

Please note! This is a self-archived version of the original article.

Huom! Tämä on rinnakkaistalenne.

To cite this Article / Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

Kukkonen, H. & Jussila, A. 2018. Henkilöstön tukeminen muutosprosesseissa. Teoksessa Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (toim.) Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 46-54.

URL: <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/23-Osaaminen-esiin.pdf>

HENKILÖSTÖN TUKEMINEN MUUTOSPROSESSEISSA

Harri Kukkonen ja Ari Jussila

ABSTRAKTI

Osaamisperusteisuuden vahvistamista ja reformiin valmistautumista varten on oppilaitoksissa järjestetty monenlaista koulutusta. Koulutuksia suunniteltaessa on tärkeää ottaa huomioon, kenen näkökulman halutaan tulevan esille ja minkälainen on osallistujien osuus koulutuksien toteutuksessa. Tässä artikkelissa kuvataan Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen (TAOK) järjestämistä ”Osaamisperusteinen opetussuunnitelma” -koulutuksista saatuja kokemuksia. Koulutus oli osa TUTKE -koulutusten kokonaisuutta ja se oli suunnattu ammatillisen toisen asteen opetus- ja ohjaushenkilöstölle. Tavoitteena oli tukea osaamisperusteisuuden edellyttämää kehittämistyötä.

Koulutuksen toteutus rakennettiin yhdessä osallistujien kanssa ottaen huomioon heidän tilanteensa ja kokemuksensa sekä organisaation asettamat tavoitteet. Koulutuksen sisällöt eivät olleet täysin etukäteen suunniteltuja, vaan ne muotoutuivat koulutuksen edetessä. Sen sijaan, että osallistujille olisi yritetty välittää uutta tietoa ja ratkaisumalleja, heille annettiin aikaa pysähtyä yhdessä jäsentämään omaa tilannettaan, tulevaisuuttaan sekä mahdollisia muutostarpeita. Koulutuksen aikana tunnistettiin kolme toiminnallista periaatetta, jotka tukevat muutoksen kohtaamista ja siinä toimimista: kokemuksellisuus, tavoitteellisuus ja ohjauksellisuus. Nämä periaatteet kannattaa ottaa huomioon suunniteltaessa ja toteutettaessa erilaisia osaamisperusteisuuteen ja reformiin liittyviä koulutuksia ja tapahtumia.

Asiasanat: osaamisperusteisuus, kokemuksellisuus, tavoitteellisuus, ohjauksellisuus, ammatillinen toinen aste



JOHDANTO

Osaamisperusteisuus edellyttää niin yksilöltä, yhteisöltä kuin organisaatiolta kykyä arvioida omia käsityksiään oppimisesta, opetuksesta ja ohjauksesta sekä valmiutta muuttaa toimintaa ja käytänteitä. Mahdolliset ongelmat saatetaan yhdistää yksittäisten opettajien muutosvastarintaan tai haluttomuuteen muuttaa toimintaansa. Opettajan työ on kuitenkin osallistumista toimintaan tietynlaisessa sosiokulttuurisessa kontekstissa. Oppilaitoksen toimintakulttuuri ja koko ammatillisen koulutuksen perinne antavat kehyksen opettajan ja opiskelijan toiminnalle, joten myös sitä tukevia tai hankaloittavia tekijöitä on syytä etsiä sieltä. Tämä on tärkeää siksi, että osaamisperusteisuus on kyseenalaistanut monia aiemmin itsestäänselvyysinä pidettyjä opettajan ja opiskelijan toimintaan ja tehtäviin kuuluvia asioita. Osaamisperusteisuudesta ja reformista tiedottaminen ei poista sitä, että muutokseen liittyvä epävarmuus tulevasta rikkoo mielikuvan asioiden ja toiminnan jatkuvuudesta. Tuttuja toimintatapoja ei enää voi käyttää tulevaisuuden ennakkoinnissa, joten polku menneestä tulevaan katkeaa ja syntyy eräänlainen tyhjiö. (ks. Kukkonen & Jussila 2015.)

Uudenlaiset toimintaodotukset ja epävarmuuden kohtaaminen edellyttävät tietynlaista muovautuvuutta. Yksilön tasolla muovautuvuus tarkoittaa joustavaa ajattelutapaa eli valmiutta kohdata uusia haasteita, arvioida käsityksiään ja työskennellä monenlaisissa uusissa ja muuttuvissakin tilanteissa. Oppilaitoksen tasolla se näkyy valmiutena muokata suunnitelmia, tehtäviä, opetussuunnitelmia ja rakenteita vastaamaan erilaisiin tilanteisiin ja toimijoiden tarpeisiin. (Kukkonen 2017; Kukkonen & Marttila 2017.) Muutoksen kohtaaminen ja siinä toimiminen edellyttääkin erityisesti sellaisten tekijöiden tunnistamista ja tukemista, jotka edistävät sekä yksilöiden, ryhmien että koko oppilaitoksen valmiuksia arvioida olemassa olevia käytänteitä ja mahdollisuuksia muovata toimintaansa.

OPETTAJANA MUUTOKSESSA

Osaamisperusteisuus ja reformi edellyttävät monien ammatillisen koulutuksen käytänteiden uudelleenarviointia ja muuttamista. Opettajille on muotoutunut kokemustensa perusteella tietynlaisia heidän hyväksi havaitsemiaan tapoja toimia ja muutosvaatimukset saattavat horjuttaa opettajan käsityksiä omasta tietämisestään ja osaamisestaan. Myös opettajan identiteetti eli hänen käsityksensä itsestään opettajana saattaa säröytyä. Identiteetti sisältää opettajana olemista koskevia arvoja ja uskomuksia mutta olennainen osa sitä on eräänlainen tulevaisuusnäkökulma. Identiteetissä onkin kysymys siitä, kuka tai keitä tunnemme olevamme ja mihin kuulumme nyt ja tulevaisuudessa. (Beijaard, Meijer, & Verloop 2004; Vähäsantanen 2013; Ropo 2015.) Esimerkiksi opettajan identiteetti määrittyy sen perusteella, minkälaista tietoa hän käyttää yrittäessään ymmärtää muutosten merkitystä sille, kuka hän on opettajana, kuka hän ei ole ja minkälaiseksi hän voi opettajana tulla.

Jos opettaja kokee, että hänen edellytetään yhtäkkiä alkavan toimia eri tavalla ja myös ym-

märtävän itsensä opettajana eri tavalla kuin aikaisemmin, hän alkaa mahdollisesti kehittää erilaisia selviytymisstrategioita. Uuden tiedon omaksuminen ja sen asettuminen osaksi opettajan tapaa ymmärtää asioita ei tapahdu pelkästään osallistumalla koulutuksiin ja yrittämällä painaa mieleen osaamisperusteisuuden ja reformiin liittyviä asioita. Kyseessä on paljon epävarmuutta sisältävän tiedon rakentamisen prosessi, jossa ymmärrys aiheesta ja tarvittavasta informaatiosta karttuu vain vähitellen prosessin edetessä (ks. Kuhlthau 2004).

Selviytymisstrategiat auttavat pysymään toimintakykyisenä uusissa tilanteissa mutta ne saatetaan tulkita myös muutosvastarinnaksi. Muutoksen vastustaminen saattaa kuitenkin olla tärkeä osa uudenlaisen identiteetin rakentumisessa, sillä identiteetit eivät ole pysyviä vaan niitä tuotetaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Rodgers & Scott 2008). Vastustus ei siis aina tarkoita uuden hylkäämistä, vaan on keskeinen osa uusien mahdollisuuksien ja myös uhkien tunnistamista (Britzman 1998). Sekä kriittisyys että hyväksyminen onkin mahdollista ymmärtää osaksi identiteettityötä.

Suunniteltaessa koulutuksia ja muita tukitoimenpiteitä on tärkeää, että ihmistä ei irroteta siitä sosiaalisesta ympäristöstä, jossa hän toimii. Uudenlainen tapa toimia ei aina ole vain yksilön itsensä päättävissä. Tietyt yhteisön toimintatavat ovat syntyneet sen jäsenten yhteisen työhistorian kautta ja muotoutuneet osaksi yhteisön toimintakulttuuria. Toimintakulttuuriin ei yleensä kiinnitetä huomiota ja se tulee usein näkyväksi vasta muutosvaatimusten edessä. Kun työyhteisöllä on vahva ammatillinen itsetunto, sen jäsenet tuntevat yhteistä ammattiylpeyttä. Tällaisessa yhteisössä arvostetaan sekä omaa että toisten tekemää työtä. Saattaakin käydä niin, että muutosvaatimusten koetaan kyseenalaistavan tai jopa mitätöivän sen, mitä yhteisössä on pidetty ammatillisesti tarkoituksenmukaisena. (Kukkonen & Jussila 2015, 28.) Koulutuksissa on siis tärkeää ottaa huomioon myös yhteisöllinen näkökulma ja mahdollistaa vallitsevien käsitysten ja toimintatapojen arvioiminen suhteessa osaamisperusteisuuden ja reformin velvoitteisiin.

TUTKIMUSAINEISTO

- "OSAAMISPERUSTEINEN OPETUSSUUNNITELMA" -KOULUTUS

Osaamisperusteisuuden vahvistaminen on haastanut ammatillisen koulutuksen rakenteita ja toteuttamistapoja ja koulutuksen järjestäjät ovat joutuneet tarkistamaan toimintatapojaan. Opettajan työ ja oppilaitoksen johtamiskäytännöt on määriteltävä uudelleen ja pedagogisissa ratkaisuissa sekä oppimisen ja osaamisen arvioinnissa on tarvittu uudenlaista ajattelua (Tutkesta toimintaan).

”Osaamisperusteinen opetussuunnitelma” -koulutukseen (3 op) osallistui yhteensä 65 opetus- ja ohjaushenkilöstön jäsentä yhdestä ammatillisesta oppilaitoksesta. Koulutuksen kokonaiskesto oli noin kolme kuukautta ja se koostui kolmesta kolmen tunnin pituisesta

koulutuspäivästä sekä ohjatusta, pienryhmissä tapahtuvasta kehittämistyöskentelystä koulutuspäivien välillä.

Jo koulutusta suunniteltaessa päätettiin, että se perustuu osallistujälähtöisyyteen. Tämä tarkoitti sitä, että TAOKin kouluttajat eivät menisi oppilaitokseen vain jakamaan osallistujille informaatiota osaamisperusteisuudesta tai osoittamaan, mitä pitäisi muuttaa ja miten se tapahtuu. Lähtökohtana oli, että ulkopuolelta tulevat kouluttajat eivät ole eläneet sitä arkea, jossa koulutukseen osallistuvat työtään tekevät. Näin he saattavat ohittaa jotakin sellaista, joka on olennaista nimenomaan osallistujien näkökulmasta.

Oppilaitoksen johto oli asettanut tavoitteita, joista muodostui koulutukselle organisaatiota näkökulma mutta osallistujat eivät lähteneet suoraan vastaamaan näihin. Keskustelujen perusteella hahmoteltiin teemoja, joista pienryhmät (3-6 osallistujaa/ryhmä) muotoilivat omat tavoitteensa ja kehittämistehtävänsä sen perusteella, minkälaisiin asioihin he omasta mielestään tarvitsivat vastauksia. Tällä pyrittiin tukemaan sitoutumista pitkäkestoiseen työskentelyyn sen sijaan, että olisi tuotettu ”pikavastauksia” johdon asettamiin tehtäviin. Vasta myöhemmin, pienryhmien työskentelyn päästyä hyvin vauhtiin, alettiin etsiä yhdessä yhtymäkohtia organisaation asettamien tavoitteiden kanssa ja suunnattiin pienryhmien työskentelyä niin, että voitiin edetä sekä ryhmien omien että organisaation tavoitteiden suunnassa.

TULOKSET

– PROSESSEISSA OPITTUA JA HAVAITTUA

Koulutukseen osallistuneet pitivät koulutusjaksoa onnistuneena ja kertoivat sen auttaneen tunnistamaan osaamisperusteisuuden tuomia haasteita. Opettajat ovat toimineet yhtä aikaa nykyisten käytänteiden ja uusien toimintaodotusten välisessä ristipaineessa ja he kertoivat koulutuksen tukeneen uusien käytänteiden suunnittelussa. Kouluttajat (tämän artikkelin kirjoittajat) tunnistivat kolme periaatetta, jotka johtivat koulutuksen onnistumiseen ja joita kannattaisi käyttää myös jatkossa erilaisissa osaamisperusteisuuden ja reformin myötä tulevaan muutoksessa toimimiseen tähtäävissä koulutuksissa. Näistä periaatteista muodostuu joustava toimintakehys, joka sallii niin henkilökohtaisen merkityksenannon, ryhmäkohtaisen tavoitteellisen työskentelyn kuin organisaation tavoitteiden suuntaisen kehittämistyön. Seuraavassa näitä toiminnallisia periaatteita kuvataan tarkemmin.

KOKEMUKSELLISUUS

Toimintakäytänteiden muuttamisessa on kyse sekä yksilöllisistä että yhteisöllisistä oppimisen prosesseista. Oppiminen on sekä tiedollista että tunneperäistä ja siihen kuuluvat prosessit saattavat herättää epävarmuutta ja muita voimakkaita tunnereaktioita. Muutos- ja oppimisprosessin aikaisten tunteiden hyväksyminen ja ymmärtäminen on tärkeää, sillä on mahdollista, että epävarmuutta ja jopa ahdistuneisuutta aiheuttavien tilanteiden ja toimintojen sietäminen saattaa



johtaa tehokkuuteen, joustavuuteen ja sinnikkyYTEEN (Bullough 2014, Renko & Myatt 2014). Heti ensimmäisestä tapaamiskerrasta lähtien osallistujille annettiin tilaa jakaa kokemuksia osaamisperusteisuudesta ja sen vaikutuksista omaan työhön. Ajatuksena oli, että omasta tilanteesta kertominen ja toisten kuunteleminen auttavat saamaan otetta mahdollisesta jäsentymättömästä epävarmuuden ja hädänkin tunteesta. Tällainen ajan antaminen kokemusten kertomiselle ja tunneperäisille prosesseille toi esille myös sen, että ollaan yhteisen asian äärellä. Osaamisperusteisuuden mukanaan tuomien muutosten pohtimisessa olikin keskeistä syntynyt kokemus tai tunne siitä, että ollaan yhteisen tehtävän edessä eikä yksittäisen opettajan tarvitse ratkoa kaikkea yksin. Tällainen koulutuskokonaisuuden alkuun sijoitettu keskustelu ei ollut kuitenkaan pelkkää kokemusten vaihtamista, vaan kyse oli eräänlaisesta käsiteanalyysistä, jonka avulla rakennettiin yhteistä ymmärrystä ja käsitystä siitä, mitä osaamisperusteisuus tarkoittaa. Tähän keskusteluun oli mahdollista tuoda myös sellaisia näkökulmia, joita osallistajat eivät ottaneet esille mutta joita kouluttajat pitivät tärkeinä. Tämä loi perustan pienryhmäkohtaisten tavoitteiden kehittelylle ja niiden edellyttämälle kognitiiviselle prosessoinnille.

Osallistujien kokemusten huomioonottaminen koko koulutuksen ajan lisäsi tunnetta henkilökohtaisuudesta. Oltiin tekemässä jotakin itselle tärkeää eikä vain vastaamassa ulkoapäin tuleviin tehtävänantoihin. Parhaimmillaan hyvin järjestetyt ja toteutetut koulutukset tukevat psykologisen omistajuuden syntymistä. Se viittaa mielentilaan, jossa ihminen tuntee jonkin asian tai idean olevan hänen tai osa häntä. Osaamisperusteisuuden ja tiimityön näkökulmasta on tärkeää, että omistajuus voi myös jakautua (kollektiivinen omistajuus), jolloin kohde voidaan nähdä olevan ”meidän” sen sijaan, että se olisi pelkästään ”minun”. (Pierce, Kostova & Dirks 2001; Pierce & Jussila, 2010.)

TAVOITTEELLISUUS

Ulkoinen muutospakko synnyttää lähes aina muutosvastarintaa ja epäilyä, sillä muutokseen liittyvä epävarmuus tulevasta rikkoo mielikuvan myös asioiden ja toiminnan jatkuvuudesta. Tämä antaa kuitenkin pohjan identiteetin uudelleenmuovautumiselle, sillä opettajan identiteetti ei ole vakaa ja samana pysyvä kokonaisuus (Beijaard, Meijer, & Verloop 2004; Rodgers & Scott 2008).

Osallistujien mukaan uuden suunnittelemista hankaloitti se, että asiat ovat vielä epäselviä eikä ole selkeitä ohjeita. Nykyhetken epävarmuutta aiheuttavien tekijöiden pohtimisen asemesta osallistujien huomio suunnattiin tulevaisuuteen. Näin oli mahdollista selkeyttää eräänlaista ”odotusten horisonttia” ja irtautua nykyhetken stressaavista kokemuksista. Kuuntelemalla mitä puhuttiin omista ja yhteisönsä tunteista ja ”odotusten horisonteista”, osallistujien oli mahdollista saada itselle uusia näkökulmia ja kouluttajille se antoi mahdollisuuden tunnistaa, minkälaisia uusia aineksia keskusteluihin kannattaa tuoda. Positiivisella ja tulevaisuusorientoituneella näkökulmalla luotiin perustaa uudelle toimintaorientaatiolle. (Kukkonen 2017, 126-127; Kukkonen & Marttila 2017, 82.)

Peavy (2006) puhuu mahdollisesta tulevaisuudesta, millä hän tarkoittaa sitä, että tulevaisuus ei ole ennalta määrätty, vaan se muotoutuu ihmisten ja yhteisöjen tekemien valintojen perusteella. Se, mitä ajattelemme tulevaisuudestamme vaikuttaa siihen, miten toimimme tänään. Markus ja Nurius (1986) käyttävät ilmaisua mahdolliset minät kuvaamaan ihmisen käsityksiä siitä, minkälainen hän voi tulevaisuudessa olla tai minkälaiseksi hän voi tulla. Nämä mahdolliset minät vaikuttavat myös siihen, minkälaiseksi ihminen tulkitsee nykyhetken ja minkälaiseen toimintaan hän motivoituu. Voidaankin sanoa, että yksilöt ja yhteisöt luovat tulevaisuutensa mielikuvissaan (Kukkonen & Jussila 2015, 22-23). Näiden mielikuvien kirkastaminen ja yhteinen konkretisoiminen ovat tärkeitä kaikessa muutokseen tähtäävässä koulutuksessa. Tavoitteellisuuden avulla aiemmat kokemukset ja tulevaisuuden odotukset integroituvat kokonaisuudeksi, joka ohjaa tämän hetken valintoja (Stelter 2014).

OHJAUKSELLISUUS

Ohjauksellisuus tarkoittaa, että tuetaan toisen kykyä suunnitella, ohjata, toteuttaa ja arvioida omia prosessejaan (Vehviläinen 2014). Ohjauksellisuuden lähtökohtana on toisen kokemuksen arvostaminen sekä tavoitteiden ja tulevaisuuden näkökulmien tarkastelu yhdessä. Ohjaajan tehtävä on muodostaa sellainen ohjauksellinen jatkumo, missä toteutuu avoin keskustelu, kokemusten jakaminen ja reflektointi. Tällöin on keskeistä tavoitteellinen toiminta, reflektion tukeminen, emotionaalinen läsnäolo ja aito dialogi (Kukkonen 2017; Kukkonen & Marttila 2017).

Osallistujiin pidettiin yhteyttä myös koulutuspäivien välillä, sillä pienryhmät työstivät itse muotoilemaansa kehitystehtävää, jonka tavoitteena oli ottaa askelia kohti osaamisperusteista toimintaa. Heitä pyydettiin myös lähettämään viestiä, miten prosessi etenee. Kaikkiin viesteihin vastattiin tarkentavilla kysymyksillä ja uusia näkökulmia avaten tuomalla esiin osaamisperusteisuuden kuuluvia periaatteita, tulevaisuusperspektiiviä sekä konkreettisten askeleiden rakentumista toiminnan muuttamisessa. Viesteissä esille nostettuja asioita hyödynnettiin myös seuraavissa tapaamisissa ja käytettiin rakennettaessa niiden sisältöjä. Tällaisen yhteydenpidon tarkoituksena oli tukea tunnetta, että ollaan tekemässä aitoa kehittämistyötä, eikä vain vastaamassa kouluttajien etukäteen laatimiin tehtäviin.

Osallistujat kertoivat, että pelkästään omaan viestiin saatu vastaus ja rohkaisun saaminen tuntui hyvältä ja kannusti eteenpäin kohti tavoitteita. Koulutuspäivien aikana osallistujia ohjattiin keskinäiseen vuoropuheluun. Tarkoituksena oli, että pienryhmien sisällä ja myös ryhmien välillä tapahtuisi vertaisohjausta. Muutaman kerran kävikin niin, että esille nostettuun ongelmaan olikin kehitetty jollakin toisella koulutusallalla ratkaisu, jota pienryhmä lähti soveltaamaan omalle alalle. Ohjauksen ja vertaistuen merkitys tuli esille kommentoissa koulutukseen osallistumisesta. Osallistujat kertoivat, että ei varsinaisesti tuntunut, että olisi ollut erityisesti koulutuksessa, vaan yhteisissä tilaisuuksissa oppimassa ja kehittämässä omaa työtään yhdessä kollegojen kanssa.

On tärkeää, että ihmiselle ei synny muutostilanteissa yksinjäämisen tunnetta. Ohjaus auttaa löytämään ja käyttämään sekä omia että yhteisiä voimavaroja niin, että tunne itsenäisyydestä säilyy tai jopa lisääntyy ja käsitys omista toimintamahdollisuuksista laajenee tai ainakin selkeytyy (Kukkonen & Jussila 2015).

JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Osaamisperusteisuudessa ja reformia toteutettaessa on tärkeää ottaa huomioon, miten opettajat itse ovat kokeneet ja kokevat muutoksen vaikutukset itseensä, omaan toimintaansa, opiskelijoihin ja lähiyhteisönsä. Kaikki muutokset, vaikka ne olisivat toivottujakin, herättävät ristiriitaisia tunteita: sekä toiveita paremmasta että epäilyjä lopputuloksen suhteen. Onkin tärkeää, että epävarmuutta ja vastustusta ei käsitellä vain yksilöllisenä muutosvastarintana. Yksilötason epävarmuus selviytymisestä osaamisperusteisuuden tuomissa haasteissa saattaa kanavoitua yhteisölliseen huoleen siitä, miten pystytään omaksumaan uutta ja samaan aikaan huolehtimaan ydintehtävistä. (Kukkonen & Jussila 2015, 22-23.)

Koulutuksen osallistujalähtöisyyteen kuului, että koulutuspäivien sisältöjä rakennettiin toiminnan edetessä yhdessä osallistujien kanssa. Osallistujien kokemusten kuunteleminen ja jakaminen, tunteiden ilmaisun salliminen, katseen suuntaaminen tulevaisuuteen sekä työskentelyprosessien tukeminen antoi mahdollisuuden rakentaa yhteistä ymmärrystä muutoksesta ja sen edellyttämästä toiminnasta. Kun koulutuspäivät eivät täyttyneet kouluttajien etukäteen laatimilla PowerPoint –esityksillä, saivat pienryhmät yhteistä aikaa tällaisen yhteisen suunnittelulle ja konkretisoimiselle.

Järjestettäessä osaamisperusteisuuteen ja reformiin liittyviä koulutuksia on syytä miettiä, milloin aihe ja tilanne ovat sellaiset, että kannattaa esitellä informaatiopaketteja tai valmiita malleja. ”Osaamisperusteinen opetussuunnitelma” –koulutuksessa etukäteen suunniteltu ja osallistujille ”toimitettava” paketti olisi ollut kouluttajien kannalta turvallinen tapa toimia. Kun koulutuksen tarkoituksena oli kuitenkin tukea toimimista muutoksessa, ei ollut mitään perusteluja osallistujien asettamiselle passiivisen informaation vastaanottajan asemaan. Oletus asioiden siirtymisestä toimintaan sen jälkeen, kun kouluttajat ovat kertoneet niistä ei ole realistinen eikä myöskään nykyisten oppimiskäsitysten mukainen. Osaamisperusteisuuden toteuttaminen kannattaakin ymmärtää sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi oppimisen prosessiksi, jota tulee tukea samanlaisilla periaatteilla kuin oppimisen prosesseja yleensäkin tuetaan. Osallistujalähtöinen lähestymistapa vei kouluttajat epävarmuuden ja ennakoimattoman äärelle eli siihen maailmaan, missä ammatillisen toisen asteen opettajat elävät arkeaan. Koulutukseen osallistuneiden palautteet antavat kuitenkin uskoa tässä artikkelissa kuvatun toimintatavan käyttämisen toimivuudesta koulutuksissa, joissa on tarkoitus tukea ihmisten toimintaa muutoksessa.

”Paljon uusia ideoita kehittämiseen omassa opettajuudessa ja tiimin kehittämässä kohti osaamisperusteisuutta. Tätä pitäisi olla kaikille opettajille.”

”Koulutuksen paras anti yhdessä mahdollisuus keskustella aiheista, oli aikaa istua omien työkavereiden kanssa. Aiheita jatkokehittymiseen saatu.”

”Loistava tapa toteuttaa ja osallistaa meidät koulutukseen. Antoi sopivasti hetkiä pysähtyä miettimään näitä asioita rauhassa.”

”Valitettavasti yleensä koulutuksen jälkeen on tullut todettua, että hevonhump-paa taas...NYT EI OLLUT !”

LÄHTEET

- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N.** 2004. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107-128.
- Britzman, D.** 1998. *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany: State University of New York Press.
- Bullough, A., Renko, M., & Myatt, T.** 2014. Danger Zone Entrepreneurs: The Importance of Resilience and Self-Efficacy for Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38 (3), 473-499.
- Kukkonen, H.** 2017. Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet – yhteisesti tuotettu kehys opintoihin kiinnittymiselle. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press. 111-130. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101818/Korhonen_ym_Kehittamisen_palat_yhteisöjen_salat.pdf?sequence=1 Luettu 11.9.2017.
- Kukkonen, H. & Jussila, A.** 2015. Osaamisperusteisuuden alkeet – muutoksessa toimimisen lyhyt oppimäärä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 84. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Kukkonen, H. & Marttila, L.** 2017. Kuviteltua todellisuutta - ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 19. <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/20-Kuviteltua-todellisuutta.pdf> Luettu 12.5.2017.
- Kuhlthau, C. C.** 2004. *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*, 2nd ed. Westport: Libraries Unlimited.
- Markus, H. & Nurius, P.** 2006. Possible Selves. *American Psychologist* 41, 954-969.
- Peavy, R. V.** 2006. *SocioDynamic Counselling. A Constructivistic Perspective for the Practise of Counseling in the 21st Century*. Victoria: Trafford Publishing.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T.** 2001. The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century of Research. *Review of General Psychology* 7 (1), 84-107.
- Pierce, J. L., & Jussila, I.** 2010. Collective Psychological Ownership within the Work and Organizational Context. *Journal of Organizational Behavior* 31 (6), 810 - 834.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H.** 2008. The Development of the Personal Self and Professional Identity in Learning to Teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Routledge. 732-755.
- Ropo, E.** 2015. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaationlukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampere University Press. 26-47.
- Stelter, R.** (2014). *A Guide to Third Generation Coaching – Narrative-collaborative Theory and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Tutkesta toimintaan.** <http://www.tamk.fi/-/tutkesta-toimintaan>. Luettu 3.8.2016.
- Vehviläinen, S.** 2014. *Ohjaustyön opas – yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vähäsantanen, K.** 2013. *Vocational Teachers' Professional Agency in the Stream of Change*. Doctoral dissertation. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 460. Jyväskylä: University of Jyväskylä.