin liittyviä valmiuksia, tietoja ja taitoja työssään ja osaa soveltaa ohjeita ja mää- räyksiä työtehtäviinsä.</p>	
<p>Yrittäjyys Arvioidaan kyky hallita talouden peruskäsitteet ja toimia yrittäjämäisesti ja kehittää oma-aloit- teiseksi, tunnistaa ja työtään arvostavaksi työntekijäksi tai amma- tinharjoittajaksi.</p>	<p>TYYYDYTTÄVÄ Opiskelija osoittaa ja käyttää omassa toimin- nassaan yhteisiin paino- tuksiin liittyviä valmiuk- sia ja noudattaa tärkeim- piä ohjeita ja määräyksiä työtehtävissä. Opiskelija tarvitsee ohjausta.</p>		
<p>Teknologian ja tieto- tekniikan hyödyntä- minen Arvioidaan kykyä käyttää tieto- ja viestintäteknol- ogiikkaa sekä teknologiaa omalla alalla sekä kehit- tää ja hyödyntää tietoja ja taitoja monipuolisesti työtehtävissä.</p>			
<p>Laadukas ja asiakas- lähtöinen toiminta Arvioidaan kykyä toimia asiakaslähtöisesti ja huo- mioida asiakkaan tarpeet ja odotukset.</p>			
<p>Palvelu- ja kuluttaja- osaaminen Arvioidaan valmiuksia huomioida kuluttajalain- säädännön velvoitteet ja toimia työssään ku- luttajan oikeuksien, vel- vollisuuksien ja vastuun mukaisesti.</p>			

(Räkköläinen 2005).

Kehittämisesraportin verkkosivu: <http://aika-nayttaa.blogspot.com/>