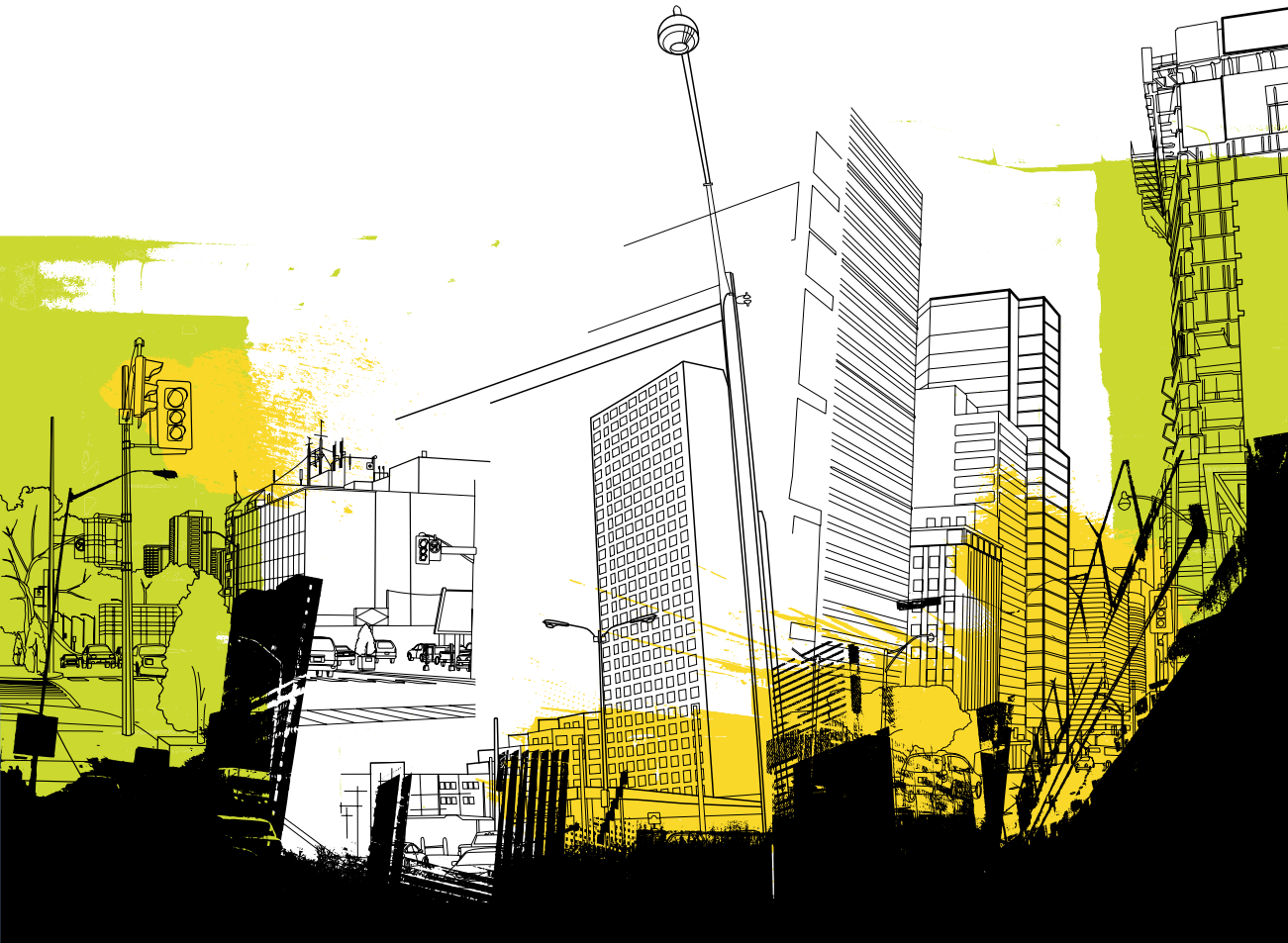




Haaga-Helia  
ammattikorkeakoulu

Jari Laukia  
Annica Isacson  
Kimmo Mäki  
Marianne Teräs (toim.)

# KATU-USKOTTAVA AMMATILLINEN KOULUTUS – Uusia ratkaisuja oppimiseen



# Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

<http://shop.haaga-helia.com> ■ [julkaisut@haaga-helia.fi](mailto:julkaisut@haaga-helia.fi)

© kirjoittajat ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Haaga-Helian julkaisut 2015

Teos on suojattu tekijänoikeuslailla (404/61). Teoksen valokopiointi kielletty, ellei valokopiointiin ole hankittu lupaa. Lisätietoja luvista ja niiden sisällöstä antaa Kopiosto ry, [www.kopiosto.fi](http://www.kopiosto.fi). Teoksen tai sen osan digitaalinen kopioiminen tai muuntelu on ehdottomasti kielletty.

Julkaisija: Haaga-Helia Ammatikorkeakoulu  
Taitto: Oy Graaf Ab, Riina Nyberg  
Kannen suunnittelu: Tommi Lalu, Jani Osolanus  
Kannen kuva: Shutterstock

ISSN: 2342-2920 (painettu)  
ISSN: 2342-2939 (verkkojulkaisu)  
ISBN: 978-952-6619-73-6 (painettu)  
ISBN: 978-952-6619-72-9 (verkkojulkaisu)

Unigrafia, Helsinki 2015

# Sisälllys



<b>Esipuhe</b> .....	5
Aulis Pitkälä	
<b>Johdanto</b> .....	7
Jari Laukia	
<b>OSA 1: MUUTTUVA AMMATILLINEN KOULUTUS</b> .....	9
<b>Ammatillinen koulutus taitekohdassa</b> .....	9
Jari Laukia	
<b>Kohti osaamisperusteisuutta – Amatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän uudistus</b> .....	19
Reija Lepola	
<b>OSA 2: UUDISTUVA OPETTAJUUS</b> .....	29
<b>Pedagame Designer – Monimuotoistuva opettajuus</b> .....	28
Kimmo Mäki	
<b>Työpaikkaopettaja – Opettajan uusi rooli</b> .....	41
Henna Heinilä ja Sirkka Ahtola	
<b>Kohti yrittäjämäisen oppimisen pedagogiikkaa</b> .....	49
Maria Korpi ja Heli Potinkara	
<b>Kohti aktiivista kansalaisuutta – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus ammatillisessa opettajankoulutuksessa</b> .....	63
Liisa Vanhanen-Nuutinen	
<b>OSA 3: OIVALTAVAT OPPIMISEN RATKAISUT</b> .....	81
<b>Yli oppiainerajojen – Uudenlaiset ryhmäopetuksen menetelmät barokkimusiikin koulutuksessa</b> .....	78
Petteri Pitko	
<b>Ratkaisuja opintojen vauhdittamiseen aikuiskoulutuksessa</b> .....	88
Päivi Aarreniemi-Jokipelto	
<b>Osaamisperusteisuus auttaa yrittäjäopiskelijoita eteenpäin</b> .....	94
Tommo Koivusalo, Anu Moisio, Taina Mikkola ja Päivi Söderström	

<b>Yksilöllisyyttä ja joustavuutta opintopolkuihin</b> .....	102
Sirku Ohvo ja Tiina Immonen	
<b>Peleistä vauhtia oppimiseen – Käytännön esimerkkejä pelipedagogiikasta</b> .....	110
Annica Isacson, Mário Passos Ascenção ja Kevin Gore	
<b>OSA 4: INNOVATIIVISET OPPIMISYMPÄRISTÖT</b>	123
<b>Vaikuttavia oppimisen ratkaisuja tulevaisuuden toimintaympäristöissä</b> .....	118
Katri Ojasalo	
<b>Kansainvälinen kilpailu ja muuttuva työelämä perinteisen osaamisen haastajina</b> .....	131
Erkki Ormala, Sampo Tukiainen ja Jukka I. Mattila	
<b>Simulaatio-opetuksen haasteet ja mahdollisuudet ammatillisessa koulutuksessa</b> .....	137
Marianne Teräs ja Jorma Jokela	
<b>OSA 5: TUOREITA NÄKÖKULMIA KANSAINVÄLISYYDESTÄ</b>	157
<b>Aineksia kulttuurienväliseen oppimiseen</b> .....	150
Marianne Teräs	
<b>Iloa ja hyötyä pohjoismaisesta yhteistyöstä – Kokemuksia ammattikasvatuksen Nordic Master -ohjelmasta</b> .....	156
Annica Isacson	
<b>Työmatka Bogotan koneessa – Kokemuksia ammattillisen opettajankoulutuksen viennistä</b> .....	168
Jari Laukia ja David Mauffret	
<b>Kirjoittajat</b> .....	177



## *Arvoisa lukija*

■ Haaga-Helian Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisu tarttuu suomalaisen koulutuspolitiikan merkittäviin haasteisiin. Ammatillinen koulutus on ollut voimakkaassa murroksessa viimeisen vuosikymmenen ajan, ja tuo murros jatkuu edelleen.

Merkittävä uudistus on nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen raja-aitojen poistaminen: koulutustarjonta, rahoitus ja ohjaus kootaan nyt yhtenäiseksi kokonaisuudeksi opetus- ja kulttuuriministeriön alle.

Myös osaamisperusteisuuden vahvistaminen on iso uudistus ammatillisen koulutuksen kentällä. Tavoitteena on siirtyä kaikessa tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa aiempaa selkeämmin osaamisperusteisuuteen ja tutkinnon osiin perustuvaan rakenteeseen. Pyrkimyksenä on myös vahvistaa ammatillisten tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä ja tutkinnon osiin perustuvaa rakennetta, mikä tukee joustavien ja yksilöllisten opintopolkujen rakentamista ja edistää aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista osaksi tutkintoa.

Tutkintojen ja niiden tuottaman osaamisen on uudistuttava ajassa. Tutkintorakenteen uudistus merkitseekin muutosta myös opettajan työhön, oppimissisältöihin ja opiskelijan päivittäiseen toimintaan. Näillä uudistuksilla vahvistamme ammatillisen koulutuksen kykyä vastata jatkuvasti uudistuvan työelämän ja osaamisvaatimusten tarpeisiin.

Artikkeleissa valotetaan tulevaisuusorientoituneesti, miten opettamisen ja oppimisen menetelmiä voidaan kehittää ja uudistaa yhä laadukkaamman koulutuksen takaamiseksi. Uusia ratkaisuja hahmotetaan myös esimerkeillä, joita edelläkävijöinä toimivat opettajat ovat jo ottaneet käyttöön.

Julkaisussa kiinnitetään huomiota myös muihin ajankohtaisiin teemoihin kuten kansainvälisyyteen, monikulttuurisuuteen, yrityspedagogiikkaan sekä opiskelijoiden valmistumista edesauttaviin menetelmiin.

Käsissänne oleva julkaisu tuo suomalaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun uusia sävyjä ja aloitteita sekä tukee erityisesti ammatillisen opetuksen kenttää. Julkaisun kohderyhmään kuuluvat ammatilliset opettajat, virkamiehet ja päättäjät, mutta se tarjoaa hyödyllistä tietoa ja näkemyksiä

kenelle tahansa ammatillisesta koulutuksesta ja oppimisen uusista ratkaisuista kiinnostuneelle.

Pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelman koulutuspoliittinen motto ”Suomi on maa, jossa tekee mieli oppia koko ajan uutta” kiteyttää hyvin oppimismotivaation merkityksen. Olen varma, että tuo motivaatio säilyy myös tulevaisuuden ammatillisessa koulutuksessa.

Pohdiskelevia lukuhetkiä toivottaen

*Aulis Pitkälä*

pääjohtaja

Opetushallitus

# Johdanto

*Jari Laukia, Ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja,  
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu*

■ Työelämä ja toimintaympäristöt ovat muutoksessa. Kun muutos jyllää ja epävarmuus valtaa alaa, tarvitaan osaavaa johtamista ja luottamusta omaan tekemiseen. Ammatillisen koulutuksen – ja koulutuksen ylipäättään – on vastattava työelämän uusiin tarpeisiin sekä muuttuneiden toimintaympäristöjen vaatimuksiin. Myös koulutuksen rahoituspohja ja tavoitteet sekä ihmisten käsitykset oppimisesta näyttävät tänään toisella tavalla kuin aikaisemmin.

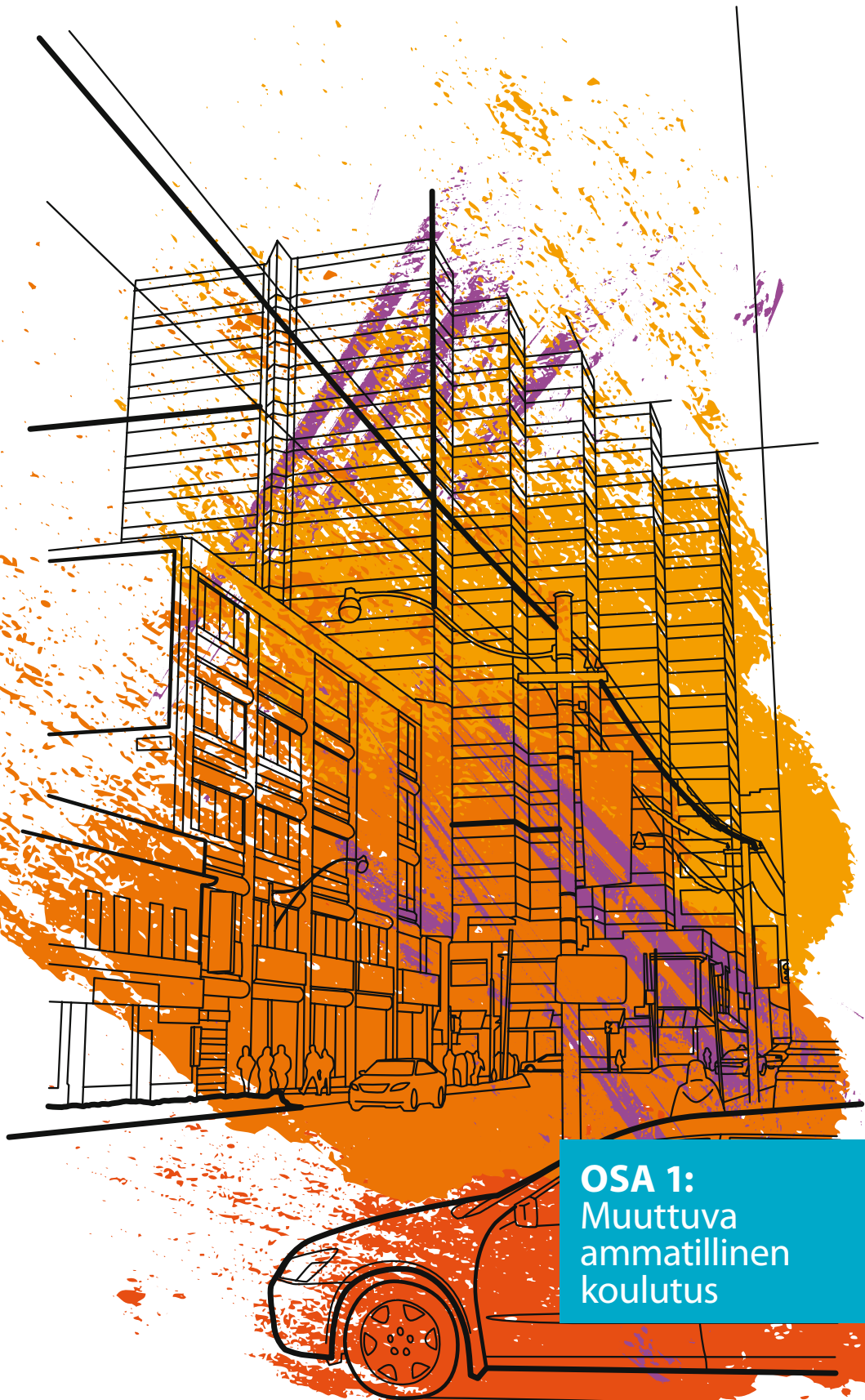
Tässä teoksessa *Katu-uskottava ammatillinen koulutus – Uusia ratkaisuja oppimiseen* käsitellään ammatillisen koulutuksen tulevaisuudennäkymiä. Teos koostuu 17 artikkelista, jotka on jaettu neljään teemaan: muutos näyttäytyy uudistuvana opettajan työnä, oivaltavina oppimisen ratkaisuinä, oppimisympäristöjen monipuolistumisena ja kansainvälisyyden lisääntymisenä.

Teoksen on tarkoitus tukea ammatillista koulutusta. Se on tarkoitettu avuksi

- ammatillisille opettajille ammattikouluissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa
- oman osaamisensa kehittämistä kiinnostuneille työelämän toimijoille
- virkamiehille ja päättäjille.

Kirjoittajina on ammatillisen koulutuksen parissa toimivia opettajia ja hallintotehtävissä toimivia henkilöitä sekä ammatillisen koulutuksen ja työelämän tutkijoita ja kehittäjiä. Artikkelit pohjautuvat heidän tutkimus- ja kehittämistyönsä tuloksiin sekä käytännön kokemuksiin. Tyyliään artikkelit ovat yleiskielistä, napakkaa tieteen popularisointia.

Lausun lämpimät kiitokset kaikille kirjoittajille. Kiitän Opetushallituksen ylijohtaja Aulis Pitkälää esipuheesta ja kiinnostuksesta tätä teosta kohtaan. Laura Niemi on vastannut editoinnista asiantuntevalla ja tyylikkään ohjaavalla tavalla. Toimituskunta, Marianne Teräs, Annica Isacson, Kimmo Mäki ja Pirjo Aura, ovat osaamisellaan osoittaneet, että meillä on toivoa. Katu-uskottava ammatillinen koulutus tehdään yhdessä.



**OSA 1:**  
Muuttuva  
ammatillinen  
koulutus



# Ammatillinen koulutus taitekohdassa



*Jari Laukia*

## Johdanto

■ Murros käsitteenä tarkoittaa jyrkkää, syvällistä muutoksen kautta. Tällä hetkellä suomalainen yhteiskunta on murroksessa, jota on syvyydeltään verrattu 1800–1900-lukujen taitteen teollistumisen ja sääty-yhteiskunnan rapautumisen aikaan. Murros koettelee yhteiskuntarakenteita, talouselämää sekä yhteiskunnan eri instituutioita – myös koulutusta ja oppimista.

Tässä artikkelissa tarkastelen käsillä olevaa perusteellista muutosta koulutuksen ja erityisesti ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Suomen koulutuksen historiassa voidaan erottaa aikakausia, jolloin koulutus on ollut voimakkaan muutoksen kohteena. Mitkä seikat ovat vaikuttaneet koulutuksen murroskausiin? Miten koulutus on muuttunut murrosten kautta, ja miten meneillään oleva murros mahdollisesti eroaa aiemmista koulutuksen muutosvaiheista? Minkälaisia näkyjä yhteiskunnan toimijoilla eli koulutuksen toteuttajilla on koulutuksen tulevaisuudesta Suomessa?

## Yhteiskunnallinen liberalismi ja filantropia – valmiudet työelämään ja kansalaisuuteen

Ensimmäinen suuri koulutuksen murros modernin ajan Suomessa ajoittui 1800–1900-lukujen taitteeseen. Taloudellinen liberalismi kiihdytti talouskasvua, lisäsi liiketoimintaa ja teollisuuslaitosten perustamista, ja Suomeen syntyivät ensimmäiset teollisuuspaikkakunnat. Maatalouden rationalisoinnin ja väkiluvun kasvun seurauksena maaseudulle muodostui vapaa väestönosa, joka muutti teollisuuspaikkakunnille ja kaupunkeihin. Esimerkiksi Helsingin kaupungin väkiluku vuonna 1880 oli 43 132 henkilöä. 20 vuotta myöhemmin vuonna 1900 väkiluku oli peräti 93 600. Suurimmaksi osaksi väkiluvun kasvu oli muuttoliikkeen seurausta. Nou-

seva teollisuus, liike-elämä, liikenne ja rakentaminen tarvitsivat työntekijöitä, joilla oli perusvalmiudet toimia uusissa ammattiteissa ja ammatinharjoittajina. Säätö-yhteiskunnan romuttuminen toi uusia vaatimuksia kansalaisena toimimiseen yhteiskunnassa. Samaan aikaan oppipoikajärjestelmä menetti merkitystään työelämään kouluttamisessa. Kansakoulun jälkeinen työelämään valmentava koulutus oli retuperällä.

Koulutuksen uudistumisen tarpeeseen kiinnittivät huomiota filantrooppiset yhteiskuntapiirit, joilla oli teknillinen tai liiketalouden korkeamman asteen koulutus sekä kytköksiä teollisuuteen ja liike-elämään. Heidän joukossaan olivat muun muassa insinööri, opettaja ja käsityökoulun johtaja Jonatan Reuter, Turun käsityökoulun johtaja ja kansanedustaja Helena Brander sekä Helsingin kaupunginvaltuuston puheenjohtaja, professori, senaattori ja Suomen Yhdyspankin johtaja Leo Mechelin. He ajattelivat, että ammatillisella koulutuksella on yksilöä kasvattava ja kehittävä ja teollisuutta, käsityötä ja liike-elämää kehittävä tehtävä. Koulutuksen avulla yksilöllä on mahdollisuus parantaa elinolojaan. He myös tiesivät, mitä tavoittelivat, ja hakivat aikeittensa toteuttamiseksi vaikutteita ulkomailta, erityisesti Skandinavian maista, Saksasta ja Itävalta-Unkarista, joihin he kutsuivat sivistysmaiksi.

Oppipoikajärjestelmän rapauduttua Suomen senaatti päätti perustaa käsityöläiskouluja, joissa annettiin teoreettista opetusta jo työelämässä oleville henkilöille. Nämä koulut eivät kuitenkaan pystyneet vastaamaan työelämän ja yhteiskunnan muuttumisen asettamiin ammattitaito- ja kasvatusvaatimuksiin. Ensimmäinen uudentyyppinen päiväkoulu toimiva ammattikoulu perustettiin Helsinkiin vuonna 1899. Koulussa opiskeltiin sekä käytännön taitoja että teoreettisia tietoja. Helsinkiä seurasivat Pori, Porvoo, Kotka ja Viipuri. Ensimmäisen murrosvaiheen aikana ammatillinen koulutus kohdistui vielä verraten harvoin nuoriin oppilaisiin. Myös opiskelijamäärät olivat suhteellisen pienet: vuonna 1910 erilaisissa nuorille ja aikuisille suunnatuissa ammattiin valmentavissa kouluissa ja oppilaitoksissa opiskeli yhteensä noin 3 000 opiskelijaa. Vaiheen aikana kuitenkin luotiin ammatillisen koulutuksen perusrakenteet, opetussuunnitelman rakenne sekä opetusmenetelmälliset periaatteet. Varsinkin kaupungeissa ammatillisella koulutuksella oli myös merkitystä nuoren kouluttamisessa. Se antoi valmiuksia toimia uudenaikaisessa yhteiskunnassa, jossa luonnontieteitä hyödyntävä tekninen kehitys näytti antavan ihmiskunnalle ennennäkemättömiä mahdollisuuksia.

Positiivisen hengen ja innostuksen murskasi ensimmäinen maailmansota, jota Suomessa täydensi vuoden 1918 sota. Koulutuksessa seurasi hitaamman kehityksen vaihe, ja toiminta keskittyi tuoreen tasavallan rakentamiseen ja kansallisen identiteetin muokkaamiseen.

## Suurten ikäluokkien koulutus

Toinen murroskausi voidaan ajoittaa 1950–60-lukujen taitteeseen. Silloin Suomi oli suuren elinkeinorakenteen muutoksen kynnyksellä. Jo 40 luvulla toisen maailmansodan aikana kauppa- ja teollisuusministeriön virkamiehet olivat ennustaneet, että liikenne, palvelut ja teollisuus tulevat olemaan aikaisempaa merkittävämmässä roolissa Suomen elinkeinoelämässä ja työllistämisessä. Maatalousväestön määrä alkoikin 50-luvulla laskea ensimmäistä kertaa, ja maaltamuutto kiihtyi – osittain muutto ulkomaille saakka.

Sodan jälkeen syntyneet suuret ikäluokat tulivat kansakoulun jälkeiseen ikään. Kauppa- ja teollisuusministeriön ammattikasvatusosaston päällikön ja Tampereen teknillisen opiston yliopettajan, filosofian tohtori Aarno Niinin johdolla kauppa- ja teollisuusministeriön virkamiehet tekivät töitä ammatillisen koulutuksen lisäämiseksi. Akateemista tukea he saivat muun muassa professori Oiva Kyöstiöltä. Virkamiesten tavoitteena oli lisätä ammatillisen koulutuksen opiskelijapaikkoja Suomessa, rakentaa kattava ammatillisten oppilaitosten verkosto maahan sekä lisätä koulutuksen arvostusta ja vaikuttavuutta. Nämä tavoitteet toteutuivat vuoden 1958 lainsäädännön avulla.

Ammatillisen koulutuksen tarjonta lisääntyi 50-luvulta alkaen. Jokaiseen yli 20 000 asukkaan taajamaan tuli perustaa ammatillinen oppilaitos, ja pienempien kuntien tuli tarjota koulutuksesta kiinnostuneille nuorille opiskelupaikka lähiseudun oppilaitoksesta. Ammattioppilaitosten rooli ammatillisen koulutuksen tarjoajana myös selkiytyi suhteessa kansakoulun jatkolokkiin. Ammatillisten oppilaitosten opiskelijamäärä nelinkertaistui vuodesta 1950 vuoteen 1970: vuonna 1970 ammatillisissa oppilaitoksissa oli 44 000 opiskelijaa.

Ammatillisen koulutuksen kehitys perustui visioon elinkeinoelämän muuttumisesta ja suurten ikäluokkien koulutustarpeesta. Ammatillisesta koulutuksesta haluttiin tehdä tasavertainen koulumuoto yleisivistävän koulutuksen rinnalle. Vasta välttämättömyyden edessä – talouselämän jo

muuttuessa, työttömyyden lisääntyessä ja koulutettavien määrän kasvaessa – eduskunta oli valmis hyväksymään koulutuksellisen muutoksen.

## Tasa-arvo ja ammatillisen koulutuksen arvostus

Kolmas murroskausi voidaan hahmottaa 1980–90-lukujen taitteeseen. Koulutuksellinen tasa-arvo ja periaate, että kaikille peruskoulun päättäneille tarjotaan mahdollisuus koulutukseen lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa, lisäsi toisen asteen opiskelijoiden määrää. Ensimmäistä kertaa ammatillinen koulutus kiinnittyi kiinteäksi osaksi koulutusjärjestelmää. Samalla toteutui esimerkiksi Aarno Niinin pitkään ajama tavoite, että ammatillisen koulutuksen kautta opintoja voisi joustavasti jatkaa korkeamman asteen oppilaitoksissa. Ammattikorkeakoulujärjestelmä rakennettiin 1990-luvulla. Myös ammatillisen koulutuksen kautta oli mahdollista jatkaa opintoja korkeakoulussa. Ammatillisen koulutuksen vetovoima nousi elinkeinoelämän, oppilaitosten ja opetusviranomaisten yhteistyönä. Koulutuksella vastattiin myös tietotekniikan ja automaation aiheuttamaan työelämän muutokseen.

1980–90-lukujen murros oli koulutuspoliittinen, ja se koski koko koulujärjestelmää. Uudistukset pohjautuivat laajapohjaisten, poliittisista päättäjistä koottujen komiteoiden valmistelutyöhön. Koulutuksen uudistajilla oli näky tasa-arvoisesta yhteiskunnasta. Koulutuksella pyrittiin kasvattamaan aktiivisia kansalaisia, jotka pystyisivät ottamaan kantaa myös kansainvälisiin kysymyksiin. Tulevaisuuden yhteiskunta nähtiin hyvinvointiyhteiskuntana, jonka kehittämisessä ja ylläpitämisessä koulutuksella on merkittävä asema. Ammattikasvatustahallituksen pääjohtaja Viljo Kuuskosi totesi, että ammatillinen koulutus antaa nuorille edellytykset itsenäiseen elämiseen ja toimeentuloon sekä kansalaisena toimimiseen.

Ammatillisen koulutuksen keskeisenä tehtävänä oli myös kehittää elinkeinoelämää, jota pidettiin maan hyvinvoinnin ja kulttuurielämän perustana. Ammattikasvatustahallituksen ylitarkastaja Olli Rätty näki yleissivistyksen ja ammattisivistyksen raja-aidan madaltuvan: koulumaailmassa ei välttämättä ollut olennaista erottaa niiden välistä rajaa. Koulutuksen muuttamiseen haettiin vaikutteita myös ulkomaita, erityisesti Ruotsista ja Saksasta.

## 2010-luvun murros: ennustamattomuuden sietämättömyys

Nykyinen koulutuksen muutoskausi poikkeaa aiemmista muutoksen kausista olennaisesti.

Koulutuksen laajenemisen kaudesta ollaan siirtymässä koulutuksen opiskelijamäärissä mitattuna vähenemisen kauteen – tai ainakaan opiskelijamäärät eivät kasva olennaisesti.

Ammattikorkeakoulujen aloituspaikkamääriin on tehty vähennyksiä. Myös ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden määrä näyttää saavuttaneen huippunsa 2010-luvun alussa:

VUOSI	OPISKELIJAMÄÄRÄ
2005	152 328
2010	175 189
2011	177 584
2012	177 119

Taulukko 1. Opiskelijamäärät oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa (SVT 2014, taulu 362).

Opetus- ja kulttuuriministeriön suunnitelmien mukaan opiskelijamäärät oppilaitosperusteisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa kehittyvät seuraavasti:

VUOSI	OPISKELIJAMÄÄRÄ
2014	150 701
2015	149 210
2016	148 210

Taulukko 2. Opiskelijamäärien kehittyminen oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa tulevana vuosina (OKM).

Opiskelijamäärien vähenemisen taustalla ovat ennusteet koulutukseen tulevan ikäluokan pienenemisestä sekä muuttoliikkeestä johtuvat alueelliset koulutustarpeiden erot.

Suomen talouden heikentynyt tilanne on johtanut julkisen talouden säästöihin, mikä on aiheuttanut paineita julkisten koulutusmenojen leikkaamiseen. Koulutuksen järjestäjien yhteiskunnalta saaman rahoituksen määrää on vähennetty.

Kolmas erottava seikka aiempiin kausiin verrattuna on opettajien kelpoisuudet: ammatillisessa koulutuksessa toimivien opettajien kelpoisuus-

ehtoja on alennettu ensimmäistä kertaa. Hyvin varhain, oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen alkaessa, opettajien osaamista pyrittiin parantamaan vapaaehtoisilla kursseilla. 1950–60-lukujen taitteessa opettajankoulutus tuli pakolliseksi, ja tutkintotasoa korotettiin 1980–1990-luvuilla. 2000-luvun aikana opettajien säädöspohjaisia kelpoisuusehtoja on sen sijaan madallettu tutkintovaatimusten tai opettajankoulutuksen osalta.

Koulutuksen kentän lisäksi myös työelämä on sellaisessa muutoksessa, että tulevaisuuden suuntaa on vaikea nähdä. ”Internet on yksi harvoista ihmisen luomista asioista, jota ihmiset eivät oikeastaan kunnolla ymmärrä.” Näin aloittavat Erich Schmidt ja Jared Cohen teoksensa *The New Digital Age*. Automatisointi ja robotiikka ovat muuttaneet teollisuustuotannon toimintatapoja. Pystymme tuottamaan aikaisempaa enemmän entistä vähemmällä työvoimalla. Esimerkiksi metsäteollisuus on etsimässä uutta suuntaa paperin kulutuksen vähennyttyä. 1990-luvun lopun visio Suomesta korkean osaamisen tutkimus- ja tuotekehittelyn maana ei ole toteutunut.

Kauppa ja erilaiset muut palvelutoiminnot ovat siirtyneet verkkoon, mikä on vähentänyt työvoiman tarvetta palvelualoilla. Vajaat 20 % Suomen työvoimasta ansaitsee elantonsa alkutuotannossa tai teollisuudessa, ja yli 80 % työskentelee palvelualoilla. Robotit ovat tulevaisuuden työläisiä. Digitalisaatio ja robotiikka mahdollistavat niin huimia tulevaisuuden näkymiä, että tulevaisuuden osaamistarpeita on mahdotonta nähdä. Ammattien osaamisvaatimukset muuttuvat nopeasti, ja ammatteja ja työtehtäviä häviää ja uusia syntyy. Epätietoisuus ja visioiden puute aiheuttavat luonnollisesti kysymyksiä myös koulumaailmassa.

## Luova tuho koulutuksessa

Taloustieteessä käytetään luovan tuhon käsitettä<sup>1</sup>, jonka elinkeinoelämän tutkimuslaitoksen tutkimusjohtaja Mika Maliranta määrittelee seuraavasti: ”Luovan tuhon syy on innovaatiot, jotka synnyttävät uusia tuotantotapoja, työtehtäviä ja tuotteita. Samalla vanhoja menetelmiä ja tehtäviä katoaa. Vanhat tuotteet eivät enää käy kaupaksi. Toiset toimialat kasvavat ja toiset supistuvat.” Voitaisiinko ajatella, että nykyinen murros johtaa kou-

---

1 Luovan tuhon käsitteen esitti alun perin taloustieteilijä Joseph Schumpeter vuonna 1942 teoksessaan *Capitalism, Socialism and Democracy*.

lutuksen ja oppimisen uusiin ratkaisuihin, jolloin osa vanhasta kulttuurista häviää samalla kun uusia toimintamalleja syntyy ja kehittyy?

Ammatti on korostetusti kytköksissä työllistymiseen ja työmarkkinakelpoisuuteen. Jana Heinz ja Georg Jochum puhuvat subjektiivisesta professionalismista. Sillä he tarkoittavat sitä, että ammattitaito hankitaan henkilökohtaisesti formaalin koulutuksen ulkopuolelta tai sen lisäksi. Subjektiivinen professionalismismi vahvistaa työelämän turvaa, henkilökohtaista identiteettiä, työssä pysyvyyttä sekä arvostusta alati muuttuvilla työmarkkinoilla. Yhdysvalloissa on huomattu, että opiskelijat hakevat nopeita reittejä menestymisessä vaadittavaan osaamiseen, ja he eivät välttämättä tavoittele kokonaista tutkintoa. Tärkeiden tietojen ja taitojen oppiminen karkaa oppilaitoksista, ja merkittävät kontaktit ja verkostot hankitaan oppilaitosten ja korkeakoulujen ulkopuolella.

Opetus on irtautumassa oppilaitoksen tiloissa ja opettajan ohjauksessa tapahtuvasta oppimisesta. Olemme siirtymässä koulutusjärjestelmästä oppimisjärjestelmään, jossa opiskelija ohjaajan kanssa rakentaa oppimispolkua osaamisen kehittymisen näkökulmasta. Työelämän ennustetaan kehittyvän siten, että työntekijöillä on monialaista alat ylittävää osaamista. Tarvitaan koulutusta ja tutkintoja, joissa yhdistyy eri koulutusaloilta hankittu osaaminen. Poikkitieteellinen ja geneerinen osaaminen haastaa spesifin ammattiosaamisen. Tutkintoon tähtäävä koulutus on enemmän oppimisvalmiuksien luomista kuin erityisten työelämätaitojen oppimista. Tarkasti määriteltyjen ammattitaitovaatimusten hahmottamisen vaikeutessa oppimisessa korostuvat sosiaaliset taidot, viestintä- ja vuorovaikutustaidot sekä ongelmanratkaisutaidot.

Koulutuksen muutos perustuu osittain teknologian muutokseen: digitalisaatio muuttaa opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä. On syntynyt maailmanlaajuinen ihmisten verkosto, jossa ihmiset ovat yhteydessä toisiinsa teknologian avulla. Digitaalisuus mahdollistaa vapaiden maksuttomien oppimisaineistojen hyödyntämisen. Tiedon paremmalla saavutettavuudella voi olla myös vaikutuksia oppimisen demokratisoitumiseen.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjästruktuureita ja oppimisympäristöjä sekä toimintamuotoja on alettu kehittää joustaviksi. Tavoitteena on vahvistaa työpaikalla tapahtuvan opiskelun roolia sekä työvaltaisten oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien käyttöä. Ammatillisen koulutuksen kohdalla tämä merkitsee muun muassa mahdollisuutta suorittaa toisen asteen ammatillinen tutkinto joustavasti oppilaitoksessa, oppisopimuksella, näyttötutkintona, työpajassa tai näitä yhdistäen. Ammatillisen

koulutuksen tutkintojen ja opetussuunnitelmien uudistaminen osaamis-  
perusteisiksi merkitsee tiivistä alueellista yhteistyötä yritysten kanssa sekä  
opetusmenetelmien muuttamista. Työpaikalla tapahtuva oppiminen voi  
tapahtua ennen opintoja, opintojen aikana tai opintojen jälkeen työelä-  
mässä. Joka tapauksessa visioiden toteutuminen vaatii myös työelämän  
mukanaoloa koulutuksen suunnittelussa, toteutuksessa sekä osallistumista  
koulutuksesta aiheutuneiden kustannusten kattamiseen.

Ohjaukselliset opetusratkaisut sekä opinto-ohjaus ja uraohjaus koros-  
tavat. Oppimista tapahtuu muuallakin kuin oppilaitoksessa. Kuka lopulta  
vastaa oppimisesta ja sen arvioinnista? Kysymys koskettelee kaikkein py-  
hintä: opettajan työskentelyä opiskelijoiden kanssa. Vuonna 2015 amma-  
tillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä tekemässä ammatillisen opetta-  
jankouluttajan työn tulevaisuuteen puretuvassa selvityksessä todetaan,  
että ammatillisia opettajia ja ammatillista opettajankoulutusta tarvitaan  
vielä vuonna 2025. Oppimisympäristöissä oppilaitoksen ja työelämän vä-  
linen ero madaltuu. Opettajan osaaminen keskittyy erilaisen oppijan koh-  
taamiseen, ohjaamiseen ja yhteistyöhön kollegoiden ja työelämän edusta-  
jien kanssa. Hänen on yhä tiedettävä, mikä on oikein ja mikä väärin.

Parhaimmillaan murros vaikuttaa opettajien yhteistyön lisääntymi-  
seen. Eri alojen opettajat voivat työskennellä yhdessä opetuksen kehittä-  
miseksi. Oppimisympäristöjen monipuolistumisesta huolimatta kouluilla  
säilyy rooli oppimisen tavoitteellisessa ohjauksessa, verkostoitumisessa,  
uraohjauksessa sekä taitojen ja tietojen opettamisessa.

Virallisissa kannanotoissa koulutukselle asetetaan suuria tavoitteita.  
Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsoituksen mukaan kasvatuk-  
sen- ja koulutuksen tehtävänä on johdattaa Suomi uuteen taloudelliseen ja  
kulttuuriseen nousuun. Koulutuksen ja tutkimuksen tehtäväksi asetetaan  
maan kilpailukyvyyn parantaminen ja uusien innovaatioiden kehittämi-  
nen. Suomen tulee erikoistua korkeaa osaamista vaativille tutkimusaloille.  
Tutkimustulosten pohjalta syntyvät uudet innovaatiot ovat tulevaisuuden  
taloudellisen kehittymisen perusta.

Valtioneuvoston asettaman Tutkimus- ja innovaationeuvoston visioissa  
puolestaan tavoitellaan kansainvälistä työnjakoa, jossa Suomi erikoistuisi  
luovuutta ja osaamista vaativiin tehtäviin. Suomelle kasvun kärkiä olisivat  
cleantech, biotalous, tieto- ja viestintäteknologian nykyistä tehokkaampi  
hyödyntäminen, terveysteknologia sekä aineeton arvonluonti. Ylipäättänsä  
Suomen tulisi keskittyä korkean jalostusarvon tuotantoaloille. Tarvitaan  
myös tietoon perustuvia, osaamispohjaisia ratkaisuja ilmastomuutoksen,



ikäntymisen, kestävän energiantuotannon ja kulttuurien vuoropuhelun kaltaisiin ihmiskunnan suuriin haasteisiin.

Korkeakoulujen yhteistyön tulisi tiivistyä niin Suomen sisällä kuin kansainvälisesti. Koulutuspoliittisissa näyissä korkeakoulujen on työskenneltävä joustavasti elinkeinoelämän kanssa. Tämän vision valossa oppilaitokset ovat välittäjäorganisaatioita opiskelijan ja työelämän välissä. Lisäksi ne ovat kehittäjäorganisaatioita suhteessa työelämään ja yhteiskuntaan.

Suuriin tavoitteisiin tähdätään entistä pienemmällä julkisella rahoituksella. Koulutuksen järjestäjien on vähennettävä menoja tai hankittava enemmän tuloja muuten kuin julkisen rahoituksen kautta. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan ammatillisen koulutuksen rahoituspohjaa muutetaan siten, että koulutuksen järjestäjät voivat hankkia lisärahoitusta vaikkapa koulutusta myymällä. Jotta tämä ministeriön tavoite saavutettaisiin, koulutuksen vientiin liittyvät säädökset tulisi viipymättä uudistaa.

Koulutuksen toteutustapojen, oppimisympäristöjen ja rakenteiden muuttuessa on hyvä hahmottaa kokonaiskuva koulutuksen keskeisistä päämääristä. Marjo Kolkan ja Anna-Liisa Karjalaisen mukaan koulutuspoliittisia päämääriä ovat sivistyneisyys, ajattelemaan oppiminen, yhteistyön osaaminen, luovuus ja vastuullisuus. Pekka Nummela puolestaan toteaa, että ammatillisen koulutuksen päämääränä on ammattisivistys, joka sisältää ne valmiudet, joita tarvitaan hyvän työn, hyvän työelämän ja hyvän yhteiskunnan rakentamiseksi. Oppimisen uusia ratkaisuja voidaan arvioida myös näiden keskeisten päämäärien valossa.

## Lähteet

- Koivula, A.; Räsänen, P. & Sarpila O 2015. Working Papers in Economic Sociology. Suomi 2014 – kulutus ja elämäntapa. Tutkimuslause ja aineistojen 1999–2014 vertailua. Turun yliopisto: sosiaalitieteiden laitos.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen rahoituksen muuttamisesta. 13.10.2014.
- Heikkilä, K. & Jokinen, L. 2015. Korkeakoulujen yhteiskunnallinen vaikuttavuus. Teoksessa *Vastuullinen ja vaikuttava. Tulokulmia korkeakoulujen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:13. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto.
- Heinz J. & Jochum G. 2014. The emergence and development of the German dual vocational system: between crises and praises. – *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16(4).
- HS = *Helsingin Sanomat*: ”Robotit tuhoavat ja luovat työtä”, talous 24.5.2015.
- Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. Avoin, oikeudenmukainen, rohkea Suomi.

- Keskusjärjestöjen suositus ja kannanotto työpaikalla tapahtuvan oppimisen edistämiseksi. <http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/tyoelaman-kehittaminen/osaamisen-kehittaminen/Documents/9-5-2014-suositus-tyopaikalla-tapahtuvan-oppimisen-edistamiseksi.pdf>, viitattu 9.5.2014.
- Kolkka, M. & Karjalainen L. 2013. Maailman osaavin kansa. Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.), *Maailman Osaavin Kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät* s. 50–67. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Helsinki: Opetushallitus.
- Maliranta, M. 2014. *Luovan tuhon tie kilpailukykyyn. Miten innovointi vaikuttaa yrityksiin, kansantalouteen ja kansalaisiin*. Julkaisusarja, 4. Helsinki: Tehokkaan Tuotannon Tutkimussäätiö. <http://www.ttt-saatio.fi/wp-content/uploads/2015/01/Maliranta.pdf>, viitattu 12.4.2015.
- Mäki, K.; Vanhanen-Nuutinen, L.; Guttorm, T.; Mäntylä, R.; Stenlund, A. & Weissmann, R. 2015. *Opettajankouluttajan osaaminen. Ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025*. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Nummela, P. 2008. Työfilosofia ja ammattisivistys. Teoksessa P. Nummela, M. Friman, O. Lampinen & M. V. Volanen (toim.), *Ammattikorkeakoulu ja sivistys* s. 134–142. Opetusministeriön julkaisuja 2008:34. Helsinki: Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskausa 2014*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:18. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Schmidt, E. & Cohen, J. 2013. *The New Digital Age. Reshaping the Future of people, nations and business*. London: Clays Ltd.
- Suomi osaamisen kasvu-uralle. Ehdotus tutkintotavoitteista 2020-luvulle*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:14. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Tulevaisuuden uudistuva Suomi. Ministeriöiden yhteinen toimintaympäristökuvaus 2014.
- Uudistava Suomi. Tutkimus- ja innovaatiopolitiikan suunta 2015–2020*. Helsinki: Tutkimus- ja innovaationeuvosto. 2014.
- Valtioneuvoston tiedonanto eduskunnalle 29.5.2015 nimetyn pääministeri Juha Sipilän hallituksen ohjelmasta.
- Varila J. & Rekola H. 2003. *Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

# Kohti osaamisperusteisuutta

## – Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän uudistus



*Reija Lepola*

### Johdanto

■ Ammatilliselta koulutukselta odotetaan nykyään uudistumista ja jatkuvaa kehittämistä. Innovatiiviset toiminnan ratkaisut, joustavat opintopolut, sujuvat siirtymät, kansainvälistyminen ja vuorovaikutteinen ja tavoitteellinen yhteistyö työelämän kanssa ovat arkipäivää toiminnan kehittämisessä.

Ammatillisen perustutkinnon voi suorittaa joko tutkintoon johtavana koulutuksena, oppisopimuskoulutuksena tai näyttötutkintona. Ammatti- ja erikoisammattitutkintoja voi suorittaa näyttötutkintona ammatillisessa lisäkoulutuksessa. Ammatillisena lisäkoulutuksena järjestetään myös tutkintoon johtamatonta koulutusta opiskelijan ja työnantajan tarpeiden mukaan. Pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelman mukaan ammatillisen koulutuksen reformi madaltaa tai poistaa tulevaisuudessa raja-aitoja nuorten ja aikuisten koulutusten välillä, joten koulutuksen suorittaminen muuttuu entistä työelämälähtöisemmäksi ja joustavampia ja yksilöllisempiä opintopolkuja mahdollistavaksi.

Hallitusohjelmassa esitetty näkemys tukee hyvin osaamisperusteisuusajattelua, jota kehitettiin opetus- ja kulttuuriministeriön ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeissa eli TUTKE-hankkeissa vuosina 2010–2014. Kehittämishankkeet johtivat siihen, että ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä uudistui ja muuttui osaamisperusteiseksi vuonna 2015. Pohdin tässä artikkelissa, millaisia vaihtokuituksia uudella tutkintojärjestelmällä on ja mitä osaamisperusteisuuteen siirtyminen edellyttää oppilaitokselta. Havainnollistan aihetta kertomalla, mitä Koulutuskeskus Sedussa tehtiin osaamisperusteisuuden läpiviemiseksi vuosina 2012–2014.

## Työelämän osaamistarpeet uudistuksen keskiössä

Laki ammatillisesta koulutuksesta uudistui TUTKEN tavoitteiden mukaisesti 3.10.2014. Tutkintojen uudistus astui voimaan 1.8.2015, ja samaan aikaan tulivat voimaan myös uudistetut ammatillisten perustutkintojen perusteet. Opetushallitus uudisti kaikkien ammatillisten perustutkintojen tutkinnon perusteet. Koulutuksen järjestäjän tehtäväksi tuli laatia koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmat tutkintojen toimeenpanosta.

Uudistuksen tavoitteena oli

- kohottaa väestön ammatillista osaamista
- kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin
- edistää työllisyyttä ja yrittäjyyttä
- tukea elinikäistä oppimista.

Käytännössä uudistus tarkoitti muun muassa joustavia, yksilöllisiä oppimispolkuja, aiemmin opitun ja muualla opitun tunnistamista ja tunnustamista, työelämälähtöisiä ja monimuotoisia toimintamalleja, uutta opettajuutta ja avoimia oppimisympäristöjä.

Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän uudistamisen ideana oli ja on edelleen se, että tutkinnoista saatava osaaminen vastaa työelämän nopeastikin muuttuvia osaamistarpeita. Uudistus tehtiin tiiviissä yhteistyössä työelämän ja koulutustoimijoiden kanssa. Keskeisiä näkökulmia uudistuksessa olivat osaaminen, työelämälähtöisyys ja joustavuus: uudistuksen myötä ammatillisten tutkintojen osaamisperusteisuus vahvistuu ja tutkinnot muodostuvat työelämän osaamistarpeista. Joustavuus ja yksilölliset opintopolut sekä sujuvat siirtymät ovat keskeisiä toiminnan tavoitteita ja tukevat osaamisperusteista ajattelua. Aiemman opitun tunnustaminen ja tunnustaminen on tärkeä osa osaamisperusteisuusajattelua. Uusi osaaminen rakentuu jo aiemmin opitun päälle. Työelämän muuttuessa jatkuvasti on entistä tärkeämpää, että sekä nuorilla että aikuisilla on riittävästi mahdollisuuksia kehittää omaa osaamistaan siten että se vastaa niin työelämän tarpeita kuin myös kunkin henkilön henkilökohtaisia tarpeita.

## Osaamispisteet osaamisen suuntaviivoina

Ammatillisten tutkintojen mitoituserusteet muuttuivat uudistuksessa ECVET-suositusten (*European Credit System for Vocational Education*

*and Training*) mukaiseksi. ECVET-järjestelmässä keskeinen tavoite on osaamisperusteisuus. Järjestelmän avulla eri maissa suoritettuja opintoja tai muulla tavalla hankittua osaamista voidaan tunnistaa ja tunnustaa. Tavoitteena on edistää työvoiman liikkuvuutta, lisätä tutkintojen läpinäkyvyyttä ja myös ulkomailla opitun hyödyntämistä osana ammatillista tutkintoa. Perusteena ovat oppimistulokset, jotka määritellään tietoina, taitoina ja pätevyyttenä. Oppimistulosten ja osaamisen kuvaamisessa hyödynnetään eurooppalaista tutkintojen viitekehystä EQF:ää (*European Qualification Framework*). Jokainen tutkinto tai tutkinnon osa kuvataan osaamispisteiden avulla.

Keskeisenä suuntaviivana osaamispisteissä on aina opiskelijan osaaminen ja sen saavuttamiseksi tarvittavat oppimis-, opetus- ja ohjausprosessit ja arviointiprosessit. Lähtökohtana on opiskelijalla jo oleva osaaminen ja sen päälle tarvittavin osin uuden osaamisen hankkiminen. Näin osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tehostuvat.

Ammatillisen perustutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä (osp), mutta jos ammattialaa koskeva sääntely sitä edellyttää, voi se poikkeustapauksessa olla yli 180 osaamispistettä. Yhden vuoden aikana keskimäärin saavutettu osaaminen vastaa 60:tä osaamispistettä. Tutkinnon osien osaamispisteet määräytyvät sen mukaan, mikä on niihin sisältyvän osaamisen kattavuus, vaikeusaste ja merkittävyys suhteessa koko tutkinnon ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin.

## Uudistukset vaativat työtä

Käytännön muutokset oppilaitoksessa ja opetuksessa tapahtuvat hitaasti, askel askelelta. Siirtyminen pois oppiaine-, sisältö- ja aikakeskeisyydestä vaatii paljon valmistelutyötä. Muutoksia tarvitaan niin oppilaitoksen toimintakulttuurissa kuin opettajuudessakin. Opettajan työn, opettamisen ja arvioinnin lähtökohtana tulee olla entistä enemmän osaaminen ja sen saavuttamisen tukeminen. Yksilöllisyys, joustavuus, tunnistaminen ja tunnustaminen ovat olleet mahdollisia jo ennen TUTKEN toimeenpanoa, mutta muutosta on tapahtunut vain vähän. TUTKEN myötä avoimet oppimisympäristöt ja opetusteknologia on nostettu kehittämisen keskiöön.

Muutoksen mahdollistamiseksi koulutuksen järjestäjän tulee arvioida oma lähtötilanteensa sekä strategisesta että operatiivisesta näkökulmasta ja sen jälkeen laatia askelmerkit tarvittavaan ja tavoitteena olevaan muutokseen.

Mittava muutos edellyttää suunnitelmallista, pitkäjänteistä ja tavoitteellista toimintaa niin strategisella kuin operatiivisella tasolla. Strategiset ratkaisut ja päätökset tukevat operatiivisen tason toimeenpanoa. Johdon sitoutuminen on ehdotonta. Ratkaisut työaikajärjestelyistä ja työn jakamisesta edellyttävät kaikilta esimiehiltä yhdenmukaisia ja tasavertaisia ratkaisuja. Valmistelutyöhön ja yhteistyöhön tulee sitouttaa koko henkilöstö.

Lähtötason mittaamiseksi voidaan apuna käyttää seuraavia strategisen tason kysymyksiä:

1. Onko osaamisperusteisuuden prosessin lähtötilanne arvioitu koko koulutuksen järjestäjän ja eri toimintayksiköiden osalta?
2. Missä osa-alueissa muutostarvetta on, ja miten muutosprosessi aiotaan viedä läpi?
3. Tukevatko koulutuksen järjestäjän päätökset, linjaukset ja ohjeistukset osaamisperusteisuuden toimeenpanoa?
4. Onko osaamisperusteisuuden toimeenpanosta laadittu tiedotussuunnitelma, josta käyvät ilmi linjaukset, kohderyhmät, vastuun jakaminen ja aikataulut?

Operatiivisen tason selvitettäviin asioihin kuuluvat toimintaohjeet, vastuunjako, opetussuunnitelmien toteutus tutkinnoittain, yhteistyö, koko henkilöstön sitouttaminen, yhteisten aineiden integroinnit sekä yhteistyön monet muodot.

## Osaamisperusteisuus Koulutuskeskus Sedussa

Osaamisperusteisuutta alettiin painottaa koulutuskeskus Sedussa vuonna 2012. Taustana uudistukselle olivat useat fuusiot, joita kuntayhtymässä oli toteutettu, sekä Nuorisosaasteen koulutuskokeilu, jossa kuntayhtymä oli ammattikorkeakoulukokeilun ohella mukana. Kuntayhtymässä tapahtuneet muutokset olivat aiheuttaneet tarvetta kehittää toimintatapoja sekä lisätä yhteistyötä myös erilaisten oppilaitoskulttuurien välillä. Uudistuksessa huomioitiin tulevat muutokset, jotka ennakoitiin tapahtuvaksi valtioneuvoston koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman sekä maakunnallisten kehittämissuunnitelmien perusteella.

Seuraavaan luetelmaan on koottu uudistukset ja toimenpiteet, jotka koulutuskeskus Sedussa toteutettiin TUTKE:n ja osaamisperusteisuuden läpiviemiseksi kolmen vuoden aikana.

**2012**

**1. Organisaation uudistus**

- Organisaatiossa nimettiin vastuuhenkilöt tutkintojen uudistamista ja pedagogista kehittämistä varten.
- Tulosalueeksi muodostettiin osaamis-, kehittämis- ja tukipalvelut, jotka vastaavat kehittämisestä.
- Pedagoginen kehittäminen irrotettiin omaksi kehittämisalueekseen, jolla on oma kehittämispäällikkö.
- Valittiin perustutkintokohtaiset opetussuunnitelmavastaavat.
- Osaamisperusteisuuden jalkauttamista tuettiin hankkeiden kautta.
- KV-toiminnan organisoituminen ja KV-toimintasuunnitelma valmisteltiin.
- BSC-tuloskorttiin kirjattiin tavoitteet yksilöllisyyden ja joustavuuden toteuttamisesta.

**2. Tutkinnon uudistuksesta ja osaamisperusteisuudesta tiedottaminen ja kouluttaminen**

- Oppimisen ja osaamisen sekä uuden opettajuuden teemavuosi
- Oppimisen kumous -koulutuskierrokset
- Pedagogiset huiput Sedussa -koulutustilaisuudet

**3. Vuosityöaika-kokeiluun valmistautuminen**

**4. Sedun väliaikaisen johtosäännön uudistaminen**

**2013**

**1. Sedun strategisia tavoitteita toteuttavien toimintaohjelmien laatiminen (pedagogiikka, opiskelijahyvinvointi, työelämäyhteistyö, kansainvälisyys, viestintä- ja markkinointi, yrittäjyys, opetusteknologia, kestävä kehitys)**

- EFQM-malli ja BSC-tuloskortti
- Toiminnan ulkoinen arviointi ja laatupalkinto

**2. Rakenteellinen uudistaminen: päätös 4-jaksojärjestelmään siirtymisestä**

**3. Opetussuunnitelmien kehittäminen osaamisperusteisiksi ja tutkinnon kehittäminen osittain eteneväksi (SeduPeda-työryhmä ja opetussuunnitelmavastaavat)**

- Selvitys lähitutkintojen valinnaisista osista
- Modulaarinen tutkinnon toteuttamismalli
- Tutkinnon osien modulointi 4-jaksojärjestelmään
- Ammatillisten tutkintojen osien ja Atto-opintojen integrointi
- Elinikäisen oppimisen avaintaitojen integrointi ammatillisiin tutkinnon osiin

**4. Osaamisperusteisen opetussuunnitelman toimintaohje**

**5. Yksilölliset, joustavat Oma polku -toteutukset (yrittäjyyden, kansainvälisyyden, jatko-opintojen, huippuosaajan, urheilun ja tapahtumatuottamisen Oma polku)**

**6. Vuosityöaika-kokeiluun valmistautuminen jatkuu**

**2014**

**1. Strategisen tason uudistukset**

- Hallintosäännön uudistaminen
- Toimintasäännön uudistaminen

- 
2. Toimintaohjeiden päivitys osaamisperusteisuuden näkökulmasta
  3. Modulointisuunnitelmien jalkauttaminen yksiköihin ja tutkintoihin
  4. Oma polku -toteutusten tiedotus ja markkinointi opiskelijoille ja henkilöstölle
  5. Osaamisen kumous -nimiset koulutus- ja työiltapäivät yksiköittäin
  6. Tutkintokohtainen opetussuunnitelmien päivitystyö
    - Uudistetut tutkintoperusteet lausunnolle 5/2014
    - Määräykset tutkinnon perusteista, OPH 8/2014
    - Opintoviikkojen muuttaminen osaamispisteiksi OPH:n ohjeistuksen mukaan
    - Uudistetut yhteiset tutkinnon osat ja niiden integrointi ammatillisiin tutkinnon osiin
  7. Organisaatiouudistus
    - Kehittämis- ja opiskelijapalvelut kuntayhtymän tulosityksiköksi
    - Synergiaedut aikuiskoulutuksen kanssa
- 

Vuonna 2012 Sedun organisaatiota uudistettiin, ja yhdeksi tulosalueeksi muodostui osaamis-, kehittämis- ja tukipalvelut. Pedagogiseen kehittämiseen nimettiin vastuuhenkilö sekä perustutkintokohtaiset opetussuunnitelmavastaavat. Koko Sedussa panostettiin osaamisperusteisuuden jalkauttamiseen ja tiedottamiseen, ja se kirjattiin yhdeksi tavoitteeksi myös BSC-tuloskorttiin. Vuosi määriteltiin oppimisen ja osaamisen ja uuden opettajuuden teemavuodeksi. Vuoden aikana toteutettiin Oppimisen kumous- ja Pedagogiset huiput -kiertueet kaikissa Sedun yksiköissä. Näissä tilaisuuksissa uutta opettajuutta tuotiin esiin monin esimerkein ja toiminnallisilla menetelmin.

Vuonna 2013 Sedun toimintaohjelmia kehitettiin sellaisiksi, että ne tukevat osaamisperusteisuutta. Laatutyötä jatkettiin tavoitteellisesti, ja Sedussa toteutettiin myös ulkoinen arviointi, jonka tuloksena se sai opetus- ja kulttuuriministeriön valtakunnallisen laatupalkinnon. Rakenteellista uudistusta jatkettiin, ja 4-jaksojärjestelmään siirtymisestä päätettiin. Neljän jakson järjestelmän todettiin soveltuvan paremmin uuden tutkintojärjestelmän ja laajuuksien toteuttamiseen. Osaamisperusteisten opetussuunnitelmien laadinta aloitettiin yhteisen toimintamallin mukaisesti. Samalla tehtiin selvitys lähitutkintojen valinnaisista tutkinnon osista ja tutkinnon osien modulointi tehtiin uuteen jaksojärjestelmään. Myös yhteisten opintojen integrointia ammatillisiin tutkinnon osiin lisättiin.

Vuoden 2014 aikana tehtiin tarvittavat strategisen ja operatiivisen tason uudistukset. Hallintosääntö ja muut ohjaavat säännöt ja toimintaohjeet uudistettiin tukemaan osaamisperusteisuutta. Opintoviikkojen poistuminen ja osaamispisteajattelun sisäistäminen vaati edelleen runsaasti valmistelutyötä ja tiedottamista niin opiskelijoille kuin sidosryhmillekin.



Myös kuntayhtymän organisaatiota uudistettiin edelleen, ja johdon ja kehittämisen tulosalueen tulosityksiköksi muodostui kehittämis- ja opiskelijapalvelut. Tämän avulla lisättiin synergiaa myös Sedu Aikuiskoulutuksen suuntaan. Kaikissa Sedun yksiköissä järjestettiin Osaamisen kumous -nimiset koulutus- ja työiltapäivät, joissa pääpainona oli osaamisperusteisuuden, työelämälähtöisyyden, joustavuuden, kansainvälisyyden ja valinnaisuuden syvällisempi sisäistäminen.

Sedussa osaamisen hankkimista ja sen laadun varmistamista on pidetty pedagogisen toiminnan lähtökohtina. Opettajien työaikasuunnitelmien ja opiskelijoiden työjärjestysten laatimiseksi tutkinnon osat tuli muuttaa työajaksi. Tätä varten Seduun perustettiin ns. resurssi-laskentaryhmä, jonka edustajina olivat eri henkilöstöryhmien edustajat ja pääluottamusmies. Tässä työssä huomioitiin osaamisen saavuttamiseksi tarvittavat oppimis-, opetus- ja ohjausprosessit ja arviointiprosessit eri tutkinnon osissa. Työ edellytti vahvaa yhteissuunnittelua ja pedagogista asiantuntijuutta niin eri toimintatapojen kuin toteutuksenkin osalta. Opettajien yhteissuunnittelu mahdollisti innovatiivisten, monipuolisten, yhteistoiminnallisten ja yksilöllisten toteutusmallien syntyminen.

Uusien toimintamallien joustava ja tavoitteellinen kehittäminen mahdollistaa opiskelijoiden erilaisten opintopolkujen toteuttamisen ja antaa opettajille mahdollisuuden käyttää monipuolisia opetus- ja ohjausmenetelmiä. Niiden avulla voidaan kannustaa opiskelijoita työssäoppimiseen ja mahdollistaa tarvittavia painotuksia opetuksessa, mahdollistaa yhteisopettajuutta, yksilöllisiä toimintatapoja ryhmien rinnalle. Sedussa tehdyissä laskelmissa ensi vaiheessa huomioitiin käytettävissä oleva kokonaisuus, jonka jakamisesta tutkinnon osiin tarvittaviin resursseihin vastasivat tutkinnon opettajat omalla asiantuntijuudellaan. Samalla tehtiin suunnitelmat siitä, mihin tutkinnon osiin työpaikalla tapahtuva oppiminen sijoituu.

## Lopuksi

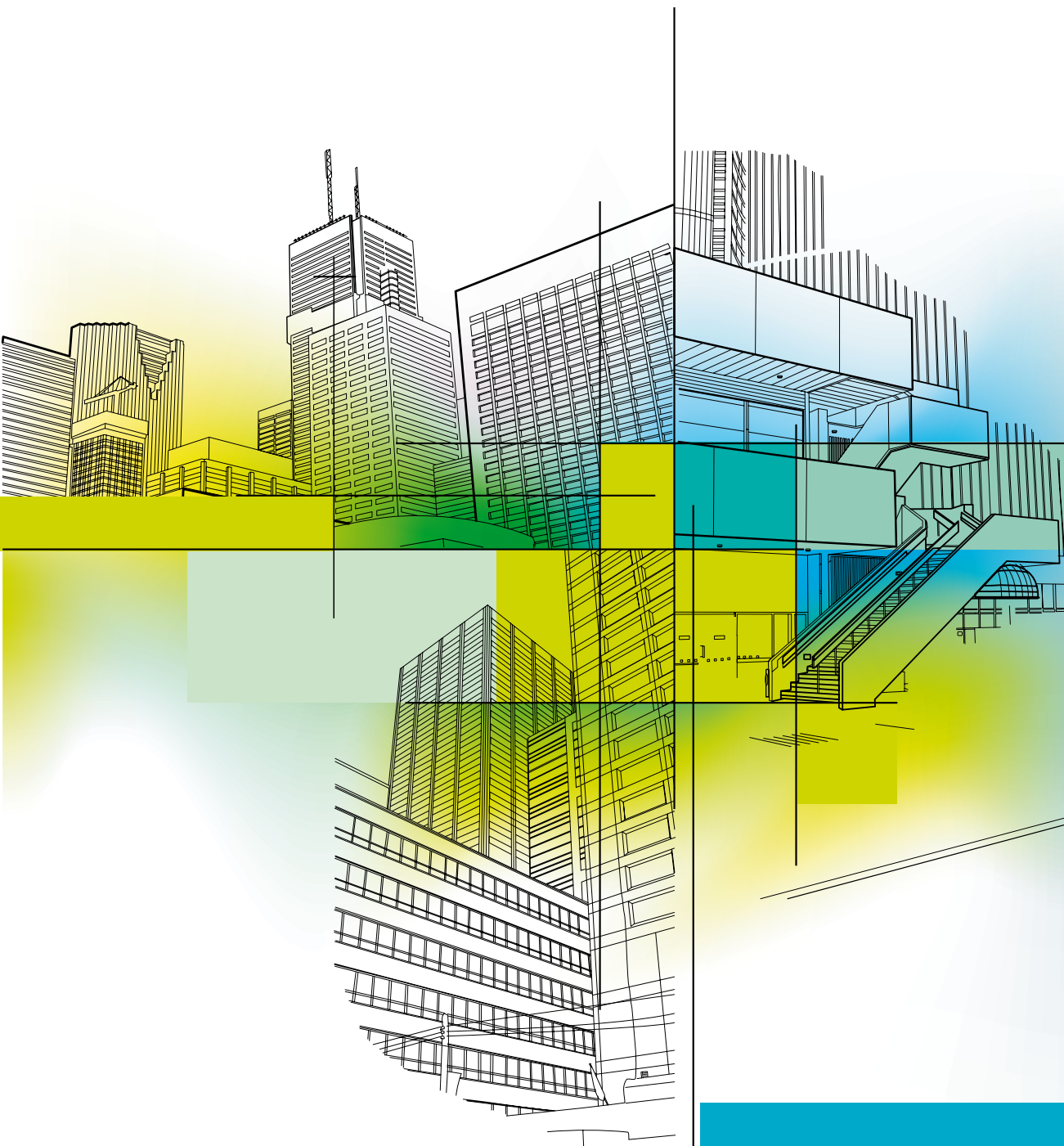
Ammatillisten tutkintojen uudistus mahdollistaa osaamisperusteisuuden aidon hyödyntämisen. Kun eri tutkintojen osat mahdollistetaan opiskelijan valittavaksi, saadaan parhaimmillaan työelämänkin kaipaamia hybridiosaajia, jotka voivat suunnitella omat opintopolkunsa yksilöllisesti ja joustavasti. Parhaimmillaan uudistus mahdollistaa opiskelijalle tutkinnon

osien valitsemisen myös ammatti- ja erikoisammattitutkinnoista. Siten myös nuorten ja aikuisten koulutuksen raja-aidat madaltuvat.

Osaamisperusteisuuden toimeenpano edellyttää vahvaa pedagogista johtajuutta, joka mahdollistaa aidosti joustavat, asiakaslähtöiset ja työelämlähtöiset toimintamuodot avoimissa oppimisympäristöissä. Se edellyttää myös saumatonta yhteistyötä opetushenkilöstön ja oppilaitosjohdon välillä. Osaamisperusteisuuden läpivieminen koko organisaatiossa on pitkä prosessi ja edellyttää myös vanhoista tavoista poisoppimista, vaikka se voi olla vaikeaa. Uusiutumista tulee tapahtua toimintatavoissa ja kaikilla toiminnan tasoilla, ja uudistuksen tulee integroitua kaikkeen toimintaan. Toimialoilla tapahtuu muutoksia muun muassa digitalisaation sekä biotalouden ja -tekniikan vaikutuksesta ja ne aiheuttavat mittavaa uudistumistarvetta myös koulutussektorilla. Ammatillisen koulutuksen tulee pystyä vastaamaan työelämässä tapahtuviin muutoksiin ja syntyviin uusiin ammattitarpeisiin entistäkin ketterämmin ja innovatiivisemmin.

## Lähde

*Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE 2 -toimeenpanon tukimateriaali.* Oppaat ja käsikirjat 2014:8. Helsinki: Opetushallitus 2014. [http://www.oph.fi/download/159910\\_osaamisperusteisuus\\_todeksi\\_askelmerkkeja\\_koulutuksen\\_jarjestajille.pdf](http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf), viitattu 27.5.2015.



**OSA 2:**  
Uudistuva  
opettajuus

# Pedagame Designer

## – Monimuotoistuva opettajuus



*Kimmo Mäki*

### Johdanto

■ Pedagame Designer, Pedagame Leader ja Pedagame Entrepreneur. Tunnistatko näistä nimikkeistä ammatillisen opettajan? Onko kyse mediaseksikkästä visioinnista, vai heijastelevatko nimikkeet todella uudentyyppistä tulevaisuuden opettajuutta? Useissa ammatilliseen opettajuuteen ja opettajan työhön kohdistuneissa tutkimuksissa on hellitty käsitettä *uusi opettajuus*. Erityisesti 2000-luvulla aiheeseen kohdistuneet väitöstyöt ovat rumuttaneet tämän käsitteen puolesta. Opettajan työn ulottuvuuksia on korostettu varsinkin ammattikorkeakouluopettajuteen kohdistuneissa tutkimusinterventioissa. Kiinnostus on kohdistunut opettajan osaamisalueisiin, työn hallintaan, johtamiseen sekä työkuulttuureihin.

Uusi opettajuus luo kuitenkin helposti harhan, jossa nähdään näkyjä yhdestä selkeästä tulevaisuudesta, joka etenee vääjäämättä dynaamisesti eteenpäin. Todellisuus lienee karumpi. Koska ammatillisen opettajan työn toimintaympäristöt ovat moninaiset, siihen kohdistuvat paineet ja odotusarvot ovat usein tosilleen vastakkaisia. Ne luovat ristiriitaisia käsityksiä ”oikeasta suunnasta” tulevaisuuden suhteen.

Tässä artikkelissa hahmotan ammatillisen opettajuuden tulevaa työtä ja toimijarooleja kiinnittämällä huomiota opettajan työn tulevaisuuden maiseisiin. Toimintaympäristöjen signaalien johdattelemana luon käsitystä opettajuuden kameleonttimaisuudesta ja ristiriitaisista skenaarioiden tuomista paineista opettajan työlle ja osaamiselle sekä opettajayhteisöjen johtamiselle.

Artikkeli pohjautuu pääosin viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteiseen tutkimushankkeeseen nimeltä ”Opettajankouluttajan osaaminen: Ammatillisen opettajakouluttajan työn tulevaisuus 2025” (Mäki et al 2015). Tutkimuksen kohteena oli 65 ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteistyökumppania ja sidosryhmätoimijaa, kahdeksan koulu-

tuspolitiikan ja ammatillisen koulutuksen asiantuntijapanelistia sekä 156 ammatillisen opettajakorkeakoulun työntekijää.

## Mosaiikkimainen toimintaympäristö opettajan työn haasteena

Opettaja ei tulevaisuudessakaan saa tehdä työtään rauhassa, kotoisan ja turvallisen oppilaitoksen suojissa. Niin oppilaitoksiin kuin yksittäisen opettajan työhön kohdistuu nyt ja vastakin useita muutostekijöitä. Tämä kertoo yksittäisen opettajan työn, yhteiskunnan ja globaalin kontekstin kytköksellisyydestä. Matka maailman ja maanosien taloudellisista sekä poliittisista tilanteista yksilön työhön on yllättävän lyhyt: taloudelliset ja poliittiset muutokset vaikuttavat yksilötasolla nopeasti. Mosaiikkimainen toimintaympäristö on täynnä toisilleen ristiriitaisia muutostekijöitä ja skenaarioita, jotka luovat jännitteitä opettajuuden suunnan kehittymiselle. Opettajan työhön kohdistuvat yhtäaikaaisesti useat muutosvoimatekijät. Tutkimushankkeessa hahmotettiin kuusi muutosvoimatekijää, jotka kohdistuvat ammatillisen opettajan työhön ja opettajuuteen:

1. kiristyvä talous
2. monimuotoistuvat kulttuurit
3. oppimisen teknologisoituminen
4. koulutuksen eriarvoistuminen
5. oppimisen ja työn muutos
6. kestävä hyvinvointi.

Kiristyvä talous on jo osa ammatillisen koulutuksen ja opettajan työn arkea. Tulevaisuudessa tämä trendi näkyy jatkuvana julkisen rahoituksen määrän alenemisena. Koulutukseen kohdistuva julkinen raha niukkenee, ja koulutuksesta saatava hyötyajattelu korostuu entistä enemmän. Tämä pakottaa opettajat ottamaan vastuuta oman toimintansa taloudellisuudesta sekä ohjaamaan opiskelijoitaan vastavanlaiseen tietoisuuteen.

Opettajan toimintaympäristöä muuttaa myös kulttuurien monimuotoistuminen: Kulttuureja on aiempaa helpompi tavoittaa, ja eri kulttuurien väliset kontaktit vahvistuvat. Aikaisemmista kulttuureista myös versouusia kulttuureja ja alakulttuureja. Kulttuurista monimuotoistumista vauhdittavat globalisaatio, informaatiotalouden ja tiedon määrän jatkuva kasvu, tekniikan ja teknologioiden kehittyminen, liikkuvuuden ja kaupan

jatkuva lisääntyminen, yksilöllisten ja yhteisöllisten ratkaisujen tavoittelu sekä yhteiskuntien ja aatteiden kilpailu. Opettajalta odotetaan kyvykkyyttä kulttuurien välisten erojen hahmottamiseen ja niiden hyödyntämiseen opetus- ja ohjaustyössä. Opettajan tulee olla aktiivinen monimuotoisten kulttuurien hyödyntäjä, jonka opetuksessa korostuu oppiminen ja kasvu ihmisten yhteisenä päämääränä. Näin ollen kulttuuriset rajat voidaan ylittää herättämällä kiinnostus erilaisia oppimiskäsityksiä kohtaan.

Oppimisen teknologisoituminen kuvaa muutosta, jossa lisääntyvässä määrin hyödynnetään erilaisia tekniikan tarjoamia mahdollisuuksia oppimisessa. Teknologia muokkaa käsityksiä oppimisympäristöistä, koska sen avulla on mahdollista muokata jo olevia ja tavoittaa täysin uudenlaisia ympäristöjä. Tekniikan käyttöä koskevissa valinnoissa ja ratkaisuissa tulee kuitenkin muistaa oppimisen ja pedagogiikan lähtökohdat. Nopea ja monipolvinen kehitys on haaste opettajalle: yhtäältä hänellä tulee olla osaamista pysyä mukana rönsyilevässä kehityksessä, ja toisaalta hänen on valittava toimivia ratkaisuja ja rakennettava oppimisympäristöjä pedagogiikka edellä.

Koulutuksen eriarvoistumisen nähdään olevan käynnissä jo nyt. Eriarvoistuminen johtaa polarisoitumiseen, tasapuolisuuden ja tasa-arvoisuuden heikkenemiseen sekä syrjäytymiseen. Perinteisten ydinarvojen arvioidaan säilyvän, mutta niiden noudattamisen ehdot muuntuvat ja sirpaloituvat. Taustalla vaikuttavat arvovalinnat, joita ohjaavat käytettävissä olevat resurssit ja tavoiteltavat tuotokset. Arvot ja asenteet puolestaan vaikuttavat kykyyn määritellä ja suunnitella mielekäs työ sekä ekologisesti kestävät työtavat. Opettajuudelle tasapainohaasteita luovat yhteiskunnan eriarvoistumista vauhdittavat rakenteet, yksilön tarpeiden korostuminen ja koulutuksen tasa-arvoiseen kohteluun kohdistuvat odotukset.

Yksi monimutkainen, taloudellisia, teknisiä, ekologisista, sosiaalisia ja psykologisia ulottuvuuksia sisältävä muutostekijä on kestävä hyvinvointi. Kestävä hyvinvointi tarkoittaa hyvän elämän edellytysten turvaamista vahvistamalla voimavaroja, vaikuttamismahdollisuuksia ja tasa-arvoa. Kestävästä hyvinvoinnista odotetaan muodostuvan merkittävien kilpailuehtujen ja osaamisten alue. Voisiko pedagogiikka edistää kestävää hyvinvointia ja osaamista?

Oppimisen ja työn muutos ovat jo nyt totta, ja ne ovat kytköksissä toisiinsa yhteiskunnassamme. Elinkeinoelämässä käytetään osaamisen ja oppimiseen keskittyvää termistöä, kun pyritään kuvaamaan kilpailutekijöitä ja kehittämistä. Toisaalta ammatillisen koulutuksen kentällä on menossa

osaamisperusteisuuteen liittyvä muutosaalto, jossa pyritään oppiaineiden ja opettavan asian sijaan kiinnittämään huomio tavoiteltavaan osaamiseen niin opettajan kuin opiskelijankin työssä. Työelämä pedagogisoituu, ja koulumaailma hakee työelämäläheisyyttä aktiivisemmin kuin koskaan. Työn ja oppimisen sekä formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen väliset rajat ylittyvät, hämärtyvät ja lopulta katoavat. Työpaikoista tulee autenttisia ammatillisia oppimisympäristöjä. Itsensä kehittämisestä ja oman kilpailukyvyn ylläpidosta puolestaan tulee yksilön koko elämän kestävä projekti. Opettajan tulee muokkaa työtään toimivammaksi useissa eri toimintaympäristöissä ja avata omaa henkilökohtaista työtään käyttäjälähtöisempään suuntaan.

## Skenaarioita ammatillisen opettajan tulevaisuudesta

Muutosvoimien toimiessa ajureina voidaan hahmottaa viisi vaihtoehtoista skenaariota ammatillisen opettajan tulevaisuuden poluille. Nämä skenaariot ovat

1. status quo
2. yksilöllistymisen vahvistuminen
3. yhteisöllisyyden vahvistuminen
4. monimuotoiset oppimisympäristöt
5. osaamisen ylivalta.

### *Status quo*

Status quo skenaariona tarkoittaa, että nykyistä toimintaa ammatillisessa koulutuksessa pidetään vastaisuudessakin oikeana ja toimivana mallina. Tähän skenaarioon kuuluu myös se, että kieltäydytään näkemästä edellä nostettuja muutosvoimatekijöitä ja niiden vaikutusta opettajan työhön. Tämä skenaario johtaa nopeutuvalla vauhdilla irtaantumiseen muusta työelämästä, jolloin sidos työn ja oppimisen välillä heikkenee.

### *Yksilöllisyyden vahvistuminen*

Yksilöllistymisen vahvistumisen skenaariossa opettajan pedagogista toimintaa ohjaavat opiskelijoiden yksilölliset tarpeet, kiinnostukset ja päämäärät. Nykyiset henkilökohtaistamisen ja räätälöinnin vaatimukset ovat

signaaleja tämänsuuntaisesta kehityksestä. Vaatimukset räätälöityihin oppimisen ja osaamisen ratkaisuihin tekevät tulevaisuuden opettajasta *personal pedagogical trainerin*, jonka valmennuspalveluita voi saada omiin ammatillisiin tarpeisiinsa. Toisaalta yksilöllisyyden vahvistuminen ei ole mahdollista ilman yhteisöllisyyttä ja yhteisöjä, joissa yksilöllisyyttä voi toteuttaa. Myös monimuotoistuminen ja yksilöllisyyden vahvistuminen mahdollistaa entistä paremman yhteisöllisyyden, jos yksilöillä on vapaus toimia omalla luontaisella mielenkiinnon alueellaan. Ammatillisen opettajan on tässä tulevaisuuspolussa entistä helpompaa korostaa yksilöllisyyttään ja ainutlaatuisuuttaan. Hänellä on mahdollisuus tehdä työtä ja kehittyä vahvimilla osaamisen, lahjakkuuden ja kiinnostuksen alueillaan. Opettajan autonomia kasvaa, minkä seurauksena hän voi tuntea hallitsevansa työtään entistä vahvemmin.

### *Yhteisöllisyyden vahvistuminen*

Yhteisöllisyyden vahvistumisen skenaario korostaa yhteisesti jaettuun päämäärään, vastuullisuutta ja yhteistoiminnan merkitystä pedagogien työssä. Ammatillisen opettajan työ muuttuu yhä enemmän osaamisen jakamisen ja yhteiskehittelyn suuntaan. Työn autonomisuus vähenee, ja opiskelijoiden, yhteistyökumppaneiden ja elinkeinoelämän toimijoiden rooli vahvistuu työn suunnittelussa ja toteutuksessa sekä tuotosten arvioinnissa. Asiakkaista ja tilaajista tulee hetkellisiä opettajan työn yhteisöjä, rahoittajista tulee hetkellisiä työnantajia ja työyhteisön jäsenyys muuttuu työn yhteisöjen jäsenyyksiksi. Monimuotoistuvia ja kaleidoskooppimaista yhteisöllisyyttä edistävät teknologiset ratkaisut, kuten pilvipalvelut, virtuaaliset toimintaympäristöt ja alustat, sekä vuorovaikutuksen uudet mahdollisuudet. Opettajan itsensä työssä korostuvat oppimista tukevien verkostojen ja yhteisöjen mahdollistaminen, luominen ja ylläpito.

### *Monimuotoistuvat toimintaympäristöt*

Sekä yksilöllisyyden että yhteisöllisyyden vahvistumisen skenaarioihin on sidoksissa monimuotoistuvien toimintaympäristöjen skenaario. Se haastaa ammatillisen opettajan kyvyn hallita ja hyödyntää kulttuuristen monimuotoistumisen ja vuorovaikutuksen lisääntymisestä johtuvia ristiriitaisia tilanteita. Jotta monimuotoisuus kulttuurisissa konteksteissa muuttuu rikastuttavaksi osaamiseksi, pedagogi tarvitsee taitoa tunnistaa kulttuurit ja niiden erot sekä hyödyntää erilaisuutta. Toimintaympäristöjen tulevai-

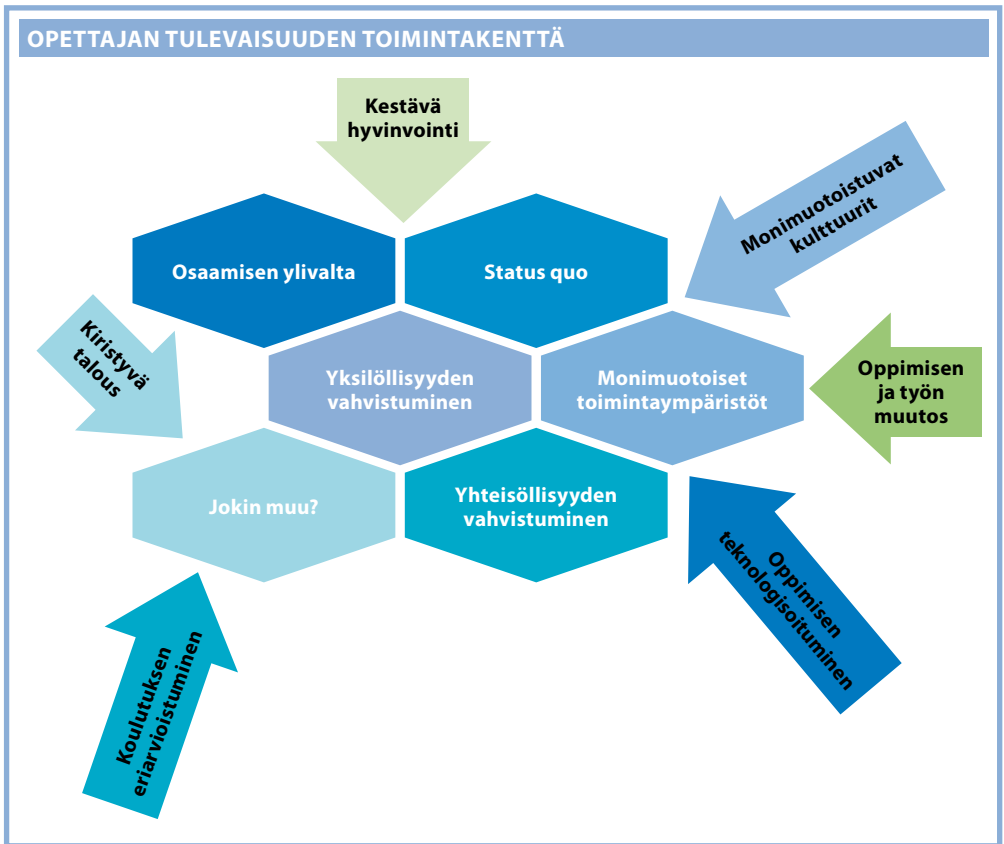


suuskuvassa keskeinen rooli on oppimisen teknologisoitumisella. Teknologian roolin vahvistumiseen vaikuttavat nuorisokulttuuri ja nuorille ominaiset toimintatavat. Monimuotoistuville toimintaympäristöille on ominaista ajan ja paikan rajoitusten ylittäminen sekä vapaa-ajan, koulutuksen ja työelämän kontekstien yhdentymisen. ”Kaikkiallinen oppiminen” on tosiasia ja sen tunnusmerkkejä ovat kokemuksellisuus, elämyksellisyys, kilpailullisuus ja pelillisuus.

## *Osaamisen ylivalta*

Osaamisen ylivallan skenaariossa osaamisen merkitys syrjäyttää formaalin koulutuksen, opetuksen ja oppimisen tuloksena saadut tutkinnot. Osaamista hankitaan tulevaisuudessa entistä enemmän nonformaalisti ja formaalisti, jolloin tietoja ja taitoja kerätään kaikkialta yksilön elämänpiiristä. Opettajan työssä korostuu taito löytää, tunnistaa ja tunnustaa yksilön osaamista tämän elämän, arjen ja toiminnan eri alueilta. Keskeisintä on työelämässä kertyvä osaaminen, ammatillisten tietojen ja taitojen arvioinnin paikkoina. Oppilaitokset menettävät fyysisinä ympäristöinä fokuksensa, ja työn paikat korostuvat niiden kustannuksella.

Kuva 1 on visuaalinen toteutus tulevaisuuden ammatillisen opettajan toimintakentästä. Tulevaisuus rakentuu toisilleen osin vastakkaisista skenaariopoluista, jotka synnyttävät ristipainetta opettajan osaamisvaatimuksille muutosvoimien luodessa toiminta-areenan reunat. Mosaiikkimainen toimintaympäristö pakottaa opettajat ja oppilaitokset ennakoimaan ja tekemään rohkeitakin valintoja moninaisten vaatimusten ristipaineessa.



Kuvio 1. Muutosvoimatekijät ja skenaariot opettajan tulevaisuuden työn toiminnan kentällä.

## Monitaituri, osaamisen johtaja ja kestäviä ratkaisuja tekevä pedagogi

Kun edellä mainitut muutosvoimat ja skenaariot yhdistetään ja tarkastellaan kokonaisuutta, hahmottuvat selkeästi pedagogien pelikentän laidat. Tulevaisuuden ammatillista opettajaa profiloivat yksilöllisyys, yhteisöllisyys, monimuotoisuuden salliminen ja hyödyntäminen sekä osaamispe-  
rusteisuus. Näistä ominaisuuksista voidaan rakentaa yhdeksän ammatillisen opettajan osaamisprofiilia, jotka takaavat ”lajin säilyvyyden” tulevissa koulutuksen kentän evoluutioissa.

## *Pedagoginen asiantuntija ja monitaituri*

Monitaituri korostaa valinnoissaan oppimista ja pedagogiikan tuottamia hyötyjä eikä tee itsetarkoitusta menetelmistä, käytännöistä ja sisällöistä. Toimintakulttuuri ei dominoi oppimiskulttuuria vaan päinvastoin. Monitaituriopettaja hallitsee teorian ja menetelmät, ja hänellä on kyky soveltaa ja ohjata niillä tilanteen vaatimalla tavalla.

## *Opettajuuteen johtavan identiteetin rakentaja ja vahvistaja*

Monisidoksisessa toimintaympäristössä – työkkulttuurien sulatusuunissa – nousevat ammatti-identiteettikysymykset arvoonsa. Opettaja on tulevaisuudessa yhä enemmän identiteettityöläinen. Kun oma osaamistarina on selkeä moninaisessa työssä, toisiaan täydentävät ammatti-identiteetit rakentuvat opettajan työn kivijaloiksi. Osa identiteeteistä on pysyviä, osaa tuunataan koko ajan ja osa on taas hetkellisiä, kertaluontoisiin konteksteihin sidottuja ammatti-identiteettejä.

## *Osaamisen johtaja*

Autenttisen työn ja oppimisen entistä kietoutuneempi suhde toisiinsa korostaa ammatillisen opettajan kykyä tunnistaa ja tunnustaa kehittyvät osaamiset formaaleissa, nonformaaleissa ja informaaleissa sekä em. mosaiikkimaisissa toimintaympäristöissä. Opettaja johtaa oppimisen ja osaamisen mahdollisuuksien hyödyntämistä moniulotteisesti. Johtamistyöhön kuuluvat myös saavutettujen hyötyjen maksimointi, uudelleen soveltaminen sekä panosten optimointi. Tällaisessa toimintakulttuurissa osaamisen johtaminen on hybridiosaamista. Kyseessä on kyvykkyys, jossa tulee osata muodostaa toimivia yhdistelmiä talouden, pedagogisen toiminnan, monimuotoisten kulttuurien, teknologian ja työelämän toimijoiden välillä.

## *Yksilöllisten ratkaisujen mahdollistaja*

Opettajalla on pedagogista älykkyyttä ja konkreettisia keinoja tukea oppijaa niin, että tämä voi hyödyntää niin formaalia kuin nonformaalia ja informaalia oppimista henkilökohtaisen kehittymisensä tiellä. Ohjauksellisen otteen mahdollistaa elinikäisen oppimisen ja muodollisen oppimisen integroituminen. Asiakkaan lukemisen taito sekä henkilökohtaisiin tar-

peisiin keskittyvän oppimisen muotoileminen ovat opettajarekrytoinnissa hakijoiden kilpailuvaltteja.

### *Oppimisen ja työn paikkojen linkittäjä*

Kun opettajalla on osaamista ja taitoa yhdistää työn ja koulutuksen konteksteissa tapahtuvat oppimisprosessit toisiinsa, hän kykenee kehittämään toiminnallaan monenlaisia oppimisyhteisöjä. Tämä vaatii aktiivista henkilökohtaista toimintaa erilaisissa työympäristöissä osaamisen kehittämisen ammattilaisena. Tämä osaaminen on tarpeellinen kilpailuetu niin yksittäisille opettajille kuin oppilaitoksillekin. Opettaja on tuolloin toimijasiilojen kaataja ja osaamismosaikin rakentaja työn ja formaalin koulutuksen välillä.

### *Oppimisyhteisöjen arkkitehti ja ohjaaja*

Yksilöllisten osaamistarpeiden mahdollistajasta sekä työn ja osaamisen linkittäjästä on luonnollinen jatkumo oppimisyhteisöjen arkkitehdiksi. Yhä enemmän korostuvat ratkaisujen tuottamiseen perustuva toiminnallinen oppiminen sekä yhteisöllistä vuorovaikutusta hyödyntävä sosiaalinen oppiminen. Parhaimmillaan toiminnallinen oppiminen ja sosiaalinen oppiminen ovat erilaisissa oppimisyhteisöissä. Niissä jäsenet etsivät yhdessä ratkaisuja ongelmiin yhteisöllisissä toiminnan ja vuorovaikutuksen prosesseissa. Rikastavat oppimisyhteisöt syntyvät, kun oppilaitos on osa oppivaa aluetta yhdessä toimintaympäristönsä kanssa. Tässä uuden ajan pedagogilla on ratkaiseva rooli ohjaajana.

### *Kulttuurien välisten raja-aitojen ylittäjä ja silloittaja*

Ammatilliset opettajat toimivat tulevaisuudessa entistä enemmän monimuotoistuvien kulttuurien rajojen ylittäjinä sekä toisaalta ohjaavat muita niiden ylittäjiksi. Tämä edellyttää kyvykkyyttä tunnistaa kulttuureja ja niissä tarvittavia toimintatapoja sekä halua ja kykyä hyödyntää tästä syntyvää asiantuntemusta. Apuna ja mahdollistajana on teknologia, joka tekee yhteistoiminnasta rajatonta ja helpottaa rajojen ylittämistä niin henkisesti kuin fyysisestikin.

### *Oppimisen panosten optimoija ja tuotosten maksimoija*

Ammatillisen opettajan työ on kustannuksia synnyttävää toimintaa. Niukkenevien resurssien ja julkisen rahoituksen vähentyessä on luonnol-

lista, että opettajan toiminta tulee olla mitattavissa ja tuloksia voidaan arvioida suhteessa panostuksiin. Taloudelliset panokset oikeutetaan sopimalla hyväksyttävä tuotos, joka on rahoittajalle hyödyllinen. Pedagogisten ratkaisujen tulee osaamisen edistämisen lisäksi olla taloudellisesti järkeviä. Yksittäisen opettajan on otettava vastuuta toiminnan taloudellisista seurauksista. Askeleita kohti yrittäjämäistä opettamista ollaan ottamassa. Yrittäjämäinen opettajuus voi kehittyä, jos työn rakenteet sallivat sen sekä läpinäkyvä koulutustoiminnan taloudellinen seuraaminen on mahdollista. Myös pedagogisella johtamisella on uudistuksen paikka.

Kun muutosvoimatekijöitä, viittä skenaariota ja yhdeksää ammatillisen opettajan osaamisprofiilia tarkastelee yhdessä, voi hahmottaa tulevaisuuden ammatillisen opettajan. Ammatillinen opettaja on tulevaisuudessa 1) pedagogisen toiminnan monitaituri ja muotoilija (*Pedagame Designer*), 2) pedagogisen toiminnan ja osaamisen johtaja (*Pedagame Leader*) ja 3) taloudellisesti kestäviä ratkaisuja tekevä pedagogi (*Pedagame Entrepreneur*).

## Pohdintaa

Ammatillisen koulutuksen useat muutosvoimat, mahdolliset tulevaisuuspolut, asiakkuuden ja työkumppanuuden rajojen hämärtyminen, oppilaitoskeskeisyyden murtuminen ja työn korostuminen oppimisen konteksteina, korostavat monikytköksellisyyttä. Se johtaa myös keskinäisriippuvuuteen. Tämä vaatii toimintakulttuurin muutosta opettajilta kuin oppilaitoksen johtamiseltakin. Oppilaitosyhteisöllä tulee olla kykyä nähdä tulevaisuuteen ja ennakoida, miten toimintaympäristö kehittyy. On löydettävä potentiaaliset tulevaisuuskuvat, muodostettava yhteinen ymmärrys mahdollisista skenaariopoluista sekä rakennettava yhteinen ja yksilöllinen osaaminen tämän ymmärryksen varaan. On myös huolehdittava varasuunnitelmista, jos heikoista signaaleista tuleekin valtavirtaa.

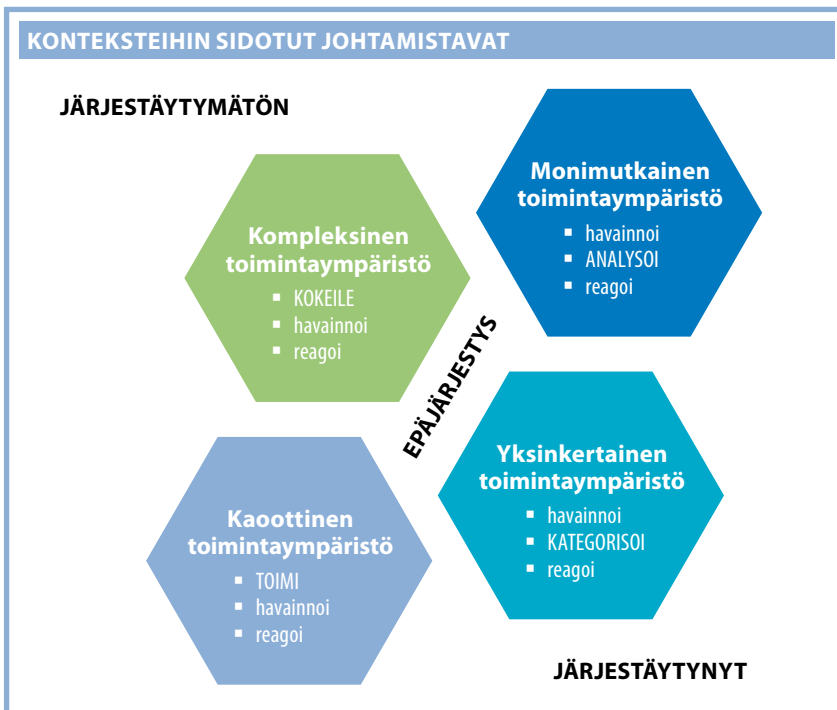
Johtamisen tulee olla räätälöityä oman toimintaympäristön tarpeisiin. Johtamisen tekoja voidaan tarkastella neljästä toimintaympäristöstä käsin (ks. kuvio 2).

1) *Yksinkertainen toimintaympäristö* mahdollistaa rutinoitun toiminnan ennalta arvattavissa ja tutuissa toimintaympäristössä ja konteksteissa. Johtaminen rakentuu toimintakaavalle ”havainnoi – kategorisoi – reagoi”. Eteen tulevat haasteet on mahdollista sijoittaa johonkin etukäteen tunnetuista kategorioista, joille on luotu hyväksi havaitut ja omat toimivat käytäntönsä.

2) Myös *monimutkaisen toimintaympäristön* tarpeet on ennustettavissa. Tässä kontekstissa tarvitaan kuitenkin kykyä yhdistää monenlainen, korkeatasoinen osaaminen verkostojen avulla. Johtamisessa on tällöin luontevaa hyödyntää kaavaa ”havainnoi – analysoi – reagoi”.

3) *Kompleksinen toimintaympäristö* on etukäteen tuntematon toiminta-alue, josta ei ole olemassa varmaa tietoa, jolloin päätöksenteko ei voi perustua tietoon. Johtamisen tulee tällöin perustua löyhiin, jatkuvasti tarkistettaviin ja muuttuviin toimintamalleihin, ja samalla sen tulee rakentua avoimelle neuvottelulle ja uusien mallien kehittelylle yhteisössä. Johtamisen on hyvä noudattaa tällöin toimintakaavaa ”kokeile – havainnoi – reagoi”.

Viimeinen jäsenyys on 4) *kaottinen toimintaympäristö*. Kyseessä on konteksti, jossa normaali toiminta ei ole mahdollista jonkin erityisen yllättävän muutoksen vuoksi. Kyseisessä tilanteessa kriisijohtamisen välineet on otettava käyttöön. Toimintakaavana on tällaisissa konteksteissa ”toimi – havainnoi – reagoi”.



Kuvio 2. Konteksteihin sidotut johtamistavat (Snowden ja Boonea 2007 mukaillen).

On selvää, että yksinkertainen toimintaympäristö ei kuulu ammatillisen koulutuksen tulevaisuuteen. Tulevaisuuden oppimisyhteisöt toimivat monimutkaisen ja kompleksisen toimintaympäristön maastossa. Ennustettavuuden mahdollisuus vaikeutuu yhä enemmän, ja havainnot ja tulkinnat rakentuvat löyhiin hahmotuksiin suunnasta. Tämä haastaa yhteisöllisyyden ja pedagogisen johtamisen. Opettajayhteisön toiminnassa korostuu yhteisen ymmärryksen saavuttaminen ja kyky yhteisiin tulkintoihin tulevaisuudesta. Pedagogisen johtamisen tulee olla neuvottelevaa ja yhteisöllistä, ja siihen tulee kuulua päätöksenteko. Jotta kaoottiselta toimintaympäristöltä vältytään, yhteisössä tarvitaan kompleksisuusjohtamisen taitoja. Nämä taidot koskettavat kaikkia opettajayhteisön jäseniä.

Kompleksisuusjohtajuus pyrkii huomioimaan toimintaympäristössään johtaja–johdettava-suhteiden sijaan toimintakenttää laajemmin. Näkökulma painottaa monimutkaisen ympäristön ja organisaatiosysteemin johtajuutta muokkaavaa ja ohjaavaa vaikutusta. Johtamistoiminta tapahtuu myös välillisten mekanismien, muun muassa erilaisten rakenteiden ja käytäntöjen välityksellä, eikä välttämättä kasvokkaina vuorovaikutuksena. Kompleksisuusajattelussa kompleksisuudella ei tarkoiteta monimutkaisuutta vaan asioiden kytköksellisyyttä toisiinsa. Kytköksellisyyden ymmärtäminen ja huomioiminen muokkaa opettajien pedagogista toimintaa ja johtamista ja sitä kautta mahdollistaa pedagame designerin, pedagame leaderin sekä pedagame entrepreneurin toiminnan vuosikymmeniksi ammatillisen osaamisen toimintaympäristöissä.

## Lähteet

- Auvinen, P. 2004. *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010*. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 100.
- Chao, G.T. & Moon, H. 2005. The Cultural Mosaic: A Metatheory for Understanding the Complexity of Culture – *Journal of Applied Psychology* 90(6) s. 1128–1140.
- Hooijberg, R., Hunt, J.G. Antonakis, J. & Boal, K. B. 2007. Leading through strategy, structures and systems: Concluding thoughts. Teoksessa R. Hooijberg, J. G. Hunt, J. Antonakis, K. B. Boal & N. Lane (toim.), *Being there even when you are not: Leading through strategy, structures and systems*. Monographs in leadership and management, Vol. 4. Amsterdam: Elsevier.
- Mäki, A. 2015 (tekeillä). Asiantuntijaorganisaation johtajuuskulttuuri – olemus, ulottuvuudet ja kehittämisen mahdollisuudet. **Väitöstutkimuksen käsikirjoitus**. Vaasa: Vaasan yliopisto.

- Mäki, K. 2012. Opetustyön ammatillaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Jyväskylä Studies in Business and Economics 109. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäki, K.; Vanhanen-Nuutinen, L.; Guttorm, T.; Mäntylä, R.; Stenlund, A. & Weissmann, R. 2015. *Opettajankouluttajan osaaminen – ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025*. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Mäki, K. & Saranpää, M. 2012. Johtamistoimintaa kehittämässä. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim). *Johtamisen paikat ja Tilat. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 50*. Tampere: Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Savonmäki, P. 2007. *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikro-poliittinen näkökulma opettajuuteen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Snowden, J. & Boone, M. E. 2007. A Leader's Framework for Decision Making. – *Harvard Business Review* 85(11) s. 1–9.
- Vidgren, M. 2011. *Koulutusinnovaatiotoiminnan tukemisen ja johtamisen mallintaminen. Tapaustutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun terveys- ja liiketalousaloilta*. Kuopio: Kuopion yliopisto.



# Työpaikkaopettaja

## – Opettajan uusi rooli



*Henna Heinilä ja Sirkka Ahtola*

### Johdanto

Uudistetuissa ammatillisten perustutkintojen perusteissa ammatillisen koulutuksen keskiöön nousevat osaamisperusteisuus ja työelämälähtöisyys. Perustutkintoon kuuluvan työssäoppimisen lisäksi onkin alettu puhua laajemmin työpaikkaoppimisesta. Opiskelua viedään yhä enemmän aitoihin työelämän ympäristöihin. Silloin joudutaan myös miettimään, miten opiskelijan ohjaus järjestetään parhaiten. Työssäoppimisen ohjauksen käytännöt eivät välttämättä enää riitä tai ne eivät palvele oppimista niin hyvin kuin mahdollista.

Esittelemme tässä artikkelissa Länsirannikon Koulutus Oy WinNovan sosiaali- ja terveystalouden perustutkinnossa käytettyä työpaikkaopettajan toimintamallia. Toimintamalli on kehitetty opetus- ja kulttuuriministeriön ”Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja työn ja koulutuksen joustava yhdistäminen – Työke II” -hankkeessa opetussuunnitelmaperustaisessa lähihoitajakoulutuksessa. Hanke alkoi 11.2.2014, ja se päättyi vuoden 2015 lopussa. Hankkeessa on kehitetty työpaikalla tapahtuvan oppimisen käytäntöjä ja ohjausta. Tässä artikkelissa kerromme kokeilun toteutumisesta ja esittelemme hankkeessa koostetun työpaikkaoppimisen ohjauksen kuvauksen.

### Hankkeen käynnistäminen

#### – ideasta toteutukseen

TYÖKE II -hanke on jatkoa 2012 päättyneelle hankkeelle, jossa oppimista siirrettiin työpaikoille työelämäjaksojen avulla. Työelämäjaksoilla oppimista edistettiin niin sanotuilla portfoliotehtävillä. TYÖKE II:ssa työpaikkaoppimisen ohjausta kehitettiin edelleen lisäämällä ensisijaisesti opettajan läsnäoloa työpaikoilla ja kehittämällä opettajan roolia ohjaajana aidoissa työelämän ympäristöissä. Lähihoitajan työ on käytännönläheis-

tä, ja suurin osa opiskelijoista kokee oppivansa parhaiten tekemällä. Siksi hankkeessa lähdettiin liikkeelle tarve- ja toimintälähtöisesti siten, että pyrittiin tukemaan tekemällä oppimista tehostetun ohjauksen avulla.

Hanke käynnistyi sopivien yhteistyökumppanien etsimisellä. Tarvittiin riittävän iso työyksikkö, joka kykenisi ottamaan vastaan useita opiskelijoita samalle työssäoppimisen jaksolle. Yhteistyökumppanit löytyivät perinteisten työssäoppimispaikkojen joukosta. Neuvottelut aloitettiin Porin kaupungin perusturvan vanhuspalvelun ja Ruskatalojen kanssa. Näiden toimijoiden kanssa oli olemassa voimassaolevat työssäoppimisen puitesopimukset, joita noudatettiin, joten lisäsopimuksia ei tarvittu. Käytännön menettelytavoista sovittiin suullisesti. Neuvottelut käytiin positiivisessa hengessä, ja työpaikoilla oltiin innokkaita kokeilemaan työpaikkaopettajakäytäntöä.

Hanke mahdollisti kolmen opettajan osallistumisen työpaikkaopettajakokeiluun. Työssäoppimispaikat ryhmitettiin alueellisesti, ja kullekin työpaikkaopettajalle määrättiin oma vastuualue ja opiskelijat. Työpaikkaopettajalla saattoi olla yhdessä vanhainkodissa ohjattavanaan neljästä kuuheen opiskelijaa, jolloin opettajan matkustaminen väheni aikaisempaan verrattuna. Opettaja saattoi viettää koko työpäivän samassa työssäoppimisen kohteessa.

Hankkeen aloitukseen ei liittynyt erillisiä osapuolille suunnattuja valmistavia koulutusosuuksia, vaan toimintamalliin perehdyttäminen tapahtui normaaleissa työpaikkaohjaajien ja opiskelijoiden työssäoppimisen tiedotustilaisuuksissa. Koska hankkeen yhtenä tavoitteena on löytää uusia tapoja työpaikkaoppimisen monipuolistamiseen ja tehostamiseen, päätettiin kehittää myös sosiaalisen median käyttöä ja mobiililaitteiden hyödyntämistä oppimisessa ja ohjauksessa. Tätä tukemaan opettajille järjestettiin kolmipäiväinen mobiilioppimisen koulutus.

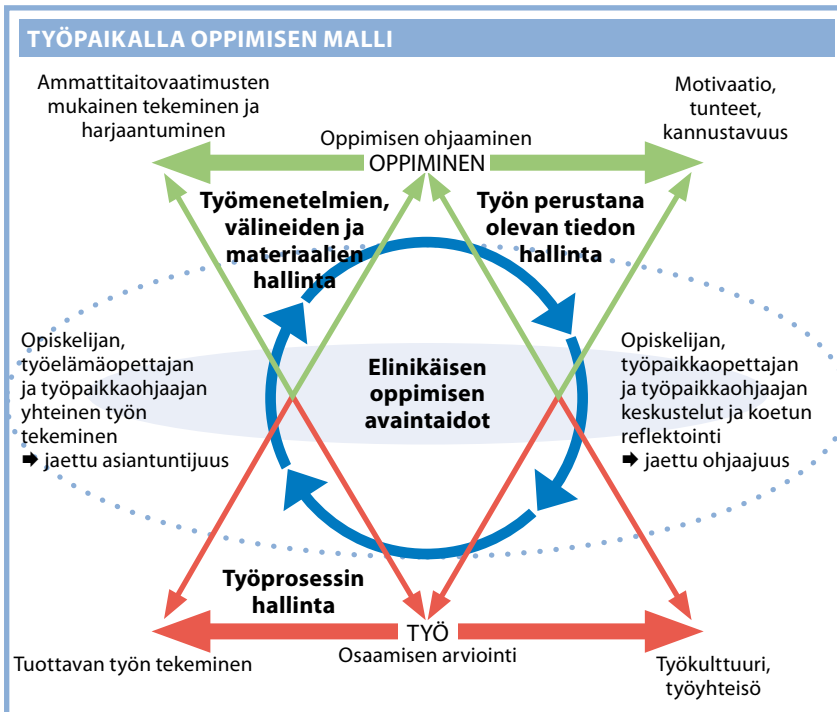
Hankkeessa on ollut mukana 127 opiskelijaa ja kolme työpaikkaopettajaa. Työpaikkaopettajat ovat osallistuneet työpaikoilla käytännön asiakas- ja potilastyöhön yhdessä opiskelijoiden kanssa. Opettajat ovat myös toimineet työpaikkaohjaajan tukena opiskelijan ohjauksessa ja arvioinnissa sekä osallistuneet moniin työpaikkapalaverihin. Opiskelijat ovat tehneet hoitotyötä ja kokeilleet mobiililaitteiden käyttöä muun muassa kuvaamalla aitoja työtilanteita sekä jakamalla kuvia ja videoita oppitunneilla opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa.

## Muutoksia ohjauksen dynamiikassa

Oikea työpaikka on oppimisympäristönä opiskelijoita motivoiva: opiskelijat saavat olla kosketuksissa oikeisiin asiakkaisiin ja oikeisiin työprosesseihin. Työ ja sen käytännöt sekä prosessit asettuvat yhteiseksi oppimisen kohteeksi, jonka ääressä sekä opiskelijat että ohjaajat luovat uutta osaamista ja tietoa. Oppimisesta tulee dialogisen sijaan dialogista. Dialogisuus tarkoittaa sellaista yhteisöllisen oppimisen muotoa, jossa toiminta organisoidaan yhteisesti luotavien ja muokattavien jaettujen kohteiden kehittämisen ympärille. Dialoginen oppiminen eroaa selvästi yksilölähtöisestä ja -keskeisestä oppimisenäkemyksestä, jossa oppiva yksilö hankkii itselleen tietoa ja osaamista. Se poikkeaa myös näkemyksestä, jossa oppiminen nähdään ensisijaisesti yhteisöllisenä toimintana ja yhteisöön kasvamisen prosessina. Dialogisessa oppimisessa keskeistä on yhteisesti jaettu kohde, jonka kehittämisen ympärille syntyy oppiva verkosto. Verkosto myös hyödyntää oppimisessaan olemassa olevaa teknologiaa ja viestintätekniiikkaa.

Työpaikkaopettajakäytäntö muuttaa perinteisiä opiskelija–opettaja-rooleja. Työn tekeminen tapahtuu työpaikalla, ikään kuin ei kummaankaan maalla, asiakkaan tai potilaan kanssa. Opiskelijalla on oppimisen tukena opettaja, työpaikkaohjaaja sekä opiskelijakollegat. Yksisuuntainen ohjaussuhde opettajalta tai työpaikkaohjaajalta opiskelijalle alkaa muokautua jaetuksi ohjaajuudeksi ja jaetuksi oppimiseksi. Työpaikkaoppiminen todentaa myös ajatusta osallistavasta oppimisesta. Osallistavassa oppimisessa opiskelija on oman oppimisensa subjekti ja aktiivinen toteuttaja. Oppimisprosessin kaikki osapuolet – vertaisoppijat, opettaja, työpaikkaohjaaja ja muut työntekijät – aktivoituvat oppivina yksilöinä. Kaikki osapuolet, opiskelijat mukaan lukien, toimivat myös osaamisen jakajina.

Muuttunut työssäoppimisen dynamiikka on kuvattuna työpaikalla oppimisen mallissa (kuvio 1). Mallissa toimijoiden roolit ja niistä nouseva jaetun oppimisen, ohjaajuuden ja asiantuntijuuden ajatus on nostettu näkyviin. Mallin pedagogiset juuret ovat kokemusperäisen oppimisen traditiossa (Kolb), tekemällä oppimisen pedagogiikassa (Dewey) sekä työpaikalla oppimisen periaatteissa (Illeris).



Kuvio 1. Työpaikalla oppimisen malli (Henna Heinilä 2014).

Kuvion toisensa lävistävät kolmiot kuvaavat työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja työn tekemisen yhtäaikaista. Vihreä väri symboloi oppijaa ja punainen väri tuottavan työn tekijää. Sekä opiskelija, työpaikkaopettaja että työpaikkaohjaaja voivat eri tilanteissa olla joko oppijan tai tuottavan työn tekijän positiossa. Kuvion ylin vaakanuoli (vihreä) kuvaa oppimista toiminnan ja motivoituneisuuden jatkumona. Kuvion alin vaakanuoli (punainen) kuvaa tuottavaa työtä konkreettisen tekemisen ja työyhteisön jatkumona. Työprosessin hallinta, työn perustana olevan tiedon hallinta, työmenetelmien, välineiden ja materiaalin hallinta sekä elinikäisen oppimisen avaintaidot ovat ammatillisen osaamisen ulottuvuuksia ja siten osaamisen arvioinnin kohteita. Kuvion keskellä on näkyvä sininen alue, joka kuvaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista työn äärellä työpaikkaohjaajan, työpaikkaopettajan ja opiskelijoiden yhteistoimintana. Ympyrä nuolineen kuvaa osaamisen karttumisen jatkuvuutta. Yhteistoiminnallisuus ja jaettu oppimisen kohde tukevat myös erityisesti elinikäisen oppimisen avaintaitojen kehittymistä.

## Kokemuksia ja palautetta työpaikkaopettaja-toimintamallista

Työpaikkaopettaja-toimintamallista on kerätty hankkeen aikana palautetta opiskelijoilta, työpaikkaohjaajilta ja työpaikkaopettajilta. Yleisesti palautteista voidaan todeta, että opettajan läsnäolo työpaikalla tehostaa ja nopeuttaa ohjauksen tavoitettavuutta sekä vastaa parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijan tarvitsemaan ohjaukseen ja tukeen. Kun opettaja on työpaikalla opiskelijoiden kanssa, työpaikkaohjaajan ohjausvastuu jakautuu ja hän saa ammatillista tukea ohjaamiseensa.

Opiskelijoilta saadun palautteen mukaan opettajan läsnäolo työpaikalla on erittäin hyvä asia. Opiskelijat kokivat saaneensa paljon ohjausta varsinkin jakson alkuvaiheessa, mikä helpotti työn oppimista ja motivoi oppimaan uutta. Heidän mielestään oli hyödyllistä, että opettaja pääsee näkemään heidän työskentelyään aidoissa työtilanteissa. Yhteinen työskentely kasvattaa keskinäistä luottamusta, ja osaamisen arvioinnista tulee opiskelijoiden mielestä oikeudenmukaista.

Myös sosiaalisen median ja mobiililaitteiden käyttämisestä opiskelun tukena annettiin positiivista palautetta: sen koettiin lisäävän tehokkuutta ja opiskeluprosessin laadukkuutta. Erityisesti Facebook toimii niin opiskelijoiden kuin opettajien mielestä hyvin yhteydenpidon välineenä. Työpaikkaoppiminen hyödyttää opiskelijoita, opettajia ja oppilaitosta myös siten, että työpaikoilla olevia välineitä, laitteita ja uusinta teknologiaa pystytään hyödyntämään opiskelussa tehokkaasti. Opiskelijan näkökulmasta hanke lisää vertaisoppimista, sillä samalla työpaikalla on useampi samassa opiskeluvaiheessa oleva opiskelija.

Yhtenä toimintamallin suurimmista hyödyistä on palautteiden perusteella pidetty sitä, että malli elävöittää verkostoyhteistyötä. Kun ihmiset tulevat toisilleen tutuksi, monet asiat hoituvat luontevasti ja viestintäongelmat vähenevät selvästi. Myös yhteistyöpuheessa on tapahtunut muutosta. Aikaisemmat oppilaitosten ”hattu kourassa -menteliteilla” tekemät yhteydenotot ovat muuttuneet tasavertaiseksi keskusteluksi, jossa myös työpaikoilla on omat näkemyksensä työpaikalla tapahtuvan oppimisen hyödyistä. Hanke on lisännyt oppilaitoksen ja työnantajien yhteistyötä huomattavasti.

Hanke on tuottanut myös taloudellista hyötyä. Säästöä on tullut ainakin opettajien ohjausmatkojen järjeistämistä. Aluelähtöinen ohjausvastuiden suunnittelu on vähentänyt matkustamista ja tehostanut opettajan

työajan käyttöä. Kun matkustaminen vähenee, ohjaukseen jää enemmän aikaa. Resurssien järkevä ja taloudellinen hyödyntäminen kannustaa jatkamaan toimintamallin käyttöä myös hankkeen päätyttyä.

Työpaikkaopettaja-toimintamalli tukee työyksiköiden sisäistä kehittämistä ja henkilöstökoulutusta. Yksi esimerkki tästä on työpaikkaopettajan opiskelijoiden kanssa tekemä elämänlaatutestamenttiharjoitus, joka toteutettiin myös vanhainkodin henkilöstön työyhteisökokouksessa. Työpaikkaopettajakäytännön ja työyhteisökoulutuksen synergia on ollut työpaikoilla uusi oivallus. Työpaikoilla on nähty hyötynä myös se, että työpaikkaopettaja pystyy akuutisti auttamaan työpaikkaohjaajaa opiskelijan arviointiin liittyvissä kysymyksissä ja arviointidokumenttien tulkinnaissa.

Hankkeen välillisiä hyötyjä on liian aikaista arvioida ja vaikea mitata, mutta vaikuttaa selvästi siltä, että opiskelijoiden lisääntynyt opiskelumotiivaatio ja opettajan työn mielekkyyden vahvistuminen näkyvät jatkossa myös taloudellisena hyötynä, esimerkiksi suoritettuina tutkinnon osina ja tutkintoina, hyvänä työllistymisenä opintojen jälkeen tai opettajien sairauspoissaolojen vähenemisenä. Työpaikkaopettajilla on myös käytännön tuntuma siitä, että opiskelijoiden osaaminen on nyt paremmalla tasolla kuin perinteiseen työssäoppimiseen osallistuneilla opiskelijoilla. Tämä näkyy ammattiosaamisen näyttöjen arvosanoissa. Työpaikkaopettajana toimiminen auttaa myös opettajaa ylläpitämään oman substanssiosaamisensa tasoa. Osaamisperusteisen opetussuunnitelman ja arvioinnin aikakautena tämä on opettajalle, koulutuksen järjestäjälle ja opiskelijalle kullannarvoinen asia.

## Seuraavat askeleet kehittämistyössä

Hanke on tähän mennessä tuottanut myös lukuisia uusia kehittämisideoita. Yhtenä tärkeänä tavoitteena on jatkossa luoda paremmat ja monipuolisemmat mahdollisuudet asiantuntijuuden vaihtoon. Jatkossa halutaan nähdä lisää opettajia työpaikoilla mutta myös työpaikkojen asiantuntijoita koulussa. Yrityksistä huolimatta tällainen vaihto on vielä ollut marginaalista ja satunnaista. Työpaikkaopettaja-toimintamalli voikin lisätä myös työssäoppimispaikkoja. Kun työssäoppijan mukana seuraa opettaja, työpaikan ohjaukseen kehittäminen helpottuu ja kynnys opiskelijan ottamiseen työssäoppimiseen madaltuu huomattavasti.

Hankkeessa käytetystä vertaisoppimisesta on tullut hyvää palautetta opiskelijoilta. Seuraava askel tällä saralla olisi opintojen eri vaiheissa

olevien opiskelijoiden työssäoppimisten integrointi. Perusopinnoja suorittavien ja osaamisalaopiskelijoiden yhtäaikaista työssäoppimista samoissa yksiköissä ei tähän mennessä ole saatu järjestymään, mutta ajatus opiskelijoiden välisestä mentoroinnista työpaikoilla on jo kehitteillä.

Työpaikkaopettaja-toimintamallissa opettaja viettää työyksiköissä käytännössä kokonaisia päiviä ja viikkoja. Tämä vaatii henkilöstön työsuunnitelmien kehittämistä kokonaisuudessaan. Opettajan muun työn suunnittelun tulee tukea työpaikkaopettajan tehtävän toteuttamista. Oppilaitoksen hallinnolliset rakenteet ja käytännöt sekä toimintaan jaettavissa olevat resurssit on myös saatava tukemaan käytäntöä. Itsensä johtamisen taidot korostuvat opettajan työn suunnittelussa ja toteutuksessa. Esimerkiksi käytössä olevat mobiililaitteet ja sosiaalisen median käyttö ohjauksen kanavana ja välineenä luovat omat haasteensa työn ja vapaa-ajan rajanvedolle.

Lähihoitajakoulutuksessa kehitetyn mallin siirtäminen sellaisenaan suoraan muille koulutusaloille ei ole realistista. Lähiajan tavoitteena Win-Novassa onkin levittää käytäntöä koulutuksen järjestäjän muiden yksiköiden sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksiin. Mallista voi olla kuitenkin suurta hyötyä kehitettäessä muiden koulutusmuotojen ja koulutusalojen työpaikkaoppimisen käytäntöjä. Se lähenee esimerkiksi tuetun oppisopimuksen käytäntöjä. Miksei työpaikkaopettaja voisi ohjata myös tukea tarvitsevaa oppisopimusopiskelijaa, jos he toimivat samalla työpaikalla?

## Mikä muuttuu vai muuttuuko mikään?

Työpaikkaopettaja-toimintamallia on esitelty useissa eri yhteyksissä. Se on herättänyt kiinnostusta ja innostusta mutta saanut myös kriittisiä kommentteja. Yksi kriittinen kysymys koskee sitä, minkälaisen oppimisympäristön työpaikka todellisuudessa luo ammattitaidon oppimiselle. Eri työpaikat eivät voi tarjota tasaisesti kaikille opiskelijoille samanlaisia olosuhteita. Jos oppiminen yhä enemmän siirretään työpaikoille, opiskelijat joutuvat eriarvoiseen asemaan. Työelämässä erikoistutaan, toimitaan usein paineiden alla ja joudutaan etsimään käytännön kannalta mahdollisia toimintatapoja. Nämä toimintatavat eivät vastaa välttämättä kaikkia koulutuksen perustana olevia ammattitaitovaatimuksia. Tästä syystä koulutuksen näkökulmasta voidaan ajatella, että opiskelijat saavat työpaikoilla perustutkinnon tavoitteisiin nähden riittämättömän oppimisympäristön. TYÖKE II -hankkeen tulokset eivät kuitenkaan tue näitä

kriittisiä ääniä. Vaikka edellä mainitut ongelmat ovat todellisia, ne eivät määritä työpaikkaoppimista. Muuttunut yhteistyökulttuuri, toimijoiden lisääntyneet kohtaamiset ja yhdessäolo sekä monipuolistunut mobiilioppimisen käyttö luovat hyvät mahdollisuudet kaikkia osapuolia tyydyttävälle työpaikkaoppimisen käytännöille.

Opettajan rooli muuttuu kun hän siirtyy ”luokasta osastolle”. Hän on työyhteisössä uudenlainen toimija. Hankkeen tulokset osoittavat, että uusi rooli löytyy suhteellisen nopeasti, mutta se edellyttää asian yhteistä käsittelyä. *Osaava opettaja 2010–2020 – toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen* -raportissa esitettiin kysymys, onko syntymässä uusi ammattikunta koulutuksen ja työelämän rajapinnalle. TYÖKE II -hankkeen tulokset eivät suoranaisesti viittaa uuteen ammattikuntaan mutta opettajan työn voimakkaaseen muutokseen kylläkin. Tätä muutosta luonnehtivat muun muassa joustava liikkuminen erilaisissa oppimisympäristöissä, vahva oma substanssiosaaminen, osaamisperusteisuusajattelu opetuksessa ja ohjauksessa, ohjausorientoituneisuus sekä sosiaalisen median ja mobiilioppimisen hyödyntämisen taidot.

## Lähteet

- Arvioinnin opas. Ammatillinen peruskoulutus. Näyttötutkinnot.* Oppaat ja käsikirjat 2015:2. Helsinki: Opetushallitus 2015. [http://www.oph.fi/download/165456\\_arvioinnin\\_opas.pdf](http://www.oph.fi/download/165456_arvioinnin_opas.pdf), viitattu 1.4.2015.
- Dewey, J. 1963 *Experience & Education*. New York: Collier.
- Illeris, K. 2011. *The Fundamentals of Workplace Learning*. London & New York: Routledge.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE 2 -toimeenpanon tukimateriaali.* Oppaat ja käsikirjat 2014:8. Helsinki: Opetushallitus 2014. [http://www.oph.fi/download/159910\\_osaamisperusteisuus\\_todeksi\\_askelmerkkeja\\_koulutuksen\\_jarjestajille.pdf](http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf), viitattu 1.4.2015.
- Paavola, S. 2012. Trialoginen oppiminen. Teoksessa L. Ilomäki. (toim), *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa* s. 115–120. Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/144415\\_Laatua\\_e-oppimateriaaleihin\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/144415_Laatua_e-oppimateriaaleihin_2.pdf), viitattu 1.4.2015.
- Suositus työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta.* Helsinki: Opetus ja kulttuuriministeriö 2010. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/Liitteet/suositus.pdf>, viitattu 1.4.2015.
- Yhteistyöllä osaamista. Opas työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnitteluun.* Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/114221\\_yhteistyolla\\_osaamista.pdf](http://www.oph.fi/download/114221_yhteistyolla_osaamista.pdf), viitattu 1.4.2015.



# Kohti yrittäjämäisen oppimisen pedagogiikkaa



*Maria Korpi ja Heli Potinkara*

## Johdanto

■ Ammatillinen koulutus on muutoksessa: muutosta tapahtuu koulu- ja oppilaitoskulttuurissa, opettajan työssä sekä ennen kaikkea oppimisessa ja sen edistämisessä ja ohjaamisessa. Toisaalta ammatillisen koulutuksen on vastattava entistä paremmin muuttuvan työelämän tarpeisiin, mutta samalla sen tulee muuttaa työelämää tuottamalla osaavia, kehittäviä ja yrittäjähenkisiä työntekijöitä ja innovaatiokyvykkäitä yrittäjiä. Pienistä ja keskisuurista yrityksistä on tulossa yhä enenevässä määrin merkittävä työllistävä ja yhteiskunnan vaurautta ylläpitävä tekijä. Siksi yrittäjähenkisyyden, aktiivisuuden ja osallisuuden tulee näkyä tulevaisuudessa entistä vahvemmin myös oppilaitoksissa ja erityisesti opettajuudessa ja oppimisessa.

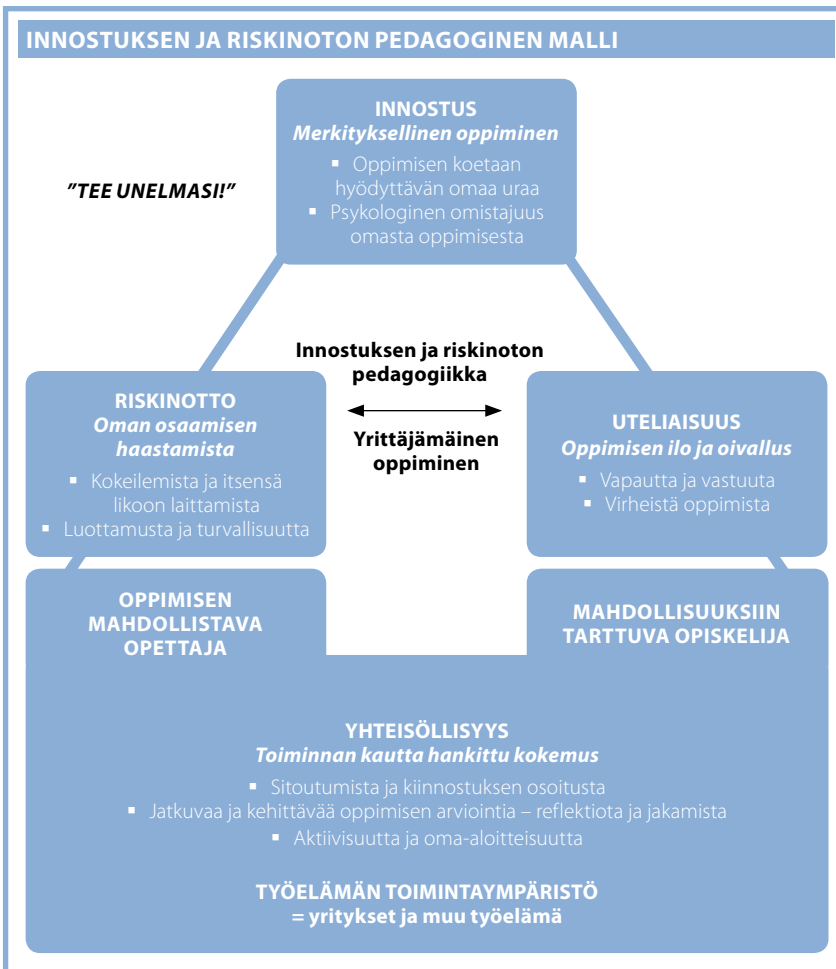
Tässä artikkelissa kuvataan, millaisia taitoja opettaja tarvitsee yrittäjämäisen pedagogiikan toteuttamisessa ja millainen on hänen muutosmatkansa kohti tällaisen pedagogiikan asiantuntijuutta. Teoreettisena viitekehyksenä käytetään Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan mallia. Muutosmatkaa havainnollistetaan UTOPEDA-hankkeessa käytetyn ValmentajaOpettaja-valmennuksen avulla. Lopuksi esitellään Innostuksen ja riskinoton matriisin käyttöä yrittäjämäisen toiminnan arvioinnin työkaluna.

## Innostus ja riskinotto yrittäjämäisen oppimisen keskiössä

Yrittäjämäisessä oppimisessa keskiössä on opiskelijan aktiivinen osallisuus ja toimijuus suhteessa omaan oppimiseensa. Sen teoreettisena perustana on lähinnä humanistinen ja sosiokonstruktivinen käsitys oppijasta ja oppimisesta. Tällöin yksilöt toimivat yksilöllisesti tuoden oman tietonsa ja osaamisensa yhteisön käyttöön, mikä synnyttää uusia avauksia ja oivalluk-

sia ja johtaa uudelleenlaiseen osaamiseen. Tyypillistä yrittäjämäisessä oppimisessä on oppimisprosessin ennakoimattomuus; etukäteen ei voida määrittellä, mitä opiskelija oppii ja kuinka hän oppii. Tästä huolimatta oleellista on tavoitteellisuus ja oppijan oma ymmärrys siitä, millaista osaamista hän tavoittelee.

Opettajan tehtävänä yrittäjämäisessä oppimisessä on luoda mahdollisuuksia tarjoava oppimisympäristö, jossa oppimisen prosessi ei määräydy ennalta vaan syntyy sen tuloksena. Siihen kuuluukin epäonnistumisen ja virheiden tekemisen mahdollisuus turvallisessa oppimisyhteisössä. Epäonnistuminen on kokemus, jota opettaja ja opiskelija hyödyntävät oppimisessa käsittelemällä sen syitä sekä löytämällä uusia ratkaisuja ja toimintamalleja.



Kuvio 1. Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan malli (Potinkara, Römer-Paakkanen ja Suonpää 2013).

Yrittäjämäistä tapaa oppia voi kuvata innostuksen ja riskinoton pedagogiikan mallin avulla (kuvi 1). Mallin keskeisenä lähtökohtana on opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus sekä oppimista tukeva ja kannustava oppimisympäristö, joka sisältää oppimisen työpaikoilla. Kun opiskelijan oppimistavoitteena on oman yrityksen perustuminen tai siinä tarvittavien taitojen kartuttaminen, parhaita oppimisympäristöjä ovat yritykset ja oppijan oma yritystoiminta.

Oppimisesta innostumiseen vaikuttaa se, että oppija kokee opiskeltavan asian merkitykselliseksi itselleen. Ammatillisessa koulutuksessa tämä tarkoittaa tyyppillisesti opittavan asian oivaltamista tulevan ammatin näkökulmasta. Motivaation lisäämiseksi opettajan onkin tärkeää tuoda esiin, miksi jotakin asiaa opiskellaan ja miten se liittyy ammattialaan. Tällöin käytännön taso tulee näkyväksi ja oppija kokee opiskelevansa itseään varten.

Uteliaisuus uuden oppimisessa mahdollistaa tarttumisen haastaviin ja vaikeaksikin koettuihin asioihin. Haastavien tilanteiden ratkaiseminen synnyttää oppimisen iloa ja oivallusta, kun taas liian vaikeat tehtävät voivat johtaa turhautumiseen. Yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja oppijalle mielekkään ja osaamista kehittävän oppimisprosessin rakentaminen ovat haasteita opettajalle. Oppijalla tulee olla vapaus kokeilla ja löytää oma tapansa oppia, mutta hänen tulee ottaa myös vastuuta omasta oppimisestaan. Virheet eivät lannista vaan herättävät uteliaisuutta tutkia uusia polkuja ja ratkaisujen mahdollisuuksia.

Oman osaamisen haastamiseen liittyy aina riskinotto siitä, että asiat eivät sujukaan niin kuin toivoisi. Luottamusta ja turvallisuutta herättävässä oppimisympäristössä opiskelijan on helppo kokeilla erilaisia vaihtoehtoja ja ajatuskulkuja. Asioista keskustellaan ja väitellään, ja niitä pyritään katsomaan monesta näkökulmasta tähdäten ymmärrykseen, oppimiseen ja osaamisen kehittymiseen. Oppija ei jää yksin, vaan yhteisön jäsenet osoittavat kiinnostusta ja sitoutuvat auttamaan toisiaan oppimisessa. Tämä edellyttää kaikilta aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta. Opettajan rooli on arvioida yhdessä opiskelijoiden kanssa, miten tavoitteeseen on päästy ja miten tästä tilanteesta jatketaan eteenpäin. Hän avaa uusia näkökulmia, ohjaa ja auttaa vaikeissa tilanteissa kysymyksin ja tarvittaessa suurin neuvoin – toisin sanoen hän antaa oppijoille välineitä oivalluksen saavuttamiseksi.

Opiskelijat ovat oppimistavoiltaan erilaisia. Siksi opettajalla itsellään tulee olla käsitys siitä, mitä yrittäjämäinen oppiminen häneltä vaatii ja

millaista ohjausta, tukea ja kannustusta opiskelijat kussakin tilanteessa tarvitsevat. Oleellista on opettajan oma kokemus ja rohkeus heittäytyä oppimisen prosessin tukemiseen. Pedagogisessa mielessä rohkeudessa ja heittäytymisessä on myös riskin mahdollisuus. Perinteisesti riskinottoon liitetään esimerkiksi taloudellinen epäonnistuminen tai kasvojen menettämisen pelko. Yrittäjämäisen pedagogiikan ydintä on sen sijaan mahdollisuuksiin tarttuminen, jolloin riski onkin tekemättä jättämistä ja turvalliseen ja tuttuun jäämistä. Jos riskejä ei oteta, saatetaan menettää ainutkertainen mahdollisuus oppia ja löytää jotain uutta ja arvokasta.

Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan mallin slogan on ”Tee unelmasi”. Lause kuvaa niin opiskelijan kuin opettajan aktiivista toimintaa: Yrittäjämäisen oppimisen periaatteen mukaisesti toinen ei voi oppia puolestasi. Oma unelma on saavutettava itse – oli se sitten opiskelijan valmistuminen toiveammattiin tai opettajan visio siitä, miten hän omaa toimintansa haluaa kehittää ja muuttaa. Oma unelma ei myöskään välttämättä ole staattinen, vaan se muuttuu uusien ja yllätyksellistenkin ovien avautuessa. Samalla se on moottori, joka motivoi oppimisessa.

Yrittäjämäinen pedagogiikka haastaa perinteisen opettajuuden ja vie sitä kohti ohjaavaa ja valmentavaa opettajuutta. Se haastaa myös koko koulu- ja oppilaitosorganisaation toimimaan uudella tavalla ja rakentamaan uusia toimintamalleja, joilla se voi toteuttaa sille annettua tehtävää. Kysymys on sekä johtamisen että toiminnan kulttuurisesta muutoksesta.

## Opettaja yhteisön valmentajana

Yrittäjämäisessä oppimisessä opettaja ei toimi pelkästään opettajana vaan pikemminkin oppimisen valmentajana. Jotta opettaja voisi siirtyä opettamisesta valmentamiseen, täytyy hänen ensin itse oppia näkemään ja kokemaan oppimisen ja pedagogiikan mahdollisuudet uudella tavalla. Tarvitaan työyhteisön yhteinen pedagoginen näkökulma työelämälähtöisyyttä ja yrittäjyyttä tukevalle toiminnalle, mille opettaja voi lähteä rakentamaan omaa opettajuuden valmentajaidentiteettiään. Opettajalla on oltava autonomia eli oikeus tehdä itselleen luontaisia pedagogisia ratkaisuja niitä tutkien ja kokeillen omassa opetuksessaan. Juuri valinnanvapaus pedagogiikan rakentamisessa on yksi tärkeimmistä lähtökohdista, kun opettaja suuntaa työtään opettamisesta valmentamiseen.

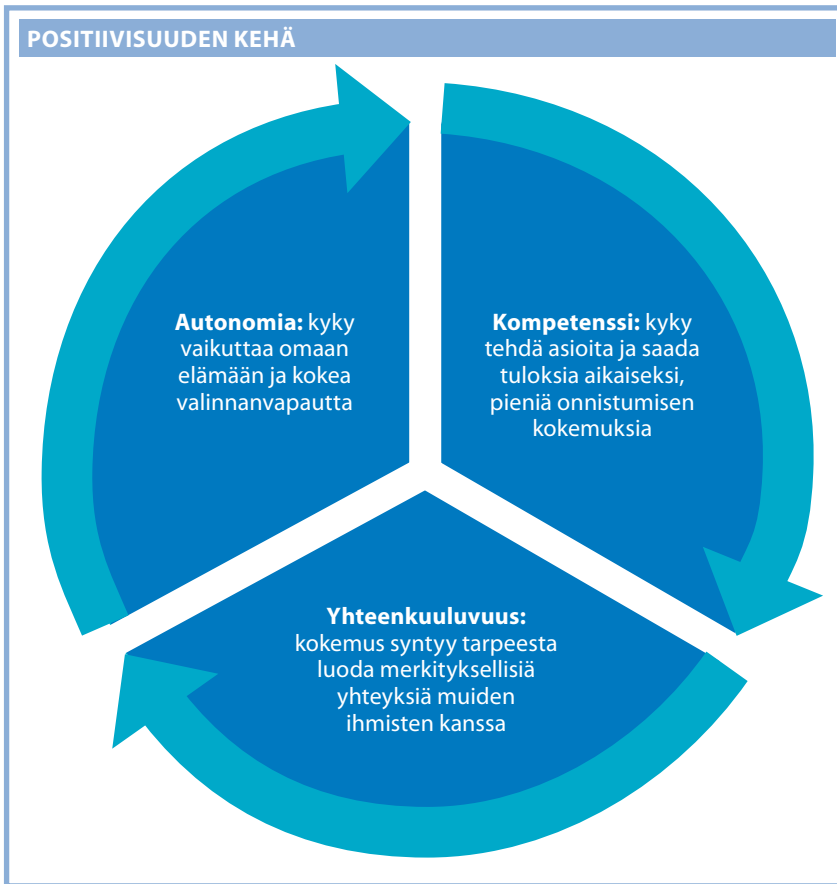
Kokeiluihin rohkaiseva työyhteisö antaa hyvän pohjan opettajalle kasvava valmentajaksi tekemällä ja kokeilemalla asioita toisin. Rikastavassa ja

tutkivassa kontekstissa opettaja hyödyntää autonomian tarpeen tyydyttämistä, jossa hän voi toteuttaa omia vahvuuksiaan ja kehittää niitä työyhteisön yhteisesti sovitun tavoitetilan suunnassa.

Valmentavassa opetuksessa opettajan tärkein tehtävä on läsnäolo ja oppimisen innostuksen liekin sytyttäminen. Turvallisessa oppimisyhteisössä voi kokea rentoutta ja luottamusta sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opettaja ei toimi käskyttäjänä vaan pikemminkin mahdollistajana ja tukijana opiskelijoiden yrittäjäksi kasvamisen polulla. Yksi tärkeimmistä opettajan työkaluista yrittäjämäisen oppimisen valmentamisessa on, että hän ymmärtää opiskelijoiden sisäisen motivaation merkityksen oppimiselle. Kokeneen opettajan merkki on se, että hän ei koskaan jätä valmennettavia yksin vaan avaavilla kysymyksillä mahdollistaa aktiivisen toiminnan ja oppimisen.

Oleellista on myös, että inspiroitunut opettaja on itse innostunut ja kiinnostunut aiheestaan, koska siten hän kykenee monipuolisesti altistamaan oppijat erilaisille näkökulmille ja näin herättämään heissä innostuksen ja kiinnostuksen kipinän niin yksilöinä kuin ryhmänä. Kutsumustyötä tekevä opettaja säteilee intoa puhuessaan omasta aiheestaan ja samalla inspiroi opiskelijoita näkemään aiheen uudessa valossa.

Innostus ja intohimo ovat määrätietoisen oppimisen avaintekijät. Ne edistävät itseohjautuvuutta ja sinnikästä opiskelua sekä johtavat kestävään oppimiseen ja elinikäisen oppimisen taitojen hallintaan. Ilman innostusta ei ole oppimista. Innostuneessa yhteisössä vallitsee niin sanottu positiivisuuden kehän turbulenssi, jota kuvataan kuviossa 2. Positiivisuuden kehä syntyy autonomiasta, kompetenssista ja yhteisöllisyydestä.



Kuvio 2. Positiivisuuden kehä. (Motivaatiopsykologia; professorit Richard Ryan, Edward Dex ja Scott Rigby. Suomessa asian on kiteyttänyt Lauri Järvillehto.)

Ensimmäisenä positiivisuuden kehällä on autonomia eli oppijan kyky vaikuttaa omaan elämäänsä ja kokea valinnanvapautta. Oppijan mahdollisuus vaikuttaa itse siihen, mitä ja miten hän oppimistilanteessa tekee, lisää hänen sitoutumistaan oppimisprosessiin. Vasta autonomian mahdollistuessa oppija ottaa vastuun omasta oppimisestaan. Autonomia ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö oppija olisi tietoinen kyseisen hetken rajoituksistaan opittavan asian suhteen. Pikemminkin autonomia on asenne ja kyky nähdä mahdollisuuksia omassa ympäristössään sekä kehittymiskohtia itsessään.

Toisena kehän kohtana on kompetenssi eli kyky tehdä asioita ja saada tuloksia aikaiseksi pienin askelin. Opettajan valmennustaidot testataan varsinaisesti siinä, kuinka hyvin hän pystyy mahdollistamaan oppijoille tilanteet, joissa oppijat pystyvät kasvattamaan kompetenssiaan. Jokai-

sen oppijan kohdalla tulee voida asettaa tavoitteet sille tasolle, että niiden saavuttaminen on riittävän haasteellista. Pienten onnistumisten kautta kasvavat kompetenssikokemukset, jotka mahdollistavat taitojen ja tietojen kehittymisen. Opettaja toimii tässä prosessissa perämiehenä, joka osaa nähdä ja rakentaa jokaiselle oppijalle yksilöllisen kehittymisen polun. Opettajan tehtävänä on rohkaista oppijaa astumaan ulos mukavuusalueeltaan, koska todellinen oppiminen ja ”siistit jutut” tapahtuvat sen ulkopuolella. Opettaminen on tasapainoilua oppijan haasteiden ja taitojen välillä siten, että koko ajan tapahtuu uuden oppimista ja jo olemassa olevien taitojen vahvistumista.

Viimeisenä kehässä on yhteenkuuluvuus eli kokemus, joka syntyy, kun yhteisö tuottaa sen jäsenelle itselleen merkityksellisiä yhteyksiä toisiin jäseniin. Tällöin yksilölle avautuu uusia näkökulmia itsen ja omaan osaamiseen. Merkityksellisyyden kokemus vahvistaa hänen liittymistään yhteisöön, tällöin myös jakaminen ja yhdessä tekeminen vahvistuvat. Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy siitä, että oppijat kokevat tullessaan huomioituksi ja että he huomaavat, että heidän läsnäolollaan on merkitystä. Oppijat tukevat toinen toistaan matkalla kohti yhteistä visiota, ja samalla jokainen kehittyy yksilönä. Yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisessä ja mahdollistamisessa opettajalla on merkittävä rooli. Hänen tulee oikeissa tilanteissa ohjata yhteisö toimimaan kohti visiota ja saada kaikki sen jäsenet ymmärtämään, että jokaisella yksilöllä on merkitystä vision saavuttamisessa. Opettajan tulee reagoida nopeasti, jos joku yrittää sulkea pois yhteisöstä, sillä se on yksi pahimmista psykologisista kokemuksista.

Positiivinen kehä mahdollistaa aidon dialogin syntymisen, jossa tiedon jakaminen yhdessä muiden kanssa synnyttää tehokkaan ja tuloksellisen tavan oppia. Opettajan tuleekin hallita ja ymmärtää, mitä aito dialogi tarkoittaa. Vuorovaikutteinen dialogi voi toimia ainoastaan, kun valmentaja oman kokemustensa kautta on sisäistänyt dialogin neljä avaintaitoa, jotka ovat kuuntelu, kunnioitus, odotus ja suora puhe. Hänen tulee myös kyetä toteuttamaan niitä luovasti positiivisen kehän mallissa. Hänen tulee valmentaa oppijoita toimimaan rakentavassa ja kehittyvässä yhteisössä, joka toimii kontekstina aidolle ja rakentavalle dialogille.

Dialogi toimii siis liimana positiivisen kehän eri osien välillä, ja sen avulla rakentuvat yhteiset merkitykset ihmeteltävän asian ympärille. Dialogissa kehittyvät myös oppijoiden itsereflektion taito sekä kyky sietää ja ymmärtää eri tavoin ajattelevia. Huomionarvoista on, että toimiessaan dialogi synnyttää uusia ideoita oppijoiden keskuudessa ja mahdollistaa eri-

laisten näkökulmien havainnoinnin haasteellisissakin asioissa. Se mahdollistaa uuden tiedon kollektiivisen rakentumisen.

## ValmentajaOpettaja-valmennuksesta välineitä asiantuntijuuteen

Muutosten tuulten puhaltaessa jotkut rakentavat tuulensuojia ja toiset tuulimyllyjä. Yrittäjämäisiä opetusmetodeita omaksuessaan opettajan tulee oppia hyppäämään kuskin paikalta kartturiksi, joka neuvoo ja valmentaa tarvittaessa sekä kykenee sietämään epävarmuutta. Opettajan muutokset kohti yrittäjämäisen oppimisen asiantuntijuutta vaatii aikaa ja valmennusta, sillä opittujen rutiinien ja uskomusten muuttaminen lähtee kokeilemisesta ja kokonaisuuden ymmärtämisestä. Valmius muutoksen syntyy levollisuudesta ja pelkäämättömyydestä eikä tätä prosessia voi nopeuttaa vaan sille on annettava riittävästi aikaa. Opettajan on itse koettava positiivisen kehän vaikutus omaan toimintaansa, jotta hän voi tuloksellisesti viedä sen opetukseensa sekä muuttaa omaa pedagogista asennettaan ja toimintaansa.

Uusi toimintatapa tai kyky katsoa asioita toisin opetuksessa vaatii pedagogisten taitojen ja ajattelun kehittämistä niin yksilö- kuin ryhmätasolla. Tätä varten opettajille tarvitaan valmennusta ja toistuvia kokemuksellisia harjoituksia. Ihmiset reagoivat muutokseen voimakkaasti tunteiden pohjalta, mihin ei voida vaikuttaa pelkästään faktoilla, lukemisella tai luennoilla. Tarvitaan aikaa, mahdollisuutta asioiden kokeiluun sekä reflektointiin yhdessä muiden opettajien kanssa.

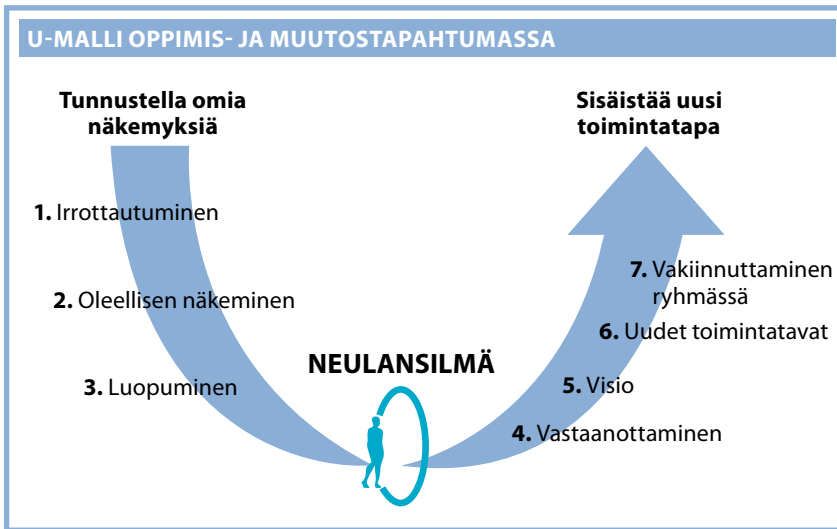
Opetus- ja kulttuuriministeriön UTOPEDA-hankkeessa 2014–2015 oli mahdollisuus valmentaa 20:tä opettajaa vuoden mittaisella ValmentajaOpettaja-valmennuksella. Valmennuksen tavoitteena oli syyttää opettajissa oppimisen innostuksen liekki sekä saada heidät rakentamaan uudelleen omaa pedagogista identiteettiään. Yhteisenä visiona kaikille opettajille oli, että he pystyvät toteuttamaan omassa opetuksessaan työelämälähtöistä ja yrittäjämäistä tapaa oppia. Vahvana pohjana valmennuksessa oli kokemuksellinen oppiminen yhteisössä. Yhtenä tavoitteena oli, että jokainen opettaja joutuu jossain valmennuksen vaiheessa omalle epämuokavuusalueelleen pedagogiikan näkökulmasta. Tämän kaltainen itsensä haastaminen mahdollistaa opettajalle aidon ja kestävästi muutoksen niin pedagogisessa ajattelussa kuin opetuksessakin.



Pedagoginen osaaminen ei voi rakentua vain yhden pedagogiikan varaan, koska jokainen opettaja on yksilö. Valmennuksessa opettajille tarjottiinkin erilaisia pedagogisia ratkaisuja sekä tulokulmia asiantuntijoiden alustusten avulla. Pedagogiikan tarjottimella olivat esillä muun muassa riskipedagogiikka, rituaalipedagogiikka, kokemuksellinen oppiminen, tiimioppiminen, ilmiöpohjainen oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen, sosiokulttuurinen oppiminen, vertaisoppiminen ja osallistava oppiminen. Pedagogiikan rinnalla valmennuksessa toimi punaisena linkana sosiaalipsykologia sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä NLP (*Neuro-Linguistic Programming*). NLP on arkipsykologinen tietomalli siitä, miten aivomme toimivat: miten opimme, ajattelemme, kommunikoidemme, teemme päätöksiä ja motivoidumme sekä miten saamme aikaan haluttuja muutoksia. Asiantuntijakohtaamisten ja kokeiluiden kautta opettajat lähtivät rakentamaan omaa pedagogista identiteettiään. He tuoteistivat valmennuksen aikana oman osaamisensa eli loivat itselleen oman pedagogisen brändin.

Opettajat kokivat erittäin rikastaviksi yhteiset kahden päivän internaattikohtaamiset, joissa oli aikaa reflektoida ja kokeilla erilaisia pedagogisia toimintamalleja toisten opettajien kanssa. Limittyessään ja sekoittuessaan erilaiset pedagogiset suuntaukset rakentuivat uudenlaisiksi kokonaisuuksiksi. Tämantapaisten valmennusten kautta opetuksen arkeen syntyy uusia pedagogisia oivalluksia.

ValmentajaOpettaja-valmennuksen prosessia kuvaa erinomaisesti oppimis- ja muutostapahtuman seitsemänvaiheinen U-malli (kuvio 3). Valmennuksen alussa lähdetään liikkeelle kokonaisuuden hahmottamisesta yhdessä koko opettajatiimin kanssa. Dialogin avulla keskustellaan oppimisen tulevaisuudesta, opettajan roolin muutoksesta sekä jokaisen omista uskomuksista ja asenteista yrittäjämäisen oppimisen asiantuntijuuden suhteen.



Kuvio 3. U-malli oppimis- ja muutostapahtumassa (Senge & Scharmer 2007).

Valmennuksen aluksi opettajan on kyettävä irrottautumaan sekä kyseenalaistamaan vanhat ajatusmallinsa. Hänen on myös luovuttava torjuvista reaktioista uuden edessä ja otettava etäisyyttä omaan opettajuuteensa. Vuoden 2014–2015 valmennuksessa tätä vaihetta tuettiin erilaisilla sosiaalipsykologian teorioilla sekä NLP-menetelmillä, joissa erilaisten harjoitusten avulla mahdollistettiin omien uskomusten ja asenteiden tarkastelu objektiivisesti.

Valmennuksessa tukena ovat pedagogiikan asiantuntijat, jotka mahdollistavat pedagogisen tarkastelun eri näkökulmista. Riittävä aika ja tietoisien läsnäolon taidot ovat oleellisia tässä vaiheessa, jotta opettaja ei yritä liian nopeasti pakottaa itseään muutokseen vaan hänellä on aikaa pysähtyä ja havaita muutostarpeet itse omasta näkökulmastaan. Tässä vaaditaan tietoista luopumista omista uskomuksista sekä omien asenteiden uudelleen muokkaamista. Rauhallinen paikka sekä oma aika, jolloin työ ja yksityiselämä eivät häiritse keskittymistä opettajuuden ja pedagogiikan pohtimiseen, mahdollistavat omien ajatusmallien tiedostamisen ja muokkaamisen yhdessä toisten kanssa keskustellen.

Kaikki edellä mainittu koetaan valmennuksessa dialogin avulla yhdessä, mutta lopuksi jokaisen opettajan on kuljettava yksilönä U-mallissa olevan kuvaannollisen neulansilmän läpi. Opettajan tulee silloin tiedostaa muutoksen tarpeellisuus ja oivaltaa sen mahdollisuudet. Valmennuksessa puhutaan heittäytymisestä ja rohkeudesta kokeilla uusia asioita – toisin

sanoen riskin ottamisesta. Tämä voi konkreettisesti tarkoittaa sitä, että opettaja luopuu tarpeestaan kontrolloida asioita ja uskaltaa astua luokkatilaan ilman tarkkaa suunnitelmaa ja mappeja. Silmukan läpi mentäessä vanha turha jätetään taakse, silmukan toiselle puolelle. Vasta sen jälkeen opettaja voi nähdä uudet asiat mahdollisuuksina ja iloita yhdessä muiden kanssa uuden oppimisesta.

Selkeä yhteinen visio antaa energiaa ja luo tarkoituksen uudentilaiselle oppimiselle ja valmentamiselle. Valmennuksessa yhdessä opettajien kanssa määritelläänkin yhteinen pedagoginen visio, jossa jokaisen yksilöllinen pedagoginen osaaminen on osa kokonaisuutta. Kun opettajat kokeilevat uusia toiminta- ja pedagogisia malleja omassa työarjessaan, ajatukset jalostuvat osaamiseksi ja käytännön toiminnaksi. Uusien toimintatapojen viemisessä arkeen tulee myös olla armelias itselleen, sillä kiireen keskellä helposti tulee tukeutuneeksi vanhoihin toimintamalleihin. Tämän vuoksi on oleellista, että samasta oppilaitos- tai koulu-yhteisöstä on valmennuksessa mukana useampi opettaja, jotta he voivat tarvittaessa tukeutua toisiinsa epävarmuuden tilanteissa tai kohdatessaan muutosvastarintaa työyhteisössä.

Alle on koottu ValmentajaOpettaja-valmennukseen osallistuvien opettajien ajatuksia valmennuksesta.

*Matka oli alussa epävarmaa ja koetteli rajoja sekä kyseenalaisti monia asioita. Mutta tämä oppimisen matka omaan opettaja identiteettiin toi rikkaita oivalluksia, uusia näkökulmia opettajuuteen, oppimiseen ja mahdollisuuksiin kokeilla asioita toisin käytännössä.*

Opettaja 8.

*Ajattelun ja asenteen muutoksen retki yhdessä mielettömän opettaja porukan kanssa.*

Opettaja 14.

*Valmennus antoi rohkeuden kokeilla, heittäytyä uusiin tilanteisiin ja ryhtyä ihmettelijäksi yhdessä oppijoiden kanssa.*

Opettaja 6.

Opettaja tarvitsee matkallaan aitoa uteliaisuutta ja innostumista, jotta hän voi siirtyä opettamisesta oppimisen oivaltamiseen ja olla ihmettelijä yhdessä oppijoiden kanssa. Opettajien valmennuksessa juuri tämän

oivaltaminen aukaisee opettajalle aivan uuden maailman, jossa hänen ei tarvitse hallita kaikkea vaan hän voi yhdessä oppijoiden kanssa rakentaa ymmärrystä opittavista asioista.

## Matriisi apuna yrittäjämäisen toiminnan itsearvioinnissa

Jokaisella opettajalla – kuten oppilaallakin – on omanlaisensa toimintatavat. Samoin kuin opiskelijan odotukset ja käsitykset oppimisesta ja opiskelutavasta ammatista ovat erilaisia, myös opettajien käsitykset oikeasta tavasta toimia opiskelijoiden kanssa poikkeavat toisistaan. Siksi tarvitaan itsearviointia. Yrittäjämäisen toiminnan itsearvioinnin työkaluna voidaan käyttää Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan matriisia (kuvio 4). Matriisi sopii sekä opettajan että opiskelijan oman toiminnan tarkasteluun ja arviointiin oppimistilanteissa. Kun puhe on yrittäjämäisestä oppimisesta, arvioinnin kohteena on Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan mallin mukaisesti oppimisympäristön sekä oppijan ja opettajan toiminnan arviointi.

INNOSTUKSEN JA RISKINOTON PEDAGOGIIKAN ARVIINTIMATRIISI			
Oppija tai opettaja	INNOSTUS Merkityksellinen oppiminen	UTELIAISUUS Oppimisen ilo ja oivallus	RISKINOTTO Oman osaamisen haastaminen
On utelias erilaisille mahdollisuuksille – hakee haasteita			Haastavia tilanteita
Yrityks ja erehdys kannustaa – sietää epäonnistumista		Jeesaamista, tukea ja kannustusta	
Uskaltaa olla uusissa tilanteissa – sietää epävarmuutta		Aito ongelmanratkaisu Kokeilua pienin askelin	
Hakee turvallisuutta	Ohjaamista ja valmentamista	Vapautta tehdä ja ajatella sekä vastuuta	
	Tietoa		
<b>YHTEISÖLLISYYS</b> Toiminnan kautta hankittu kokemus			

Kuvio 4. Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan arviointimatriisi yrittäjämäisen toiminnan itsearvioinnin työkaluna (Potinkara, Römer-Paakkanen & Suonpää 2013).

Matriisissa ylärivillä on kuvattu Innostuksen ja riskinoton pedagogiikan käsitteet innostus, uteliaisuus ja riskinotto. Ne ovat eräänlaisia oppimistilanteen herättämiä tunnekokemuksia. Käsitteiden järjestys perustuu ajatukseen siitä, että innostus synnyttää uteliaisuutta, jolloin uskallus riskinottoon lisääntyy. Kuten aiemmin tuli ilmi innostukseen liittyy merkityksellisyys: Miksi teen jotakin asiaa tietyllä tavalla? Mikä on unelmani opettajana tai opiskelijana? Mitä kohti haluan mennä ja edetä? Uteliaisuus mahdollistaa oivallukset, ja onnistumisen kokemukset vahvistavat matkaa kohti yrittäjämäisen oppimisen asiantuntijuutta. Tarve oman osaamisen haastamiseen lisääntyy, sekä luottamus itseän ja uskallus kokeilla uusia asioita vahvistuvat.

Matriisin vasen sarake kuvaa neljää erilaista tapaa toimia oppimistilanteessa. Siinä alhaalta ylöspäin edetessä uskaliaisuus ja tavoitteelliseen toiminnan muutosprosessiin heittäytyminen lisääntyvät. Nämä toimintatavat ovat

- turvallisuuden hakeminen
- uskallus olla uusissa tilanteissa ja sietää epävarmuutta
- yrityksistä ja erehdyksistä oppiminen ja sitä kautta epävarmuuden sietäminen
- uteliaisuus uusia mahdollisuuksia ja haasteita kohtaan.

Tunnistaessaan oma tapansa toimia niin opettaja kuin opiskelijakin voivat toisaalta asettaa itselleen tavoitteita suhteessa yrittäjämäiseen toimintaan ja toisaalta tunnistaa omia tuen tarpeitaan.

Matriisin vasemmalta alareunasta oikealle ylös leikkaava viiva kuvaa oppimista tai toiminnan muutosta edistävää toimintaa ohjaamisen, opettamisen ja valmentamisen muodoissa sekä oppimisympäristöjen rakentamisen tarkoituksessa. Tälle halkileikkaavalle viivalle voidaan asettaa myös positiivisen kehän autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden elementit, jolloin siihen saadaan syvällisempi ja laajempi arvioinnin viitekehys ja tulokulma. Esimerkiksi jos oppija on turvallisuutta hakeva, tarvitsee hän ohjaajalta opastusta ja opettamista ja hänen autonomisuuttaan ja kompetenssiaan tulee rakentaa ohjatusti. Yrittäjämäisessä, pedagogista riskinottoa hakevassa tilanteessa oppija tarvitsee taas oman kompetenssin testaamista sekä tilaa omalle autonomisuudelleen. Opettaja on tässä tilanteessa kannustava valmentaja, joka tarjoaa taustatukea.

Vaikka matriisin käyttö on kontekstisidonnaista eikä siinä arvoteta erilaisia toimintatapoja suhteessa toisiinsa, lineaarisuus tulee esiin matriisin

halki leikkaavassa janassa. Opettajan tavoitteena on tukea oppijaa kohden omatoimisuutta ja aktiivisuutta yrittäjämäisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti. Toisaalta samanaikaisesti opettajana hänen tulisi pyrkiä heittäytymään ja luottamaan omaan osaamiseensa kasvussa kohti yrittäjämäistä pedagogiikkaa.

Opettajan muutosmatka kohti yrittäjämäisen oppimisen asiantuntijuutta on ennen kaikkea matka omaan opettajuuteen, joka on ainutlaatuinen ja yksilöllinen mutta yhteisesti jaettuun tavoitteeseen ja visioon tähtäävä. Moninaisessa toimintakulttuurissa on yhtä aikaa läsnä ”minunlaisuus” ja ”meidänlaisuus”, joiden välinen dynaaminen jännite pitää muutoksen ja uudistumisen liikkeessä. Työyhteisön toimintakulttuurin tulee mahdollistaa ja tukea tätä jännitettä. Tällöin se hyödyntää yksilöiden erilaisia tapoja toimia yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

## Lähteet

- Järvilehto, L. 2014. *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. 2007. *Ihmisen tapa oppia: Jobdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lappalainen, M. 2015. *Miksi aivot sanovat ei: Opi uusi tapa ajatella*. Helsinki: Minerva kustannus Oy.
- Utopeda: Uutta työvaltaista oppimista ja osaamista. Hanketiivistelmä. Opetus- ja kulttuuriministeriön hankejulkaisut 2014. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. [http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/oppisopimus uudistus/hankkeet/Haaga\\_UTOPEDA.pdf](http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/oppisopimus uudistus/hankkeet/Haaga_UTOPEDA.pdf), viitattu 20.10.2015.
- Potinkara, H.; Römer-Paakkanen, T.; Suonpää, M. & Kiviniemi, S. 2013. Developing Passion and Risk-Taking Pedagogy. – *ISJ Interdisciplinary Studies Journal* 3(3) s. 7–18. <https://www.laurea.fi/dokumentit/Documents/ISJ%20Vol%203%20No%203.pdf>, viitattu 20.10.2015.
- Rigby, S. & Ryan, R. M. 2011. *Glued to Games: How Video Games Draw Us In and Hold Us Spellbound*. Santa Barbara, California: Praeger.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation on Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. – *American Psychologist* 55(1).
- Senge, P.; Scharmer, O.; Jaworski, J. & Flowers, B. 2007. *Presence*. Boston & London: Nicholas Brealey Publishing.

# Kohti aktiivista kansalaisuutta

## – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus ammatillisessa opettajankoulutuksessa



*Liisa Vanhanen-Nuutinen*

### Johdanto

■ Koulutus on avainasemassa, kun nuoria ohjataan ihmisyyttä arvostavaan yhteiskuntaan, demokratiaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Tässä työssä tärkeä rooli on opettajalla.

Opettajien työn eettiset ohjeet muistuttavat, mihin opettajan tulee työssään pyrkiä. Eettiset ohjeet eivät anna valmiita ratkaisuja työssä kohdattaviin ongelmatilanteisiin, vaan oppilaitoksissa voidaan luoda niiden pohjalta yhteisiä toimintamalleja. Opettajan eettiseen toimintaan vaikuttavat arvot ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus: opettajalla on velvollisuus kunnioittaa yksilön ihmisarvoa riippumatta tämän sukupuolesta, sukupuolisesta suuntautuneisuudesta, ulkonäöstä, iästä, uskonnosta, yhteiskunnallisesta asemasta, alkuperästä, mielipiteistä, kyvyistä tai saavutuksista. Lisäksi opettajien tulee olla rehellisiä itselleen ja muille sekä kunnioittaa toisia kaikessa vuorovaikutuksessa. Oikeudenmukaisesti toimiva opettaja edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä välttää syrjintää ja suosimista kaikessa toiminnassaan.

Suomen ihmisoikeuspolitiikan lähtökohtina ovat ihmisoikeuksien yleismaailmallisuus, jakamattomuus ja keskinäinen riippuvuus, kollektiivisten oikeuksien edistäminen, syrjinnän vastainen toiminta ja ihmisoikeuspolitiikan harjoittaminen avoimesti ja yhteistyöhakuisesti. Ihmisoikeuskysymyksien toteutumisen edistämiseksi Suomessa toimii useita ihmisoikeusjärjestöjä sekä eduskunnan yhteyteen perustettu Ihmisoikeuskeskus.

Ihmisoikeuskasvatuksen tilanne ei ole Suomessa riittävän hyvä: Ihmisoikeuskeskuksen vuonna 2014 julkaiseman selvityksen mukaan ihmisoikeuskasvatus ei toteudu Suomessa kansainvälisten sopimusten edellyt-

tämällä tavalla. Opettajien vastuulla on omalla toiminnallaan vahvistaa ihmisoikeuskasvatusta kouluissa ja siten luoda edellytyksiä ihmisoikeuksien kunnioittamiselle yhteiskunnassa.

Tämä artikkelini perustuu Demokratia- ja ihmisoikeudet opettajakoulutuksessa -selvitykseen ja siitä julkaistuun raporttiin. Selvitys tehtiin opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta, ja se kohdistui demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen tilanteeseen opettajakoulutuksessa; opettajakoulutuksen arvopohjaan, sisältöihin ja käytänteisiin.

Selvitystä varten haastattelin ammatillisen opettajakoulutuksen johtajia, päälliköitä, opettajia ja opiskelijoita viidessä ammatillisesta opettajakoulutusta järjestävässä ammattikorkeakoulussa Suomessa. Lisäksi yhdessä opettajakorkeakoulussa järjestettiin learning cafe, johon osallistui lähes koko henkilökunta. Learning cafessa työskenneltiin samojen teemojen parissa kuin haastatteluissakin, mutta näkemyksiä tuotettiin osallistujien kesken yhteistoiminnallisesti. Selvityksen aineistona käytettiin myös opettajakoulutuksen opetussuunnitelmia.

Haastatellut ja learning cafen osallistujat painottivat demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta ammatillisessa opettajakoulutuksessa eri tavoin. Painotukset liittyivät kunkin omaan positioon opettajakoulutuksessa. Opettajakoulutuksen johdon edustajat ja myös opettajat korostivat demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen toteutumista opettajakoulutuksen toimintakulttuurissa ja valinnoissa. Opettajat arvioivat myös opettajakoulutuksen työskentely- ja yhteistyötapoja sekä opetuksen ja ohjauksen toteutumista. Opettajaopiskelijat kertoivat haastatteluissa, miten he kokivat demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen opettajakoulutuksessa. Lisäksi he pohtivat sitä, miten opettajakoulutuksessa käsitellään ammatillisen koulutuksen ja opettajan arjesta nousevia demokratia- ja ihmisoikeuskysymyksiä.

Artikkelini tarkoituksena on selvityksen tulosten ja raportin perusteella kuvata ammatillisen opettajakoulutuksen arvolähtökohtia ja mahdollisuuksia kehittää opettajien valmiuksia toimia aktiivisen kansalaisuuden ja ihmisoikeuskasvatuksen hyväksi.



## Miten demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen periaatteet toteutuvat opettajankoulutuksessa?

Ihmisoikeuksien ydintä on, että kaikilla ihmisillä on sama ihmisarvo ja että ketään ei syrjitä esimerkiksi sukupuolen, iän tai etnisyyden perusteella. Ihmisoikeuskasvatuksen sisältöinä ovat ihmisoikeudet ja perusvapaudet eri elämänalueilla sekä tasa-arvo ja syrjimättömyys. Demokratiakasvatus määritellään niin, että sen ytimessä ovat yksilön demokraattiset oikeudet ja vastuut sekä osallistuminen yhteiskunnalliseen ja poliittiseen toimintaan. Tällöin koulutuksessa korostuvat aktiivisen ja demokraattisen kansalaisuuden edellyttämät valmiudet. Demokraattinen kansalaisuus pohjautuu inklusiivisuuteen ja syrjimättömyyteen.

Ammatillisen opettajankoulutuksen julkikirjoitetut arvot ovat yhteisiä sopimuksia, jotka tulevat todeksi käytännön toiminnassa. Amatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa on kuvattu opettajankoulutuksen lähtökohtina olevat ihmis- ja tietokäsitys sekä oppimiskäsitys. Kaikkien tutkittujen viiden ammattikorkeakoulun opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa kuvattiin tiedon ja oppimisen konstruktivisuutta, opiskelijan aktiivisuutta ja oppimisen yhteisöllisyyttä. Opettajankoulutuksessa korostettiin ammatillisen opettajan roolia työnsä ja ammatillisen koulutuksen kehittäjänä, ja opettajan uraa kuvattiin opetussuunnitelmissa ammatillisen kehittymisen jatkumona.

Joissakin opetussuunnitelmissa arvolähtökohdat oli kuvattu ja kirjoitettu auki. Joissakin ne on sisällytetty opiskelun periaatteiden ja toteutus-  
tapojen kuvauksiin. Opettajan työn eettisissä toiminnassa nojattiin OAJ:n julkaisemiin eettisiin ohjeisiin. Opettajankoulutuksen arvolähtökohtia olivat opettajan työn eettisyys, kokonaisvaltainen oppimiskokemus, opiskelijalähtöisyys, yhteisöllinen oppiminen, innostus, riskinotto ja vastuunkantaminen sekä jatkuvuus. Haastatellut opettajaopiskelijat kuvasivat opettajankoulutuksen arvoja samansuuntaisesti henkilökunnan kanssa: ammatillinen opettajankoulutus rakentuu humanistisille arvoille sekä perustuu aikuisten opiskelijoiden itseohjautuvuuteen ja vastuullisuuteen. Opiskelijat kokivat, että opetussuunnitelmassa kuvatut arvot toteutuvat myös käytännön opetuksessa ja ohjauksessa. Yksi haastatelluista opettajaopiskelijoista arvioi opettajankoulutuksen arvoperustan liberaaliksi, suvaitsevaisuutta ja vapautta välittäväksi:

*Ohjauskeskustelut lähtevät opiskelijasta. Valtaa jaetaan opiskelijoille itselleen, mm. yhdessä tekeminen ryhmissä on opiskelijoiden vastuulla. Koulutuksessa annetaan teorioita ja metodeja ja mahdollisuus tutustua itseensä, tehdä itsereflektiota.*

*Opettajaopiskelija, Haaga-Helia.*

Pyrkimys demokraattiseen, tasavertaiseen vuoropuheluun korostui erityisesti erityisopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelmissa sekä opettajahaastatteluissa. Erilaisuuden kohtaaminen on ammatillisen erityisopettajankoulutuksen ydintä, siinä missä ohjauksen eetos on ammatillisen opinto-ohjaajakoulutuksen ydintä. Erilaisuuden ymmärrettiin käsittävän yhtä lailla erilaiset kulttuurit kuin vammaisuudenkin.

Yhteisön eettisiä periaatteita ja moraalisia normeja voidaan selkeyttää arvokeskustelussa. Haastatellut henkilökunnan edustajat pitivät keskustelua opettajankoulutuksen arvoista ensimmäisenä edellytyksenä tasa-arvon ja osallistumisen vahvistamiselle opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutuksen arvokeskustelu rajautui opetussuunnitelmatyöhön. Arvoista keskusteltiin yleensä opetussuunnitelman valmistelun tai uudistamisen yhteydessä, mutta sitä ei välttämättä jatkettu myöhemmin eikä toteutumista arvioitu opetussuunnitelmien käyttöönoton jälkeen.

Eräs opettajankouluttaja muistutti ammatillisen opettajankoulutuksen edustajien velvollisuudesta osallistua koulutuksen arvokeskusteluun:

*Opettajankoulutus on helposti ”suppea saareke”, joka toimii yhteiskunnan varoilla, mutta sen toiminta ei ole yhteiskunnallisesti valveutunutta. – – Opettajankoulutusta ja sen merkitystä tulisi tarkastella laajemmin yhteiskunnallisesti.*

*Opettajankouluttaja, HAMK.*

Tämä muistutus on aiheellinen, jotta ammatillinen opettajankoulutus ei ajautuisi erilleen ammatillisen koulutuksen ohjauksesta, tutkimuksesta, kehittämisestä ja arjesta. Opettajankoulutuksen edustajien osallistuminen ja yhteistyö edellä mainituilla kentillä edistää valveutunutta toimintaa myös yhteiskunnallisesti. Arvoja tulee kuitenkin tarkastella toiminnan kaikilla tasoilla. Eräs opettajaopiskelija painotti haastattelussa, että ”*ammatillisten opettajien taustat ovat erilaiset, ja siksi koulutuksen tasa-arvokysymykset ovat erityisen tärkeitä*” (opettajaopiskelija, Haaga-Helia).

Toimintaa ohjaavia arvoja ei välttämättä aina ole tunnustettu, tai niitä koskeva keskustelu koetaan kiusalliseksi. Haastatteluissa pohdittiin, minkälaiseen käsitykseen ihmisen arvosta koulutuksen työelämäyhteistyö pohjimmiltaan perustuu, mihin arvoihin koulutuksen joustavuutta lisäävät toimet perustuvat ja mitkä arvot ohjaavat koulutuksen tuloksellisuuden mittaamista. Lisäksi pohdittiin, toteutuuko koulutuksellinen tasa-arvo ja kenen arvoja koulutus lopulta edustaa.

*Ammatillisessa koulutuksessa työelämä on itseisarvo, työelämään valmistetaan, mutta ei puhuta mitä työelämä on, mikä on arvokas elämä. Valmistetaan siis työläisiä ja kuluttajia. Ammatillisen koulutuksen tulisi valmentaa opiskelijoita ymmärtämään ja puolustamaan oikeuksiaan.*

*Opettajaopiskelija, Haaga-Helia.*

Pragmaattinen lähestymistapa ei haastateltujen opettajien mukaan ole riittävä esimerkiksi edellä mainittujen kysymysten käsittelemisessä. Tarvitaan tietoa ja laajempaa, myös teoreettista analyysia ja ymmärrystä, jotta voidaan tunnistaa ja puuttua esimerkiksi koulutuksen syrjiviin elementteihin. Arvojen pohdintaa ja tarkastelua tulisikin käydä eri tahoilla: opettajankoulutuksen sisällä opiskelijoiden kanssa, opettajankouluttajayhteisössä, tutkimusyhteisöissä, koulutuksen kentillä ja yhteiskunnallisesti.

## Millä tavoin demokratia- ja ihmisoikeuskysymykset näkyvät opetussuunnitelmissa?

Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on tukea opettajana kehittymistä, elinikäistä oppimista ja kehittävää työtettä. Kaikki ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat monialaisia, ja myös opettajakorkeakoulujen henkilökunta muodostaa monialaisen ja -ammattillisen työyhteisön. Monialaisuudella on merkitystä, koska se antaa hyvät mahdollisuudet ammatti- ja tieteenalat ylittävälle yhteistyölle ja koulutukselle – jos se osataan hyödyntää. Kysymys on paitsi opettajankouluttajien yhteistyöstä, myös siitä miten monialaista osaamista johdetaan opettajankoulutuksessa.

Demokratia- tai ihmisoikeuskasvatuksen oppisisältöjä tai opintokokonaisuuksia ei sellaisenaan löytynyt yhdestäkään ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta. Opettajankoulutuksen osaamiskuvauk-

sisä, -tavoitteissa ja -kriteereissä kuvattiin kuitenkin oppijan aktiivisuutta, yhteisöllisyyttä ja osallistumista oman ammattialan yhteisöjen toiminnan arviointiin ja kehittämiseen sekä yleiseen keskusteluun. Lisäksi korostettiin opettajaksi opiskelevien tietoja, taitoja ja ymmärrystä omien asenteiden ja toimintatapojen kehittämistä, omien oikeuksien tunnistamisesta ja toisten oikeuksien kunnioittamisesta. Opetussuunnitelmien lähdeaineistoissa mainittiin opettajan työtä säätelevä lainsäädäntö ja eettiset ohjeet.

Ihmisoikeuskasvatuksen kanssa läheisiä käsitteitä ovat kansainvälisyyskasvatus, globaalikasvatus, kulttuurienvälinen kasvatus ja monikulttuurisuuskasvatus. Globaalikasvatuksessa korostuvat ihmisoikeus- ja kansainvälisyysisällön ohella globaali vastuu ja kestävä kehitys. Kulttuurienvälisyyskasvatuksessa painopiste on vuorovaikutuksessa eri kulttuurien välillä. Monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöä ovat siirtolaisten ja vähemmistöjen aseman ja oikeuksien turvaaminen moninaisissa yhteiskunnissa, yhdenvertaisten mahdollisuuksien takaaminen heille koulutuksessa ja yhteiskuntaelämässä sekä monikulttuurisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksien luominen.

Opettajankoulutusohjelmissa oli selvityksen teon aikaan tarjolla monikulttuurisuutta käsitteleviä sisällöllisiä kokonaisuuksia, erityisesti valinnaisissa opinnoissa. Esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun opettajankoulutuksessa toteutettiin Menetelmiä monikulttuuriseen opetukseen ja ohjaukseen- ja Multicultural Pedagogy -oppikurssit kymmenen opintopisteen laajuisina opintoina. Demokratiakasvatusta tukevia opintoja oli puolestaan tarjolla Oulun ammattikorkeakoulun opettajankoulutuksessa, jossa saattoi opiskella viiden opintopisteen laajuisen Opettajan yhteiskuntavastuu -opintojakson. Opintojakson tavoitteena oli, että opettajaopiskelija oppi edistämään nuorten yhteiskunnallista kiinnostumista, vastuullista osallistumista ja kansalaisvaikuttamista. Opintojakson sisältöjä olivat yhteiskunnan jäsenyys, kansalaisoikeudet ja -velvollisuudet sekä aktiivinen kansalaisuus. Tampereen ammattikorkeakoulun opettajankoulutuksen harjoittelussa opettajaopiskelijan tuli taas tutustua muun muassa opiskelijoiden moninaisuuteen, inklusiiviseen lähestymistapaan, nuorisokulttuureihin, kansalaisvaikuttamiseen, monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen. Lisäksi verkostoharjoittelussa opettajaopiskelijat perehtyivät järjestötoimintaan, ja valinnaisissa opinnoissa heillä oli mahdollisuus suorittaa Kulttuurinen moninaisuus -niminen verkkokurssi.

Opettajakorkeakoulujen johto ja opettajat olivat haastatteluissa sitä mieltä, että demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus on ammatillisessa opettajankoulutuksessa ensisijaisesti toimintakulttuurinen kysymys eikä se koske niinkään opetuksen sisältöjä. Vaarana tällaisessa *sisäänrakennetussa mutta julki lausumattomassa demokratia- ja ihmisoikeusajattelussa* on kuitenkin se, että teemojen käsittely jää satunnaiseksi tai on riippuvaista opettajankouluttajan intresseistä ja osaamisesta – siitä, miten opettajankouluttaja tunnistaa tai ohjaa opiskelijoita tunnistamaan demokratiaa ja ihmisoikeuksia loukkaavia tilanteita, kuten kiusaamista, syrjintää tai epäoikeudenmukaista kohtelua koulu- ja harjoitteluyhteisöissä.

Opettajaopiskelijat toivat haastatteluihin ammatillisen opettajan äänen ja arjen. Ammatilliset opettajat kohtaavat koulutuksen muuttuvat tilanteet ja opiskelijoiden ongelmat. Ongelmien syyt ja seuraukset ovat monitasoisia. Vaikeita tilanteita voi opiskelijaryhmissä nousta esimerkiksi ennakkoluuloista eri kulttuureja kohtaan tai ongelmista, jotka juontuvat nuorten kokemasta ulkopuolisuudesta yhteiskunnassa. Opettajaopiskelijat kertoivat haastatteluissa, että opetusryhmien koot ovat suurentuneet, työrauhaongelmat ovat yhä yleisempiä ja opiskelijoiden sitoutuminen koulutukseen on heikentynyt. Nuorten pahoinvointi ja yhteiskunnan yleinen ilmapiiri näkyvät ammatillisten koulujen arjessa:

*Opettajalla ei ole auktoriteettia. Opiskelijat voivat häiriköidä, ei sitouduta opiskeluun. Opettaja on taloudellisten paineiden ja opiskelijoiden tarpeiden puristuksessa.*

*Opettajaopiskelija, JAMK.*

Ammatillisissa oppilaitoksissa esiintyy myös ääriajattelua, joka ilmenee opiskelijoiden asenteissa, vihana ja suvaitsemattomuutena. Ilmiö ei ole yleinen, mutta ei myöskään pelkästään marginaalinen, ja sen tunnistaminen oppilaitosyhteisössä voi olla vaikeaa. Eräs haastateltu opettajaopiskelija kertoi kohtaavansa opiskelijaryhmässään opiskelijoiden välisiä konflikteja, väkivallan ihannointia ja toistuvaa rasistista puhetta. Häntä ja myös muita haastateltuja opettajaopiskelijoita pohditutti, miten he toisaalta opettajina ja toisaalta oppilaitosyhteisön jäseninä voisivat puuttua ja toimia näissä tilanteissa.

Ammatillisen koulutuksen suhde työelämään on tiivis. Eräs opettajaopiskelija pohtikin, miten opettaja voi puuttua asiaan, kun työelämässä syrjitään etnisiltä taustoiltaan erilaisia opiskelijoita. Ammatillisen kou-

lutuksen suorittaminen ja työkokemus Suomessa ovat parhaat maahanmuuttajien työllistymisen edellytykset, mutta esteet työllistymiselle voivat konkretisoitua karullakin tavalla jo koulutuksen aikana. Opiskelija kertoi esimerkin Fatimasta (nimi muutettu), joka opiskeli merkonomiksi. Fatima menestyi opinnoissaan erinomaisesti ja oli ahkera ja hyväkäyttöksinen nuori musliminainen, joka käytti huivia. Hänellä oli kuitenkin suuria vaikeuksia saada työssäoppimispaikka. Paikan saaminen kariutui joko siinä vaiheessa, kun hänen nimensä paljastui tai kun hän meni käymään työpaikalla. Opettajaopiskelija pohti, miten hän voisi opettajana tukea Fatimaa työssäoppimispaikan saamisessa. Samalla hän pohti, miten koulun ja työpaikkojen yhteistyötä kehittämällä voitaisiin laajemmin edistää suvaitsevaisuutta ja tasa-arvoa työelämässä sekä sitä kautta maahanmuuttajien työllistymistä. Tähän hän toivoi saavansa opettajankoulutuksesta virikkeitä, työkaluja sekä kehittämiskumppanin.

## Miten opiskelukulttuuri tukee aktiivisuutta ja osallisuutta opettajankoulutuksessa?

Ammatillista koulutusta uudistetaan entistä nopeammassa sykleissä. Opettajilta tämä vaatii paljon: se vaatii avoimuutta uusissa tilanteissa sekä aloitteellisuutta, ennakkoluulottomuutta ja innostusta uudistaa ja uudistua. Osallisuuden kautta opettajat voivat kokea, että koulutuksessa tapahtuvat muutokset ovat hallittavissa, mielekkäitä ja ymmärrettäviä. Kiinnostus yhteistyöhön ja yhteisölliseen toimintaan sekä luottamus korostuvat. Luottamus syntyy valmiudesta auttaa ja tukea toisia ihmisiä, vastuullisesta resurssien käytöstä, kyvystä tehdä yhteistyötä esimiehen ja kollegoiden kanssa sekä aktiivisesta oman panoksensa antamisesta yhteisössä. Opettaja ei pärjää keskittymällä opettamaan yksin omaa oppiainettaan, vaan hän tarvitsee yhteistyötä eri alojen opettajien, opiskelijoiden ja myös työelämän verkostojen kanssa.

Yhteistoiminnallisuus opettajankoulutuksessa perustuu ajatukseen, että tietoa ja osaamista jaetaan ja tuotetaan yhteistyössä. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tähän ohjataan yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin. Yhteistoiminnallista oppimista ja yhteisöllisyyttä tuetaan yhtä lailla digitaalisissa ja fyysisissä opettajankoulutuksen ympäristöissä. Opettajaopiskelijoiden suhde ja sitoutuminen opettajankoulutukseen muodostuu ohjaussuhteen ja opiskelijoiden keskinäisen

vertaistoiminnan kautta. Haastatteluissa välittämisen kulttuuria opettajankoulutuksessa kuvattiin näin:

*Jokaisella on turvaverkko, opiskelijapalvelut ja tuutori ja muut ohjaajat henkilökohtaisessa suhteessa opiskelijoihin.*

*Muistiinpano learning cafesta, OAMK.*

Ihanne ja tavoite ammatillisessa opettajankoulutuksessa on, että demokratia toteutuu sekä suhteessa opiskelijoihin että henkilökunnan osallistumisessa päätöksentekoon. Opettajankoulutuksen opiskelijat osallistuvat oman oppimisprosessinsa suunnitteluun ja toteutumiseen henkilökohtaisen ja ryhmäkohtaisen opiskelusuunnitelman avulla. Kanavat osallistua opettajakorkeakoulun päätöksentekoon ovat sen sijaan rajallisemmat ja toteutuvat lähinnä edustuksena opettajankoulutusneuvostoissa tai neuvottelukunnissa. Selvityksen johtopäätöksenä suositeltiin, että opiskelijoita kannustetaan osallistumaan opettajankoulutuksen päätöksentekoon ja kehittämiseen ja että rakenteisiin luodaan todellisia vaikuttamismahdollisuuksia. Jatkossa verkko ja sosiaalinen media voivat avata uusia mahdollisuuksia, jos opiskelijoiden kiinnostusta ja mahdollisuuksia osallistumiseen halutaan vahvistaa ja laajentaa. Tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen opettajankoulutuksessa kiinnitetään huomiota luomalla ja vahvistamalla toimintamalleja, joilla ratkaistaan muun muassa häirintään, epäasialliseen kohteluun ja erilaisiin ristiriitoihin liittyviä tilanteita.

## Miten demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta voi vahvistaa?

Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta voidaan edistää ammatillisessa opettajankoulutuksessa monella tavalla: kehittämällä opetussuunnitelman sisältöjä ja toteutustapoja, opettajankoulutusyhteisöjen toimintaa ja johtamistapoja sekä vahvistamalla opettajankouluttajien osaamista demokratia- ja ihmisoikeuskysymyksissä.

Selvityksen perusteella suositeltiin, että opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia kehitetään siten, että demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen sisältöjen käsittely tehostuu. Kaikilla opettajaksi opiskelevilla tulisi olla yhdenvertainen mahdollisuus perehtyä demokratiakasvatuksen perusteisiin sekä saada perustiedot keskeisistä ihmisoikeuksista ja ihmisoikeusasia-

kirjoista ja -mekanismeista. Näiden sisältöalueiden käsittely tulisi tehdä näkyväksi ja kirjata opetussuunnitelmiin. Näin voitaisiin suunnata myös osaamisen kehittämistä opettajankoulutuksessa.

Opetussuunnitelmien sisältöjen ja toteutustapojen kehittämiseen on olemassa hyvät lähtökohdat. Tietoa demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksesta on hyvin saatavilla. Voidaan käyttää jo olemassa olevia koulutusmateriaaleja, esimerkiksi Ihmisoikeudet.net-aineistoja. Demokratia ja ihmisoikeudet ovat kuitenkin kysymyksiä, joista pitäisi voida keskustella toisten kanssa itsenäisen opiskelun lisäksi. Opettajaopiskelijat voivatkin tuottaa aineistoa myös yhdessä kokemustensa ja case-esimerkkien analyysin pohjalta.

Selvityksen tuloksena suositeltiin myös, että opettajankoulutuksen toteutusmuotoja tulisi kehittää niin, että opiskelijat saavat valmiuksia monipuolisten toimintamuotojen käyttöön osallisuuden ja ihmisoikeuksiin liittyvien sisältöjen opetuksessa, myös omien opiskelu- ja harjoittelukokemustensa perusteella. Opintoihin on syytä sisällyttää aiempaa laajemmin toiminnallisten menetelmien käyttöä ja yhteistyötä yhteiskunnan eri toimijoiden kanssa.

Ammatillisessa koulutuksessa on olemassa hyviä käytänteitä, joihin opettajankoulutuksessa on syytä perehtyä. Opettajia ja opiskelijoita tulee rohkaista erilaisten oppimismenetelmien ja -tyylien kokeilemiseen ja harjoitteluun. Opiskelijoita tulisi kannustaa oma-aloitteisuuteen, ja heitä tulisi ohjata tutustumaan kansalaisjärjestöjen ja viranomaistahojen tuottamiin opetusmateriaaleihin. Opiskelussa pitäisi myös entistä laajemmin hyödyntää verkkoperustaisten oppimisympäristöjen mahdollisuuksia. Tällainen voisi olla esimerkiksi eri tahojen (opettajankoulutukset, ihmisoikeustoimijat, kansalaisjärjestöt) välisenä yhteistyönä laadittu verkkokurssi. Virtuaaliopetuksella ei kuitenkaan voida kokonaan korvata vuorovaikutteista opetusta, vaan demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen luonne edellyttää myös vuorovaikutteisuutta ja läsnäoloa.

Ammatillisen opettajankoulutuksen, ammatillisen erityisopettajankoulutuksen ja opinto-ohjaajakoulutuksen välisen yhteistyön lisääminen on yksi mahdollisuus vahvistaa opettajankoulutuksen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen sisältöjä ja tuoda opettajankoulutukseen sellaisia menetelmällisiä ratkaisuja, jotka tukevat opettajaopiskelijoiden kehittymistä ja sitä kautta ammatillisen koulutuksen muutosta. Tästä on esimerkkinä Haaga-Helian opettajankoulutuksessa käynnistetty moniammatillisen opettajankoulutuksen projekti, jossa nämä ammatilliset



opettajaopiskelijat, erityisopettajaopiskelijat ja opinto-ohjaajaopiskelijat opiskelevat yhdessä niin sanotusti kiertokoulussa. Projektissa perehdytään eri ammattiryhmien väliseen yhteistyöhön ja sen erilaisiin ratkaisuihin ammatillisen koulutuksen arjessa. Lisäksi vahvistetaan opettajaopiskelijoiden osaamista yhteisöllisessä toiminnassa ja kehittämisessä oppilaitoksissa. Erityisesti perehdytään vertaisryhmämentorointiin, jossa yhtenä tavoitteena on rakentaa yhteistyötä laajasti eri toimijoiden välille.

Kuten myös haastatellut opettajaopiskelijat totesivat, ammatillisen koulutuksen arjen tilanteissa toimimiseen tarvitaan ratkaisumalleja ja työvälineitä. Opettajankoulutuksessa voidaan toimia verkostomaisesti yhteistyössä opettajaopiskelijoiden, ammatillisen koulutuksen opettajien ja opiskelijoiden, työelämän edustajien ja järjestökentän kesken. Yhdessä voidaan tutkia ja kehittää demokratiaa edistäviä ja kiusaamista ja syrjäytymistä ehkäiseviä toimintamalleja ja välineitä.

Opettajankoulutus on pohjimmiltaan identiteettityötä, jota opettajankouluttajat tukevat ja ohjaavat. Opettajankouluttajat auttavat opettajaopiskelijaa tunnistamaan mahdollisuutensa oppia ja kehittyä.

*Opettajankouluttajat ovat muutosagentteja, identiteetin yhteisrakentajia ja tulkkeja.*

*Muistiinpano learning cafesta, OAMK.*

Selvitystyössä esitettyjen suositusten mukaan opettajankouluttajien ammatillista kehittymistä tulisi tukea demokratia- ja ihmisoikeuskysymysten osalta. Tämä edellyttää, että opettajankouluttajien täydennyskoulutusta kehitetään ja sen muodot suunnitellaan monipuolisiksi. Mahdollisia toteutusmuotoja voivat olla esimerkiksi vertaisryhmämentorointi, työssä oppiminen ja autenttinen täydennyskoulutus. Lisäksi suositusten mukaan rekrytoinneissa tulisi huolehtia opettajankoulutuksen henkilöstön asiantuntemuksen monialaisuudesta. Myös opettajankoulutuksen alumnitoimintaa tulisi kehittää ja siten lisätä opettajankoulutuksen ja työssä toimivien opettajien vuoropuhelua.

# Lopuksi

*Hyssyttely ei toimi, pitää olla valveilla!*

*Opettajaopiskelija, Haaga-Helia.*

Ammatillinen koulutus on ollut tasa-arvoistamassa suomalaista yhteiskuntaa, kun koulutuksessa on valmennettu ammattitaitoisia ja vastuuntuntoisia kansalaisia yhteiskunnan jäsenyyteen. Ammatillisen opettajakoulutuksen tehtävä ja mahdollisuus on edelleenkin vaikuttaa ja osallistua ammatillisen koulutuksen kehittämiseen opettajakoulutuksen, opettajien täydennyskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen tutkimus- ja kehittämistyön kautta. Opettajakoulutuksen edustajat totesivatkin haastatteluissa seuraavasti: *”Ammatillinen opettajakoulutus toimii tukipilarina ammatillisen koulutuksen kehittämisessä.”*

Opettajakoulutuksessa voidaan opiskella eettistä toimintaa ja vallankäytön kysymysten tunnistamista opettajan työssä sekä kriittistä, kehittävää otetta koulutuksen käytänteisiin. Opettajakoulutuksen näkökulma siitä, että kaikki ovat kykeneviä oppimaan ja kehittymään, vahvistaa opettajien kokemusta ihmisarvosta ja tasa-arvosta. Opettajakouluttajien tehtävänä on ohjata opettajaopiskelijoita tunnistamaan ja ottamaan kantaa ammatillisessa koulutuksessa esiin tuleviin opiskelijoita syrjäyttäviin ja uhkaaviin ilmiöihin.

Demokraattisessa yhteiskunnassa demokratian kehittäminen ja vaaliminen on yksi keskeisimmistä yhteiskunnallisesta tavoitteista, ja se läpäisee kaikki kouluasteet. Jokaisen opettajan tulisi olla demokratiaan kasvattaja. Opettajakoulutuksen puolestaan tulisi varmistaa, että tulevat opettajat perehtyvät ja kehittävät valmiuksiaan demokratiakasvatuksessa. Hyvä ammatillinen koulutus, joka antaa oppijoille mahdollisuuden kouluttautua ja tarttua kiinni elämään, edustaa koulutuksellista tasa-arvoa ja demokratiaa.

# Lähteet

- Ammatillinen opettajankoulutus. Opetussuunnitelma 2013–2014. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 13–14. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
- Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano. Ammatillisena peruskoulutuksena ja näyttötutkintona.* Oppaat ja käsikirjat 2012:10. Helsinki: Opetushallitus.
- Euroopan neuvosto 2010. Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta koskeva peruskirja. <http://www.coe.int/fi/web/edc>, viitattu 31.10.2015.
- Heikkinen, H.; Jokinen, H.; Markkanen, I.; & Tynjälä, P. (toim.) 2012. *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Opetus 2000.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ihmisoikeudet: oppia ihmisyydestä. <http://ihmisoikeudet.net/>, viitattu 31.10.2015.
- Ihmisoikeuskeskus 2014. *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa.* Helsinki: Ihmisoikeuskeskus.
- Korpela, J. Ihmisoikeuskasvatus ammatillisessa koulutuksessa. [www.ihmisoikeuskeskus.fi/@Bin/412646/IOK\\_Amm...](http://www.ihmisoikeuskeskus.fi/@Bin/412646/IOK_Amm...), viitattu 31.10.2015.
- Laadukas arki. Ammatillisen opettajakorkeakoulun laatuopas, versio 2.5.* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Laukia, J. 2013. *Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammatikoulu Suomessa 1899–1987.* Helsinki: Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta.
- Laukia, J. 2010. Koulumestareista ammatillisiksi opettajiksi. Teoksessa S. Korttejärvi-Nurmi (toim.), *Opettajan ammattiin ja ammatin opettajaksi. HAAGA-HELLIA Ammatillisen opettajakorkeakoulun historiikki.* Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Laukia, J. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2014. Ammatillisen opettajan osaamisen kehittäminen. Täydennyskoulutuksen kehittyminen opettajankoulutuksen yhteydessä. Teoksessa: S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.). *Opetajankoulutuksen tilannekatsaus.* s. 91–97. Muistiot 2014:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Opettajan ammattiin ja ammatin opettajaksi. HAAGA-HELLIA Ammatillisen opettajankoulutuksen historiikki 2010. WS Bookwell: Porvoo.
- Opinto-opas – Study guide 2013–2014. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- OAJ. Opetusalan Ammattijärjestö. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20eettiset%20periaatteet>, viitattu 31.10.2015.
- Oikeusministeriö 2012. Valtioneuvoston perus- ja ihmisoikeuksien toimintaohjelma 2012–2013
- Opetushallitus 2011. Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 27.
- Opetussuunnitelma 2013. Ammatillinen opettajankoulutus. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet. Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18.

Sisäministeriö 2015. Väkivaltainen ekstremismi Suomessa – tilannekatsaus. [https://www.intermin.fi/download/58696\\_Vakivaltainen\\_ekstremismi\\_Suomessa\\_\\_tilannekatsaus\\_1](https://www.intermin.fi/download/58696_Vakivaltainen_ekstremismi_Suomessa__tilannekatsaus_1)

2015\_FINAL.pdf?8571449b281ed288, viitattu 31.10.2015.

Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–286.

Valtioneuvoston ihmisoikeusselonteko 2014. Ulkoasiainministeriö. Grano Oy, Jyväskylä.



## **OSA 3:** Oivaltavat oppimisen ratkaisut

# Yli oppiainerajojen

## – Uudenlaiset ryhmäopetuksen menetelmät barokkimusiikin koulutuksessa



*Petteri Pitko*

### Johdanto

■ Esittelen tässä artikkelissa Pietarsaareissa toimivan ammattikorkeakoulu Novian barokkimusiikin erikoistumiskoulutuksen toimintaa ja siellä käytännön opetustyössä kehitettyjä, perinteiset oppiainerajat ylittäviä ryhmäopetuksen menetelmiä. Artikkelin aluksi kerron koulutusohjelman syntyhistoriasta, ja tämän jälkeen esittelen koulutuksen ryhmä- ja yksilö-opetusta yhdisteleviä työskentelymenetelmiä. Lopuksi pohdin sitä, miten klassisen musiikin kenttä ja sen toimintaehdot ovat muuttumassa ja miten ammatillisen koulutuksen tulisi vastata näihin haasteisiin.

Novia on monialainen, ruotsinkielinen ammattikorkeakoulu, jonka kulttuurin koulutusohjelmat sijaitsevat Pohjanmaalla Pietarsaareissa. Barokkimusiikin koulutus on ammattimuusikoille suunnattu kolmivuotinen erikoistumisohjelma, joka johtaa muusikon ammattikorkeakoulututkintoon. Kyseessä on alan ainoa ammattikorkeakoulutasoinen koulutusohjelma Suomessa.

### Taustaa

Novian barokkimusiikin koulutusohjelma sai alkunsa kaustislaisen viulistin Kreetta-Maria Kentalan ideoimana. Kentala toimi pitkään barokki-viulunsoiton lehtorina Sibelius-Akatemiassa Helsingissä. Suunnitellessaan paluuta kotiseudulleen Kaustiselle hän alkoi pohtimaan, mitä voisi tehdä työkseen Pohjanmaalla. Toinen kaustislainen viulisti, näppäripedagogiikan kehittäjä Mauno Järvelä ehdotti, että Kentala voisi opettaa paikkakunnalla barokkiviulisteja. Ensireaktionä oli epäily siitä, mistä löytyisi asiasta innostuneita opiskelijoita. Hiljalleen alkoi kuitenkin kehittyä ajatus

koulutuksesta, jota ammattimuusikot voisivat tehdä muun työnsä ohella. Ideana oli tarjota ammattiviulisteille mahdollisuus perehtyä barokkiviulun soittoon sekä syventyä 1600–1750-luvuilla sävelletyn barokkimusiikin tyylikysymyksiin.

Kentala tarjosi ideaansa lähiseudulla Pietarsaareissa toimivalle ammattikorkeakoulu Novian musiikin koulutusohjelmalle. Koulutusohjelman silloinen johtaja innostui ajatuksesta, ja barokkikoulutuksen suunnittelutyö alkoi talvella 2008–2009. Samaan aikaan Pietarsaareen oltiin luomassa ruotsinkielisen kulttuurin keskusta Åbo Akademin säätiön ja ammattikorkeakoulu Novian johdolla, ja kaupungissa alkoivat uuden konserttitalin ja Novian kulttuurin koulutuksen toimitilojen rakennustyöt. Aika oli siis otollinen uusille ideoille.

Ensimmäiset neljä opiskelijaa aloittivat opintonsa syksyllä 2009, ja seuraavina vuosina opiskelijamäärä kasvoi ja soitinvalikoimaa laajennettiin. Tällä hetkellä koulutuksessa on 16 aikuisopiskelijaa, jotka ovat orkesterimuusikoita ja musiikkioppilaitosten opettajia eri puolilta Suomea. Opettajina toimivat lehtori Kreetta-Maria Kentala (barokkiviulu ja barokkialttoviulu, kamarimusiikki ja orkesteri), lehtori Petteri Pitko (cembalo, continuo soitto ja kamarimusiikki) sekä tuntiopettajat Lauri Pulakka (barokkisello) ja Maria Vahervuo (barokkibasso ja violone). Kaikki opettajat ovat opetustyönsä lisäksi kansallisesti ja kansainvälisesti tunnustettuja, aktiivisesti esiintyviä taiteilijoita, joten heillä on oman kokemuksensa kautta hankittua ajantasaista tietoa klassisen musiikin kentän tilasta ja muusikon työn ammatillisista vaatimuksista.

## Miksi juuri barokkimusiikkia?

Barokkimusiikin harmoniset, melodiset ja rytmiset rakenteet muodostavat myöhemmän länsimaisen taidemusiikin tai niin sanotun klassisen musiikin perustan. Siksi barokkimusiikki on olennainen osa klassisen instrumenttiopetuksen ohjelmistoa alkeistasolta aina ammattiopintoihin asti. Perinteisesti klassisen musiikin koulutuksessa barokin ajan ohjelmistoa on lähestytty myöhempinä aikoina kehittyneiden esityskäytäntöjen ja soitto tapojen kautta. Ylipäänsä eri aikakausien musiikkia on sen alkuperästä ja syntyajankohdasta riippumatta soitettu hyvin samanlaisella otteella. On kuitenkin selvää, että musiikin estetiikassa, soitinten rakenteessa sekä musiikin säveltämisen, esittämisen ja kuluttamisen sosiaalisissa käytänteissä

tapahtuneiden muutosten myötä 1900-luvulla sävelletty musiikki eroaa huomattavasti 1600- tai 1700-lukujen sävellyksistä.

1900-luvun jälkipuoliskolla syntyneen ns. vanhan musiikin liikkeen myötä barokkimusiikkia on alettu tarkastelemaan sen syntyajankohdan historiallisesta kontekstista käsin. Vanhoja soittimia on otettu uudelleen käyttöön: uutta suosiota ovat saaneet esimerkiksi puiset poikkihuilut, venttiilittömät trumpetit ja käyrätorvet tai suolikieliset barokin ajan jousisoittimet. Myös soittimien historiallisia soittotekniikoita on tutkittu ja rekonstruoitu.

Musiikin tutkimuksen ja barokkimusiikkiin erikoistuneiden spesialistien, vanhan musiikin levytysten ja festivaalien vaikutuksesta barokkimusiikin esittämisessä on tapahtunut valtava esteettinen ja soittotekninen mullistus, joka on vähitellen pakottanut koko klassisen musiikin kentän tarkastelemaan uudelleen tapaansa ymmärtää ja esittää vanhempaa ohjelmistoa. Käsitys siitä, että eri aikakausina sävelletty musiikki vaatii kuitenkin ajan tyyliin sopivia esitys- ja soittotapoja ja jopa erilaisia soittimia, on tullut yhä vallitsevammaksi. Tämän muutoksen myötä monia klassisen musiikin kentän itsestään selvänä pidettyjä käytäntöjä on alettu tarkastella kriittisesti. Esimerkiksi jousisoittimissa jatkuva vibraton käyttö äänenmuodostuksen ihanteena on asetettu kyseenalaiseksi juuri vanhan musiikin liikkeen esittämien vaihtoehtoisten tapojen vuoksi.

Musiikin tulkinta, erilaiset soittotavat ja esityskäytännöt voidaan nähdä Carl Bereiterin esittämän teorian mukaisesti käsitteellisinä luomuksina, jotka ovat syntyneet tiettyissä historiallisissa konteksteissa ja muotoutuneet aikojen myötä tietynlaisiksi. Tätten ymmärrettyinä musiikin esittämisen tavat voidaan ottaa opetuksessa yhteisen tietoisien tarkastelun kohteeksi ja näitä käytäntöjä pystytään muokkaamaan ja kehittämään. Perinteinen klassisen musiikin koulutus on perustunut pitkälti tradition siirtämiseen eteenpäin mestareilta kisälleille, ja soittotavat ja tulkinnat on esitetty normatiivisina totuuksina niitä juurikaan kyseenalaistamatta. Jos musiikkikulttuuri kuitenkin nähdään historiallisesti muotoutuneina käytäntöinä, voi suhde traditioon muuttua myös opetuksessa avoimemmaksi ja kriittisemmäksi, mikä vastaa modernin tietoyhteiskunnan yksilön ajattelutaidoille asettamia vaatimuksia. Musiikin ammattikoulutuksessa tämä merkitsee siirtymistä kapea-alaisesta, tiettyyn kontekstiin sidottujen tulkinnallis-teknisten taitojen siirtämisestä opettajalta oppilaalle kohti vuorovaikutuksellisempaa opetusta, joka tukee opiskelijan itsenäisen ajat-



telun, tiedonmuodostuksen ja luovan ongelmanratkaisun taitojen kehittymistä.

Monet ammattikorkeakoulu Novian koulutukseen hakeutuneet muusikot ovat kertoneet kaivanneensa ajanmukaisia tietoja ja taitoja barokkimusiikin alalla. Muusikkojen toimintaympäristön vaatimukset ovat radikaalisti muuttuneet viime vuosina, ja tämä on asettanut muusikoille vaatimuksen ammattitaidon päivittämisestä ja laajentamisesta. Soitonopettajille Novian erikoistumiskoulutus tarjoaa ajanmukaisia työkaluja opetustyöhön, sillä barokkimusiikki on olennainen osa klassisen instrumenttiopetuksen ohjelmistoa tulevaisuudessakin. Orkesterimuusikoille koulutus taas antaa mahdollisuuden syventyä barokkimusiikkiin, vanhoihin soittimiin ja niiden soittotekniikoihin tavalla, joka ei orkesterityön arjessa olisi mahdollista. Tälle erikoisosaamiselle on kysyntää orkesterikentällä, sillä monien orkestereiden ohjelmisto on laajentunut yhä kasvavassa määrin vanhempaan musiikkiin.

## Koulutusohjelman rakenne

Ammattikorkeakoulu Novian barokkimusiikin koulutusohjelman tavoitteena on alusta alkaen ollut kouluttaa barokkisoittamisen ammattilaisia, jotka soittimensa tekniikan lisäksi hallitsevat vanhan musiikin estetiikan ja tyylikysymykset. Opinto-ohjelma on muokattu muusikon tutkinnosta, ja suuren osan siitä muodostavat barokin erikoistumisopinnot: instrumenttiopinnot, kamarimusiikki ja orkesterisoitto, musiikin teoria ja analyysi, barokin estetiikka ja esityskäytännöt sekä soitinhistoria. Opiskelijat saavat hyväksiluettua osan tutkinnosta aiempien musiikkiopintojensa pohjalta, ja näin heillä on mahdollisuus keskittyä erikoistumisopintoihin.

Opintojen ytimen muodostavat opiskelijoiden ja opettajien yhteiset, Pietarsaareissa järjestettävät lähiopetusjaksot, joille kokoonnutaan soittamaan yhdessä. Nämä lähiopetusjaksot on järjestetty pääasiassa viikonloppuisin, mikä mahdollistaa opiskelun ja töiden yhteensovittamisen. Yhteisten viikonloppujen välissä opiskelijat työstävät itsenäisesti ohjelmistoa sekä käyvät soittotunneilla opettajiensa luona.

Vaikka opinto-ohjelmassa eri kurssit näyttävät erillisiltä opintojaksoilta, käytännössä musiikin teorian ja analyysin, historian sekä tyylikysymysten käsittely on integroitu osaksi soittamista ja yhteisten lähiopetusjaksojen ohjelmaa. Näin teoreettiset aineet tukevat luontevalla tavalla

soittamisen tekniikan ja tulkinnallis-esteettisten kysymysten ja ongelmien käsittelyä.

Tärkeä osa koulutusta on myös julkinen konserttitoiminta. Opiskelijoiden tutkintokonserttien lisäksi koulutusohjelman opiskelijoiden ja opettajien muodostama barokkiorkesteri Barock Ostrobothnia konsertoi säännöllisesti Pietarsaaren Schauman-salissa sekä lähialueella. Yhtye on esiintynyt myös Turussa, Kemiönsaaren musiikkijuhlilla sekä Kaustisen kamarimusiikkiviikolla.

## Ryhmäopetus ja oppiaineiden integrointi

Yhdessä tekeminen, opiskelijoiden ja opettajien yhteismusisointi muodostaa Novian barokin erikoistumiskoulutuksen ytimen. Parhaimmillaan ryhmätyöskentely on tehokas ja vuorovaikutuksellinen opetusmenetelmä, ja varsinkin aikuisopiskelijoiden kanssa se mahdollistaa hedelmällisen ajatusten ja kokemusten vaihtamisen ryhmän jäsenten välillä. Ryhmä muodostaa luonnollisen lähikehityksen vyöhykkeen, jolla aloittelevat opiskelijat oppivat jatkuvasti niin opettajiltaan kuin kokeneemmilta opiskelijatovereiltaan. Ryhmän muiden jäsenten kehittymisen seuraaminen ja opiskelijatovereiden antama palaute omasta työskentelystä toimivat itsereflektion pintoina yksittäiselle ryhmän jäsenelle oppimisprosessin aikana.

Ryhmäopetuksen toimimisen ehtona on luottamuksen täyttämä ilmapiiri, jossa aito vuorovaikutus on mahdollista. Opintojen alkuvaiheessa ryhmän kehittäminen tavoitteelliseksi, yhteiseen päämäärään pyrkiväksi ryhmäksi on pitkälti opettajan vastuulla.

Monimutkaisten taitojen oppimisessa yksilöllisen ja ryhmässä tapahtuvan harjoittelun vuorovaikutus tuottaa tehokkaita tuloksia. Novian barokkimusiikin koulutusohjelman ryhmäopetusta, yhteistoiminnallisia menetelmiä ja perinteistä mestari–kisälli-opetusta yhdistelevä toimintamalli on ainutlaatuinen klassisen musiikin koulutuskentällä Suomessa. Klassisen musiikin instrumenttiopetus on perinteisesti painottunut opettajan ja opiskelijan kahdenkeskiseen työskentelyyn perinteisen mestari–kisälli-mallin mukaisesti, kun taas ryhmäopetusta on tällä saralla ammattikoulutuksessa käytetty hyvin vähän. Mestari–kisälli-opetus on perinteikäs tapa välittää noviiseille jonkin tietyn ammattialan taitoja, käytäntöjä ja hiljaista tietoa kokeneen mestarin johdolla. Novian barokkikoulutuksessa opiskelijat saavat pääinstrumenttinsa yksityisopetusta, mutta ryhmätyös-

kentely sekä täydentää soittotekniikan oppimista että syventää musiikin esteettis-tulkinnallisten kysymysten käsittelyä.

Novian barokkimusiikin koulutusohjelmassa niin sanottujen tukiaineiden eli musiikin teorian, analyysin ja musiikin historian opetus on integroitu osaksi yhdessä soittamista. Tavallisesti klassisen musiikin koulutuksessa musiikin teoriaa ja muita tukiaineita opiskellaan erillisinä kursseina, jolloin ongelmana on teoreettisen tiedon siirtäminen luokahuonekontekstista soittotilanteeseen. Tätä elottoman ja käytännössä hyödyttömän tiedon opettelua pyritään välttämään integroimalla teoreettiset aineet soittamisen yhteyteen. Näin teoreettinen tieto palvelee tehokkaimmin opiskelijoiden oppimisprosessia ja tiedonmuodostusta.

Opettajilta oppiainerajat ylittävä työskentely vaatii laajojen opetuskokonaisuuksien suunnittelua ja hallintaa, ja lähiopetusjaksojen suunnittelutyö, ohjelmiston tutkiminen ja opetusmateriaalin kerääminen vievät kokemukseni mukaan melkoisesti aikaa. Palkintona on kuitenkin kokonaisvaltainen oppimiskokemus niin opiskelijoille kuin opettajillekin.

## Esimerkkejä työskentelytavoista

Yhteisillä lähiopetusjaksoilla on aina jokin teema, esimerkiksi 1600-luvun alun italialainen varhaisbarokki, ranskalainen barokkimusiikki tai J.S. Bachin sooloviuluteokset. Valittuun aihealueeseen liittyvää ohjelmistoa ja kulttuurihistoriallista tausta-aineistoa käsitellään opetusjakson aikana mahdollisimman laajasti. Ennen lähiopetusjaksoa opiskelijat harjoittelevat etukäteen valitut, aihealueeseen liittyvät sävellykset sekä etsivät tietoa kyseisistä säveltäjistä ja soitettavista teoksista. Yhteisen työskentelyn aluksi opiskelijat jakavat löytämänsä tiedot muiden ryhmäläisten kanssa, ja näin he opettavat toisiansa. Tärkeää on heti alkuun saada mahdollisimman kattava yleiskuva käsiteltävästä aikakaudesta ja sen kulttuurihistoriallisesta taustasta. Alustuksena voidaan käyttää tekstilähteitä (esimerkiksi historiallisia soittokouluja tai musiikinteoreettisia tekstejä), ajan kuvataidetta, äänitteitä ja videoita. Myös opettajien pitämät luennot sopivista aiheista voivat toimia opetusjakson alustuksena.

Alustuksen jälkeen valittuja teoksia soitetaan yhdessä, ja musiikin herättämistä soittoteknisistä ja tulkinnallisista kysymyksistä keskustellaan ryhmän kesken soittamisen lomassa. Kokonaisuuden hahmottamiseksi teoksia soitetaan aina partituureista, jolloin sävellyksiä ja niiden rakennetta on myös helpompi analysoida. Musiikinteoreettinen käsitteistö, harmo-

ninen ja rakenteellinen analyysi ja historiallis-esteettinen tieto toimivat tässä työskentelymallissa musiikin tekemisen luonnollisina työkaluina. Opettajan rooli on yhteissoittotilanteessa toimia oppimisen mahdollistajana ja työskentelyn ohjaajana, mutta opiskelijoiden kysymyksiin ei kannata heti tarjota suoria vastauksia. Keskustelulle ja tutkivalle työskentelylle on hyvä antaa tilaa ja aikaa, sillä usein tärkeät ja uusia oivalluksia synnyttävät kysymykset nousevat esiin vasta työskentelyprosessin aikana. Opettajat myös soittavat mahdollisimman paljon yhdessä opiskelijoiden kanssa, ja näin he luonnollisella tavalla jakavat osaamistaan ja tietotaitoaan opiskelijoiden kanssa.

Hyvä esimerkki yhteistoiminnallisesta työskentelystä on barokkiorkesterin liidaamisen eli soittamalla johtamisen harjoittelemine. Tämä on historiallisesti ollut yleisin tapa johtaa orkesteria ennen kapellimestari-instituution kehittymistä 1700-luvun loppupuolella orkesterimusiikin rakenteiden muuttuessa kompleksisemmiksi. Tällä hetkellä orkestereita johtavat soittaja-liiderit elävät uutta nousuaan orkesterimaailmassa.

Toisen ja kolmannen vuoden opiskelijat harjoittavat ja johtavat kukin vuorollaan, itse mukana soittaen muista opiskelijoista koostuvaa barokkiorkesteria. Tavoitteena on tietyn ajan puitteissa saada valittu teos työstettyä mahdollisimman pitkälle, ja harjoitustilanteessa orkesteria liidaavan opiskelijan on tartuttava esiin nouseviin ongelmiin ja löydettävä niihin ratkaisumalleja. Kyseessä on hyvin nopeaa ongelmien analysointikykyä ja joustavia ongelmanratkaisutaitoja vaativa harjoitus, sillä harjoitustilanteet ovat joka kerta erilaisia. Opettajat seuraavat orkesteriharjoitusta taustalla ja voivat tarpeen vaatiessa esittää selventäviä kysymyksiä tai ehdotuksia toimintatavoista ongelmallisissa tilanteissa. Harjoitussession jälkeen muut opiskelijat saavat antaa liiderille palautetta tämän työskentelystä ja orkesteria johtanut opiskelija voi jakaa kokemuksiaan ja tuntemuksiaan muiden kanssa. Toisten opiskelijoiden työskentelyn tietoisesta havainnoimisesta ja palautteen antamisesta pyritään saamaan työkaluja myös omaan työskentelyyn.

Opiskelijat ovat kokeneet tämä työskentelytavan hyvin opettavaiseksi, mutta samalla on todettu, että palautteen antamiselle ja keskustelulle on varattava riittävästi aikaa. Syvälinen ja analyttinen laadullinen palaute kun on paras ja tehokkain tapa kehittää opiskelijan tietoisuutta omasta osaamisestaan.

## Tulevaisuuden muusikko?

Klassisen musiikin kenttä on lähitulevaisuudessa suurten muutosten edessä. Nykyinen kantayleisö vanhenee kovaa vauhtia, ja haasteena on tavoittaa uusia, nuorempia yleisöryhmiä konserteissa kävijöiksi. Tähän liittyen 1700-luvun lopulla kehittyntä klassista konserttikonseptia pitää päivittää vastaamaan 2000-luvun vaatimuksia. Suomessa klassista musiikkia on tuettu voimakkaasti ja siihen on löytynyt laajaa poliittista tahtoa johtuen klassisen musiikin tärkeästä merkityksestä suomalaiskansallisen identiteetin rakentamisessa. Vanheneva yleisö, pienenevät kuulijamäärät sekä muiden musiikin genrejen merkityksen ja arvostuksen kasvu ovat herättäneet kysymyksiä klassisen musiikin asemasta ja tarpeellisuudesta tulevaisuuden kulttuurielämässä. Raha- ja talouspuheen täyttämässä ajassamme tämä tärkeä keskustelu on monella taholla kuitenkin supistunut saavutettujen etujen puolustamiseen ja taisteluun vähenevistä taloudellisista resursseista.

Klassisen musiikin kentän ja sen toimintaehtojen muuttuessa muusiikon ammattikuva väistämättä muuttuu. Tulevaisuuden muusikolta vaaditaan nykyistä laaja-alaisempaa mutta samalla korkeatasoista substanssin hallintaa. Tämä ristiriitainen vaatimus syvällisen perehtyneisyyden ja helposti pinnalliselta vaikuttavan joustavuuden välillä tulee esille monissa modernin työelämän analyyseissa (mm. Richard Sennet).

Joustavaa ammattitaitoa vaativat työtehtävät ovat jo arkipäivää monissa orkestereissa ja musiikkioppilaitoksissa. Esimerkiksi orkesterimuusiikon työ voi sisältää perinteisen orkesterisoiton lisäksi yleisötyötä lasten ja nuorten kanssa tai vaikkapa musiikin viemistä äitiysneuvolaan tai muistisairaille vanhainkoteihin. Orkestereiden ja konsertti-instituutioiden tulevaisuutta ajatellen uusien yleisöryhmien laaja-alainen tavoittaminen on ensiarvoisen tärkeää työtä. Tähän liittyyvää taiteen ja kulttuurin laajempaa saavutettavuutta korostetaan myös muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksissä sekä valtion vuoden 2016 budjettiesityksessä.

Rautaisen ammattitaidon lisäksi tulevaisuuden muusikko tarvitsee myös muita kuin musiikillisia taitoja. Hän tarvitsee vuorovaikutustaitoja, yleisiä työelämätaitoja ja ergonomisia taitoja, joihin kuuluvat kehonhuolto ja fyysisen soittokunnan ylläpitäminen. Muusiikon ammatillinen polku rakentuu teknis-tulkinnallisten taitojen lisäksi myös kyvystä tehdä onnistuneita uravalintoja, ylläpitää uraa, rakentaa ammatillisia verkostoja, hoitaa sosiaalisia suhteita ja integroitua osaksi ammattikenttää. Vakinaisten työsuhteiden rinnalla lyhytkestoisista työsuhteista ja erilaisista projekteista rakentuva niin sanottu portfolio career on monen muusiikon arkea jo nykyään. Tämä

kehityssuunta vain vahvistuneet tulevaisuudessa, mikä entisestään korostaa yrittäjyystaitojen, verkostoitumisen ja markkinoinnin merkitystä muusikon ammattikuvassa. Työsuhteen kestosta ja laadusta riippumatta muusikon fyysisen soittokunnan ylläpitäminen, ammattiosaamisen jatkuva päivittäminen ja oman alan valtakunnallisen ja kansainvälisen kehityksen seuraaminen liittyvät myös elämänlaajuisen oppimisen haasteeseen.

Nämä ovat yleisemminkin työelämän kehitykseen ja ammatillisen koulutuksen kehittämiseen liittyviä haasteita alasta riippumatta. Millainen koulutus antaa opiskelijoille korkeatasoisen ammattiosaamisen sekä välineitä kehittää osaamistaan yhteiskunnan ja työelämän muuttuvien tarpeiden mukaan? Elämänlaajuinen, koko ammatillisen uran ajan jatkuva ammattitaidon täydentäminen ja päivittäminen on tärkeää niin klassisen musiikin kuin vaikkapa tietojenkäsittelyn tai terveydenhuollon alalla.

Pietarsaaren barokkikoulutuksessa kehitetty ryhmäopetuksen ja yksilöopetuksen yhdistelmä, jossa eri oppiaineet muodostavat luontevan, oppijoiden tiedonmuodostusta tukevan kokonaisuuden, on yksi käytännössä toimivaksi ja tehokkaaksi osoittautunut tapa vastata tähän haasteeseen. Koulutusohjelma tarjoaa musiikin ammattilaisille Suomen koulutusken- tällä ainutlaatuisen mahdollisuuden ammattiosaamisensa laajentami- seen ja teknis-tulkinnallisten taitojensa päivittämiseen. Koulutus keskit- tyä hyvin spesifiin erikoisalaan, korkeatasoiseen substanssiosaamiseen, joka kaikista ”ulkomusiikillisista” vaatimuksista huolimatta muodostaa muusikkouden kovan ytimen, ja monipuolisten ja innovatiivisten työ- kentelytapojen kautta se tarjoaa tietotaitoa, joka on laajasti sovellettavissa työelämässä, orkesterikentällä ja musiikin opetustyössä. Opiskelijoiden ja opettajien ryhmässä tapahtuva tiedon jakaminen ja uuden tiedon raken- taminen täydentävät ja syventävät kunkin opiskelijan yksilöllistä oppimis- prosessia, ja ryhmä toimii myös sosiaalisen kohtaamisen, kasvun ja kehiti- tymisen tilana.

Eräs opiskelijani on kirjoittanut ryhmätyöskentelyn mahdollisuuksista osuvasti näin:

*Yhdessä soittaminen ja yhteiseen päämäärään keskittyminen  
avaavat aivan uudenlaisia voimavaroja ihmisissä. Jokainen venyy  
henkilökohtaisesti äärimmilleen, ja muut pääsevät osallisiksi toistensa  
saavutusten hedelmistä. Yhteisöllisyys kantaa vaikeiden asioiden ja aikojen  
yli avaten aivan uusia avaruuksia.*

# Lähteet

- Gaunt, H. & Westerlund, H. 2013. *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Farnham: Ashgate.
- Gembris, H. 2011. Entwicklungsperspektiven zwischen Publikumsschwund und Publikumsentwicklung – Empirische Daten zur Musikausbildung, dem Musikerberuf und den Konzertbesuchern. Teoksessa: Tröndle, M. (toim.), *Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hakkarainen, K.; Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:1. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Lindblom-Yläne S. & Nevgi A. 2011. *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*. Toimittaneet M. Muukkonen, M. Pesonen & U. Pohjannoro. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – TOIVE, loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Helsinki: Sibelius-Akatemia 2011.
- Sennet R. 2007. *Uuden kapitalismin kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:15. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriön kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto.
- Tröndle, M. 2011. *Das Konzert: Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form*. Bielefeld: Transcript Verlag.

# Ratkaisuja opintojen vauhdittamiseen aikuiskoulutuksessa



*Päivi Aarreniemi-Jokipelto*

## Johdanto

Aikuiskoulutuksen merkitys yhteiskunnassa on kasvanut viime vuosina. Tämä johtuu esimerkiksi siitä, että työelämän tieto-, taito- ja osaamisvaatimukset ovat muuttuneet ja tietoyhteiskunta digitalisoitunut. Ammattia vaihdetaan yhä useammin työuran aikana. Toisaalta osaamisvaatimukset samankin ammatin sisällä voivat muuttua jopa muutamassa vuodessa, ja ihmisen elämässä korostuu entistä vahvemmin elinikäinen oppiminen sekä jokapäiväinen osaamisen kehittäminen ja ylläpitäminen. Käytännössä tämä tarkoittaa opiskelua erilaisissa elämäntilanteissa, ei ainoastaan nuorena. Opiskelu työn ja perhe-elämän lomassa on vaativaa. Yleisesti opintojen keskeytymisen ja viivästymisen syinä mainitaankin haasteet työn, perhe-elämän ja opintojen yhdistämisessä. Opintojen hidas eteneminen ja niiden keskeyttäminen koskettaa kaikkia osapuolia: opiskelijaa, oppilaitosta ja koko yhteiskuntaa. Siksi on tärkeää etsiä ratkaisuja opintojen edistämiseen.

Haaga-Helian tietotekniikan yksikössä tutkittiin keväällä 2014 syitä aikuisopiskelijoiden opintojen keskeytymiseen ja opintojen hitaaseen etenemiseen. Samalla etsittiin ratkaisuja opintojen edistämiseen. Esittelen tässä artikkelissa tutkimuksen tuloksia. Tutkimus toteutettiin puhelimitse haastattelututkimuksena: kaksi tutkijaa haastatteli yhteensä 38:aa opiskelijaa, joiden opinnot olivat viivästyneet tai keskeytyneet. Haastattelussa käytettiin lomaketta, johon haastattelija kirjasi haastateltavan vastaukset keskustelun aikana.



## Joustavuutta opiskelutapoihin

Haastatteluissa tuli vahvasti esille aikuisopiskelijoiden toive joustavista opiskelutavoista ja monipuolisista opetus- ja oppimismenetelmien käytöstä. Haastatellut aikuisopiskelijat olivat osittain opiskelleet asioita, joista heillä oli jo vahvaa työelämässä hankittua osaamista. Se oli osin hidastanut opintojen edistymistä. Koulutuksissa onkin tärkeää tunnistaa ja tunnustaa opiskelijoiden olemassa olevaa osaamista, jotta aikaa ei tarvitsisi käyttää samojen aiheiden uudelleenopiskeluun.

Monet haastatellut aikuisopiskelijat olivat sellaisissa työtehtävissä, joiden osaksi opintojen suorittaminen olisi voitu integroida vahvemmin. Tällöin opiskelija voisi henkilökohtaisten oppimistavoitteiden mukaisesti hankkia osaamista tekemällä sovittuja työtehtäviä oppilaitoksen seinien ulkopuolella sen sijaan, että hän hankkisi sitä oppilaitoksen tiloissa opettajan opetuksessa. Käytännössä opintojen ja työtehtävien integrointi tarkoittaisi henkilökohtaistettuja oppimispolkua, joissa otettaisiin huomioon se, miten opiskelija voi hankkia työskennellessään saman osaamisen kuin oppilaitoksessa opiskelemalla.

Osalla aikuisopiskelijoista oli ollut hankaluuksia osallistua kaikille oppilaitoksessa pidetyille oppimiskerroille. Tällöin opintojen hidastumista olivat aiheuttaneet pakollinen läsnäolo oppitunneilla tai opintojaksot, joissa ainoana suoritustapana oli ryhmätyöskentely. Tämä ryhmä toivoi opiskelumenetelmiin joustavuutta esimerkiksi siten, että opintojaksoja olisi mahdollista sopia opiskeltaviksi myös itsenäisesti. Opiskelijat kokivat, että he olisivat pystyneet ongelmitta hankkimaan opintojaksolla tarvittavan osaamisen mutta pakollinen ryhmätyöskentely tai läsnäolo oli estänyt opiskelun tai jopa aiheuttanut opintojen keskeytymisen.

Käytännössä joustavien suoritustapojen käyttö tarkoittaisi osaamis- pohjaisia opintokokonaisuuksia ja niille määritettyjä osaamiskriteerejä opetussuunnitelmassa. Silloin henkilökohtaisia oppimistavoitteita ja -tekoja voitaisiin henkilökohtaistaa opiskelijan olemassa olevan osaamisen mukaisesti siten, että opintojen nopeampi edistyminen mahdollistuisi. Tässä prosessissa on tärkeää, että opiskelija ja oppilaitoksen ohjaaja tekevät tiivistä yhteistyötä. Myös oppilaitoksen työorganisaation edustajan osallistuminen prosessiin edistäisi sopivien tehtävien saamista ja työssä tapahtuvaa ohjaamista.

## Jatkuvuutta opinnäytetyön ohjaukseen

Haastateltujen aikuisopiskelijoiden valmistumisen ja opintojen hitaan etenemisen suurimpana kompastuskivenä olivat opinnäytetyön tekemiseen ja sen ohjaukseen liittyvät haasteet. Ohjausta ei saatu aina riittävästi oppilaitoksesta, eikä välttämättä ollenkaan opinnäytetyön tarjoajalta. Osa opiskelijoista oli saanut kaikki muut opinnot tehtyä ja opinnäytetyön joko aluille tai hyvin pitkälle, mutta opinnot olivat joko keskeytyneet tai päättyneet kokonaan opinnäytetyössä kohdattuihin haasteisiin.

Osalla opiskelijoista oli ollut tarve nykyistä suurempaan ohjaukseen opinnäytetyön alussa. He olisivat kaivanneet apua työn aiheen valinnassa, tai he olisivat halunneet neuvotella aiheesta oman työorganisaation kanssa aiheen löytämiseksi<sup>2</sup>. Jotkut opiskelijat olivat taas jumittuneet opinnäytetyötä tehdessään esimerkiksi tutkimusmenetelmiin liittyviin haasteisiin, eivätkä he olleet päässeet enää eteenpäin. Oman oppilaitoksen ohjaajan tavoittaminen ja yhteyden ottaminen oli koettu vaikeaksi; opiskelijalla saattoi olla korkea kynnys ottaa yhteyttä ohjaajaan, vaikka tämä olisi ollut tiedossa ja tavoitettavissa. Osa opiskelijoista kertoi myös kokeneensa, että heidän tulee suoriutua opinnäytetyöstä ikään kuin yksin, koska he ovat aikuisopiskelijoita. Joillakuilla oli kova tarve pärjätä itsenäisesti, koska he eivät olleet enää nuoria ja olivat tottuneet suoriutumaan työelämässäänkin.

Tutkimuksen perusteella näyttäisi, että oppilaitoksen ohjaajan tulisi olla mukana opinnäytetyöhön liittyvissä neuvotteluissa opiskelijan työorganisaatiossa. Tämä mahdollistaisi opinnäytetyöaiheen löytymisen paremmin opiskelijan työorganisaatiosta ja laajemminkin työorganisaation paremman sitoutumisen opiskelijan opinnäytetyön määrittelyyn, tukemiseen ja ohjaukseen. Se, että opinnäytetyö saadaan yhdistettyä opiskelijan työpaikalla tekemään työhön, näyttää selvästi vaikuttavan opiskelun etenemiseen suunnitellussa aikataulussa ja sitä kautta valmistumiseen. Tärkeää on ylipäätään se, että joku työpaikalla tai oppilaitoksessa on kiinnostunut opinnäytetyöstä ja sen etenemisestä.

Opiskelijoiden joukossa oli myös niitä, joiden työtehtävät eivät liittyneet mitenkään opiskeltavaan aiheeseen ja joiden opinnäytetyölle ei löytynyt aihetta omasta työorganisaatiosta. Vaikka valintavaiheessa olisi huomioitu, että opiskelija työskentelee opintoihinsa liittyvissä työtehtävissä

---

<sup>2</sup> Haaga-Helian käytäntönä on, että kaikki aikuisopiskelijat tekivät opinnäytetyönsä johonkin organisaatioon.

sä, ja vaikka opiskelija olisi suunnitellut tekevänsä opinnäytetyön omaan työhönsä kytkeytyvästä aiheesta, hänen elämäntilanteensa oli saattanut muuttua opintojen aikana. Oppilaitoksen tulisikin pystyä auttamaan opiskelijaa löytämään aihe jotakin muuta kautta, jos opiskelijan omasta työorganisaatiosta ei löydy sopivaa aihetta opinnäytetyölle. Silloin opinnot eivät keskeydy sen vuoksi, että opinnäytetyön aihetta ei ole valittu.

Opinnäytetyön ohjauksen lisäksi osa opiskelijoista oli kokenut haasteelliseksi opintojen ohjauksen yleisemmin. Heillä ei ollut tietoa, keneen pitäisi olla yhteydessä, kun opinnot eivät etene ja niihin pitäisi saada apua. Oma ohjaaja tai ryhmän ohjaaja oli ehkä joskus nimetty, mutta hän oli esimerkiksi vaihtanut tehtäviä eikä uudesta ohjaajasta ollut tietoa. Muutama olivat yrittäneet etsiä tietoa yhteyshenkilöistä verkkosivuilta, mutta he olivat luovuttaneet ja jättäneet opintonsa kesken, kun eivät olleet löytäneet etsimäänsä. Haastattelussa tulikin esille, että joskus lopullinen syy opintojen keskeytymiselle saattoi olla hyvin pieni. Silloinkin keskeyttämistä oli tosin edeltänyt yleensä joukko suurempia haasteita – pieni vastoinkäyminen oli vain ikään kuin katkaissut kamelin selän. Henkilökohtaisen ohjaajan olemassaolo ja tavoittamisen helppous koettiin erityisen tärkeiksi. Henkilökohtaisella ohjauksella olisi siis voitu vaikuttaa siihen, että opiskelija olisi jatkanut opintoja tai olisi pystynyt etenemään opinnoissa nopeammin.

## Digitaalisuudesta vauhtia opiskeluun

Digitaalinen oppiminen ja opetusteknologian käyttö oppimisessa ja ohjauksessa edistää haastatteluvastausten perusteella opiskelijoiden valmistumista, vaikkakaan digitaaliset menetelmät eivät voi kokonaan korvata henkilökohtaista ja kasvokkaista ohjausta. Digitaalisia välineitä toivottiin käytettävän vuorovaikutuksessa oman ohjaajan ja muiden opiskelijoiden kanssa. Haastatellut opiskelijat kokivat vuorovaikutteiset digitaaliset materiaalit tärkeiksi: ne helpottavat opiskelemista omassa tahdissa ja aikataulussa. Mobiilisovellusten käyttö opinnoissa sen sijaan jakoi mielipiteitä. Osa koki niiden hyödyttävän omia opintoja, kun taas toisten mielestä niille ei ollut tarvetta.

Opiskelijoilta pyydettiin myös ideoita siitä, kuinka aikuisopiskelijaa voitaisiin tukea paremmin opintotavoitteiden saavuttamisessa. Vastauksissa korkeimmalle sijalle nousi viestintäsovellus. Sen avulla opiskelija, työorganisaation ohjaaja ja oppilaitoksen ohjaaja voisivat olla yhteydessä

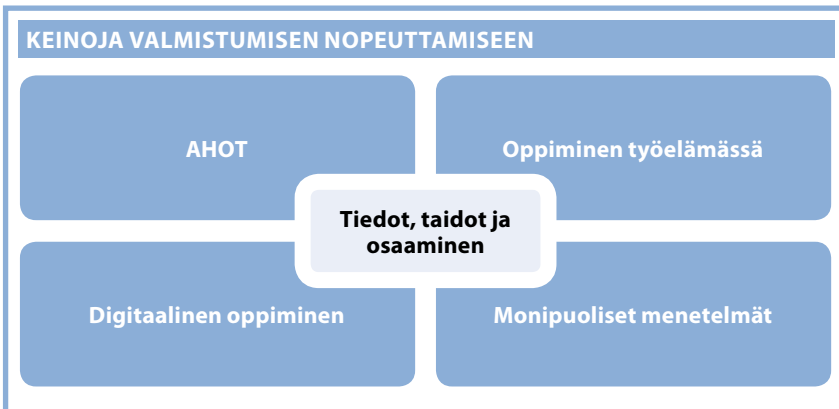
opinnäytetyötä koskeissa asioissa ja pitää toisensa ajan tasalla työn edistymisestä. Toiseksi tärkeimmäksi asiaksi opintotavoitteiden saavuttamisen tukemisessa nähtiin vuorovaikutteiset digitaaliset oppimateriaalit.

## Monia tapoja edistää valmistumista

Valmistumisen viivästymisen ja opintojen keskeytymisen syyt eivät ole sellaisia, joihin oppilaitos ei voisi vaikuttaa. Sen sijaan oppilaitokset voivat omaa toimintaansa ja käytäntöjään muuttamalla edistää valmistumista ja vähentää opintojen keskeyttämistä. Oppilaitos oletti, että aikataulullisesti opintojen ja työ- ja perhe-elämän yhdistämisen olisi ollut suurin syy opintojen viivästymiselle ja keskeytymiselle. Aikuisopiskelijat ovat kuitenkin pääsääntöisesti erittäin motivoituneita löytämään ratkaisuja tärkeiksi kokemiensa opintojen loppuunsaattamiseen, eikä syissä juurikaan mainittu ajan puutetta.

Opiskelijoiden esittämät ratkaisut vaihtelivat hyvinkin paljon. Kyse onkin hyvin heterogeenisestä ryhmästä, joka tarvitsisi henkilökohtaistettuja ratkaisuja, jotta opintojen suorittaminen olisi mahdollista. Kaikille yhteistä kuitenkin oli, että opinnot koettiin erittäin tärkeiksi ja niiden eteen oltiin valmiita panostamaan.

Kuviossa 1 kuvataan tapoja, joilla tutkimuksemme tulosten perusteella voidaan nopeuttaa aikuisopiskelijoiden valmistumista ja estää opintojen keskeyttämistä.



Kuvio 1. Tapoja edistää aikuisopiskelijoiden valmistumista.

Yhdeksi tärkeäksi keinoksi aineistosta nousivat käytännöt, joissa aiemmin hankittu osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan osaksi opintoja. Silloin muualla jo opittujen asioiden opiskeluun ei kulu aikaa. Aikuisopiskelijat, jotka työskentelevät opintoihin liittyvissä tehtävissä, pystyisivät suorittamaan opintoja uudella mallilla osana työtehtäviään. Myös digitaalinen oppiminen ja monipuolisten opetus- ja oppimismenetelmien käyttö nopeuttavat valmistumista ja ehkäisevät opintojen keskeyttämistä. Lisäksi on tärkeää, että opiskelijalla on mahdollisuus aloittaa opinnäytetyö jo paljon aikaisemmassa vaiheessa eikä vasta sitten, kuin muut opinnot on suoritettu.

Voimme tehdä paljon aikuisopiskelijoiden opintojen edistämiseksi ja nopeamman valmistumisen mahdollistamiseksi. Merkittävää on kuitenkin huomata, että opiskelijaryhmät ovat tarpeidensa suhteen hyvin heterogeeninen ryhmä. Yhtä tai kahta kaikille sopivaa ratkaisua ei siis ole. Kyse on ennemminkin opiskelijalähtöisten oppimisprosessien ja joustavien menetelmien soveltamisesta, joka käytännössä tarkoittaa erilaisia suoritustapoja ja henkilökohtaistettuja opintopolkuja.

## Lähde

Aarreniemi-Jokipelto, P. & Bäck, A. 2014. Exploring opportunities to boost adult students' graduation. The reasons behind the delays and drop-outs of graduation. Esitelmä konferenssissa Cognition and Exploratory Learning in Digital Age. Portugali, 25.–27.10.2014.

# Osaamisperusteisuus auttaa yrittäjäopiskelijoita eteenpäin



*Tommo Koivusalo, Anu Moisiso, Taina Mikkola ja Päivi Söderström*

## Johdanto

■ Ammattikorkeakoulujen rahoitusmalli on voimakkaassa muutosvaiheessa. Oppilaitokset ansaitsevat merkittävimmän rahoituksensa sillä, että opiskelijat etenevät opinnoissaan vauhdikkaasti ja valmistuvat nopeasti. Etenkin yrittäjäopiskelijoiden osaamista on usein kuitenkin haasteellista todentaa tavanomaisin menetelmin. On siis löydettävä uusia tapoja varmistaa opintosuoritusten kertyminen.

Eräs ratkaisu tähän haasteeseen on osaamisperusteisuuden ajatukseen perustuva opinnollistaminen, jolla tarkoitetaan työelämässä hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista opintopisteiksi. Yrittäjäopiskelijat ovat opinnollistamisen kannalta kiinnostava opiskelijaryhmä, koska heille kertyy omassa yritystoiminnassa ainutlaatuista osaamista, joka ei tule perinteisessä luokkamuotoisessa opetuksessa aktiiviseen hyötykäyttöön.

Yrittäjäopiskelijat voivat osoittautua erittäin menestyksekkääksi opiskelijaryhmäksi, mikäli opiskelu järjestetään heille sopivalla, työelämässä karttunutta osaamista arvostavalla tavalla. Tässä artikkelissa kuvaamme yhden esimerkin avulla, miten Haaga-Helia ammattikorkeakoulun StartUp School tukee yrittäjäopiskelijaa opintojen edistämisessä.

## Itsenäistä opiskelua – StartUp Schoolin pedagogiset periaatteet

StartUp School toteuttaa yrittäjyyspedagogiikkaa noudattaen seuraavia periaatteita: Yrittäjä tai sellaiseksi haluava määrittelee tavoitteensa itsenäisesti. Oppilaitoksella tai ohjaajalla on roolina kannustaa opiskelijaa

hänelle itselleen mielekkäiden tavoitteiden löytämisen äärelle ja rohkaista niiden julki tuomiseen. Eron tavalliseen voi havaita helposti vertaamalla tätä prosessia perinteiseen opintojaksosuunnitteluun, jossa oppimistavoitteet asetetaan jopa vuosia etukäteen oppilaitoksen tai opettajan toimesta ja opiskelijan tehtävänä on täyttää nämä ulkoa asetetut tavoitteet. Kysymys kuuluukin, kumpi motivoi enemmän: opiskelijan itse (toki ohjattuna) asettama tavoite vai ulkopuolisen opettajan asettama tavoite?

Yrittäjälle tyypillistä on löytää tie eteenpäin keinolla millä hyvänsä. Tyyliopisteitä ei tässä toimintamallissa lasketa. Hyvä yrittäjä osaa hyödyntää omia vahvuuksiaan, ja moni yrittäjäksi päätyvä selvästi tunnistaa niitä jo opiskeluaikanaan. Toinen tekee tarkkuudesta taidetta, toinen hurmaa sidosryhmänsä sosiaalisilla taidoillaan. Kaikki käy, kunhan saadaan aikaiseksi tavoitetta edistäviä asioita.

Näin ollen yrittäjäopiskelijan ohjauksesta haastavaa tekee se, että mallisuorituksia ei ole eikä oppimista tukevan toiminnan rakennetta voi tarkasti etukäteen suunnitella etenemään ennalta määrättyä pedagogista (lineaarista) reittiä. Käytännössä yrittäjäopiskelijan ohjaajalla on oltava melko kattava oma kokemuspohja, vankka perusammattitaito, hyvä pelisilmä eri tilanteissa, kyky valmentaa opiskelijaa kohtaamaan pettymyksiä, sekä luottamus siihen, että oma osaaminen riittää auttamaan mitä erilaisimpia yrittäjäopiskelijoita heidän ponnisteluissaan kohti itse asettamia tavoitteita. Usein ohjaaja oppii itsekkin opiskelijan oppimisprosessia ohjatessaan.

## Yrittäjyysmyönteinen pedagoginen malli aHOTTIS

Koska yrittäjäksi haluava opiskelija määrittää tavoitteensa itse, ja vieläpä itselleen sopivana ajankohtana, on oppilaitoksen tarjoaman pedagogisen mallin oltava joustava. Haasteeksi tällaisessa mallissa nousevat oppilaitosorganisaatioiden rakenteet, työn suunnittelun ja ohjauksen menetelmät ja eräiltä osin myös työn tekemiseen tarvittavat järjestelmät. Usein pedagogisten organisaatioiden toimintakulttuurit eivät ole kovin joustavia ja opiskelijalähtöisiä.

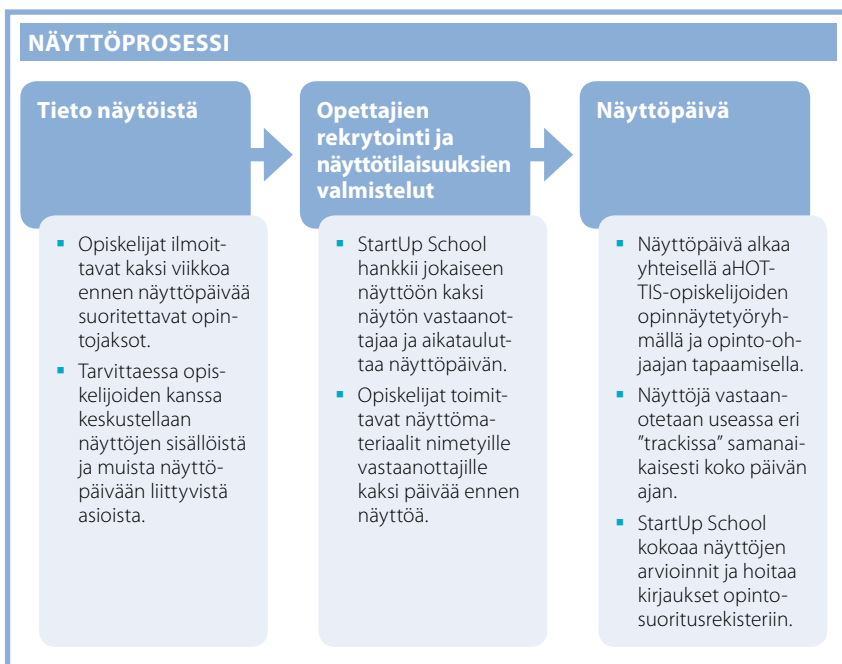
Seuraavassa esittelemme pedagogisen mallin, joka pyrkii edistämään yrittäjäopiskelijoiden oppimista ja lisäämään oppilaitoksemme Haaga-Helian joustavuutta opiskelijoiden näkökulmasta. Tämä malli, nimeltään

aHOTTIS, oli pilottikäytössä lukuvuonna 2014–2015. Lukuvuonna 2015–2016 malli on otettu osaksi StartUp Schoolin normaalia toimintaa, ja toiminnalle on nimetty vastuuhenkilö.

## Kokemuksia aHOTTIS-pilottiprojektista

Pilottiin valittiin parikymmentä yrittäjämäistä opiskelijaa, joista enemmistö oli käytännössä jo toimivia yrittäjiä. Opiskelijat valittiin pääosin yhdestä koulutusohjelmasta, mutta joukkoa kasvatettiin pilotin aikana opiskelija kerrallaan. Tarkoituksena oli laajentaa pilottia useampaan eri Haaga-Helian koulutusohjelmaan. Näyttöpäiviä järjestettiin lukuvuoden 2014–2015 aikana yhteensä neljä, 2–3 kuukauden välein. Pilotti toteutettiin startupmaisesti minimum viable product -periaatteella, ja kerättyjen kokemusten perusteella toimintaa parannettiin lennosta. Pilotin loppuvaiheessa toiminta oli jo saatu kehitettyä pääpiirteissään toimivaksi prosessiksi, joskin lukuvuodelle 2015–2016 jäi vielä paljon kehitettävää.

Pilotoidun näyttöprosessin rakenne on seuraava:



Kuvio 1. Pilotoidun näyttöprosessin rakenne.



Teimme pilotin aikana havaintoja aHOTTIS-mallin toimivuudesta. Kuvaamme niitä seuraavaksi eri näkökulmista.

### *Näytettävät opintojaksot*

Näytöillä suoritettavien opintojaksojen kirjo osoittautui suureksi. Alkuun opiskelijat suhtautuivat hieman skeptisemmin siihen, mihin kaikkeen heidän kokemuksensa riittäisi. Havaintojemme perusteella opiskelijat eivät läheskään aina joko tunnista omaa osaamistaan tai eivät odota, että se oppilaitoksen näkökulmasta kelpaisi tunnistettavaksi. Monen näkökanta kuitenkin avartui huomattavasti heidän oivallettuaan näyttömuotoisen suoritustavan. Pilotin alussa näytöillä suoritettiin yleisluontoisia opintojaksoja (aiheina yrittäjäyys, liiketoiminnan kehittäminen, henkilöstöasiat). Jälkiosan näyttöpäivien sisällöt liittyivät sen sijaan vahvempaa erityisosaamista vaativiin opintokokonaisuuksiin (aiheina esim. juridiikka, viestintä, ICT, kansainvälinen markkinatutkimus).

### *Näyttöjen vastaanottojen järjestelyt*

Koska opiskelijoille annettiin mahdollisuus ilmoittaa tulevista näyttöistään kohtalaisen lyhyellä varoitusajalla, näyttöjen vastaanottoon liittyvät järjestelyt osoittautuivat haastaviksi. Käytännössä suurin haaste oli löytää vapaata työaikaa opettajilta. Opettajat joutuivat joustamaan suuntaamme, ja toisaalta saatoimme joutua ottamaan yhteyttä useisiin soveltuviin opettajiin ratkaistaksemme aikatauluhaasteet. Molemmat edellä mainituista asioista ovat tosin positiivisia ongelmia, sillä StartUp Schoolin yhtenä tavoitteena on osaltaan edistää Haaga-Helien toimintakulttuurin muutosta. Nopeampi reagointi, uusien ihmisten kanssa työskentely ja joustavuus kuuluvat tavoiteltuun toimintakulttuuriin. Esimerkiksi maaliskuun 2015 näyttöpäivään osallistui yhteensä 20 näytön vastaanottajana toiminutta Haaga-Helien henkilökunnan jäsentä.

### *Näyttömateriaalit*

Mallissa ideana on, että näyttöjen vastaanottajat saavat viimeistään kahta päivää ennen näyttöä tutustuttavakseen opiskelijan valmistaman, näyttössä käytettävän esitysmateriaalin. Tämän materiaalin laatu johti pilotin aikana monesti – osin perustellustikin – epäilyksiin siitä, onko näyttö riittävän laadukas riittääkseen opintojakson läpäisemiseen. Muutaman kerran nämä epäilykset osoittautuivat aiheellisiksi, mutta useimmiten näyttötilai-

suuden aikana saatu sisältö kokonaisuudessaan oli merkittävästi parempaa kuin näyttöateriaalista pystyi ennalta tulkitsemaan. Huomiota kiinnitti myös Powerpointin runsas käyttö: vain osa opiskelijoista käytti muuta dokumentaatiota, vaikka käytännössä kaikilla sitä olisi ollut runsain mitoin käytettävissä.

## *Toiminta näyttötilaisuudessa*

Mallissa on ideana, että näytöt pyritään pitämään 30–45 minuutin mittaisina. Silloin opiskelijan on aidosti pohdittava, mikä on oleellista ja mikä ei. Kaikkea opiskelija ei tässä ajassa pysty kuvaamaan, eikä se ole tarkoituskaan. Kokemustemme perusteella osalle opiskelijoita on kuitenkin varsin vaikeaa keskittyä kuvaamaan vain oleellisimmat asiat. Herää kysymys, harjoitetaanko tätä taitoa opiskeluaikana riittävästi. Myös aikataulussa pysyminen osoittautui joillekin pilottiin osallistuneille opiskelijoille ylivoimaiseksi. Näyttöpäivien rakenne pitäneeikin jatkossa suunnitella hieman väljemmäksi.

Periaatteena mallissa on, että yli puolet näytön ajasta opiskelija saa käyttää täysin vapaasti osaamisensa näyttämiseen. Tarvittaessa näytön vastaanottajat voivat huolehtia fokuksesta muutamalla ohjaavalla kommentilla tai kysymyksellä. Tämän esitysvaiheen jälkeen näytön vastaanottajat pyrkivät saamaan täydentävää näyttöä pääsääntöisesti avoimia kysymyksiä esittämällä. Tähän vaiheeseen saattavat osallistua myös muut aHOTTIS-opiskelijat, joilla on lupa seurata muiden pilottiryhmäläisten näyttöjä. Viimeisenä vaiheena on suullisen arvioinnin läpikäynti avoimesti keskustellen. Arviointien kirjaamiseen tuotettu lomake ohjeistuksineen on normaalien pedagogisten käytäntöjen mukaisesti kaikkien osallisten tiedossa.

Tunnelma näyttötilaisuudessa pyritään pitämään tarkoituksellisesti rentona, yhteisöllisenä ja ammattimaisena. Auktoriteetin sijaan näytön vastaanottajat pyrkivät osoittamaan kiinnostusta opiskelijaa ja aihealuetta kohtaan ja olemaan ikään kuin yhteisen pöydän ääressä. Kokemuksemme mukaan suurimmalle osalle pilottiin osallistuneista opettajista tämä oli luonnollinen lähestymistapa.

## *Opintojaksokuvaukset*

Pilotin aikana näyttöjä vastaanotettiin useista kymmenistä eri opintojaksoista. Suurimmaksi osaksi opintojaksokuvaukset helpottivat näyttöön

valmistautumista. Näissä tapauksissa opintojakson nimi kertoi, mistä on kysymys, ja oppimistavoitteet oli määritelty helposti ymmärrettävästi. Vastaan tuli kuitenkin myös tapauksia, jossa esimerkiksi opintojakson nimi oli harhaanjohtava tai joissa oppimistavoitteita jouduttiin tulkitsemaan auki porukalla. Haasteita asettivat myös sellaiset opintojaksot, jotka olivat osa isompaa kokonaisuutta. Silloin näytön vastaanottajan pitäisi pystyä ymmärtämään myös se kokonaisuus, jonka osa annettava näyttö on. Asiaa voi lähestyä myös toisella tapaa: jos opintojaksokuvauksen perusteella pystyy valmistautumaan näyttöön neuvoo kysymättä tai arvauksia esittämättä, on kuvaus riittävän hyvä.

### *Näytön käsite*

Kaikista erikoisin pilotin havainto koski näytön käsitteen monimerkityksisyyttä ammattikorkeakoulussamme. Huomasimme, että jokaisella opettajalla on oma tulkintansa käsitteen merkityksestä, huolimatta siitä mitä sisäinen ohjeistus asiasta sanoo. Samoin yleisenä havaintona voimme todeta, että näyttöihin oleellisesti liittyvä osaamisperusteisuus pedagogisena johtolankana on selkeästi vasta kehitymässä opettajien keskuudessa. Tästä syystä käsite on kaikkea muuta kuin yksiselitteinen. Yksi pilotin keskeisiä havaintoja olikin se, että näyttömalliseen opiskeluun mukaan lähtevien opiskelijoiden kanssa on erikseen käytävä läpi näyttö käsitteenä ja myös teknisenä toteutuksena esimerkkien kautta.

### *Näyttö sosiaalisena oppimistilaisuutena*

Näytöt osoittautuivat erinomaisiksi tilaisuuksiksi käydä sivistynyttä ammatillista keskustelua opiskelijoiden kanssa niin, että näyttöjen vastaanottajatkin kokevat hyötyvänsä keskustelusta. Parhaimmillaan lyhyessä ajassa päästiin käsittelemään aivan oleellisia asioita tuoreella, reaali maailmaan kiinnittyvällä keskustelulla sellaisten ihmisten kesken, jotka eivät muuten olisi toistensa kanssa tekemisissä.

### *Näyttö sisäisenä palveluna*

Viimeisenä asiana nostaisimme esiin kuvaamamme kaltaisen toimintamallin rakentamisen sujuvaksi sisäiseksi palveluksi. Tämä on äärimmäisen tärkeää, sillä vahvasti siiloutuneet oppilaitosorganisaatiot ovat varsin haastavia työpaikkoja yli rajojen tapahtuvalle nopeatempoiselle tekemiselle. Emme väitä, että olisimme vielä onnistuneet rakentamaan sujuvaa sisäistä

palvelua, mutta se on tavoitteemme. Ja siihen pääsemme vyöryttämällä mallia koko ajan laajemmaksi ja suuremmaksi, hoitamalla kommunikaation opettajiin päin hyvin ja avoimesti sekä tuomalla esiin toiminnan hyödyt eri osapuolille. Mukaan lähteville opettajille (ja heidän esimiehilleen) näyttöprosessista ei saisi missään olosuhteissa tulla rasite vaan pikemminkin muun opetustyön mauste. Vallitseva, lukujärjestyksiin, luokkatiloihin ja ryhmiin perustuva sekä hyvissä ajoin etukäteen päätetty työn tekemisen tapa asettaa mallille suuren haasteen, mutta se ei kelpaa tekosyyksi jättää sujuvaa sisäistä palvelua rakentamatta.

## *Lopuksi*

Opiskelijan näkökulmasta aHOTTIS-malli tarjoaa mahdollisuuden näyttää omaa osaamistaan selvästi aikaisempaa laajemmin ja yhteisöllisemmin. Pilotin aikana tämä näkyi käytännössä ensinnäkin suoritetuissa opintopisteissä. Esimerkiksi maaliskuun 2015 näyttöpäivänä suoritettiin noin 60 opintopistettä. Toisaalta sen näkyi myös opiskelijoiden käyttäytymisenä: he heittäytyivät ammatilliseen keskusteluun.

Opettajien näkökulmasta malli avaa uusia kontakteja. Kaikkiaan pilottiin osallistui 44 näytön vastaanottajaa Haaga-Helian useista koulutusohjelmista ja TKI-yksiköstä. Suurin osa heistä ei ollut aikaisemmin työskennellyt Haaga-Helian StartUp Schoolin kanssa. Käytännössä kaikki mukaan pyytämämme haagahelialaiset suhtautuivat myönteisesti yhteistyöehdotukseemme, kukin omalla henkilökohtaisella rytmillään. Kaikki eivät kuitenkaan päässeet heti mukaan toimintaan opetuskiireiden, lomien, työmatkojen tai sairauslomien vuoksi. Peruseriaate on kuitenkin selvä: ammattikorkeakoulumme henkilöstö on ainakin pienimuotoisesti valmis kokeilemaan uusia toimintatapoja ja tekemään töitä yhdessä yli organisaatorajojen, hallittuja riskejä ottaen.

Palaute mukana olleilta opiskelijoilta oli positiivista. Tämä näkyi myös käytännön toiminnassa: aHOTTIS lähti vauhtiin selvästi suunniteltua nopeammin, koska opiskelijat tarttuivat välittömästi tarjottuun mahdollisuuteen. Teemme siitä sen johtopäätöksen, että uudet asiat tuovat piristystä elämään ja onnistunut riskinotto ja oman ammattitaidon käyttö tuntuivat hyvältä.

Oppilaitoksen näkökulmasta aHOTTIS palvelee uutta rahoitusmallia, auttaa nopeuttamaan vaadittavaa kulttuurinmuutosta ja toimii myös eräänlaisena sisäisenä happestinä.

# Lähteet

- Aaltonen, K. & Camara, A. 2014. Työkaluja osaamislähtöiseen arviointiin. – *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16(3).
- Duunista opintopisteiksi*. 2013. *Opas työn opinnollistamisesta. OSATAAN! – Osaamisen arviointi työpaikkojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistoimintana*. [http://blogit.haa-ga-helia.fi/osataan/files/2013/09/Osataan\\_verkkoon1.pdf](http://blogit.haa-ga-helia.fi/osataan/files/2013/09/Osataan_verkkoon1.pdf), viitattu 11.2.2015.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. ja Lipponen, L. 2000. *Tutkiva oppiminen*. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Paasio, K, Nurmi, P. & Heinonen, J. 2005. *Yrittäjyys yliopistojen tehtävänä?* Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:10. Helsinki: opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Peltonen, K. 2014. *Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiuksien kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät*. Helsinki: Aalto-yliopisto, Kauppakorkeakoulun johtamisen laitos.
- Räisänen, A., & Rökköläinen, M. 2014. Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. – *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 21(1)
- Saranpää, M. 2009. *Osaamisen tunnistaminen Työkirja ammattikorkeakouluille*. Helsinki: Edita.
- Saranpää, M. 2007. *Ohjaajan hätävara. Oppimisen tunnistamisen ja työstä oppimisen ohjaamisen työkaluja ammattikorkeakoulututkintojen tekijöille*. Helsinki: Edita.
- Stenlund, T. 2013. Agreement in assessment of prior learning related to higher education: An examination of interrater and intrarater reliability – *International Journal of Lifelong Education* 32(4) s. 535–547.

# Yksilöllisyyttä ja joustavuutta opintopolkuihin



*Sirkku Ohvo ja Tiina Immonen*

## Johdanto

■ Vantaalla MERCURIA Kauppiaitten Kauppaoppilaitoksessa runsaat 100 opiskelijaa suorittaa liiketalouden perustutkintoa joustavasti ja työvaltaisesti yksilöllisillä opintopoluilla – ilman yhteisiä lukujärjestyksiä. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan oma henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS) ja tarvittaessa myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Koulussa opiskeltavien kokonaisuuksien sisältö riippuu muun muassa siitä, mitä opiskelijalla on mahdollisuus oppia työssään tai mitä osaamista hänellä on jo entuudestaan.

Joustavan työvaltaisen menetelmän tavoitteena on, että mahdollisimman moni opiskelija suorittaisi tutkinnon 2–3 vuodessa. Lisäksi pyrkimyksenä on työllistymismahdollisuuksien lisääminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi tuetaan nuoren ammatillista kasvua, itseluottamusta, vastuullisuutta ja työelämävalmiuksia. Ammatillisen koulutuksen tärkein tehtävä on tarjota osaamista, jota työelämässä tarvitaan.

Opiskelijat tulevat kouluun kukin oman aikataulunsa mukaisesti silloin kun heillä on vapaata työstä. Vaikka yhteensä opiskelijoita on 100, samanaikaisesti päivittäin koulussa opiskelee keskimäärin vain 20–40 opiskelijaa. Heitä ohjaa kolme päätoimista opettajaa tai oikeastaan valmentajaa. Lisäksi opiskelijoilla on mahdollisuus kaksi kertaa viikossa osallistua visuaalisen myyntityön ja tietotekniikan opettajien ohjaukseen. Koulussa opiskelijoilla on käytössään kolme luokkatilaa, pienryhmätila ja hiljainen tila.

Uusi 1.8.2015 voimaan astunut osaamisperusteinen opetussuunnitelma on mahdollistanut entistä paremmin myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen, koska enää ei mitata opintoihin

käytettyä aikaa. Joustava, yksilöllinen opiskelumenetelmä kannustaa itseenäiseen työskentelyyn ja vastuunottoon, jota korkeakouluopinnot edellyttävät.

Esittelemme tässä artikkelissa, miten tutkinnon voi suorittaa MERCURIAssa joustavilla, yksilöllisillä ja työvaltaisilla menetelmillä. Tuomme esille esimerkiksi ryhmän merkityksen oppimisessa, pohdimme opettajan roolia sekä esittelemme käytännön opetusmenetelmiä. Lopuksi pohdimme, mitä hyötyä joustavista opetusmenetelmistä on ammatillisessa koulutuksessa yleisemmin.

## Joustavat menetelmät opetuksessa

Joustavaa työvaltaista menetelmää on kehitetty MERCURIAssa vuodesta 2010 alkaen. Ensimmäiset työvaltaisesti tutkinnon suorittaneet valmistuivat 2011. Idea menetelmään syntyi 2000-luvun puolenvälin jälkeen keskeyttämisvaarassa olevien opiskelijoiden tarpeesta. Huomattiin, että heidän motivaationsa lisääntyi, kun opetusta eriytettiin ja kireät aikataulut ja liialliset säännöt unohdettiin.

Aiemmin MERCURIAssa oli ollut käytössä osa-aikainen erityisopetus, niin kutsuttu varikko, jossa suorittamattomia kursseja pystyi tekemään ohjatusti. Osalle opiskelijoista tämä ei kuitenkaan riittänyt, vaan poissaolot lisääntyivät ja opintojen keskeytyminen oli todellinen uhka. Näille opiskelijoille laadittiin nyt omat, yksilölliset opintopolut niin, että he eivät palanneet enää omaan alkuperäiseen ryhmäänsä. Tämä opiskelijalähtöinen kokeilu sai opiskelijat ylittämään itsensä, ja onnistuminen tuotti heille oppimisen iloa. Lisäksi työpaikan löytyminen kannusti suorittamaan tutkinnon loppuun.

Tällä hetkellä puhutaan integroidusta ryhmästä, joka koostuu hyvin monenlaisista oppijoista: tavoitteellisista, kognitiivisesti lahjakkaista, toiminnallisesti lahjakkaista, erityistä tukea tarvitsevista, ja myös niistä, jotka eivät syystä tai toisesta jaksa käydä säännöllisesti koulussa tai töissä. Opiskelijat tulevat ryhmään eri osaamisaloilta ja eri vuosikurssitasoilta. Integraatio tarkoittaa käytännössä sitä, että joustava tutkinnon suorittaminen ei ole vain erityisopiskelijoiden väylä, vaan se sopii kaikille, jotka tarvitsevat joustoa opinnoissaan eri syistä. Tällaisella menetelmällä pystytään kuitenkin tehokkaasti huomioimaan myös erityisopiskelijoiden tarpeet, koska oppimista on helppo eriyttää ja henkilökohtaista ohjausta antaa riittävästi.

Aiemmin varikolla opiskelevat saatettiin leimata heikosti menestyviksi tai epämotivoituneiksi. Integraation ansiosta kukaan ei leimaudu, sillä kukaan opiskelijoista ei tiedä, millä perusteella joku toinen opiskelee joustavassa ryhmässä. Osa opiskelijoista suorittaa kaksoistutkintoa. Osa taas haluaa nopeuttaa opintojaan ja valmistua jopa alle kahdessa vuodessa siinä missä toisilla opinnot saattavat venyä neljäänkin vuoteen. Osa joustavan ryhmän opiskelijoista myös jatkaa opintojaan korkeakoulussa.

## Yksilöllistä oppimista motivoivassa ympäristössä

Joustavassa ryhmässä pyritään kaikin tavoin edistämään oppimista. Opetuksesta on siirrytty opiskelijakeskeiseen valmentamiseen. Tärkeätä on auttaa jokaista tunnistamaan omat vahvuutensa ja käyttämään niitä hyväkseen. Oppimista eriytetään niiden mukaisesti, jolloin syntyy onnistumisia. Tämä lisää motivaatiota ja innostaa oppimaan lisää. Tällaisella positiivisella oppimisen kehällä opiskelu on palkitsevaa. Oppimisympäristö on arvostava, kannustava, viihtyisä ja turvallinen. Yksi keskeinen elementti on aito välittäminen opiskelijasta. Yhteisöllisessä ilmapiirissä luovuus ja innovatiivisuus pääsevät esiin. Oppimisen tulee olla kivaa!

Luokkatiloista on pyritty tekemään mahdollisimman mukavat ja ergonomiset. Yhteisiä perinteisiä oppitunteja ei ole oikeastaan lainkaan, koska opiskelijat etenevät kukin omassa tahdissaan ja omalla yksilöllisellä tavallaan. Sen sijaan ohjaus on henkilökohtaista tai sitä annetaan pienessä ryhmässä.

Lukujärjestysmuotoisen luokkaopetuksen ongelma on se, että kaikkien opiskelijoiden täytyy edetä samassa tahdissa kurssilta seuraavalle samantyyppisiä oppimistehtäviä tehden. Yksilöllisillä ja joustavilla menetelmillä taas on helppo vaihtaa reittiä, nopeuttaa opiskelua, opiskella projekteissa tai lähteä työhön tai työssäoppimaan tilaisuuden tullen. Näin toteutuu henkilökohtaistamisen idea: kun opiskelija on hankkinut tiettyä osaamista vaikkapa kesätöissä, hän saa siirtyä opiskelemaan seuraavaa aihetta ja ehkä siten aikaistaa valmistumistaan.

Työssä käyvän opiskelijan työtehtävistä tehdään työanalyysi. Siinä opiskelija kuvaa yksityiskohtaisesti, mitä työtehtäviä hän tekee tai on aiemmin tehnyt ja mitä taitoja oppinut. Tämän jälkeen suunnitellaan henkilökohtainen tutkinnon muodostumispolku (HOPS). Pohjana käynte-



tään tutkinnon perusteita ja opetussuunnitelmaa. Ne asiat, joita työssä ei voi oppia, opitaan koulussa.

Ammattiosaamisen näyttö suunnitellaan yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa. Näyttö suoritetaan vasta, kun osaamista on karttunut riittävästi. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisäksi MERCURIAssa toteutetaan työvaltaisia oppimisprojekteja. Tällaisia projekteja ovat esimerkiksi opiskelijoiden perustama Kauppakeskus MERCURIUS, opiskelijoiden järjestämät musiikki- ym. tapahtumat ja leirikoulu. Opiskelija saa kuitenkin valita, osallistuuko johonkin projektiin vai haluaako oppia muulla tavalla.

## Sosiaalisten taitojen harjoittelua ryhmässä

Yksilöllisissä opintopoluissa korostuu ryhmän merkitys. Nuoret tarvitsevat ryhmään kuulumista ja yhdessä tekemistä. Tämän vuoksi lukuvuoden aikana toteutetaan monenlaisia tapahtumia, joita ovat esimerkiksi yhteinen lukuvuoden aloitus aamiaisineen, leirikoulu, museoretket, musiikkitapahtumat ja viikoittaiset liikuntatunnit. Vuoden mittaan järjestetään pieniä yhteisiä juhlia ja tapahtumia. Jokavuotiseen Kauppakeskus MERCURIUS -projektiin osallistuu suurin osa ryhmän opiskelijoista. Nämä tapahtumat toteutetaan yhdessä erilaisissa tiimeissä.

Vaikka ryhmässä toimiminen ja sosiaalisten taitojen harjoittelu on tärkeätä, kunnioitetaan myös opiskelijan toivetta työskennellä yksin. Jotkut eivät pysty tai halua toimia ryhmän jäsenenä. Koska työelämässäkään sitä ei aina edellytetä, siihen ei ketään pakoteta myöskään koulussa. Tämänkaltaisessa menetelmässä ryhmästä pois jääminen ei ole leimaavaa, koska jokaisen yksilöllistä tapaa kunnioitetaan. Tällainen opiskelija saattaa olla hiljainen ja tunnollinen puurtaja, joka varmasti löytää paikkansa myös työelämässä.

## Opiskelun pääperiaate: arvosta itseäsi ja toisia

Luokassa on vain kaksi sääntöä: arvosta muita ja vastaa opettajan viesteihin tai soittoihin. Nämä säännöt riittävät, eikä niitä ei ole oikeastaan edes kirjoitettu mihinkään. Arvostetuksi tulemisen tunnetta sekä myönteistä ilmapiiriä edistää se, ettei opettajien tarvitse huomautella poissaoloista tai myöhästelyistä. Opiskelijat ovat motivoituneita ja kyvykkäitä oppimaan, kun heihin luotetaan ja heitä arvostetaan. Lukuisat ryhmässä vierailleet

tutustujat ovatkin ihmetelleet rauhallista ja mukavaa tunnelmaa ja sitä, miten opiskelijat jaksavat keskittyä työskentelyyn.

Opiskelijat käyttäytyvät hyvin ja ottavat toisensa huomioon. Esimerkiksi puhelimeen vastatessaan he siirtyvät käytävään oma-aloitteisesti. Työrauhaongelmia ei ole koskaan. Opettajille jää energiaa kannustamiseen, huolenpitoon, ohjaamiseen – ja erityisesti jokaisen nuoren yksilölliseen kohtaamiseen.

## Oppimisen monet menetelmät

Oppimisen tavat ja opetusmenetelmät ovat vaihtelevat ja monipuoliset. Suurin osa opiskelijoista suorittaa tutkintoaan työvaltaisesti joko työsuhteessa tai työssäoppimisjaksoilla. Työvaltaisuutta voidaan toteuttaa monella tavalla: Osa työskentelee palkallisesti päätoimisesti tai osa-aikaisesti. Osa suorittaa työssäoppimisjaksoja ilman palkkaa. Menetelmä palvelee myös työnantajia. Jokainen opiskelija, joka saa opintojen aikana alan työpaikan, pystyy nimittäin suorittamaan tutkinnon työvaltaisen menetelmän avulla. Koulutus järjestetään joustavasti kunkin työnantajan toiveen mukaisesti ottaen huomioon esimerkiksi työvuorot. Opiskelijoille tarjotaan valmennusta työnhakuun ja työelämätaitoihin.

Työvaltaisen opiskelun ohjaaminen rikastaa myös opettajan toimenkuvaa. Opettajan ei tarvitse mennä erillisille työelämäjaksoille, kun hän perehtyy työtehtäviin ja niissä vaadittavaan ammattitaitoon toimimalla opiskelijan ohjaajana. Opettaja valmentaa, ohjaa, arvioi ja luo työnantaja-verkostoa.

Opettajakeskeisen opetuksen korvaa oppijakeskeinen eteneminen – yksilölliset oppimiskokemukset. Kun opetukseen ja työrauhan ylläpitoon ei kulu aikaa, sitä jää yksilölliseen ohjaukseen. Työssä oppimisen lisäksi menetelminä ovat monenlaiset projektit, verkkokursseilla opiskelu tai oppimistehtävät, joissa opiskelija itse hakee tietoa, pohtii ja oivaltaa. Useimmat opiskelijat kokevat oppivansa tällaisilla menetelmillä paremmin kuin seuraamalla opetusta.

Ryhmässä hyödynnetään myös vertaisohjausta: opiskelija, joka on opinut tietyn kokonaisuuden, ohjaa toista opiskelijaa. Toinen oppii ohjaustaitoja ja toinen opittavaa kokonaisuutta.

## Oppimisen eriyttämisen hyödyt

Joustavilla, yksilöllisillä poluilla oppimisen ja ohjauksen eriyttäminen on itsestäänselvyys, koska oppijat ovat erilaisia oppimistapojensa ja -kykyjensä suhteen. Kun tietyn osa-alueen osaaminen on saavutettu, opiskelija saa siirtyä heti seuraavan asian oppimiseen eikä hänen tarvitse odottaa seuraavan kurssin alkamista. Toiset saavuttavat tuon osaamisen nopeammin kuin toiset. Toisinaan opiskelija myös tyytyy osaamisessaan tyydyttävään tai hyvään tasoon, toisinaan hän päättää pyrkiä kiitettävään tasoon. Tähänkin valintaan hänellä on oikeus.

Oppimistehtävät voivat olla hyvin erilaiset samaa asiaa opiskelevilla, koska ne valitaan kullekin oppijalle sopiviksi. Tehtävien tulee olla riittävän haastavia ja motivoivia kunkin henkilökohtaisista lähtökohdista katsottuna. Joku haluaa oppia perinteisesti tekemällä vaativia kirjallisia tuotoksia ja jopa kokeita kun taas toinen haluaa oppia vaikkapa toiminnallisesti osallistumalla projekteihin tai harjoittelemalla työpaikassaan. Tavoitteena on aina osallistua ja haastaa oppijoita sekä lisätä onnistumisia ja luottamusta omiin taitoihin. Palaute on välitöntä, henkilökohtaista ja kannustavaa. Pedagoginen laatu yhdistyy yhä tiiviimmin opiskelijan hyvinvointiin. Osaaminen lisääntyy ja oppimista tapahtuu, kun opiskelijan on hyvä olla.

## Vapautta ja vastuuta

Vuosien saatossa kertyneet kokemukset ovat osoittaneet, että vapaus ja valinnaisuus johtavat vastuun kasvamiseen. Ne lisäävät sitoutumista ja motivaatiota. Useimmat opiskelijat oppivat hyvin itseohjautuviksi, jolloin resursseja jää niiden oppijoiden ohjaukseen, jotka tarvitsevat sitä enemmän.

Ryhmässä ei ole käytössä tiukkoja päivittäisiä kouluuntuloaikoja eikä taukojen tai koulupäivän pituutta ole määritelty. Luokan ovet ovat auki klo 9–16 (pari kertaa viikossa jopa klo 18:aan), jolloin siellä on mahdollisuus saada ohjausta. Luokkaan voi myös tulla, vaikka juuri sillä hetkellä ei huvittaisi opiskella.

Opiskelijat saavat pitää tauot oman rytminsä mukaan. Ketään ei pakoteta työskentelemään, eikä poissaoloista tehdä numeroa. Opiskelijat saavat valita, millä tavalla ja minkälaisia tehtäviä tekemällä he haluavat oppia. Wilmaan kirjataan ainoastaan positiivisia merkintöjä. Myöhästelyä ei esiinny, koska tiukkoja aikatauluja ei ole. Jos joku haluaa viettää päivän

sosiaalisessa mediassa, se on sallittua, samoin puhelimen käyttö. Ainoa ja ehdoton sääntö on toisten arvostaminen. Se riittää. Säännöt ja pakko on korvattu huolenpidolla ja kannustamisella.

Vapaudesta syntyy opiskelijalle tunne, että häneen luotetaan ja hänen omia valintojaan ja toiveitaan arvostetaan. Jokainen nuori toivoo onnistumisia ja menestystä elämässä. Tähän myös heidän valmentajansa uskovat.

Vaikka sääntöjä ja opiskelupakkoa ei ole, arviolta 95 prosenttia opiskelijoista etenee tavoitteellisesti opinnoissaan – kykyjensä ja elämäntilanteensa mukaan. He oppivat kantamaan vastuuta opinnoistaan ja jopa nopeuttamaan valmistumistaan. Luonnollisesti jotkut kuitenkin tarvitsevat enemmän ohjausta ja myös pidennetyn opiskeluajan, mutta tilanne olisi heidän kohdallaan sama perinteisessäkin luokkaopetuksessa.

Kukaan ei myöskään koulussa ollessaan viihdy sosiaalisessa mediassa tai lepäile sohvalla tovia pidempään, vaikka siihen olisi lupa. Jokainen antaa toisille työrauhan. Suurin osa haluaa tulla kouluun aina kun pääsee. Monet haluavat tehtäviä kotiin jopa viikonlopuiksi ja lomalle lähtiessään.

## Opettaja sparraajana ja valmentajana

Joustavilla, yksilöllisillä opintopoluilla opettajalta vaaditaan valmentavaa otetta, sparraustaitoja, intuitiivista ja myötätuntoista lähestymistapaa, aitoa välittämistä ja kykyä motivoida. Kun opetus jää pois, opettajan rooli muuttuu tietoa jakavasta auktoriteetista osallistavaksi innostajaksi. Hyvä sparraus auttaa oppijaa tunnistamaan omat vahvuutensa ja käyttämään niitä hyväkseen oppimisprosessissa. Valmentavassa ohjauksessa korostuvat opiskelijälähtöisyys ja luottamus. Kun tavoitteena on opiskelijan kehittyminen itseohjautuvaksi ja itseensä luottavaksi, on tärkeitä luoda vankka luottamussuhde oppijaan.

Toimivassa oppimisprosessissa opiskelija on keskiössä ja valmentaja taustalla tukemassa. Hyvällä valmentajalla on kyky tehdä kysymyksiä ja kuunnella. Hänellä on positiivinen ja arvostava suhtautuminen oppijaa kohtaan. Valmentajan tehtävä on auttaa oppijaa pääsemään positiiviselle oppimisen kehälle!

Ryhmän opettajat muodostavat valmentajatiimin. He edustavat kukin erilaista ammatillista osaamista, jonka perusteella jaetaan vastuualueet. Yksi vastaa matematiikan, taloushallinnon ja rahoituksen ohjaamisesta, toinen markkinointiviestinnän, englannin, terveystiedon ja liikunnan ohjauksesta ja kolmas oikeusopin tai vaikkapa kaupan aineiden ohjauk-

sesta. Yhdessä on rakennettu mittava materiaalipankki, johon jokainen laatii tarvittaessa uutta materiaalia ja oppimistehtäviä. Jokaisella on omat vastuuhjattavat, joiden henkilökohtaisia opintopolkuja he luotsaavat. Valmentajatiimi hoitaa omien opiskelijoiden työpaikkakäynnit ja yhteydenpidon työpaikkaohjaajiin ja huoltajiin. He vastaavat myös työssä tapahtuvasta oppimisesta ja tukevat työpaikkaohjaajaa. Kun ryhmässä on useampi valmentaja, opiskelija saa aina tarvitsemansa avun joutumatta odottamaan.

Tiimiohjaajat hyötyvät yhdessä työskentelystä myös itse monin tavoin: he saavat tarvittaessa tukea toisiltaan ja voivat ratkoa haastavia tilanteita yhdessä. Työpaikkakäynnit, koulutukset ja kokoukset limitetään siten, että ryhmää ohjaamassa on aina joku opettajista. Osaamista on helppo jakaa, ja tiimiohjaajat hyötyvät toistensa vahvuuksista.

## Tulevaisuudennäkymiä

Osaamiseen perustuva ammatillinen koulutus edellyttää joustavia koulutuspolkuja. Tulevaisuuden koulua ei voida ohjata massojen ehdoilla. Ammatillisessa koulutuksessa on vuosien ajan ollut haasteena heikko läpäisyaste ja runsaat keskeyttämiset. Luomalla joustavia, henkilökohtaisia ja yksilöllisiä opintopolkuja opiskelijoiden sitoutuneisuus opiskeluun paranee. Vapaus ja oikeus olla tekemättä mitään näyttävät kasvattavan vastuuseen ja itseohjautuvuuteen paremmin kuin tiukat säännöt ja rangaistukset.

Vaikka nuorta ohjataan kohti työelämää ja hänen työelämätaitojaan pyritään vahvistamaan, työ itse on paras opettaja; ammattiin opitaan nimenomaan työssä. Siksi koulutuksessa arvostetaan työssä käymistä ja joustetaan työelämän tarpeiden mukaan. Työvaltainen opiskelu on myös riskitön rekrytointiprosessi yrityksille. Jos opiskelijan ja työnantajan intressit eivät jostain syystä kohtaa, voidaan koulutus sopimus irtisanoa ilman velvoitteita. Oppilaitoksen tehtävänä on toimia yrityksen kumppanina, joka tukee, ohjaa ja neuvoa työssäoppimisessa silloin, kun yritykselle parhaiten sopii. Työssäoppimispaikan tarjoavat yritykset kantavat yhteiskuntavastuuta ja saavat samalla osaavaa työvoimaa. Tässä opiskelumudossa voittavat kaikki: opiskelija, valmentajaopettaja ja yritys.

# Peleistä vauhtia oppimiseen – Käytännön esimerkkejä pelipedagogiikasta



*Annica Isacsson, Mário Passos Ascensão ja Kevin Gore*

## Taustaa

■ Oppimista kuvataan arjessa usein adjektiiveilla strukturoitu, tavoitteellinen, peräänantamaton, vaikea, pakotettu, vakava, sääntöpohjainen ja kompleksinen. Lisäksi oppimiskäsitteeseen liitetään usein ajatus oikeista vastauksista. Monet yhdistävät oppimisen myös kouluun. Toisaalta kun ihmisiltä kysytään, mitä leikki tuo mieleen, saa tyypillisesti vastauksia, joissa toistuvat ajatukset dynaamisuudesta, vaihtelevuudesta, itseohjautuvuudesta, helppoudesta, vapaaehtoisuudesta, hauskuudesta, sääntöjen tarpeettomuudesta ja siitä, että oikeita vastauksia ei ole. Voisiko leikistä tuttuja ajatuksia kuitenkin hyödyntää myös oppimisessa ja opetuksessa, ja voiko oppiminenkin olla hauskaa?

Pelifirma Rovion visio on, että tulevaisuuden kouluissa hyödynnetään pelimaailmoja ja niistä ammentavaa uuden tyyppistä pedagogiikkaa yhä enemmän. Oppimisesta tulee yhä pelillisempää ja leikillisempää. Tutkimuksetkin osoittavat, että rennot oppimisympäristöt, tarinat ja pelit tehostavat oppimista sekä vahvistavat muistijälkeä.

Pelaamisessa keskeistä on vuorovaikutteisuus, välitön palaute, itseohjautuvuus ja se, että pelaaja saa yrittää ja erehtyä useita kertoja. Pelaaminen on myös hauskaa ja koukuttavaa, ja useasti pelaamisen kautta ongelmaratkaisu-, ryhmätyö-, ja viestintätaidot kehittyvät. Kun ihminen on motivoitunut tekemään jotain, hän oppii paremmin. Pelillisyyden tarkoitus onkin aktivoida, motivoida ja lisätä syventymistä sekä vahvistaa niin sanottua flow- tai virtauskokemusta. Pelin avulla voidaan päästä maailmoihin, joihin ei esimerkiksi koulukirjojen avulla päästä. Pelaaminen on leikkiä, mutta samaan aikaan se on tavoitteiden saavuttamista.

Pelejä moititaan joskus niiden passivoivasta vaikutuksesta, mutta pelit voivat myös aktivoida ja niiden avulla voi oppia. Esimerkiksi World of Warcraft, yksi nykyajan tunnetuimmista peleistä, kehittää hyvin 2000-lu-

vun sosiaalisissa ympäristöissä tarvittavia taitoja, kuten yhteistyö- ja tiimityötaitoja sekä kykyä sietää erilaisuutta. World of Warcraftissa toimitaan monimuotoisissa tiimeissä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Tyydyttävään pelikokemukseen kuuluu useasti myös jännitys, joka syntyy toivon ja pelon tunnetiloissa epävarmuuden vallitessa. Tästä syntyy pelin imu.

Hyvään peliin kuuluu vuorovaikutusta. Siksi pelitilanne on parhaimmillaan myös aktiivinen oppimisprosessi, jossa opiskelija on sekä sisällöntuottaja että riskinottaja. Peli tarjoaa epäonnistumiselle turvallisen ympäristön ja mahdollisuuden oppia haasteiden kautta. Päämäärään päästään tavoitteiden ja tehtävien kautta, ei noudattamalla suoria ohjeita. Näin olen pelaaja kokee, että hänellä on kontrolli pelin kulusta. Kyseessä on siis oppimisesta kokeilun, kontekstin ja osaamisen kautta.

Pelien hyödyntämistä opetuksessa ja oppimisessa on tutkittu jo jonkin verran. Myös siitä, minkä tyyppisiä kompetensseja pelit edistävät, on jo tietoa. Tässä artikkelissa kerromme, miten pelejä ja pelillistämistä on hyödynnetty Haaga-Helien liiketalouden ja elämystalouden koulutusohjelmassa sekä Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.

Pelipedagogiikassa haetaan pelillistämisen elementeillä lisäarvoa oppimiseen ja ohjaukseen. Pelipedagogiikan osalta on tärkeä miettiä, miten erilaisia oppimisstrategioita voidaan parhaiten hyödyntää erilaisten sisältöjen oppimisessa sekä osaamisen kehittämisessä.

## Case 1: Pelillistamisestä uutta otetta opintoihin

Haaga-Helien liiketalouden englanninkielisen GLOBBA-ohjelman lehtori Kevin Gore on käyttänyt pelejä opetuksessaan noin kahden vuoden ajan. Gore on kiinnostunut pelillistämisen teoriasta. Markkinointiviestinnän opetuksessaan hän hyödyntää peliä, jonka nimi oli alkujaan Stadin Stärrä ja joka tätä nykyä kulkee nimellä Smart Feet. Smart Feet toimii selaimessa. Sitä pelataan puhelimella tai tablettitietokoneella, mikä mahdollistaa oppimisen siirtämisen myös luokkahuoneen ulkopuolelle. Ryhmät käyttävät puhelimia ja tabletteja tehtävien avaamiseen, taustamateriaaliin tutustumiseen, informaation hakemiseen sekä vastausten palauttamiseen. Opettaja on pelijohtaja, joka ohjaa pelin kulkua omalta tietokoneeltaan. Hän on jatkuvasti yhteydessä pelaajiin ja antaa palautetta tehtävistä. Peli

on helppokäyttöinen, ja sen voi integroida opetukseen kätevästi, sillä sen käytössä ei tarvita jokaiselle omaa näyttöpäätettä.

Markkinointiviestinnän kokonaisuuteen, johon Kevin Gore on integroinut pelillistämisen, osallistuu vuosittain noin 40 opiskelijaa. Peliä varten opiskelijat jaetaan kahdeksaan viiden hengen ryhmään. Pelin aluksi Gore antaa tehtäviä ja tavoitteita johonkin kohteeseen tai ilmiöön liittyen. Ryhmä voi varata kohteeseen esimerkiksi Kampin, jonne saavuttuaan sen jäsenet analysoivat vaikkapa bussipysäkin julistetta brändäämisen näkökulmasta. Peliä toteutetaan siis luokkahuoneen ulkopuolella, vuorovaikutteisesti tablettien ja älypuhelimien avulla.

Goren vetämissä pelisessioissa käytetään yhteistä pisteytys- ja palautejärjestelmää: tyydyttävä analyysi antaa yhden pisteen, hyvä suoritus kolme pistettä ja kiitettävä analyysi viisi pistettä. Ryhmät saavat ohjaajilta viiden minuutin sisällä palautteen ”vastauksen” palautettuaan. Pelitoteutus kestää yhteensä noin kaksi ja puoli tuntia. Se ryhmä joka parhaiten suorittaa kaikki tehtävät, ja joka ensiksi palaa Pasilaan on yleensä voittaja. Nopeus on valttia.

Ryhmät liikkuvat joko jalan tai julkista liikennettä käyttäen. Niiden jäsenet jakavat tehtävät keskenään osaamistensa mukaan: yksi ryhmän jäsen on ehkä taitava analysoimisessa, toinen hyvä kirjoittamisessa, kolmas hyvä navigoinnissa ja neljäs etevä valokuvauksessa. Yhdessä ryhmä päättää, minkä kohteen se seuraavaksi valitsee. Ryhmät joutuvat jatkuvasti erilaisten vaihtoehtojen eteen. Jäsenet taktikoivat ja puntaroivat vaihtoehtoja keskenään monesta näkökulmasta ja tekevät päätöksiä yhdessä. Samalla he suunnittelevat seuraavia vaiheita.

Gore korostaa, että markkinointiviestinnän pelitoteutuksessa oppiminen tapahtuu tekemisen ja toiminnan kautta. Siihen kuuluu vuorovaikutusta, riskinottoa, tavoitteita, tehtäviä, osaamisen jakamista, erilaisiin rooleihin asettautumista ja tiimityötä sekä liikkumista. Oppiminen joko tukee tai kyseenalaistaa aiemmin hankittua osaamista. Pelimatalla ryhmän jäsenet joutuvat myös haastattelemaan vastaantulijoita, minkä avulla he oppivat ymmärtämään tarkastelemaansa ilmiöitä, vastauksia ja ympäristön viestejä, toiseuden kautta. Samalla he oppivat haastattelemaan ja tulkitsemaan. Myös pelikokemuksen jälkeen käyttävät palautekeskustelut ovat hyödyllinen ja tärkeä osa kokonaisuutta. Niissä Gore käy opiskelijoiden kanssa läpi heidän kokemuksiaan ja tunteitaan sekä osaamista ja oppimista, sekä sitä mitä opiskelijat kokevat oppineensa. Palautekeskustelu käydään luokkahuoneessa.



Goren kokemusten mukaan pelillistäminen on hyödyllinen, hauska ja jopa viihteellinen tapa oppia. Myös useimmilla hänen opiskelijoillaan on samankaltainen kokemus.

## Case 2: Luovaa oppimista liveroolipelien avulla

Vuonna 2008 Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa kehitettiin tutkinto-ohjelma, jonka tavoitteena oli pelien kautta valmentaa opiskelijoita kasvaville elämys- ja hyvinvointialoille. Taustalla oli analyysi siitä, että matkailun ja palvelualojen ohjelmat Suomessa eivät tuottaneet oppimista elämystalouteen – palvelemaan unelmayhteiskuntaa, hyvinvointia, digitaalista ja luovaa taloutta, yrittäjyyttä ja kestäväää kehitystä.

Elämyksien ja hyvinvoinnin tuottamisen (EXWEL) tutkinto-ohjelma on luonteeltaan hyvin postmoderni. Sen suunnittelua ovat inspiroineet postmodernit ajatukset hypertodellisuudesta, fragmentaarisuudesta ja vastakkaisuudesta. Postmodernismin yhtenä pyrkimyksenä on olla irrallaan kaikista yhden asian metanarratiiveista. Postmodernissa ajattelussa oppijoiden halutaan menevän lineaarisen ajattelun ulkopuolelle, ja heidän halutaan tuottavan opetus- ja oppimissisältöjä myös visuaalisia, auditiivisia ja taktisia aistejaan hyödyntäen. Tieto ei postmodernissa ajattelussa ole enää itsetarkoitus, vaan olennaista on sen tuottaminen ja jakaminen. Tässä kontekstissa opettajan rooli on fasilitoida oppimista, ei opettaa. Hän pyrkii sitouttamaan opiskelijoitaan tuottamaan oppimisprosesseja yhteisesti vuorovaikutuksen kautta.

Leikki ja hauskuus sopivat sekä konstruktivistisen oppimisen että postmodernin teemoihin. EXWEL-ohjelmassa oppiminen tapahtuu aktiivisuuden ja yhteistuottamisen kautta. Opiskelijoiden tehtävä on innovoida, ratkaista ja luoda uutta. Oppiminen on aina myös kehollinen kokemus. Pedagogiikan ytimessä on luovuus ja uteliaisuus. Käytännössä oppiminen tapahtuu pelaamalla LARP-roolipeliä eli liveroolipeliä (*live action role play*). Pelaajat ilmaisevat roolihahmojensa toimintaa kokonaisvaltaisesti kehollaan sekä pukeutumalla hahmonsa mukaisesti. Roolipeli nähdäänkin eräänlaisena draamana ilman käsikirjoitusta, jossa roolit muokkaavat käyttäytymistä. Opiskelijoita pyydetään kehittämään itse omat roolinsa ja pelihahmonsa sekä tarinansa taustoineen. Peliä pelataan aidoissa ympäristöissä, esimerkiksi Helsinkiä ympäröivillä saarilla, jonne

opiskelijat muuttavat neljäksi viikoksi. Tänä aikana he samastuvat hahmoihinsa. Pelissä korostuvat osaaminen, asia, ongelmaratkaisutaidot, toiminta sekä aitous.

Pelin yhtenä tavoitteena on kerätä toiselta pelaajalta osaamista eli pisteitä. Pelaajan tuleekin aktiivisesti lähestyä osaamiskohteita eli muita pelaajia. Jokainen pelaaja tekee sopimuksen viiden pelaajan kanssa, jolloin he saavat tietoa siitä, miten ja milloin pelaajat osallistuvat kisaan. Kun pelaaja onnistuu saamaan osaamisen toiselta pelaajalta, hän saa kaksi pistettä ja osaamisen kohde taas menettää yhden osaamisen ja kaksi pistettä.

Oppimisympäristössä voidaan pelata kahta peliä samanaikaisesti. Samaan aikaan kun pelaajat pelaavat osaamispeliä, heitä kehoitetaan lukemaan saarinovellia nimeltä ”Beach Babylon”, jonka tarinat pureutuvat monimutkaisiin tilanteisiin ja ongelmiin. Kirjallisuus haastaa opiskelijat älyllisesti, tunnetasolla ja kielellisesti. Tarinat toimivat mielikuvituksen porttina oppimisessa. Oppimiskokemukset yhdistetään aktiivisesti kirjan tarinaan ja henkilöhahmoihin. Metaforisesti kirja on oppimisen leikkikenttä, joka toimii turvallisena ympäristönä ja jossa opiskelijoilla ja pelijohtajalla on tilaa sekä kokeilla että oppia. Yksilötasolla opiskelijat ovat kokeneet novellin elokuvanäyttämönä. He välittävät hahmoistaan ja pohdivat niiden kautta, miten he toimivat eri tilanteissa.

EXWEL-ohjelmassa on huomattu, että liveroolipelit rakentavat opiskelijoiden luottamusta, helpottavat toimintaa epävarmoissa tilanteissa ja kehittävät mielikuvitustaitoja, sekä tunteiden ja asenteiden ilmaisua. Toisaalta oppimisympäristö on turvallinen ja se mahdollistaa itsetunteuksen, sekä tunteiden ja asenteiden ilmaisuun. Roolipelien lisäksi tutkinto-ohjelmassa käytetään interaktiivista Business Wargame -peliä, joka puolestaan auttaa opiskelijoita ymmärtämään yrityksien toimintaa erityisissä liiketoimintatilanteissa. Osallistujat edustavat yrityshenkilöstön eri rooleja, kuten ostajia, toimittajia, kilpailijoita, lainsäätäjiä ja erityisryhmiä. Pelissä tiimit joutuvat reagoimaan simuloituun muutokseen tai kriisiin, joka voi olla yllättävä muutos kysynnässä tai esimerkiksi luonnonkatastrofi. Muutoksiin on vastattava tuntematta kaikkia yksityiskohtia – kuten oikeassa elämässä.

## Case 3: Pelaamisesta välineitä ammatilliseen opettajuuteen

Haaga-Helian Ammatillisen opettajakorkeakoulun koulutuspäällikkö Mika Saranpää on kehittänyt pelin nimeltä Ammatillisen opettajan osaaminen, jonka kautta opettajaopiskelijat voivat luonnostella esimerkiksi henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman (HEKS) prosessia. Käytännössä opiskelija asettelee henkilökohtaisessa kehityskeskustelussa laudalle pelinappuloita, jotka kuvaavat opetussuunnitelman osaamisista, ja pohtii osaamisensa asemointia ääneen. Osaamisten sisällöistä ja asemoinnista keskustellaan ohjaajan kanssa jatkuvassa pohtivassa dialogissa.

Pelisession jälkeen opiskelija valokuvaa laudan ja tekee kuvan pohjalta henkilökohtaisen kehityssuunnitelman. Pelilaudan nykytila määrittää hänen omaa lähtöosaamistaan. Siitä käsin hän määrittelee omat kehittymisen tavoitteensa ja suunnittelee käytännöt teot, joilla tavoitteisiin voi päästä. Myös ohjaaja ottaa pelilaudasta kuvan, jota käytetään pohjana seuraavassa henkilökohtaisen kehittymisen keskustelussa.

Toisessa tapaamisessa opiskelija tarkkailee, analysoi ja pohtii pelin avulla kehittymistään. Toisen keskustelun aikana ensimmäisen keskustelun suunnitelmaa tarkastellaan akselilla ”on kehittynyt riittävästi – ei ole kehittynyt tarpeeksi”. Opiskelija ja ohjaaja pohtivat vuorovaikutuksessa, millaista kehitystä on tapahtunut ja mitkä teot ovat vaikuttaneet siihen, tai miksi kehitystä ei ole tapahtunut. Kolmas keskustelu käydään ennen kuin opiskelija päteväytyy ammatilliseksi opettajaksi, ja siinä arvioidaan prosessia akselilla ”on kehittynyt hyvin – ei ole kehittynyt”. Keskustelussa pohditaan, mistä kehittyminen tai sen puute johtuu ja mikä on vaikuttanut siihen, sekä miten seuraavaksi tulisi toimia.

Peliä voi käyttää myös ryhmäohjauksessa. Siinä opiskelijat leikkaavat itselleen pelinappuloita, jotka kuvaavat opintosuunnitelman mukaisia kompetensseja. Pelilautana toimii esimerkiksi fläppitaulu, johon on kirjoitettu peruserottelu. Peruserottelua kuvataan nelikenttämallilla, jonka kategoriat ovat ”paljon kehitettävää – ei ihan niin paljon kehitettävää” ja ”tärkeää – ei ihan niin tärkeää”. Näistä lähtökohdista pienryhmä laatii itselleen tavoitteet, joita he itse arvioivat ja jotka he määrittelevät.

## Yhteenveto

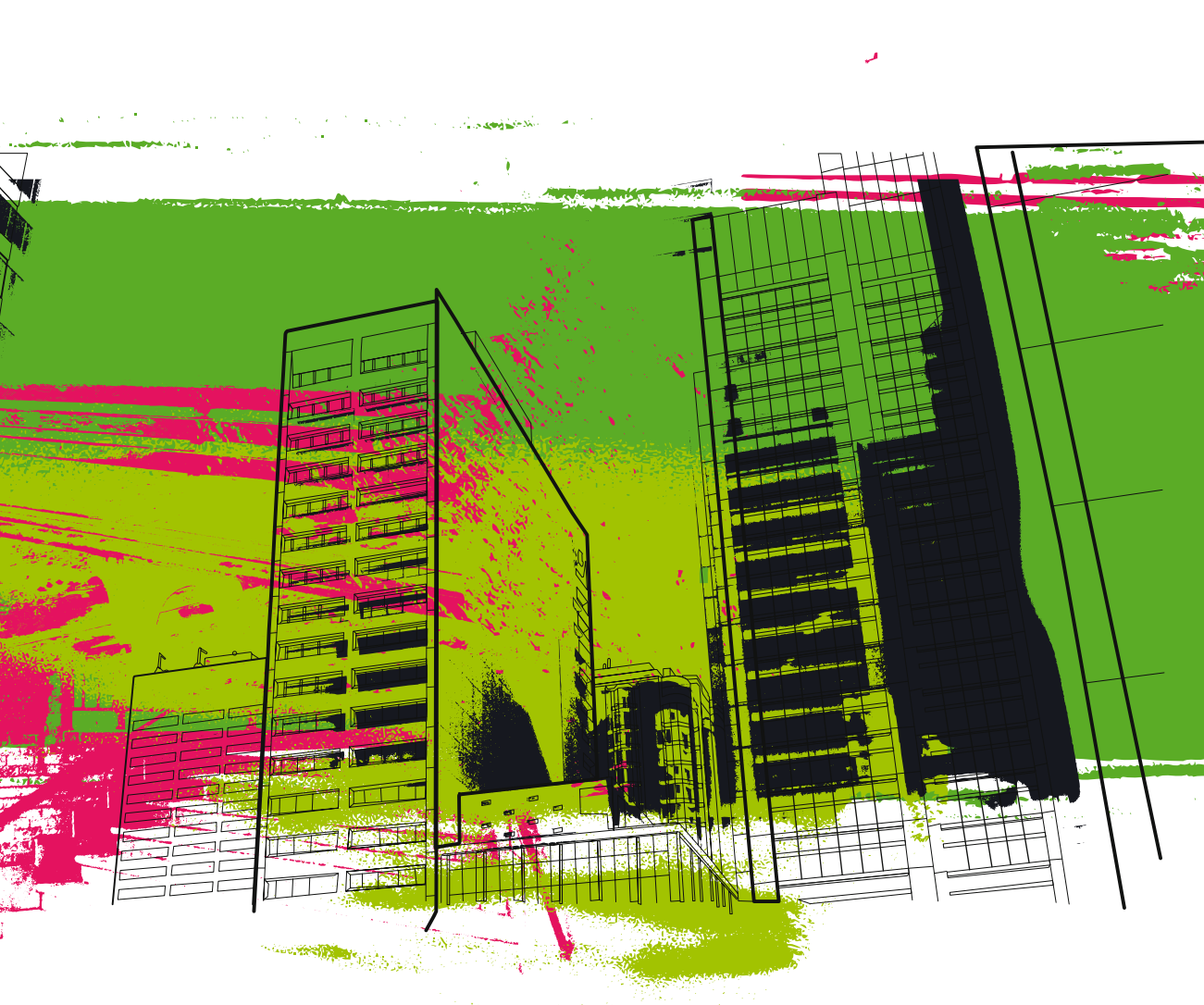
Pelikeskeisessä oppimisessa peruslähtökohta on pelielementtien hyödyntäminen opiskelijoiden sitouttamisessa ja innostamisessa sekä ratkaisutaitojen kehittymisessä. Pelielementteihin liittyy vahvasti ympäristö, säännöt, vuorovaikutus, pisteytys, jännitys, tavoitteet, tehtävät, roolit, aikaraami ja reaaliaikainen palaute.

Tässä artikkelissa käsitellyt esimerkit tukevat ajatusta siitä, että oppimisen voi mieltää pelinä ja opetusta voi toteuttaa pelaamalla. Jotkin peliympäristöt vaativat teknologiaa ja älylaitteita sekä niiden käytön osaamista siinä missä toisissa tarvitaan ainoastaan fläppitaulu. Pelillisyyttä ja pelejä voikin helposti sopeuttaa omaan opetukseensa ja oppiaineeseensa. Opetusta varten on kehitetty varta vasten niin sanottuja oppimislejyjä, mutta oppimisen tukemiseen voi hyödyntää myös viihdepelejä tai kehittää oman pelin. Opettajan ei myöskään tarvitse olla pelaaja käyttääkseen pelejä opetuksessaan. Oleellisia ovat selkeät pelisäännöt ja kannustava ote. Myös ajoitus, paikka, tilanteet, ryhmäytyminen ja aikataulut kannattaa huomioida suunnittelussa. Oppimisen arviointi ja palautteenanto toteutuvat pelin yhteydessä reaaliajassa ja hausalla tavalla. Pelaamisen tuleekin olla leikkilistä – tarkoittaahan englannin *playing* paitsi pelaamista myös leikkimistä.

Kevin Gore on tiivistänyt pelillistämisen hyödyt näin: ”Oppiminen tapahtuu melkein intuitiivisesti tehtävien, päämäärien, leikin ja pelaamisen kautta. Yhteistyötaidot, ongelmaratkaisutaidot, viestintätaidot, sekä ajankäyttötaidot kehittyvät. Jälkipeli ja pohdinta ovat yhtä tärkeä osa peliä ja oppimista kun itse pelaaminen.”

## Lähteet

- Errington, E. 1997. *Role-Play*. HERDSA Green Guide No 21. Sydney: Higher Education Research & Development Society of Australasia Incorporated.
- Firat, A. & Venkatesh, A. 1995. Liberatory Postmodernism and Reenchantment of Consumption. – *Journal of Consumer Research* 22(3) s. 239–267.
- Gee, J. P. 2005. Why Are Video Games Good For Learning? [www.academiccolab.org](http://www.academiccolab.org), viitattu 3.9.2015.
- Järvilehto, L. 2014. *Learning as Fun*. Espoo: Rovio.
- Kapp, K. 2007. The gamification of Learning and Instruction. <http://karlkapp.com/books/>, viitattu 15.10.2015.
- Sillaouts, M. 2015. Design of Serious Games. [www.docslide.us](http://www.docslide.us), viitattu 3.9.2015.



**OSA 4:**  
Innovatiiviset  
oppimisympäristöt

# Vaikuttavia oppimisen ratkaisuja tulevaisuuden toimintaympäristöissä



*Katri Ojasalo*

## Johdanto

■ Oppimisen uusien ratkaisujen kehittäminen vaatii uudenlaista otetta. Kun kaikki muuttuu yhä nopeammin, haasteena on saada kehitystoiminta ketterämmäksi ja eri toimijat aktiivisiksi kehittämiskumppaneiksi. Jo työelämässä olevien opiskelijoiden oppimisen ratkaisuja uudistettaessa on entistä tärkeämpää tuntea opiskelijoiden ja työelämän arjen todelliset haasteet ja mahdollisuudet perusteellisesti. Mietimmeko koulutuksen kehittäjinä ja tarjoajina kuitenkin enemmän sitä, kuinka opiskelijat ja työelämä integroidaan meidän prosesseihimme sen sijaan että pohtisimme, mikä voisi olla meidän uusi roolimme opiskelijoiden ja työelämän arjessa? Näkökulmien ero voi kuulostaa hiuksenhienolta, mutta tosiasiaissa kyseessä on suuri muutos siinä, miten näemme koulutuksen roolin tulevaisuudessa ja miten koulutusta tulisi kehittää.

Perinteisesti koulutuksen kehittäminen on perustunut pitkälti tuotantolähtöiseen ajatteluun, ja aito opiskelija- ja työelämäkeskeisyys on edelleen melko harvinaista. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että koulutus nähdään enemmän tuotteena kuin uuden arvonmuodostuksen mahdollistajana. Vaikka opiskelijoiden ja työelämän ääntä toki kuunnellaan tarkastikin esimerkiksi palautteen keruulla tai osaamistarve-ennakoinneilla, oppimisen uusien ratkaisujen kehittämisen lähtökohtina ovat tyypillisesti olleet koulutusorganisaation omat tavoitteet, prosessit, järjestelmät ja teknologiat. Harvemmin opiskelijoita ja työelämää ajatellaan osaamisen tasavertaisina yhteisluojina, joilla on paljon annettavaa ja jotka hyödyntävät koulutusta kukin omiin tarpeisiinsa pitkään varsinaisen koulutusprosessin päätyttyäkin.

Voisiko opiskelijoiden arjen syvempi ymmärrys kuitenkin johtaa uudenlaisiin innovatiivisempiin tapoihin toteuttaa koulutusta? Liike-elä-

mässä tämäntyyppisestä ajattelunmallin muutoksesta on lukuisia hyviä esimerkkejä. Yrityksissä ja myös julkisten palvelujen kehittämisessä ollaan yhä voimakkaammin siirtymässä uudenlaiseen arvoparadigmaan, jossa tuotteen tai palvelun käyttäjän arjen haasteet ja yhdessä heidän kanssaan luotava pitkän tähtäimen arvo on kehityksen lähtökohtana. Tämä vaatii palvelun käyttäjien syvällistä tuntemista ja heidän integroimista tiiviisti mukaan kehitysprosessin kaikkiin vaiheisiin.

Tämän artikkelini tavoitteena on konkreettisen esimerkin kautta herättää lukijoita pohtimaan, miten voisimme kehittää vaikuttavia oppimisen ratkaisuja tulevaisuuden toimintaympäristöissä, joissa entuudestaan tutut mallit ja logiikat eivät enää toimikaan. Artikkelin lähtökohtana on arvonmuodostuksen paradigman muutos pois tuotantologiikasta (*industrial logic*) kohti asiakaslogiikkaa (*customer logic*). Uusi paradigma perustuu eri toimijoiden kokeman ja yhdessä luoman arvon syvälliseen ymmärtämiseen ja sitä tukevien uusien ratkaisujen kehittämiseen.

Käytännössä artikkelissa kuvataan, miten ylempää ammattikorkeakoulututkintoa (myöhemmin YAMK) suorittavat opiskelijat ovat olleet mukana kehittämässä Laurea-ammattikorkeakoulun YAMK-koulutusta opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa ”YAMK-koulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi” -hankkeessa (myöhemmin YAMK-hanke). Kehittämistyön tarkoituksena on ollut rakentaa työelämän ja koulutuksen välille sellaisia tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa (myöhemmin TKI) edistäviä kohtaamisympäristöjä, jotka aidosti parantavat monialaista tiedon tuottamista, verkostoitumista ja yhteisöllistä oppimista sekä lisäävät koulutuksen ja TKI-toiminnan vaikuttavuutta. Artikkelissa kuvataan, miten kehittämistyön prosessi eteni uuden arvoparadigman mukaisesti. Lopuksi kuvataan lyhyesti, mitä kehittämistyön tuloksena syntyi.

## Haasteena YAMK-koulutuksen integrointi TKI-toimintaan

Tulevaisuuden työelämässä tarvitaan uudenlaisia, moniosaamisen mahdollistavia dynaamisia verkostoja, jotta syntyy lisää teknisiä, sosiaalisia ja liiketoiminnallisia innovaatioita kilpailukyvyyn ja hyvinvoinnin turvaamiseksi. YAMK-koulutuksella on paljon potentiaalia työelämän aidossa kehittämisessä ja uuden tiedon, osaamisen ja innovaatioiden synnyttämisessä työelämän arjessa, koska valtaosa opiskelijoista työskentelee asian-

tuntija- ja kehittämistehtävissä opintojensa ohessa. YAMK-opiskelijat siis edustavat työelämää ja tuntevat sen arjen haasteet. YAMK-koulutuksessa tehdäänkin innovatiivista yhteistyötä työelämän kanssa mitä moninaisimmissa konteksteissa ja verkostoissa. Työelämän käytäntöjä ja liiketoimintaa sekä ihmisten hyvinvointia edistävä innovatiivinen yhteistyö on jatkuvasti lisääntynyt.

Haasteena on kuitenkin edelleen YAMK-koulutuksen yhä tiiviimpi integrointi ammattikorkeakoulujen TKI-toimintaan, jotta sekä YAMK-koulutuksen että TKI-toiminnan vaikuttavuus vahvistuisivat. Tämä oli lähtökohtana myös YAMK-hankkeessa, johon osallistuivat kaikki Suomen ammattikorkeakoulut vuosina 2014–2015. Hankkeen tarkoituksena oli profiloida ja vahvistaa YAMK-koulutuksen TKI-toimintaa. Siinä pyrittiin tukemaan verkostoitumista ja moninaisuuden hyödyntämistä, lisäämään työelämäinnovaatioiden monialaisuutta, lähentämään koulutusta työelämään ja tukemaan yhteisöllisen tiedon kehittämistä. Hanke jakaantui neljään työpakettiin: 1) Työelämää uudistavat ja TKI-toimintaa edistävät oppimisympäristöt, 2) Työelämän uudistaminen monialaisella kehittämisosaamisella, 3) Moninaisuusosaaminen tulevaisuuden työyhteisöjen johtamisen työkaluna ja 4) YAMK-opettajuus sillanrakentajana.

Tässä artikkelissa keskitytään kuvaamaan Laureassa toteutettua ensimmäiseen työpakettiin kuuluvaa osahanketta, jossa painopisteinä olivat työelämää uudistavat ja TKI-toimintaa kehittävät oppimisympäristöt. Laureassa ei haluttu lähteä kehittämään uusia oppimisympäristöjä oman asiantuntijuuden ja kumppanien osaamisen avulla eikä noudattamalla perinteistä kehittämisprosessia, jossa pitkän suunnittelun tuloksena lanseerataan valmiita malleja. Uuden arvonmuodostuksen paradigman mukaisesti kehittämisen lähestymistavaksi valittiin palvelumuotoilu ja ketterän kehittämisen ajattelu, jossa nopeiden kokeilujen kautta pyritään löytämään uusia ratkaisuja. Palvelumuotoilun prosessin avulla opiskelijat ja muut sidosryhmät pyrittiin sitomaan tiiviisti mukaan kehitystyön kaikkiin vaiheisiin hankkeen aikana 2014–2015.

## Asiakaslogiikka kehittämistyön lähtökohtana

Miksi palvelumuotoilu oli luonnollinen valinta kehittämistyön lähestymistavaksi? Uuden, asiakaslogiikkaan ja yhteiseen arvonmuodostukseen perustuvan paradigman taustalla on perusteellisesti ja nopeasti muuttunut toimintaympäristö. Se on pakottanut yrityksiä ja julkisen sektorin toimi-



joita etsimään toimivampia muutoksen työkaluja, jotka auttavat niitä kehittämään toimintaansa kokonaisvaltaisesti ja viemään sen aivan uudelle tasolle. Arvonmuodostuksesta on tullut yksi tärkeä tapa miettiä, mistä uudessa taloudessa pohjimmiltaan on kyse ja miten menestyvien toimijoiden tulisi muuttaa toimintaansa. Tuotantologiikkaan pohjautuva ajattelumalli tarkoittaa sitä, että korostetaan omia tuotteita tai palveluja, prosesseja ja resursseja eli osaamista tai järjestelmiä. Sen seurauksena tuotteen tai palvelun käyttäjä nähdään toiminnan kohteena. Oppimisympäristöjen tapauksessa tämä tarkoittaisi esimerkiksi luokkatilojen ja verkko-oppimisympäristöjen kehittämistä miettimättä syvällisemmin, millainen on opiskelijan niihin liittyvä kokonaiskokemus ja koettu hyöty.

Ensimmäinen askel palvelun käyttäjän aseman korostumisessa on palvelulogiikka (*service logic*). Käyttäjä nähdään aktiivisena toimijana, ei niinkään toiminnan kohteena. Keskeistä on asiakkaan kokonaisvaltaisen kokemuksen ymmärtäminen. Erinomainen palvelu ei ole sitä, mitä asiakkaalle tarjotaan, vaan sitä, miten palvelulle luodaan arvoa yhdessä asiakkaan kanssa. Arvoa tarkastellaan siis asiakkaan näkökulmasta. Oppimisympäristöjen kehittämisessä tämä tarkoittaisi esimerkiksi, että olemme kiinnostuneita siitä, miten opiskelija kokee tarjoamamme fyysiset, virtuaaliset ja sosiaaliset oppimisympäristöt ja miten opiskelijan prosessi niissä etenee. Lisäksi pohdimme, miten voimme tukea opiskelijaa saamaan parhaan hyödyn tarjoamastamme.

Asiakaslogiikka menee vielä yhden askeleen syvemmälle kuin palvelulogiikka: siinä asiakkaan kokemus nähdään tämän arkeen liittyvänä, kumuloituvana todellisuutena. Asiakaslogiikan mukaan arvoa ei voida rajoittaa koskemaan vain palveluresursseja, joita palvelun tarjoaja kontrolloi. Palvelukokemus ja arvon tunnistaminen prosessissa on riippuvainen asiakkaan menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Siinä missä aiemmin on ollut tarkoitus sitoa asiakkaat palvelun tarjoajan palveluprosesseihin, on asiakaslogiikassa tarkoitus sitoa palvelun tarjoaja asiakkaan arkeen ja arvon muodostumiseen. Ymmärretään siis, että asiakas luo arvoa arjessaan, ja siksi asiakkaan ja hänen resurssiensa ymmärtäminen on tärkeintä.

Oppimisympäristöjen kehittämisessä tämä tarkoittaa esimerkiksi sen pohtimista, miten tavoitteellinen oppiminen saataisiin integroitua opiskelijan arkisiin fyysisiin, virtuaalisiin ja sosiaalisiin ympäristöihin. Tämä vaatii opiskelijan arjen syvällistä tuntemista. Palvelumuotoilu on konkreettinen lähestymistapa, joka tuo syvällistä asiakasymmärrystä kehit-

tämiseen ja voi siten auttaa asiakaslogiikan tuomista kehittämistyön ytimeen.

## Opiskelijat tutkijoina ja kehittäjinä palvelumuotoiluprosessissa

Palvelumuotoilun keskeisin ominaispiirre on käyttäjälähtöisyys: kaikki kehittäminen perustuu palvelun käyttäjien ja muiden osapuolten toiminnan, tilanteiden, tarpeiden, toiveiden ja muiden palvelun taustalla olevien tekijöiden syvälliseen ja empaattiseen ymmärtämiseen. Ymmärryksen lisäämisessä käytetään monipuolisesti erilaisia menetelmiä: ihmiset pyritään saamaan kertomaan asioista, heidän toimintaansa tarkkaillaan havainnoimalla ja muilla menetelmillä, ja heidät osallistetaan uusien ideoiden luomiseen erilaisilla yhteiskehittämisen menetelmillä. Kehittämistyön keskiössä ovat palvelun käyttäjät; tärkeänä lähtökohtana on saada heidät ja muut palvelun osapuolet osallistumaan aktiivisesti kehittämisprosessin eri vaiheisiin.

Laurean osahankkeessa palvelun käyttäjät eli opiskelijat integroitiin hankkeen toteutukseen sen alusta lähtien. Osahankkeeseen osallistui noin 150 opiskelijaa kaikista Laurean eri koulutusalojen YAMK-koulutuksista eri rooleissa: tutkijoina, kehittäjinä tai osallistujina haastatteluissa, luotaintutkimuksissa ja ideointityöpajoissa. Myös muita työelämän edustajia ja noin 50 YAMK-opettajaa osallistui työpajoihin. Seuraavaksi kuvataan palvelumuotoiluprosessin neljä vaihetta, jotka käytännössä eivät olleet täysin erillisiä vaiheita vaan joita toteutettiin joustavasti rinnakkain. Hankkeen aikana tehtiin myös useita nopeita kokeiluja erilaisiksi oppimisympäristöiksi.

### *Ensimmäinen vaihe: asiakasymmärryksen hankkiminen*

Prosessin ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu syvällisen asiakasymmärryksen hankkiminen. Tässä vaiheessa korostuvat empaattiset menetelmät, joiden avulla pyritään syvällisesti ymmärtämään ihmisten arkea, käyttäytymistä, arvoja ja piileviä tarpeita. Menetelmät ovat tyypillisesti kontekstuaalisia eli aikaan, paikkaan ja tilanteeseen sidottuja. Käytännössä tämä tarkoittaa, että esimerkiksi haastatteluja tehdään aidoissa palveluympäristöissä. Arjen havainnoinnissa toimiva väline on niin sanottu luotain eli itsedokumentointimenetelmä, jossa tutkimuksen kohde täyttää annettujen

tehtävien mukaan hänelle annettuja materiaaleja, tyypillisesti erilaisia päiväkirjoja. Luotaimia käytetään, kun tutkijoilla ei ole mahdollista havainnoida kohderyhmää sen omassa ympäristössä tai kun havainnointidataa tarvitaan vuorokaudenajoilta.

Laurean osahankkeessa opiskelijan syvälinen ymmärrys perustui muun muassa 19 luotaimen eli osahankkeen tarpeeseen suunniteltuihin päiväkirjoihin, joilla eri alojen YAMK-opiskelijat dokumentoivat arkeaan, sekä 35:een YAMK-opiskelijan haastatteluun, joissa keskusteluapuna käytettiin opiskelijoiden täyttämää luotaimia ja heidän ottamiaan arjen valokuvia. Lisäksi haastateltiin kuutta YAMK-opettajaa, joilla oli tutoroinnin kautta näkemystä opiskelijoiden arjesta, haasteista ja heidän tavoitteistaan sekä ennen kaikkea siitä, miten YAMK-opintoja on toteutettu erilaisissa TKI-hankkeissa.

Tiedon kerääjinä ja analysoijina toimivat hankkeeseen palkattu YAMK-alumni ja viisi YAMK-opiskelijaa, joista kolme teki hankkeessa 10 opintopisteen palvelumuotoiluopintojakson oppimistehtävää ja kaksi opin- näytetyötään. Kerätty tieto analysoitiin ja koottiin muun muassa kahdeksaksi eri koulutusaloja edustavaksi opiskelijaprofiiliksi, jotka kuvaavat tyyppiopiskelijan arkea kotona, työssä ja opinnoissa sekä heidän tottumuksiaan, asenteitaan, tarpeitaan ja oppimistaan.

Palvelumuotoilussa asiakasprofiilit ovat arvokas työkalu, jonka avulla kehitteillä olevaa palvelua on helpompi ideoida aidosti asiakkaan näkökulmasta. Ne ovat tyypillisesti kerättyyn tietoon pohjautuvia fiktiivisiä henkilökuvia, jotka konkreettisella tasolla kuvaavat asiakkaiden käyttäytymismallia, motiiveja, tarpeita ja elämäntilanteita. Kuvitteellisesta asiakkaasta tehdään yleensä visuaalinen kuvaus: hänelle annetaan nimi, ikä, kasvot (piirros tai valokuva), taustatiedot, käyttäytymismalli, toiminnan motiivit ja muut asiat, jotka auttavat ymmärtämään asiakkaan arkea ja arvonmuodostusta. Konkreettiset asiakasprofiilit auttavat myös viestinnässä, koska niiden avulla kaikki palvelun kehittämiseen osallistuvat saavat yhteisen näkemyksen siitä, minkälaisille asiakasryhmille palvelua ollaan suuntaamassa. Laurean osahankkeessa luotuja opiskelijaprofileja on käytetty muun muassa virikkeenä palvelumuotoiluprosessin toisessa vaiheessa, joka on koostunut pääasiassa erilaisista ideointityöpajoista. Myös useat YAMK-opettajat ottivat profiilit heti käyttöön koulutustensa suunnittelun apuvälineiksi.

## *Toinen vaihe: ideointi*

Toisessa vaiheessa – syvällisen asiakas- ja tilanneymmärryksen hankkimisen jälkeen – palvelumuotoilussa korostuvat tyypillisesti luovuus ja yhteisöllisyys. Hankitun tiedon ja ymmärryksen pohjalta ideoidaan mahdollisimman avoimesti uusia ratkaisuja. Tässä vaiheessa hyödynnetään erilaisia ideointityöpajoja, muotoilupelejä ja muita menetelmiä, joihin tyypillisesti osallistetaan hyvin monenlaisia sidosryhmiä. Laurean osahankkeessa kaksi YAMK-opiskelijaa suunnitteli ja veti kaksi ideointityöpajaa, joihin osallistui kahdeksan eri alojen YAMK-opiskelijaa. Pajoissa käytettiin Laureassa kehitettyä CoCo Cosmos -palvelumuotoilupeliä, ja ideointityöskentelyn lähtökohtana olivat edellisessä vaiheessa kehitetyt opiskelijaprofiilit. Turvallisuusalan opiskelijan profiili oli käytössä tulevaisuuteen fokuoituneessa ideointityöpajassa, johon osallistui turvallisuusalan YAMK-opiskelijoita ja muita tuon alan työelämän edustajia sekä Laurean TKI- ja YAMK-henkilöstöä. Ideointityöpajoja järjestettiin YAMK-opiskelijan johdolla myös kaikille Laurean YAMK-opettajille. Lisäksi toimintatutkimuksen opintojaksolla 14 tietojärjestelmäosaamisen opiskelijaa osallistui päivän mittaiseen tulevaisuusverstastyöpajaan, jota varten he olivat valokuvanneet arkeaan ja jossa he ideoivat uusia malleja YAMK-koulutuksen, työelämän ja TKI-hankkeiden integrointiin.

Ideointityöpajoja toteutettiin myös hankkeen ensimmäiseen työpakettiin osallistuneiden ammattikorkeakoulujen yhteistyönä. Tuossa kolmen työpajan sarjassa hyödynnettiin tulevaisuuden tutkimuksen lähestymistapaa ja menetelmiä: megatrendianalyysia, tulevaisuuspyörää ja backcasting-menetelmää. Tarkoituksena oli tuottaa ideoita siihen, mitkä asiat korostuvat YAMK-koulutuksen, työelämän ja TKI-toiminnan yhteistyössä tulevaisuudessa. Työpajat muodostivat jatkumon niin, että edellisen työpajan tuloksia työstettiin eteenpäin uudella menetelmällä uusien toimijoiden kanssa seuraavassa työpajassa. Työpajat järjestettiin eri puolella Suomea, ja osallistujat olivat paikallisia toimijoita: ensimmäinen työpaja pidettiin Centria-ammattikorkeakoulussa Kokkolassa, toinen Lapin ammattikorkeakoulussa Rovaniemellä ja kolmas Laureassa Espoossa.

Kuhunkin työpajaan kutsuttiin 15 henkilöä kunkin alueen toimijaryhmistä: osallistujien joukossa oli eri alojen YAMK-opiskelijoita ja -opettajia, ammattikorkeakoulun TKI-toimijoita ja työelämäkumppaneita sekä muita eri toimialojen yritysten, julkisten organisaatioiden ja yhteisöjen edustajia. Osallistujat oli jaettu ennakkoon kolmeen viiden hengen pienryhmään niin, että ryhmistä muodostui heidän taustojensa perusteella

mahdollisimman heterogeenisiä. Tulkintavaiheessa ensimmäisen työpajan tulokset tiivistettiin kolmeen oppimisympäristöihin ja yhteistyömalleihin liittyvään tulevaisuuden ilmiöön ja toisen työpajan tulokset kolmeen tulevaisuuskuvaan. Viimeisessä työpajassa nämä ilmiöt ja kuvat täsmentyivät kolmeksi skenaarioksi, jotka kuvasivat yhteistyömalleja vuonna 2025.

### *Kolmas vaihe: mallinnus ja testaus*

Ideointivaiheen jälkeen prosessin kolmannessa vaiheessa palvelumuotoilussa korostuvat kehitettävän palvelun nopea mallinnus ja testaus: ideoista valitaan kiinnostavimmat ja toteuttamiskelpoisimmat jatkokehittelyyn. Palvelua konkretisoidaan visualisoimalla sitä erilaisin keinoin, rakentamalla palvelusta prototyyppejä ja simuloimalla eli luomalla kokeellisia tilanteita. Aineettoman palvelun konkretisointi erilaisiksi kokeellisiksi malleiksi mahdollistaa eri osapuolten, esimerkiksi asiakkaiden ja työntekijöiden, mukaan ottamisen testaukseen. Näin saadaan nopeasti selville, ollaanko kehittämässä toimivaa ja haluttavaa palvelua ja kehitystyötä voidaan tarvittaessa suunnata uudelleen ilman, että suunnitteluun käytetään turhaa aikaa ja muita resursseja liian tarkkaan ja liian varhain.

Laurean osahankkeessa tehtiin alusta lähtien erilaisia nopeita kokeiluja, joissa testattiin uudenlaisia oppimis-, kehittämis- ja kohtaamisympäristöjä. Monessa kokeilussa oli TKI-hanke oppimisympäristönä. Esimerkiksi uusille monialaisille opintojaksoille otettiin mukaan erilaisia yhteistyö- ja hankekokeiluja. Hankkeen aikana pilotoituissa Service Jam- ja Game Jam-tapahtumissa eri alojen opiskelijat ja muut työelämän edustajat ideoivat yhdessä uusia palveluja ja terveyttä edistäviä pelejä kokonaisen viikonlopun ajan. Osa kokeiluista lähti täysin puhtaasti opiskelijoiden arjen osaamistarpeista. Esimerkiksi opiskelijat ja alumnit identifioivat itseohjautuvasti yhteisessä Facebook-ryhmässä monelle yhteisiä osaamisen kehittämisen tarpeita, joihin opintotarjonta ei vastaa, ja tunnistivat toisillaan olevaa osaamista suhteessa tähän tarpeeseen. Sen pohjalta he järjestivät vertaisoppimistyöpajoja toisilleen. Laurean tehtävänä oli vain tarjota tilat näille työpajoille.

### *Neljäs vaihe: käytäntöön saattaminen*

Neljännessä vaiheessa palvelumuotoilun prosessi päättyy palvelun konseptointiin ja sen saattamiseen käytäntöön. Konseptoinnin välineisiin kuuluu muun muassa liiketoimintamallityökalu nimeltä Service Logic Business

Model Canvas, joka on kehitetty tukemaan asiakaslogiikan mukaisen liiketoimintamallin kehittämistä ja kuvaamista. Tuon mallin avulla Laurean osahankkeessa mukana olevat opiskelijat kuvasivat visuaalisesti kehittämäänsä uusia YAMK-koulutuksen konsepteja. Lisäksi yhteensä toistakymmentä konsepti-ideaa syntyi Design Thinking -opintojakson tuloksena. Kahtena syksynä kahden päivän intensiivisessä opintojaksossa yhteensä lähes 100 kahden eri alan opintonsa juuri aloittanutta YAMK-opiskelijaa kävi läpi koko palvelumuotoiluprosessin: opintojakso toteutettiin yhtä aikaa sekä suomenkielisen Restonomi (YAMK) -tutkinnon opiskelijoille että englanninkielisen liiketalouden Master-koulutuksen opiskelijoille.

Opintojakson vetäjinä toimivat kansainväliset asiantuntijat. Ohjeet annettiin englanniksi, minkä jälkeen ryhdyttiin käytännön työhön pienryhmissä. Opiskelijat oli jaettu ryhmiin, joista jokainen loi kahden päivän aikana yhden uuden palvelukonseptin YAMK-koulutukselle. Prosessi alkoi innovaatiotehtävästä, joka oli kaikille yhteinen: ”Create a new service for better learning.” Opiskelijoille asetettiin tiettyjä ehtoja, jotka tehtävässä piti ottaa huomioon. Heidän tuli huomioida opiskelijat, henkilökunta, opiskelijoiden organisaatiot sekä Laurean projektit ja yhteistyökumppanit. Tehtävänä oli luoda mahdollinen palvelukonsepti, joka voitiin toteuttaa 2016. Budjetiksi annettiin 50 000 euroa, ja sijoituksen tuli maksaa itsensä takaisin kolmessa vuodessa.

Havainnointivaiheessa opiskelijat tekivät valokuvafarin, jonka tarkoituksena etsiä mahdollisuuksia innovaatiotehtävään havainnoimalla ja dokumentoimalla opiskeluympäristöä. Tulevaisuuden ennakointi liitettiin vaiheeseen niin, että opiskelijat etsivät internetistä, lehdistä ja muista julkaisuista inspiraatiota ja informaatiota trendeistä. Tässä vaiheessa opiskelijat myös tekivät haastatteluita korkeakoulun käytävillä, jossa he käyttivät ottamiaan tai etsimiään kuvia tukena. Kaiken kerätyn datan pohjalta opiskelijat tekivät moodboardit, missä näkyvät arvot, käyttäytymisen, tavat, eleet ja tunnelma. Moodboard toimi ideoinnin aloituspisteenä, jossa käytettiin muun muassa brainwriting-menetelmää. Mallin- ja testausvaiheessa opiskelijat käyttivät menetelmää nimeltä ”Desktop Walkthrough”, jossa yhdistyvät nopea prototyypin tekeminen ja tarinan- kerronta. Opiskelijoiden tuli erilaisia tarvikkeita apuna käyttäen rakentaa prototyyppi, joka kuvaa heidän palveluaan. Käytössä oli legoja ja muita rakennustarvikkeita. Lisäksi opiskelijoiden tuli luoda tarina kuvaamaan, mitä mallissa tapahtuu. Konseptin kuvaamiseen käytettiin Business Model Canvas -pohjia.

# Uusia konsepteja kehittämistyön tuloksena

Kaiken tässä kuvatun kehittämisen tuloksena Laurean osahankkeessa syntyi useita konsepteja TKI-toimintaa edistäviksi oppimis-, kehittämis- ja kohtaamisympäristöiksi. Ammattikorkeakoulun työelämäläheisen toimintamallin mukaisesti monialaisuuden hyödyntäminen nousee kaikissa konsepteissa vahvasti esille. Seuraavaksi kuvataan lyhyesti kahta erilaista käytäntöön vietyä oppimis-, kehittämis- ja kohtaamisympäristöä: TKI-hanketta ja Jam-tapahtumaa.

Hankkeen aikana kokeiltiin useita erilaisia malleja hyödyntää erilaisia TKI-hankkeita YAMK-opiskelun oppimisympäristönä. TKI-hanke oli oppimisympäristönä esimerkiksi monialaisella, 10 opintopisteen ”Digitaalisten palvelujen käyttäjakeskeinen suunnittelu” -opintojaksolla, johon osallistui kaikkien Laurean eri koulutusalojen YAMK-opiskelijoita. Jakson aikana opiskelijat kehittivät avointa dataa hyödyntäviä digitaalisia palveluja ison Horizon2020-rahoitteen hankkeen käyttöön. Hanke sai käyttöönsä monen alan ammattilaisen osaamista ja opiskelijat erittäin mielenkiintoisen kehittämishaasteen oppimistehtäväkseen.

Yksi merkittävimmistä YAMK-hankkeen tuloksena syntyneistä uusista TKI-oppimisympäristöistä oli erittäin ison julkisen sektorin toimijan koko toimintamallin täysuudistukseen tähtäävä kehittämistyö. Kyseessä oli YAMK-hankkeen aikana käynnistetty monivuotinen kehittämistyö, jossa systemaattisesti tuettiin toimeksiantajan vaativaa ja laajaa uudistustyötä integroimalla erilaiset käytännön kehittämistehtävät Laurean YAMK-opintojaksoihin ja opinnäytetöihin.

YAMK-hankkeen puitteissa kehittämistyö käynnistyi toimeksiantajaorganisaation johtajien (10 henkeä) ja valittujen Laurean YAMK-koulutusten vastuuyliopettajien (10 henkeä) yhteisillä työpajoilla, joissa yhteistyömallia kehiteltiin kummankin osapuolen tavoitteisiin sopivaksi. Tämän seurauksena syntyi konkreettisia kehittämistoimeksiantoja, joista YAMK-opettajien työpajassa yhdessä muokattiin oppimistehtäviä eri opintojaksoille ja aihe-ideoita opinnäytetöihin. Erityisesti uusiin, kaikille YAMK-opiskelijoille yhteisiin täydentäviin opintoihin löytyi useita aidosti monialaista osaamista vaativia tehtävänantoja. Täydentävien opintojen (esim. muutosjohtaminen) monialaiset toteutukset mahdollistavatkin esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan, ICT- ja turvallisuusalan osaajien ja liike-toimintaosaamisen hyödyntämisen.

Malli toi oppimiseen myös erittäin haastavia ja sitä kautta mielekkäitä ongelmia ratkottavaksi. Kun ongelmia tutkitaan ja kehitetään yhteisöllisesti eri alojen YAMK-opiskelijoiden kesken, opitaan paljon sellaista, joita vain oman alan tai oman organisaation haasteita ratkottaessa ei oppisi. Lisäksi malli ja sen taustalla oleva hyvin vaativa, ajankohtainen käytännön ongelma haastoi opettajat oppimaan uutta paitsi sisällöllisesti ja menetelmällisesti myös yhteistyömallin ja verkostojen rakentamisen suhteen.

Täysin toisenlainen YAMK-hankkeen aikana syntynyt TKI-toimintaa edistävä oppimis-, kehittämis- ja kohtaamisympäristö on Jam-tapahtuma, jollaisia Laureassa järjestettiin YAMK-hankkeen aikana puolen vuoden välein kaksi: Service Jam maaliskuussa ja Game Jam syyskuussa 2015. Alun perin idea Jam-tapahtumien tuomisesta YAMK-koulutukseen tuli opiskelijoilta, jotka kertoivat halustaan saada myös omat työyhteisönsä mukaan konkreettiseen kehittämistyön oppimisprosessin. Silloin heidän olisi helpompi viedä työpaikoilleen opintojen aikana oppimiaan uusia kehittämismenetelmiä.

Kumpikin järjestetyistä Jam-tapahtumista noudatti samaa perusperiaatetta ja rakennetta: monialaiset tiimit loivat perjantain ja sunnuntain välillä 48 tunnin aikana joko uuden palvelun tai pelin, jonka avulla ratkaistiin jonkin ajankohtainen haaste (esim. terveellisiin elintapoihin sitoutuminen). Noin viiden hengen tiimit jaettiin etukäteisilmoittautumisen perusteella mahdollisimman heterogeenisiksi: niihin osallistui eri alojen YAMK-opiskelijoita Laureasta ja opiskelijoita muista korkeakouluista, opiskelijoiden kollegoita ja esimiehiä ja muiden organisaatioiden edustajia sekä YAMK-alumneja ja Laurean opettajia. Muutaman inspiraatiolunnon ja kevyen sparrauksen avulla tiimit kävivät 48 tunnin aikana läpi koko kehitysprosessin ideoinnista valmiiseen konseptiin tai peliin asti. Tapahtuman lopuksi tiimit esittelivät nämä mahdollisimman valmiit palvelut ja pelit tuomaristolle, joka valitsi voittajatiimin tietyn kriteeristön perusteella. Service Jamissa syntyi 10 uutta palvelukonseptia ja Game Jamissa viisi mielenkiintoista peliä.

Laurean Jam-kokeilut osoittivat, että tällainen energisoiva ympäristö on oppimisen kannalta erittäin hedelmällinen. Intensiivisen toteutuksen aikana opitaan uusi, luova tapa nopeasti ratkaista käytännön ongelmia, ja samalla päästään työskentelemään aivan uudenlaisen osaajien kanssa: esimerkiksi terveysalalla työskentelevillä YAMK-opiskelijoilla on mahdollista työskennellä samassa tiimissä muiden korkeakoulujen ja yritysten pelinkehittäjien kanssa. Kumpikin tapahtumista veti paikalle kansain-



välisen osallistujajoukon, joten ne toteutettiin pääosin englanniksi. Se toi YAMK-opiskelijoiden mukaan vielä yhden ekstrasahyödyn: kielitaidon virkistämisen. Monet tapahtuman aikana syntyneet verkostot jäivät elämään tapahtuman jälkeenkkin.

## Lopuksi

Oppiminen, kehittäminen ja innovointi nopeasti muuttuvassa työelämässä edellyttävät uudenlaisia ihmisten kohtaamisympäristöjä. Tässä artikkelissa kuvatus YAMK-hankkeen tavoitteena oli rakentaa työelämän ja koulutuksen välille sellaisia TKI-toimintaa kehittäviä kohtaamisympäristöjä, jotka aidosti edistävät monialaista tiedon tuottamista, verkostoitumista ja yhteisöllistä oppimista sekä lisäävät koulutuksen ja TKI-toiminnan vaikuttavuutta. YAMK-tutkintoa opiskelevien opiskelijoiden osaamisen kehittämisessä on eri toimi- ja koulutusalojen rajapinnoilla syntyvillä verkostoilla entistä tärkeämpi rooli ja merkitys. Ammattikorkeakoulut voidaankin nähdä osaamisen ekosysteemin ydintoimijoina, joiden tehtäviin kuuluu järjestää eri alojen toimijoiden kohtaamisia. Silloin hiljaisesta tiedosta syntyy kehittämistoimintaa ja innovaatioita, mikä taas lisää TKI-toiminnan vaikuttavuutta. YAMK-koulutukset voivat tarjota monialaisen, ennakkoluulottoman ja positiivisen ilmapiirin sekä resurssit ja tuen monenlaisten innovaatioverkostojen syntymiselle. Kun löydetään keinoja opiskelijoiden laaja-alaisen asiantuntemuksen verkottamiseen ja monialaisuuden parempaan hyödyntämiseen, voidaan päästä aivan uudelle tasolle käytännön haasteiden ja ongelmien ratkaisemisessa yhdessä työelämän kanssa.

Uuden aikakauden oppimis-, kehittämis- ja kohtaamisympäristöt ovat usein aikaan ja paikkaan sitomattomia dynaamisia verkostoja, jotka syntyvät erilaista osaamista törmäyttämällä. Niiden avulla oppiminen voidaan viedä sinne, missä opiskelijan arki on, esimerkiksi työpaikoille ja sosiaalisiin yhteisöihin.

Uuden arvonmuodostuksen paradigman mukaisesti oppimisen ratkaisujen kehittäjien on ymmärrettävä todellisuus, jossa opiskelijat elävät ja toimivat. On tärkeää tuntea opiskelijoiden todelliset motiivit ja ymmärtää, mihin arvoihin heidän valintansa perustuvat, mitä tarpeita ja odotuksia heillä on ja miten he hyödyntävät oppimaansa ja muita koulutuksen mukana tuomia hyötyjä arjessaan. Näiden tarpeiden selvittämisen kautta sekä integroimalla opiskelijat tiiviisti mukaan kehittämistyöhön on mah-

dollista luoda aivan uusia ratkaisuja tulevaisuuden koulutukselle ja oppimisympäristöiksi.

Uuteen paradigmaan perustuva koulutuksen jatkuva ketterä kehittäminen vaatii systemaattista mallia siitä, miten hankitaan ja hyödynnetään tietoa opiskelijan maailmasta ja tarpeista ja miten opiskelijat otetaan mukaan koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Rohkeiden nopeiden kokeilujen kautta tähänkin voidaan löytää aivan uudenlaisia tapoja.

## Lähteet

- Ojasalo, K.; Hautamäki J. & Törmänen O. 2015. Tulevaisuuden korkeakouluoppiminen: yhteisöllistä osaamisen kehittämistä työelämän kanssa. – *Futura* 34(2) s. 38–45.
- Ojasalo, K.; Koskelo M. & Nousiainen A. K. 2015. Foresight and service design boosting dynamic capabilities in service innovation. Teoksessa R. Agarwal, W. Selen, G. Roos, G. & R. Green (toim.) *The Handbook of Service Innovation* s. 193–212. London: Springer-Verlag London.
- Ojasalo, K. & Ojasalo J. 2015. Adapting Business Model Thinking to Service Logic: An Empirical Study on Developing a Service Design Tool. Teoksessa Gummerus J. & von Koskull C. (toim.), *The Nordic School – Service Marketing and Management for the Future* s. 309–333. Helsinki: CERS, Hanken School of Economics.

# Kansainvälinen kilpailu ja muuttuva työelämä perinteisen osaamisen haastajina



*Erkki Ormala, Sampo Tukiainen ja Jukka I. Mattila*

## Johdanto

■ Yritysten innovaatiotoiminta on ollut jo jonkin aikaa muutoksessa: koko ajan syntyy uusia innovaatiotoiminnan organisointitapoja. Innovaatiotoiminta on siirtynyt yrityksen sisäisestä tutkimus- ja kehittämistoiminnasta eli T&K-toiminnasta ulkoiseen verkostomaisempaan vuorovaikutukseen. Muutoksen taustalla ovat kansainväliset innovaatioverkostot, avoin yhteistyö, sosiaalinen media ja vapaat kehittäjäyhteisöt. Tämä kehitys asettaa haasteita myös perinteisten toimijoiden rooleille, kuten yliopistojen ja korkeakoulujen vuorovaikutukselle elinkeinoelämän kanssa. Mielenkiintoisia, pohdinnan arvoisia kysymyksiä ovat muun muassa seuraavat: miten yritysmaailman muutokset vaikuttavat osaamiseen? Millaista osaamis pääomaa tarvitaan nopeasyklisessä yritysmaailmassa, jossa keskiössä on jatkuva uudistuminen, digitaalisuus ja globaalit virtaukset?

## Innovaatiot ja yritysten kasvu

Yhteiskunnan näkökulmasta innovaatioilla tähdätään toisaalta yritysten kasvuun ja kansainvälistymiseen ja sitä kautta hyvinvoinnin luomiseen sekä toisaalta yhteiskunnalliseen sosiaaliseen uudistumiseen, joka toteutuu elämänlaadun ja hyvinvoinnin edistämisen kautta tai fyysiseen ympäristöön liittyvän edistyksen kautta, esimerkiksi kasvaneena turvallisuutena tai luontoystävällisempänä tuotantona. Innovaatiotoiminnalla on tavoitteena osaamisen lisääntymisen kautta saavutettu kilpailukyky, mikä taas mahdollistaa yritysten kansainvälisen menestyksen ja kasvun. Suomalaisessa yhteiskunnassa on ihanteena lisätä halukkuutta yrittämiseen ja

yri­tysten liiketoiminnan kasvattamiseen. Esimerkiksi Valtioneuvoston Työ, yrittäminen ja työelämä -politiikkaohjelmassa vuodelta 2007 tode­taan, että yritysten määrän ja koon kasvu varmistaa talouden dynamiikkaa ja edistää taloudellisten rakenteiden uusiutumista. Kasvudynamiikan nähdään parantavan edellytyksiä yritysten työllistämiseksi ja täten turvaavan hyvinvointiyhteiskunnan perustan.

Yritysten kannalta jatkuvassa toimintojen kehittämisessä on kyse markkinadynamiikkaan vastaamisesta, toisin sanoen tarpeesta vastata muuttuviin asiakaspreferensseihin ja kilpailijoiden markkinoille tuomiin parannuksiin. Sitä kautta kyse on yrityksen oman kilpailukyvyn uudistamisesta. Innovatiivisissa ja kasvuyrityksissä niin ulkoinen kuin sisäinen toimintaympäristö saattaa olla hyvinkin voimakkaasti muuttuva. Ulkoisen ympäristön muutokseen vaikuttavat esimerkiksi markkinoilla avautuvat mahdollisuudet, jotka täyttyvät hiljalleen kilpailijoiden tarjonnasta. Kyse voi olla myös teknologian äärimmäisen nopeasta kehitymisestä. Kulutustottumukset, trendit ja asiakkaiden mielihalutkin vaihtuvat tajaan. Sisäisen toimintaympäristön turbulenssi syntyy taas reagoinnista ja sopeuttamisesta orgaaniseen kasvuun: yritys palkkaa lisää väkeä, laajenee uusille maantieteellisille alueille tai kehittää uutta osaamista ja uusia tuotteita. Innovaatioyrityksen johtaminen vaatii nopeaa reagointia ja joustavuutta.

Innovatiiviset yritykset, joissa johto ja henkilöstö ovat sitoutuneet kasvuun ja sen tavoitteluun, ovat vielä vain pieni osa suomalaista yritys­populaatiota. Innovaatiotavoitteet, kasvuun rohkaiseminen ja kasvuyrittäjyyden tukeminen Suomessa vaativatkin yritystoiminnan perusteiden uudelleen tarkastelua, ja yhteiskunnan on tarjottava innovaatioyrittäjille mahdollisuuksia ottaa punnittuja ja harkittuja riskejä. Vastuunkannon, riskinoton ja jatkuvien tulostavoitteiden tukemiseksi yhteiskunnan pitää tarjota perusrakenteet ja kannustaa yrityksiä kasvuhakuisuuteen myös asenteiden tasolla. Näihin perusrakenteisiin kuuluvat myös osaava työvoima ja sen koulutus.

## Työelämän muutostrendit

ETLAn Tulevaisuuden työmarkkinat -raportissa työmarkkinoiden rakennemuutoksen tärkeimpinä tekijöinä esitetään informaatio- ja kommunikaatioteknologian merkityksen kasvu sekä kansainvälisen kaupan hajautuminen. Poliitiikan, talouden ja teknologian muutokset johtavat

laajempiin muutoksiin yhteiskunnassa. Työvoiman kannalta muutosten vaikutus on kaksisuuntainen: innovaatorikkaat yritykset yhtäältä luovat kysyntää tietyntyyppiselle osaamiselle ja toisaalta samalla tuottavat markkinoiden muutosta.

Elina Rainio on esittänyt, että innovoivat, nopean kasvupotentiaalin yritykset synnyttävät uusia työpaikkoja ja mahdollistavat tuottavuuden paranemisen. Kansainvälistyessään ne myös nopeuttavat talouden rakenteiden muuttumista yhä kansainvälisemmäksi. Talouden ja työllisyyden kasvu riippuu merkittävästi innovatiivisten yritysten kasvusta ja olemassa olevien yritysten kyvystä uusiutua. Innovaatioyrityksillä on työllistävyytensä lisäksi tuottavuutta kehittävä vaikutus, koska ne innovoivat itse tai hyödyntävät toisten innovaatioita.

Työmarkkinat polarisoituvat. Globalisaatio ja digitalisaatio johtavat yritystoimintojen lisääntyvään verkostoitumiseen, mikä johtaa taas työelämän kansainvälistymiseen – työpaikat ovat nimittäin yhä useammin osa globaalia verkostoa. Jukka Ahtelaa siteeraten voi arvioida, että korkean teknologian ja globaalin kaupankäynnin suunnittelu- ja asiantuntityön rinnalla säilyy kuitenkin myös matalamman arvonlisän tehtäviä, esimerkiksi monia hoiva-alan tehtäviä, hotelli- ja ravintola-alan palvelutehtäviä sekä kaupan alan tehtäviä. Ahtelan mukaan työmarkkinoilta saattaa teknologian kehityksen tai globalisaation johdosta sen sijaan poistua varsinkin keskivaiheen koulutusta vaativia tehtäviä.

Matalammin koulutettujen asemaa heikentää se, että tietotekniikan kehitys suosii korkeammin koulutettuja palkansaajia. On kuitenkin nähtävissä, että organisaatioissa kehittämistoiminta ja innovointi tulevat muodostamaan yhä suuremman osan koko henkilöstön työtehtävistä. Tämä edellyttää koulutus- ja osaamistason jatkuvaa nostamista, mikä taas on omiaan lisäämään työn itsenäisyyden ja yksilöllisten työaikojen vaatimuksia. Lisäksi työtekomuotojen joustavuutta ja yksilöllisyyttä vaativat asiakasvirtojen määrän vaihtelu ja aukioloaikojen laajentuminen. Koska työtä voidaan tehdä eri paikoissa ja eri aikoina, työntekijän oma autonomia ja vastuu työn tekemisessä lisääntyy.

# Innovaatiotoiminnan vaikutukset työmarkkinoilla

Suomessa poliittisen päätöksenteon lähtökohtana on, että Suomen kansantalous säilyy elinvoimaisena kansainvälisen kilpailun paineessa. Yksi valittu keino kilpailukyvyn parantamiseen on yritysten innovaatioherkkyyden kasvattaminen ja yritysten saattaminen kasvun alkuun. Myös valmistavan teollisuuden säilyttäminen Suomessa on tärkeää, jotta tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta säilyisi maassamme. Innovaatiotoiminta tarvitsee kytkennän valmistukseen. Suomalaista omaa valmistavaa teollisuutta tarvitaan myös, jotta nuoriso näkee tulevaisuudessaan mahdollisuuksia, ja jotta osaamistaso ja -motivaatio pysyvät tarpeeksi korkealla.

Kuinka innovaatiotoimintaa voidaan harjoittaa Suomessa, jos tuotanto on siirtynyt kokonaan ulkomaille? Elina Rainio on kirjoittanut, että jatkuvasti etenevä teknologian kehittyminen on johtanut innovaatioiden ja tuotannon välisen paikallinen yhteyden häviämiseen ja yritykset voivat siirtää tuotantonsa pois Suomesta halvempien työvoimakustannusten perässä. Jukka Ahtelan mukaan kysymys ei ole välttämättä siitä, että teknologia poistaa työtä, vaan pikemminkin siitä, että teknologian ja työn yhdistäminen tarjoaa uusia mahdollisuuksia muotoilla työn tekemistä ja luoda uutta työtä. Työtehtävän luonne määrittää sen, kuinka helppoa tai halpaa sen siirtäminen pois Suomesta on.

Yksi keskeisiä huolenaiheita on suomalainen osaamis pohja. Pystyykö se kansantaloutemme kannalta kriittisillä alueilla kehittymään samassa tahdissa kuin muualla? Globaalisti toimivien suuryritysten T&K-toiminnasta suurin osa saattaa olla Suomen ulkopuolella. Suomessa tehtävään T&K-toimintaan vaikuttaa se, mitkä edellytykset Suomessa on toimia yliopistojen ja muiden innovaatioverkostojen kanssa. Yritysten ja yliopistojen välinen yhteistyö on tärkeää ja perusteltua siksi, että yritysten rahoituksella ja osaamisella luodaan käytännön edellytykset erityisosaamisalueiden tutkimukselle suomalaisissa yliopistoissa.

Jos innovaatioihin tähtäävää, konkreettisia business tavoitteita omaavaa yhteistyötä suuryritysten ja yliopistojen kanssa ei olisi, se heijastuisi lopulta myös yritysten rekrytointipohjaan. Panostaminen korkeatasoiseen tutkimukseen Suomessa takaa paremmin sen, että yritykset saavat hyviä osaajia töihin. Tuotannon, T&K-toiminnan, koulutuksen ja osaamisen välillä on kiinteä yhteys. Yrityslähtöisen innovaatio- ja kehitystoiminnan painopis-

teen säilyminen Suomessa edellyttää, että yritysten on itse pidettävä huolta siitä, että Suomessa kehittyä riittävästi oman toimialan osaajia. Suomessa pitää myöskin olla riittävä verkosto tekemässä keskipitkän aikavälin soveltavaa tutkimusta. Muutoin seurauksena saattaa olla, että kotimaassa erityisalan osaajista syntyy pulaa.

Suomessa innovaatiopolitiikan instrumentit kohdistuvat laajassa mitassa inkrementaalisten ja olemassa olevaa tuotantoa tehostavien hankkeiden toteuttamiseen. Suomessa tutkimus- ja innovaatiopolitiikan uudistamisen tärkeimpiä asioita on vahvistaa sitä osaa innovaatiojärjestelmässä, joka tukee uuden ja kansainvälisesti kilpailukykyisen liiketoiminnan kehitystä. Samalla kehityksen pitäisi tapahtua ennakoitujen työvoiman kysynnän ja tarjonnan muutosta ja luomalla perusteita kehittää koulutusta, jotka mahdollistavat korkean arvonlisän tehtävät kaikilla toimialoilla.

## Tulevaisuuden osaamisen valttikortit

Yritysten T&K-toiminnan perspektiivistä tarkastellen voimme asettaa perustellun kysymyksen: Mitä on osaaminen? Staattinen ja pysyvä osaamispääoma on jäämässä historiaan. Sen on korvaamassa muuttuva, täydentyvä, kerroksittainen osaamisen kehittyminen, joka kestää läpi yksilön työuran. Työuraan vaikuttavat vaatimukset tulevat yhä nopeasyklisemmän bisnesmaailman tarpeista sopeutua kansainväliseen tuotannon, myynnin ja kehitystoiminnan vaatimuksiin. Tietotekniikka muuntaa osaamisen verkostomaiseksi ja kollektiiviseksi, laajojakin ihmisjoukkoja sitouttavaksi toiminnaksi. Osaamisesta tulee muuttuvaa, adaptoituvaa ja dynaamista.

Mitä edellä kuvattu muutos sitten tarkoittaa ammatin ja ammattiosaamisen kannalta? Vanha sidos tutkintonimikkeen, työtehtävien, osaamisen ja ammattitaidon välillä heikkenee entisestään. Yksilöllä tulee työuransa aikana olemaan useita ammatteja. Kuhunkin ammattiin kuuluvat erilaiset työtehtävät vaativat monen osa-alueen hallintaa. Ammatillinen koulutus joutuu vastaamaan näihin haasteisiin. Koulutus ei voi olla kertaluontoista, siiloutunutta ja yhden työuran valmiudet antavaa. Koulutuksessa tulee korostaa joustavuutta, kriittisen ajattelun ja luovuuden kehittämistä, sekä siirtymistä maailmaan jossa työ ja työn taidot yhä enemmän riippuvat tietotekniikasta ja sen hallinnasta.

Poliittisella ja yhteiskunnan tasolla muutos tarkoittaa jäykkien koulutusrakenteiden korvaamista lyhyemmällä ja tiheämmin toistuvilla koulu-

tussykleillä, joissa sekä täydennetään aikaisempaa osaamista, että myös opitaan kokonaan uusia taitoja. Koulutuksen suunnittelu ei voi perustua kahden portaan malliin, jossa ensin annetaan pätevyys ja ammattitaito pidetään yllä työelämässä. Osaamisen kehittyminen ja muutos vaatii valmiuksia verkottuvaan tiedonhankintaan ja jatkuvaan osaamis pääoman kasvattamiseen.

## Lähteet

- Ahtela, J. 2015. *Kello raksuttaa mennyttä aikaa. Työaikasääntelyn nykytila ja kehittämistarpeet*. Sitran selvityksiä 87. Helsinki: Sitra.
- Kauhanen, A. 2014. *Tulevaisuuden työmarkkinat*. ETLA raportit No 30. Helsinki: Elinkeinoelämän tutkimuslaitos.
- Rainio, E. 2009. *Kasvuyritysten toimintaedellytysten parantaminen ja rahoituksen tehostaminen*. Valtiovarainministeriön julkaisuja 8/2009. Helsinki: valtiovarainministeriö.
- Ormala, E.; Tukiainen, S. & Mattila, J. 2014. *Yritysten innovaatiotoiminnan uudet haasteet. Industrial innovation in transition*. Aalto-yliopiston julkaisusarja Kauppa + talous 5/2014. Helsinki: Aalto-yliopisto, Kauppakorkeakoulun johtamisen laitos.



# Simulaatio-opetuksen haasteet ja mahdollisuudet ammatillisessa koulutuksessa



*Marianne Teräs ja Jorma Jokela*

## Johdanto

Simuloitujen oppimisympäristöjen käyttö koulutuksessa ja työssä on lisääntynyt viimeisten kymmenen vuoden aikana. Perinteisesti niitä on käytetty lentäjien ja sotilaiden koulutuksessa sekä liikennevälineopetuksessa, esimerkiksi linja-autonkuljettajakoulutuksessa. Simulaatiot ovat avanneet uudenlaisia mahdollisuuksia ammattiteissa tarvittavien tietojen, taitojen ja käytäntöjen oppimiseen, harjoitteluun ja kehittämiseen. Niissä jäljitellään todellisia työtilanteita, mikä auttaa kartuttamaan työssä tarvittavaa osaamista. Toisaalta simulaatiot asettavat myös uudenlaisia haasteita sekä opettajille ja kouluttajille että opiskelijoille.

Osaamisen kehittämisessä käytetään monenlaisia simulaatioita: Esimerkiksi terveysalalla voidaan käyttää potilasnäyttelijöitä, tietokoneohjelmia tai potilassimulaattoreita, jotka ovat kehittyneitä, tietokoneohjattuja mallinukkeja. Pelastusalalla tietokoneohjelmien avulla voidaan taas simuloida vaativia suuronnettomuustilanteita sekä hahmottaa pienoismalleilla kokonaistilannetta ammatillisen asiantuntijuuden kehittämiseksi. Myös simulaatioiden teknologinen taso voi vaihdella. Alinier on jaotellut teknologisia tasoja kuuteen luokkaan kynä–paperi-opiskelusta tietokoneohjattuihin potilassimulaattoreihin, jotka jäljittelevät ihmisen reaktioita ja fysiologisia toimintoja.

Tämän artikkelin tarkoituksena on esitellä simulaatioiden käyttöä terveys- ja pelastusaloilla sekä pohtia sitä, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia ne tuovat ammatillisen asiantuntijuuden oppimiseen ja kehittämiseen. Empiiriset esimerkkimme tulevat kahdesta tutkimuksesta, joista toinen on terveysalalta ja toinen sotilaslääketieteen alueelta.

Tarkoitamme ammatillisella asiantuntijuudella laaja-alaista taitojen ja tietojen hallintaa sekä kykyä hahmottaa ja toimia erilaisissa vaativissa työtilanteissa. Asiantuntijuuden kehittymistä ja sen mekanismeja on perinteisesti kuvattu Dreyfusin veljesten esittämänä viisiportaisena jatkumona aloittelijasta asiantuntijaksi. Sinänsä tämä malli on käyttökelpoinen, ja sitä on myös tutkittu runsaasti. Kriitikki kohdistuu sen sijaan siihen, kuinka mitata luotettavasti eri vaiheita. Kuinka esimerkiksi erottaa pätevä taitavasta tai taitava asiantuntijasta? Yleisiä määritelmiä on toki esitetty, mutta hankaluus on siinä, miten ne toimivat käytännön työssä ja työn eri osa-alueilla. Jollakin työn osa-alueella voi olla asiantuntija ja toisella taitava.

Schön on ehdottanut asiantuntijuuden kehittymisen mekanismiksi reflektiota: taitava käytännön työntekijä arvioi, seuraa ja kehittää osaamistaan eri tavoin. Jotkut tutkijat erottavat asiantuntijan aloittelevasta kokemuksen kertymisen kautta, kun taas Ericsson toteaa, ettei pelkkä kokemus riitä vaan asiantuntijakin tarvitsee ”tarkoituksellista harjoittelua” kehittyäkseen. Engeström on puolestaan esittänyt, että kehittyäkseen asiantuntija tarvitsee paitsi vertikaalista osaamisen kumuloitumista myös horisontaalista osaamista ja erilaisten rajojen ylittämistä.

## Terveysalan simulaatiot Laurea-ammattikorkeakoulussa

Terveysalalla simulaatioita on käytetty muun muassa äkillisesti sairastuneiden potilaiden hoidon opettelemiseen. Esimerkkinä realistisesta oppimisympäristöstä on Laurea-ammattikorkeakoulun Hyvinkäällä sijaitseva Simulated Hospital -simulaatiokeskus. Se on rakennettu sairaalan opetusympäristön mukaisesti ja sisältää vastaanottoaulan lisäksi traumahuoneen, vuodeosaston, ennaltaehkäisevän hoitotilan, muutoslaboratorion sekä ohjaus- ja valvontatilan.

Simulaatiokeskuksen alueet kuvaavat potilaan hoitopolkua aina hoitoon hakeutumisesta sairaalan ja vuodeosaston kautta kotiin. Ennaltaehkäisevä hoitotila on erillinen simulaatiohuone, jossa on mahdollisuus pitää useita simulaatioharjoituksia samanaikaisesti. Lisäksi keskuksen yhteyteen kuuluu debriefing-tila jälkipuintia varten sekä varastotila. Yhteensä simulaatiokeskus on noin 300 neliömetrin kokoinen. Keskuksessa on kaikki potilaan hoidossa tarvittavat hoitovälineet, ja ohjaus- ja valvontahuoneesta on suora näköyhteys harjoitustilaan yksipuolisen peililasin kautta (ks. ku-

vio 1). Valvontahuoneessa on myös tekniikan hallintaan liittyvät välineet, ja sieltä ohjataan potilassimulaattorin lisäksi myös videokuvaa ja ääntä simulaatioharjoituksen aikana. Huoneesta on myös mahdollista saada keskusteluyhteys muihin osallistujiin harjoituksen aikana. Kameroita simulaatiokeskuksessa on yhteensä 15.

Käytännössä simulaatioharjoituksessa harjoitellaan potilaan siirtoa, raportointia toisen osaston hoitajalle sekä potilaan kotiuttamista turvalisesti. Jälkipuintihuone on simulaatiokeskuksen välittömässä yhteydessä. Siellä istumapaikat on järjestelty pöydän ympärille niin, että debriefingiin osallistuvat opiskelijat ja ohjaaja pystyvät keskustelemaan tasapuolisesti.

Seuraavaksi kuvaamme yhden terveystieteiden simulaatioharjoituksen.



Kuva 1. Simulaatio-ohjaaja valvomossa.

## Hoitotyön opiskelijat harjoittelevat hoitamista potilassimulaattorilla

**Valmistautumisvaiheessa** opiskelijoille annetaan tilannetietoa harjoituspotilaasta ja he tutustuvat simulaatiotilaan. Vaihe käsittää päivystyspoliklinikalla toimivan sairaanhoitajan tehtävät: harjoituspotilaasta tehdään tilannearvio, jonka perusteella hänet joko lähetetään suoraan lääkärin tutkittavaksi tai häntä pyydetään odottamaan vuoroaan. Simulaatioharjoituksen opetustavoite voi olla juuri päivystykseen tulleen potilaan tilan

ja hoidon kiireellisyyden arviointi. Ryhmässä kolme opiskelijaa toimii yhdessä, ja jokaiselle on jaettu jokin ABC-osa-alueista (A-, B- ja C-hoita-ja)<sup>3</sup>. Potilas tutkitaan oppitunneilla aiemmin opetetun ABC-protokollan mukaan.

Jos oppitunnilla on käsitelty vaikkapa hengitysvajauspotilaiden tutkimista ja hoitoa, harjoitukseksi voidaan valita esimerkiksi keuhkopöhön tunnistaminen ja siihen kuuluvat hoitolinjat. Potilaalle etsitään keuhkokuivat, EKG-nauhat ja laboratoriovastaukset. Erillisten tutkimusten tulokset voidaan antaa paperilla tai näyttää tietokoneen monitorilta. Opiskelijan voidaan myös olettaa hankkivan potilaasta taustatietoja lavastetulta omaiselta.

**Harjoituksessa** potilaana on 73-vuotias mies, jolla on diabetes, huomattavaa ylipainoa ja verenpainetauti. Potilaan hengitys on päivän mittaan alkanut rahista, ja ennen sairaalan tuloa hänen on ollut vaikea hengittää. Lääkelista on paperilla mukana. Omaiselta saa kysyttäessä lisätietoja: Jalat ovat olleet viikon ajan turvonneet ja hengitys on käynyt raskaammaksi kolme päivää sitten. Päivystykseen lähdön syynä oli se, että potilas ei jaksanut enää aamulla puhua kunnolla ja oli muuttunut vähän sekavaksi.

Harjoituksessa opiskelijoiden oletetaan tutkivan ja hoitavan potilasta oppitunnilla tutuksi tulleella ABC-järjestelmällä sekä helpottaa tämän oloa hoitotoimenpiteiden avulla. Opiskelija rauhoittelee potilasta, laittaa hänet puoli-istuvaan asentoon hengityksen helpottamiseksi ja antaa hänelle happea maskilla. Hengityksen tukemiseen on varauduttava palkeella ja maskilla. Opiskelijan pitäisi osata määritellä potilaan hoidon tarve kiireelliseksi ja kutsua lääkäri paikalle. Jatkotoimia tehdään paikallisten olosuhteiden mukaan.

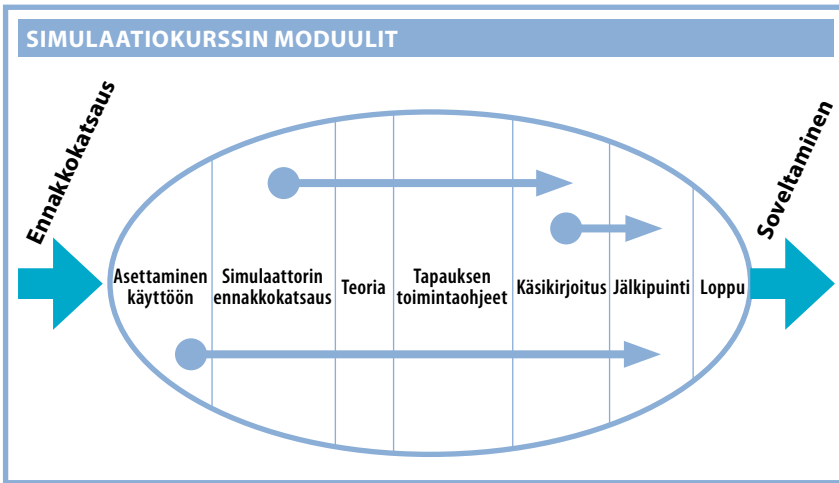
**Jälkipuinnissa** simulaatiotilanteen osallistujat käyvät läpi, mikä toimi hyvin ja missä olisi voitu toimia tehokkaammin tai eri tavalla. Harjoitus voidaan toistaa jälkipuinnin jälkeen, jolloin oikea tapa toimia jää opiskelijoille paremmin mieleen. Hengitysvaikeus on laaja oppialue, joten simulaatioharjoituksen yhteyteen voidaan myös liittää lyhyitä tietoisuuksia hengitykseen liittyvistä normaaliarvoista, keuhkojen kuuntelulöydöksistä eri sairaustiloissa tai pikakurssi keuhkokuivien tulkitsemisesta.

Edellä kuvattu tapaus noudattelee yleisintä käytössä olevaa prosessi- maista mallia: niin sanottua briefing–scenaario–debriefing- eli valmistelu–harjoitus–jälkipuinti-mallia. Valmisteluvaiheessa kouluttaja kertoo

3 A=Airways=Ilmatiet, B=Breathing=Hengitys, C=Circulation=Verenkierto

harjoituksesta ja osallistujat tutustuvat välineisiin ja tilaan. Harjoitusvaiheessa potilastapaus käydään läpi ammattiroolin kautta. Jälkipuintivaiheessa harjoitus käsitellään sekä siitä annetaan ja saadaan palautetta.

Kuviosta 1 nähdään, miten Peter Dieckmann on kuvannut tätä prosessimallia sekä sen integraatiota koulutuskontekstiin ja kurssin rakenteeseen seitsemän eri moduulin kautta. Nuolet kuvaavat sitä, miten eri moduulit ovat yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi jos valmisteluvaiheessa osallistujat eivät koe ilmapiiriä turvalliseksi ja rakentavaksi, se voi heijastua jälkipuintiin (alin nuoli).



Kuvio 1. Simulaatiokurssin eri moduulit ja niiden keskinäiset yhteydet.

Haasteena tässä mallissa on se, että se olettaa simulaatioiden organisointimallin olevan myös oppimisprosessiltaan suora eli lineaarinen. Oppimistutkimuksesta kuitenkin tiedetään, että oppiminen on dynaaminen prosessi ja oppimista tapahtuu prosessin kaikissa eri vaiheissa.

## Pelastusalan simulaatiot Pelastusopistossa

Pelastusopistossa opiskelijoita valmistetaan simulaatioiden avulla työelämässä vastaan tuleviin vaativiin onnettomuustilanteisiin. Opiston oppimiskäsitys perustuu konstruktivismiin, jossa uutta opitaan ja sovelletaan aiemman opitun perustalle. Keskeistä on turvallisuusajattelun edistäminen, joka perustuu onnettomuusriskien tai yhteiskunnan uhkien tunnistamiseen ja tapahtuneiden onnettomuuksien tai yhteiskunnan häiriötilanteiden vaikutusten pienentämiseen. Pelastusopiston oppimisympäristöt

muuttuvat kulloisenkin opiskeltavan asian mukaisesti. Pääasiassa simulaatiot ovat tietokoneohjelmia, jotka mahdollistavat erilaisten onnettomuus-tilanteiden turvallisen harjoittelun.

Harjoituksissa simuloidaan eri onnettomuustyyppettä. Onnettomuuksien suuruusluokka vaihtelee yhden ryhmän toimenpiteitä edellyttävistä tilanteista aina suuronnettomuuksiin, jotka sitovat useammankin pelastustoimen alueen resursseja. Yhteistyöviranomaisten rooli ja määrä arvioidaan harjoituskohtaisesti.

Simulaatioissa käytetään useita erilaisia tietokonevälitteisiä oppimisympäristöjä ja harjoitusrakenteita. Pääasiassa käytetään kolmenlaisia simulaatioita tai niiden yhdistelmiä. Pienoismalliharjoituksia (kuva 3–4) käytetään koulutuksen alkuvaiheessa yhteisen käsityksen kehittämiseen onnettomuus-tilanteesta. Tällöin harjoitukseen osallistuvat tarkastelevat ympäristöä niin sanotusta lintuperspektiivistä kokonaistilanteen hahmottamiseksi.

Fire Studio -harjoituksissa tietokoneohjelman avulla luodaan erilaisia hätä- ja onnettomuus-tilanteita, kuten tulipalo-onnettomuus. Osallistujat ottavat erilaisia rooleja ja toimivat niiden mukaisesti esimerkiksi onnettomuus-tilanteen johtajana tai muussa ammatillisessa roolissa. Tietokoneohjelmien avulla harjoitellaan onnettomuus-tilanteita ja esimerkiksi kriisiviestintää osallistujien kesken.

Pelastusopistossa simulaatio valitaan sen mukaan, millaiset harjoituksen oppimistavoitteet sekä osallistujien oppimisen vaihe ja roolit ovat. Harjoitukset ovat luonteeltaan erilaisia. Niissä voidaan korostaa esimerkiksi

- havainnointia ja havaintojen tulkintaa
- päätöksentekoa, ohjausta ja ohjausjärjestelmien hallintaa (johtamista)
- viestintää (tiedon välitystä tai johtamisviestintää)
- tiedottamista, esimerkiksi vaaratiedottamista
- vuorovaikutusta ja yhteistyötä, esimerkiksi viranomaisyhteistyötä
- tilannekuvan muodostamista, ylläpitämistä ja jakamista
- ammatillisen kielen oppimista.

# Simulaatioiden haasteita ja mahdollisuuksia

Nehring ja Lashley ovat kuvanneet hoitoalan simulaatio-opetuksen mahdollisuuksia kahdeksan kohdan avulla:

1. Koulutuksen tavoitteiden ja oppijan osaamisen välinen yhteys tulee paremmin näkyväksi.
2. Oppijan on mahdollista havaita hoitotoimenpiteiden vaikutukset paremmin kuin kirjallisuuden tai oikeiden potilaiden avulla opiskeltaessa.
3. Oppija voi turvallisesti tehdä virheitä ja oppia niistä.
4. Itseluottamus, kriittinen ajattelu ja päätöksentekotaidot kehittyvät.
5. Simulaatioissa voidaan tuottaa suunniteltuja ja vakioituja hoitotilanteita.
6. Oppija saa välittömän palautteen.
7. Oppijan tiedot ja viestintätaidot kehittyvät.
8. Simulaatio-opetus parantaa psykomotorisia ja teknisiä taitoja sekä yhteistyötaitoja.

Simulaatio-opetuksen haasteet he ovat puolestaan tiivistäneet seuraaviin viiteen kohtaan:

1. Korkean tason simulaatioympäristön sekä sen ylläpidon kustannukset voivat ajaa organisaatioita tyytymään vähemmän realistisiin ympäristöihin.
2. Potilastapausten (skenaarioiden) luominen ja toteuttaminen vaativat aikaa.
3. Simulaatio ei ole kuitenkaan täysin realistinen esimerkiksi kasvojen liikkeiden ja värimuutosten osalta.
4. Simulaatio-opetukseen voi osallistua vain pieni opiskelijaryhmä kerrallaan.
5. Joillakin opiskelijoilla simulaatio-opetus voi lisätä jännitystä ja aiheuttaa sen, että kokonaiskuvan saamisen sijasta keskitytään vain joihinkin hoitotilanteen osatekijöihin.

Lisäksi Nehring ja Lashley tuovat esiin sen, että simulaatioihin kohdistuva tutkimus on kärsinyt menetelmällisistä ongelmista, kuten pienestä otoskoosta sekä vaikeuksista verrata tutkimusasetelmia toisiinsa.

Osassa tutkimuksia simulaatio-opetuksen ja potilastapausten opiskelun välillä ei ole havaittu merkitseviä eroja. Yleiskuva simulaation käytöstä hoitotyön opetuksessa on kuitenkin se, että sekä opiskelijat että henkilö-

kunta pitävät simulaatiota hyvänä menetelmänä. Tätä kuvaa tukevat myös yllä mainitut mahdollisuudet.

Sari Kiiaksen tutkielma, joka kohdistui opiskelijoiden näkemyksiin terveystalon simulaatioista, vahvistaa kansainvälisessä tutkimuksessa havaittuja seikkoja. Terveystalon opiskelijoiden (N=16) näkemyksen mukaan simulaatiot olivat hyödyllisiä erityisesti käytännön hoitotyön sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppimisessa, kuten seuraavat aineistoesimerkit osoittavat:

*[Simulaatiot] auttavat valmentautumaan oikeaan potilastilanteeseen, jossa täytyy toimia ja osata havainnoida oikeita asioita potilaan voinnissa.*

*Opiskelija 3.*

*Esim. hoitotoimenpiteiden ja vuorovaikutustaitojen opiskelussa.*

*Opiskelija 11.*

Simulaatiot myös lisäsivät opiskelijoiden kokemaa turvallisuuden tunnetta siitä, että aiemmin opittuja asioita voidaan harjoitella simulaatioissa. Lisäksi opiskelijat toivat esiin sen, että omaa oppimista voi jälkikäteen reflektoida:

*Teoriaopetuksessa opitut asiat voidaan harjoittaa turvallisesti simulaatiossa.*

*Opiskelija 16.*

Opiskelun haasteina opiskelijat toivat esiin jännityksen ja kriittisyyden tunteet, simulaatiotilanteen epäluonnollisuuden sekä opetuksen organisoinnin vaikeuden.

*Tilanne tuntuu teennäiseltä, eikä pysty keskittymään hoitotilanteeseen kun tietää että joku katsoo ”ruudun” takana.*

*Opiskelija 2.*

*Simulaatiotunteja voisi olla enemmän ja ryhmäkoot pienempiä.*

*Opiskelija 1.*



Kiiaksen tutkimien opiskelijoiden kommentit osoittavat, että simulaatio-opetus tarjoaa sekä mahdollisuuksia että haasteita. Opiskelijoiden näkemykset olisikin hyvä ottaa huomioon, kun opetusta kehitetään.

Marianne Teräs on analysoinut opettajien (N=9) näkemyksiä simulaatioiden käytöstä. Hänen aineistossaan opettajat näkivät simulaatiot hyödyllisinä myös vuorovaikutus- ja käytännön taitojen harjoittelun näkökulmasta. Lisäksi he toivat esiin opiskelijan tuntemusten käsittelyn.

*Käytännön tiedon soveltamista vaativissa tilanteissa, jotka eivät oikeassa elämässä saa.*

*Opettaja 4.*

*Hoitotyö; tilanteen arviointi ja haastattelu, vuorovaikutus ja ohjaus, kädentaidot laajasti, tiedon soveltaminen.*

*Opettaja 8.*

Kiiaksen ja Teräksen aineistoesimerkkejä vertailemalla huomataan, että tutkimusten kohteena olleet opettajat ja opiskelijat olivat samaa mieltä juuri käytännön taitojen harjoittelusta ja oppimisesta simulaatioissa.

Haasteina Teräksen aineiston opettajat pitivät simulaatioiden vaatimaa aikaa ja inhimillisiä voimavaroja, suurta ryhmäkokoja, ohjaajakoulutuksen puutetta ja välineiden kalleutta:

*Simulaatio ymmärryksessä ja sen opettamisen osaamisessa, lisäksi opettajan pitää oikeasti tuntea oikea ja hyvä tapa toimia asiasta, jota simuloidaan.*

*Opettaja 1.*

*Osaamisen puute, oppimisympäristön kalleus, resurssin niukkuus.*

*Opettaja 4.*

Esimerkeissä korostuu se, että avainasemassa haasteiden ratkaisuisissa on ohjaajien ammattitaito: laaja-alainen ymmärrys sairaanhoitajan osaamisvaateista, opetussuunnitelman tuntemus sekä simulaatio-opetuksen hallinta. Ammattitaito auttaa luomaan ratkaisuja opetukseen sekä laajentamaan simulaation käyttöä opetuksessa – toisin sanoen tehostamaan kalliin investoinnin käyttöä ja saamaan siitä mahdollisimman paljon irti.

Näin ajateltuna simulaatiokoulutus ei ehkä olekaan merkittävästi kalliimpi kuin perinteinen opetus.

Opiskelijat ja opettajat tunnustivat sekä mahdollisuuksia että haasteita paitsi omasta yksilöllisestä näkökulmastaan myös kokonaiskuvan kannalta. Jos katsotaan Nehringin ja Lashleyn esittämiä mahdollisuuksia ja haasteita, huomataan, että sairaanhoidon opiskelijat ja opettajat tunnustivat samoja asioita. Ainoastaan hoitotilanteiden vakioiminen ei tullut esille heidän vastauksissaan. Haasteeksi opettajat mainitsivat lisäksi työelämäntuntemuksen.

Jorma Jokelan tutkimus uuden teknologian käytöstä sotilaslääketehtäessä osoittaa, että uusi teknologia on itsessään sekä mahdollisuus että haaste. Suuronnettomuustilanteessa se antaa mahdollisuuden nopeaan ja ajankohtaiseen tilannetietoon, jonka perusteella voidaan tehdä päätöksiä esimerkiksi resurssien tarkoituksenmukaisesta käytöstä ja logistiikasta. Erityisesti mobiililaitteissa hyötynä on myös helppokäyttöisyys. Toisaalta teknologiassa on omat haasteensa: tekniikka on kallista ja se voi rikkoutua, laitteet vievät tilaa ja verkkoyhteyksien toiminta on varmistettava kriisitilanteissa.

Lisäksi on todettu, että tekniset innovaatiot vaativat tuekseen sosiaalisia innovaatioita siitä, miten uutta teknologiaa voidaan käyttää opetuksen ja koulutuksen tukena, jotta se päätyisi osaksi käytännön toimintaa.

## Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa tuoneet esiin, miten kahdella alalla on käytetty simulaatioita ammattiin oppimisessa. Pääsääntöisesti opiskelijat ja kouluttajat kokevat simulaatiot positiivisiksi ja mielekkäiksi opetus- ja opiskelumuodoiksi. Ne vahvistavat opiskelijoiden käytännön osaamista jäljittelemällä aitoja työssä kohdattuja vuorovaikutus- ja työtilanteita. Samalla ne haastavat opiskelijaa ja opettajaa tarkastelemaan koko opetus- ja opiskelukulttuuria uudella tavalla, sillä ne vaativat tilanteisiin heittäytymistä, nopeaa reagointia ja aitojen työtilanteiden seuraamista sekä palautteen saamista ja antamista.

Kun simulaatioiden käyttöä tarkastellaan kahdella eri ammatti-alalla, voidaan kysyä, mitä opittavaa aloilla on toisiltaan simulaatioiden opetuskäytöstä. Huomiota kiinnittää se, että simulaatioiden mittakaavassa on eroja. Terveysalan simulaatiot kohdistuvat usein tiettyyn potilastilanteeseen, kun taas pelastusalan simulaatiot hahmottavat kokonaistilannetta

eri toimijoiden näkökulmista. Voisiko terveystalouden simulaatioita hyödyntää myös laajemmin erilaisten työprosessien ja potilaan kokonaistilanteen tarkastelussa – ainakin jo pidemmälle ehtineiden opiskelijoiden opetuksessa? Tämä voisi tukea kokonaisvaltaisen ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä.

Asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta simulaatioissa voidaan työtilanteita harjoitella tarkoituksellisesti, kuten Ericsson on esittänyt. Vaihtoehtoisesti Schönin ajatusten mukaisesti voidaan reflektoida hyväksi koettuja, usein näyttöön perustuvia toimenpiteitä tai toimintatapoja, joita opiskelijoiden halutaan oppivan. Simulaatioissa kuitenkin harvoin ylitetään erilaisia rajoja tai kehitetään uudennaisia toimintatapoja. Asiantuntijaksi oppiminen ja kehittyminen vaativat kuitenkin omalta mukavuusalueelta poistumista Vygotskyn tutkimuksissa mainitulle lähikehityksen vyöhykkeelle, jossa kokeneempi vertainen tai opettaja ohjaavat opiskelijaa eteenpäin. Joskus asiantuntijalta vaaditaan vielä pidemmälle menoa alueelle, jota voidaan kutsua mahdollisuuksien tai riskien vyöhykkeeksi. Siellä opitaan ja tuotetaan yhdessä uutta – jotakin sellaista, mitä kukaan ei vielä osaa. Simulaatioissa riskinotto, virheiden tekeminen ja myös epäonnistuminen on sallittua. Ennen kaikkea virheistä oppiminen on mahdollista.

## Lähteet

- Dieckmann, P. 2009. Simulation is more than Technology. The Simulation Setting. – Laerdal. [http://www.laerdaltraining.com/sun/enable/PDF/dieckman\\_article.pdf](http://www.laerdaltraining.com/sun/enable/PDF/dieckman_article.pdf), viitattu 15.9.2015.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. *Mind over machine: the power of human intuition in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
- Engeström, Y. 1992. *Interactive Expertise: Studies in Distributed Working Intelligence*. Research Bulletin 83. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Ericsson, A. K. 2008. Deliberate practice and acquisition of expert performance: a general overview. – *Academic emergency medicine* 15 s. 988–994.
- Fire Studio: <http://digitalcombustion.com/>, viitattu 26.4.2015.
- Kiias, S. 2014. Terveystalouden opiskelijoiden näkemyksiä simulaatio-opiskelusta. Julkaisematon kandidaatintutkielma. Helsinki: Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos.
- Jokela, J. 2010. *The Use of Novel Information Technology in Military Medicine and Mass Casualty Situation Training*. Dissemination Thesis. Acta Universitatis Tamperensis 1507. Tampere: University of Tampere, Medical School.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. – *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13(4) s. 24–42.

- Nehring, W. & Lashley, F. 2004. Current use and opinions regarding human patient simulators in nursing education: an international survey. – *Nursing Education Perspectives* 25(5) s. 244–248.
- Neuvonen T. 2015. Sähköpostiviesti Pelastusopiston vanhemmalta opettajalta 7.4.2015.
- Rosenberg, P.; Silvennoinen, M.; Mattila, M. & Jokela J. 2013. *Simulaatio-oppiminen terveydenhuollossa*. Helsinki: Fioca Oy.
- Schön, D. 2009 [1983,1995]. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Teräs, M.; Poikela, P. & Lahtela, M. 2013. Avattaren avulla ammattilaiseksi? Simulaatiovälitteinen oppiminen terveysalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 15(3) s. 66–80.
- Teräs, M. 2015. Learning and developing expertise via simulations. Esitelmä konferenssissa World TVET2015. Malesia, 25.–27.8.2015. [blogs.helsinki.fi/edusimulation](http://blogs.helsinki.fi/edusimulation).
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society. The psychology of higher mental functions*. Cambridge: Harvard University Press.
- XVR: [http://www.xvrsim.com/en/XVR\\_Platform/](http://www.xvrsim.com/en/XVR_Platform/), viitattu 26.4.2015.

An architectural sketch of a city street scene. The drawing is done in black ink on a white background, with a large, textured blue and yellow wash behind the buildings. The street is lined with tall buildings, some with many windows. There are people walking on the sidewalks, and a few cars are visible on the road. The perspective is from a low angle, looking down the street. The overall style is modern and urban.

**OSA 5:**  
Tuoreita näkökulmia  
kansainvälisyydestä

# Aineksia kulttuurienväliseen oppimiseen



*Marianne Teräs*

## Taustaa

■ Eri kulttuuri- ja kielitaustaisten opiskelijoiden määrä on noussut tasaisesti ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallituksen julkaisemasta koulutuksen vuosikirjasta ilmenee, että vuonna 2012 vieraskielisiä opiskelijoita, joiden äidinkieli oli muu kuin suomi, ruotsi tai saame, oli lähes 6 % kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista. Vieraskielisten opiskelijoiden osuus oli kasvanut noin 14 % vuodesta 2010. Maan sisällä ammatillisen koulutuksen vieraskielisten opiskelijoiden määrät vaihtelevat. Esimerkiksi Helsingissä ammatillisen toisen asteen koulutuksessa opiskelevista 12 % oli vieraskielisiä ja ammattikorkeakouluissa 11 %. Suurimmat kieliryhmät olivat venäjä, viro, englanti ja somalia. Vuoden 2012 lopussa Suomessa asuvista noin 5,2 % oli syntynyt itse tai heidän vanhempansa olivat syntyneet ulkomailla.

Ammatillisen koulutuksen toimijat kohtaavat vieraskielisiä opiskelijoita yleensä kolmella tapaa. Ensimmäisen polven maahanmuuttajat opiskelevat erilaisissa valmistavissa ja valmentavissa koulutuksissa. Suomessa syntyneet lapset eli niin sanotut toisen polven maahanmuuttajat opiskelevat opetussuunnitelmaperustaisissa koulutuksissa. Kolmannen mahdollisuuden muodostavat kansainväliset vaihto-ohjelmat, joiden kautta Suomeen tulee ja Suomesta lähtee sekä opettajia että opiskelijoita oppimaan ja opiskelemaan ammattia ja asiantuntijuutta uudessa kulttuurisessa ja kielellisessä ympäristössä.

Kyseessä ei ole varsinaisesti uusi ilmiö. Valtakunnallista maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaa koulutusta on järjestetty jo yli 15 vuotta, vuodesta 1999. Sitä ennen, 1970- ja 1980-luvuilla, ammatilliset oppilaitokset ja erityisesti ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset olivat järjestäneet pakolaisille ja maahanmuuttajille suunnattuja kursseja ja valmentavia koulutuksia. Tämä tarkoittaa sitä, että ammatillisten oppilaitosten opettajilla on erilaisia valmiuksia opettaa eri kulttuuri- ja

kielitaustaisia opiskelijoita: Toiset ovat hyvin tottuneita monikulttuurisuuteen ja oppilaitoksille on muodostunut omia hyviä käytänteitään. Toiset taas ottavat vielä ensimmäisiä askeliaan uudenlaisen opiskelijajoukon kanssa.

Kulttuurienvälinen osaaminen onkin muodostunut yhdeksi 21. vuosisadan avaintaidoista. Sillä tarkoitetaan henkilöiden kykyä liikkua eri kulttuuri- ja kieliympäristöstä toiseen ja toimia näissä ympäristöissä sujuvasti oman ja toisen kulttuurisen perinnön tiedostaen ja sitä kunnioittaen. Kulttuurienvälinen osaaminen on siten osa opettajan ammattitaitoa. Opettajan ei tarvitse tuntea kaikkien opiskelijoidensa kulttuuritaustoja, vaikkakin se voi auttaa häntä ymmärtämään joitakin tilanteita ja toimintatapoja. Hänen on kuitenkin hyvä olla tietoinen monikulttuurisuudesta ja keskustella opiskelijoidensa kanssa niistä käytännöistä, jotka vaikuttavat opetukseen ja opiskeluun. Silloin hän voi luoda opiskelijoidensa kanssa uudenlaisia, yhteisiä tapoja. Käsittelen aihetta seuraavaksi viiden oppimiseen vaikuttavan elementin kautta: opiskelija, opettaja, ympäristö, välineistö ja ryhmä.

## Oppimisen ainekset

Ammattiopiskelijoiden **opiskelutaidot** keskittyvät paljon opiskelijan kognitiivisiin taitoihin, kuten oman opiskelutyylin ja -strategian (esim. onko pinta- vai syväsuuntautunut), motivaation tai tavoiteorientaation tunnistamiseen. Opiskelutaidoista puolestaan johdetaan erilaisia opskelutekniikoita, joita opiskelijoille opetetaan. Näitä tekniikoita ovat esimerkiksi muistiinpano-, muistamis-, lukemis- ja kuuntelemistekniikat. Nykyisin myös erilaisten tietoteknisten ja sosiaalisten taitojen oppiminen on tärkeässä roolissa. Nämä opiskelutaidot voivat olla osalle opiskelijoista uusia, minkä vuoksi niitä on tärkeä käydä läpi ja harjoitella. Ammatillisessa koulutuksessa on lisäksi tärkeää osata opiskella harjoittelu- ja työssäoppimisjaksoilla.

Ammatillisen **opettajan** kulttuurienvälinen osaaminen on avainasemassa silloin, kun hän työskentelee eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien opiskelijoiden kanssa. Opettajan asenteet erilaisia opiskelijoita kohtaan heijastuvat hänen työskentelyynsä. Tietoisuus siitä, miten opiskelijat liikkuvat erilaisissa kulttuurisissa käytännöissä, auttaa opettajaa tukemaan heitä siirtymätaidoissa.

Ammatin **oppimisympäristöt** ovat monenlaisia. Niihin kuuluvat muun muassa koulu, luokka, työpaikka, koti sekä monet muut ympäristöt, joissa oppimista tapahtuu. Osalla opiskelijoista voi olla käsitys, että koulu ja luokkahuone ovat ainoita paikkoja, joissa opiskellaan. Tällöin esimerkiksi vierailut tai kotitehtävät jäävät tekemättä. Opettajan on tärkeä avata tätä ja selventää, miten eri ympäristöissä opiskellaan, mitä on tarkoitus oppia ja miksi on tärkeää, että kaikki osallistuvat. Monikulttuurinen työpaikka on myös tärkeä oppimisympäristö, jossa opiskelijat oppivat harjoittelu- ja työssäoppimisjaksoilla kulttuurienvälisyystaitoja.

Ammattiopiskeluun liittyvä **välineistö** voi olla opiskelijoille uutta. Tarkoitan välineistöllä erilaisia yhteen kietoutuneita menetelmiä ja välineitä, joita opiskelussa ja opetuksessa käytetään. Termi kattaa sekä symbolisen että materiaalisen välineistön, jotka usein kulkevat käsi kädessä. Esimerkiksi oppimateriaalit ohjaavat usein välineiden käyttöä. Oppikirja ohjaa lukemaan, oppimistehtävät lukemaan ja kirjoittamaan ja ryhmätyöt sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Samalla kun opiskelijat käyttävät välineitä, heille välittyy kuva siitä, mitä tässä kulttuurisessa ympäristössä on tärkeää osata ja miten tietoa käytetään.

Opiskelijoiden ja opettajien on tärkeä yhdessä käydä läpi, miten eri välineistöä käytetään ja mihin välineistöön opiskelijat ovat tottuneet aiemmassa koulutuksessaan. He voivat vertailla eri tapoja ja miettiä, mikä voisi olla se yhteinen käytäntö nykyisessä koulutuksessa. Tätä voidaan kutsua myös kulttuurienväliseksi oppimaan oppimisen taidoksi. Voi olla, että opiskelijat ovat tottuneet opettajajohtoiseen ja -keskeiseen opetukseen opiskelijakeskeisyyden sijaan. Opetusmenetelmistä ryhmätyöt ovat usein uudenlainen tapa opiskella – puhumattakaan erilaisista teknologiavälitteisistä menetelmistä. Opettajien odotukset sekä erilaiset arviointikäytännöt on myös tärkeää käydä läpi. Itse- tai vertaisarviointi on monelle opiskelijalle uudenlainen tapa arvioida, ja se vaatii taitoa ja harjaannusta.

Eri ammattialoilla on käytössä erilaisia **opetusmenetelmiä**. Siksi ennen uuden kurssin aloittamista opettajan kannattaa kertoa ja avata omia menetelmiään. Miten hän odottaa opiskelijoiden osallistuvan? Millaisia kysymyksiä hän esittää – kysyykö hän tietokysymyksiä vai odottaako hän erilaisia näkökulmia sekä opiskelijoiden mielipiteitä ja kokemuksia? Olenaista on avata myös sitä, miksi erilaiset kysymykset ovat tärkeitä.

**Opiskeluryhmän** merkitys ammattiin oppimiselle voi myös olla joillekin opiskelijoille uutta. Ryhmädynamiikan ymmärtäminen sekä työn organisointi ryhmässä vaatii totuttelua, jos opiskelija on tottunut hyvin



yksilö- ja kilpailukeskeiseen opiskelutapaan. Opettajan on olennaista selvittää, mitä opiskelija voi oppia muilta ryhmän jäseniltä ja miten ryhmässä toimiminen vaikuttaa hänen oppimiseensa.

## Lähestymistapoja kulttuuriin ja kulttuurisiin kohtaamisiin

Kulttuurin käsitettä lähestytään yleensä kahdella eri tavalla: yhtäältä staattisena ja pysyvänä ja toisaalta dynaamisena ja muuttavana. Ymmärrän kulttuurin dynaamiseksi, varioivaksi, ylijajaiseksi, muuttuvaksi ja historialliseksi käsitteeksi sen sijaan, että se näyttäytyisi kansallisena, staattisena ja historiattomana kokonaisuutena, joka voidaan opettaa tai opetella tilanteessa, jossa henkilö liikkuu maasta toiseen, astuu työelämään tai alkaa opiskella itselleen ammattia. Dynaamisen määritelmän mukaan ajateltuna kulttuurinen oppiminen kietoutuu yhteen ammattiin oppimisen kanssa: ammatin ja asiantuntijuuden oppiminen ja kehittyminen perustuvat ammatissa tarvittavien kulttuuristen käytäntöjen oppimiseen. Käytännöt ovat jaettuina paikallisia ja historiallisesti kehittyneitä tekemisen tapoja ja välineitä sekä näiden suhteita ympäristöön ja yhteisöön.

Ihmiset voivat lähestyä usealla tavalla tilannetta, jossa erilaiset kulttuuriset käytännöt ja ihmiset kohtaavat. Lähestymistavat voidaan jakaa karkeasti kolmeen kategoriaan: kulttuurikeskeiset, kielikeskeiset ja yhteiskuntakeskeiset lähestymistavat. Kulttuurikeskeiset lähestymistavat jaetaan vielä kahteen eri luokkaan: yleisiin, kulttuurienvälisestä vuorovaikutusta ja tietoisuutta korostaviin ja toisaalta spesifeihin, tiettyyn kulttuuriin painottuviin lähestymistapoihin. Yhteistä näille kaikille on se, että ihminen on tietoinen omista asenteistaan ja kulttuurisista käytännöistään, kunnioittaa toisia ja heidän käytäntöjään sekä osaa toimia kulttuurienvälisissä sosiaalisissa tilanteissa.

1970-luvulla koulujen arjessa kukoisti kansainvälisyyskasvatus. Se on sittemmin korvautunut monikulttuurisuus- tai kulttuurienvälisyyskasvatuksella ja -koulutuksella ja nyttemmin globaalikasvatuksella. Työelämässä jalansijaa on saanut erityisesti diversiteetti- eli monimuotoisuus- koulutus. Nämä eri koulutukset edustavat yleisiä kulttuurikeskeisiä lähestymistapoja samoin kuin erilaiset kulttuurisensitiiviset koulutukset, joiden painopiste on tiedostaa omaan ja toisten kulttuuriperintöihin liittyviä kulttuurisia käytäntöjä sekä luoda ymmärrystä, vuorovaikutusta

ja tasavertaisia mahdollisuuksia ihmisten välille. Kulttuurispesifit koulutukset taas pureutuvat tiettyyn kulttuuriperintöön, esimerkiksi kiinalaiseen, venäläiseen tai kanadalaiseen kulttuuriin. Suomi toisena ja vieraana kielenä -koulutus edustaa puolestaan kielikeskeistä lähestymistapaa: siinä pääpaino on kohdekielen oppimisella. Yhteiskuntakeskeisiä lähestymistapoja edustavat maahanmuuttajille tarjottavat kotoutumiskoulutukset sekä kaikille tarjottavat rasismien ja syrjinnän vastaiset koulutukset, joita esimerkiksi Suomen Punainen Risti tai Ihmisoikeusliitto järjestävät.

Kullakin lähestymistavalla on oma perustansa ja painotusalueensa. Suomessa ja muualla on lisäksi kehitetty erilaisia menetelmiä, jotka edesauttavat kulttuurista yhteiseloä. Projekteissa on esimerkiksi koulutettu kulttuuritulkkeja ja kulttuurivälittäjiä. Toisaalta on painotettu kulttuurisia rajanylityksiä ja siirtymätaitojen oppimista tai kulttuurisensitiivisyyttä sekä omien asenteiden ja kulttuuristen tapojen tiedostamista.

## Lopuksi

Kulttuurisia käytäntöjä voidaan tarkastella ammatillisena toimintana, joka kattaa ammatin välineet, säännöt, työnjaon ja yhteisön sekä niiden väliset suhteet tiettyssä historiallisessa kontekstissa. Tekijöiden tai tekijäryhmän näkökulmasta tarkasteltuna oppimisen kohteena on tällöin esimerkiksi lähihoitajan tai metsäkoneenkuljettajan, lääkärin tai juristin ammatin kulttuuriset käytännöt. Tärkeää onkin tarkastella asiaa kahdesta suunnasta: Yhtäältä katsotaan yksilön näkökulmasta sitä, millaisia käytäntöjä hän omaksuu itselleen. Toisaalta selvitetään yhteisön näkökulmaa ja sitä, millaisia kulttuurisia resursseja yhteisö tarjoaa yksilön käyttöön. Esimerkiksi hoitovälineet, potilaan kohtaaminen tai kotihoito vaihtelevat eri maissa, ja opiskelijan on tärkeää ymmärtää niitä kulttuurisia merkityksiä, joita uudessa ympäristössä vallitsee. Tämä voi tapahtua keskustelun ja vertailun kautta.

Ammatillisessa oppilaitoksessa on siis tärkeää tunnistaa ja tehdä näkyväksi opettajien ja opiskelijoiden erilaisia rooleja ja käytäntöjä sekä välineistöä, jota opiskelussa ja opetuksessa käytetään. Kulttuurienvälisen oppimisen ainekset syntyvät erilaisten ihmisten kunnioittamisesta, halusta ymmärtää omaa ja toisten kulttuuriperintöä sekä kyvystä toimia vaihtelevissa tilanteissa ja luoda uudenlaista opiskelu- ja opetuskulttuuria.

## Lähteet

- Alexander D.; Schallert D. & Reynolds R 2009. What is learning anyway? A topographical perspective considered. – *Educational Psychologist* 44 s. 176–192.
- Helsingin ulkomaalaisväestö 2014. Tilastoja 2014:36. Helsingin kaupunki. Tietokeskus. Helsinki: Helsingin kaupunki 2014.
- Kumpulainen, T. 2014. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Koulutuksen seuranta-raportit 2014:10. Helsinki: Opetushallitus.
- Lasonen, J.; Halonen, M.; Kempainen, R. P. & Teräs, M. 2009. Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. Teoksessa J. Lasonen ja M. Halonen (toim.), *Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* s. 9-21. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Nykänen, J. 2010. *Aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformien tarkastelua arvojen näkökulmasta Koulutusreformit 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa ja 1.1.1991*. Acta Electronica Universitatis Tampensis 967. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Väestörakenne* [verkkójulkaisu]. ISSN=1797-5379. vuosikatsaus 2012. Helsinki: Tilastokeskus [luettu 16.3.2014]. [http://stat.fi/til/vaerak/2012/01/vaerak\\_2012\\_01\\_2013-09-27\\_tie\\_001\\_fi.html](http://stat.fi/til/vaerak/2012/01/vaerak_2012_01_2013-09-27_tie_001_fi.html)
- Teräs, M. 2015. Kehittävä kulttuurienvälisyys. – *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17(3) s. 41–54.

# Iloa ja hyötyä pohjoismaisesta yhteistyöstä – Kokemuksia ammattikasvatuksen Nordic Master -ohjelmasta



*Annica Isacson*

## Johdanto

■ Artikkelini aiheena on Norjassa keväällä 2015 toteutettu ammatillisten opettajaopiskelijoiden yhteispohjoismainen kurssi nimeltä Nordic Master. Kerron kurssin toteutuksesta ja pohdin samalla, mitä hyötyä pohjoismaisesta yhteistyöstä on ammatillisessa koulutuksessa.

Nordic Master -kurssin tavoite oli edistää pohjoismaiden ammatillisten opettajaopiskelijoiden yhteistyötä ja liikkuvuutta sekä kansainvälistymistä. Toisena tavoitteena oli vertailla ammatillisten koulutuksien ja oppimisen rakenteita ja haasteita Pohjoismaissa sekä edistää tietoa ja käytänteitä ammatillisista oppilaitoksista ja järjestelmistä teorian ja käytännön tasolla. Kurssi kohdennettiin Ruotsin, Suomen, Norjan ja Tanskan maisterikelpoisille kasvatustieteiden opiskelijoille ja ammatillisille opettajaopiskelijoille.

Kurssi toteutettiin Norjassa Högskolan i Oslo og Akerhusin (HiOA) toimesta 20.–24.5.2015. Sen aikana etsittiin vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin:

- Miten kehittää ammatillista osaamista?
- Mitä voi ja tulee oppia ammatillisissa oppilaitoksissa ja mitä taas yrityksissä?
- Miten kehittää ammatillisten oppilaitosten ja työelämän välistä yhteistyötä?

Näkökulma oli vertaileva, ja ohjelma rakennettiin siten, että viikon aikana oli aikaa sekä asiantuntijaluennoille että ryhmätöille ja verkostoitumiselle.

Nordic Master -koulutuksia on tarkoitus järjestää myös tulevaisuudessa säännöllisesti. Vuonna 2016 kurssi toteutetaan Tukholmassa edellyttä-

en, että rahoittaja suhtautuu myönteisesti rahoitushakemukseen ja jatkokehittämiseen.

## Taustaa

Yhteis pohjoismainen ammattikasvatuksen Nordyrk-verkosto oli pohtinut ammattikasvatuksen maisterin moduulin toteutusta vuodesta 2012 lähtien. Verkosto totesi melko pian suunnittelun aloitettuaan, että kokonaisen tutkinnon kehittäminen on lähes mahdoton toteuttaa eri säädösten, toteutustapojen, lakien ja vaatimusten takia. Siksi moduuli päätettiin toteuttaa niin sanottuna Express-ohjelmalla (*Express Course: Common Nordic Challenges in Vocational Education and Training*). Vuonna 2013 yksi verkoston jäsen, HiOA, haki vuoden 2014 kurssille rahoituksen NordPlus-ohjelmasta, jolla rahoitettiin osallistujien matkat sekä majoitus. Ohjelman suunnittelivat Ingrid Henning Loeb Göteborgin yliopistosta, Vibe Aarkrog Aarhusin yliopistosta, Ronnaug Lyckander HiOA:sta, Marianne Teräs Helsingin yliopistosta ja Annica Isacson Haaga-Helian Ammatillisesta opettajakorkeakoulusta.

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ammatillisille opettajaopiskelijoille ohjelmasta tiedotettiin syksyllä 2014. Hakemuksia tuli yhteensä 13. Valinta suoritettiin motivaatiokirjeen ja ansioluettelon perusteella. Yhteensä Suomesta ohjelmaan osallistui 12 opiskelijaa, josta kuusi oli haagahelialaisia. Kolme opiskeli kasvatustieteitä Tampereen yliopistossa ja kolme Helsingin yliopistossa. Tanskasta osallistui yksi ja Ruotsista 11 opiskelijaa. Norjalaiset opiskelijat (20) osallistuivat vain muutamille luennoille ja ryhmittöihin.

Opiskelijoiden oli mahdollista saada ohjelmasta opintopisteitä yhteensä 10. Ohjelmaan kuului ennakkotehtävä, toteutus, ryhmätöet Norjassa sekä loppuraportti. Jokainen opiskelija sai oman Nordic Master -ohjaajan, jonka kanssa hän sopi ohjelman integroinnin omiin opintoihinsa. Koulutuksen pääkieli oli englanti, mutta myös ruotsin kielen taito katsottiin valintavaiheessa eduksi.

# Ohjelma

## *Kurssin luennot*

Kurssilla kuultiin yhteensä kuusi luentoa, jotka käsitelivät ammatillisen osaamisen ja koulutuksen nykytilaa eri näkökulmista. Tässä luvussa esitelen kaikkien luentojen keskeiset ajatukset. Kurssin tarkka ohjelma on artikkelin liitteenä (liite 1).

Roskilden yliopiston apulaisprofessori Christian Helms Jörgensen, joka on koordinoanut pohjoismaista ammatillisen koulutuksen tutkimushanketta, valotti luennossaan kriittisen analyysin roolia vertailevassa tutkimuksessa. Helms Jörgensenin väittäminen oli, että vertailevat tutkimukset, joita tuotetaan pelkästään määrällisin menetelmin ja numeroiden valossa, ohjaavat ammatillisten oppilaitosten laatuarviointityötä väärille urille. Hän puhui niin sanotusta lukujen johtamisesta, josta on hänen mukaansa tullut peräti tapa johtaa (amatillisia) oppilaitoksia. Pelkkä numeraalinen vertailu on kuitenkin ongelmallinen, eikä se ole validi keino arvioida oppilaitoksia. Esimerkkinä hän mainitsi ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten määrän Tanskassa: määrä ilmoitetaan yleensä prosenttilukuna, vaikka todellisuudessa osa opiskelijoista on varsinaisen keskeyttämisen sijaan siirtynyt toiseen koulutusohjelmaan. Helms Jörgensenin mukaan kannattaakin etsiä holistisempää sekä monimuotoisia vertailutapoja.

Apulaisprofessori Vibe Aarkrog Aarhusin yliopistosta on erikoistunut duaalijärjestelmään ja työssäoppimiseen, ja hän osallistunut muun muassa Tanskan opetusministeriön ammatillisen koulutuksen reformityöhön. Tanskassa uusi pedagoginen järjestelmä otettiin käyttöön elokuussa 2015. Sen tavoitteena on kehittää ammatillisen pedagogiikan laatua. Uudistus-työ pohjautuu motiivoinnin haasteisiin: miten motivoida nuoria sitoutumaan ammatilliseen koulutukseen?

Aarkrogin luento käsitteli käytäntökeskeistä pedagogiikkaa ja tanskalaisen ammatillisen koulutuksen reformia. Aarkrog viittasi muun muassa professori John Hattien ajatuksiin näkyvästä oppimisesta, joka perustuu siihen, että opettaja pyrkii katsomaan opiskeltavia asioita ikään kuin opiskelijan silmin. Näkyvään oppimiseen kuuluu ajatus siitä, että oppiminen on työstä. Opettaja on muutosagentti: hän arvioi jatkuvasti omaa opetustaan, luo hyvän ilmapiirin, antaa luvan tehdä virheitä, haastaa itseään ja puhuu oppimisesta, ei opetuksesta.

Aarkrogin luennossa korostuivat myös myös professori David Boudin ajatukset siitä, että opiskelijoiden on tärkeää kokea tyydytystä oppimisesta ja hyvästä työstä, ei arvosanoista. Myös Aarkrogin oman tutkimuksen tulokset hyvästä käytäntölähtöisestä oppimisesta kiteytyvät osaamiskeskisyyteen: aineiden opettamisen sijaan olisi tuettava osaamisen ja oppimisen kehittymistä. Teoria on väline, ei itseisarvoinen tavoite. Oppimisessa on tärkeää keskittyä siihen, mitä opiskelijat ammatissa tarvitsevat, sekä kiinnittää huomiota siihen, että käytäntö on näkyvässä oppimisympäristössä. Mitä enemmän oppimisessa on ammatillisia elementtejä, sitä käytännönläheisempää se on. Myös kielellä on merkitystä: opetuksessa ei pitäisi käyttää käytännöistä ulkoistettuja ilmaustapoja vaan ammattikieltä.

Ruotsalainen lehtori Ingrid Henning Loeb Göteborgin yliopistosta puhui kolmesta oppimisen ja osaamisen osa-alueesta, joista ammatillinen osaaminen koostuu: generiset taidot, ammattiin liittyvät taidot ja työpaikkataidot. Ammatillista koulutusta pidetään tyypillisesti käytännönläheisenä koulutuksena, jossa tutkimukset ja teoriat eivät ole keskeisessä osassa. Loeb painotti sen sijaan konseptuaalista osaamista. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että osaamiseen kuuluu ammattisanaston hallinta ja taito soveltaa termejä työelämässä. Hän painotti myös maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kielen oppimisen tärkeyttä.

Tutkimuspäällikkö Annica Isacson Haaga-Heliasta käsittelee luennossaan suomalaisen ammatillisen koulutuksen nykytilaa ja tulevaisuuden muutoksia lähinnä ammatillisen opettajan näkökulmasta. Ammatillisen koulutus ja oppiminen voi Suomessa kohtalaisen hyvin – ainakin jos sitä verrataan pohjoismaisiin ammatillisen koulutuksiin. Vetovoima ammatillisiin koulutuksiin Suomessa on hyvä: yli puolet peruskoulutuksen päättäneistä valitsee ammatillisen peruskoulutuksen, vetovoima myös ammatikorkeakouluihin (vaihteluita on toki eri koulutusohjelmien välillä) sekä ammatilliseen opettajakoulutukseen on hyvä.

Ammatillisen opettajan työ Suomessa on kuitenkin muutoksessa muun muassa siksi, että ammatilliset oppilaitokset yhdistyvät sekä painottavat entistä enemmän osaamisperusteisuutta, ilmiöpohjaista oppimista ja tiimityötä. Vaikutusta on myös sillä, että maailma globalisoituu ja teknologisoituu. Tämä vaatii opettajilta uutta näkökulmaa, profilointia ja osaamista.

Dosentti Marianne Teräs Helsingin yliopistosta toi luennossaan esille kolme suurta yhteiskunnallista muutoksta, jotka kohdistuvat ammatillisiin asiantuntijoihin. Ensimmäinen on yhteiskunnan muuttuminen

kompleksisemmaksi, toinen tiimityön ja yhteistyön tarve ja kolmas teknologian kehitys. Asiantuntijuuden painopiste on siirtynyt yksilöistä kollektiiviseen asiantuntijuuteen. Tämä haastaa asiantuntijat tekemään entistä enemmän yhteistyötä. Teräs esitti myös hyviä kysymyksiä siitä, mikä on teoria ja mikä käytäntö. Miksi näitä käsitteitä ylläpidetään, kuka niistä hyötyy, ja onko akateemisella yhteisöllä esimerkiksi omia intressejä ylläpitää teorian diskurssia?

Professori Hilde Hiim HiOA:sta avasi luentonsa aluksi Norjan ammatillisen koulutuksen järjestelmää, jossa keskeisenä on niin sanottu 2+2-malli. Mallilla tarkoitetaan sitä, että opiskelijat ovat kaksi vuotta koulussa ja kaksi vuotta työelämässä. Luennon pääaihe oli laaja toimintatutkimushanke ”Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av laereplaner gjennom aksjonsforskning”, joka oli toteutettu Oslon ja Akershusin korkeakoulun ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Siinä opettajaopiskelijat tekivät yhdessä omien työyhteisöjensä kanssa toimintatutkimuksellisia kehittämis- ja tutkimusprojekteja. Keskeistä näissä projekteissa oli se, että ne yhdistivät oppimista koulussa ja työelämässä sekä vahvistivat tietopuolisen opetuksen ja työtoiminnan välistä yhteyttä. Tärkeää oli myös opetussuunnitelman uudistaminen niin, että se tukee oppimista koulussa ja työssä.

Kurssin luentojen tavoitteena oli valottaa eri näkökulmista ammatillisen koulutuksen nykytilaa ja haasteita Pohjoismaissa ryhmätöiden, osaamisen, kehittämisen ja keskusteluiden pohjaksi. Onnistuimmekin siinä hyvin ainakin omasta mielestämme, mutta mitä mieltä olivat opiskelijat?

## Opiskelijoiden ajatuksia kurssista

### *Opiskelija A: näkökulmat avarammiksi*

Luin Nordic Master -ohjelman tiedotteen syksyllä 2014 Haaga-Helian opettajaopiskelijoiden sähköpostilistalta. Kiinnostuin ohjelmasta jo silloin, mutta ajattelin, että tuleva vuosi on töiden ja opettajaopintojen vuoksi niin kiireinen, että en varmastikaan ehtisi ottamaan osaa. Jostain syystä ajatus ei kuitenkaan jättänyt minua rauhaan, ja lopulta päädyin lähettämään hakupaperit viimeisten hakupäivien aikana. Näin jälkikäteen ajateltuna on hyvä, että hain, sillä Nordic Masterista tuli yksi omien opettajaopintojeni kohokohdista.



Ennakkolukemisen ja muun materiaalin selailun myötä minulle oli muodostunut jo jonkinlainen utuinen kuva muiden Pohjoismaiden ammatillisen koulutuksen järjestelmistä ja tilasta, mutta vasta varsinaisen intensiiviviikon aikana asiat avautuivat paljon paremmin. Luentojen ja niiden sisällä käytyjen keskusteluiden aikana minulle selvisi, kuinka vähän oikeastaan tiesin ennen kurssia. Pohjoismaiden koulutusjärjestelmät poikkeavat toisistaan jopa yllättävän paljon, vaikka yhtäläisyyksiäkin toki löytyy. Selviä eroja on muun muassa ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuudessa, imagossa, keskeytysprosentteissa, jatko-opintomahdollisuuksissa, oppisopimusjärjestelmässä sekä tietenkin ammatillisten opettajien pätevyysvaatimuksissa. Paljon muitakin eroja toki löytyy, mutta nämä mainitut asiat tuntuivat toistuvan usein luennoilla ja keskusteluissa.

Kurssilta sain käsityksen, että Suomen ammatillisen koulutuksen vahvuus on ehdottomasti vetovoimaisuus. Suomessa suurin piirtein puolet ikäryhmästä hakeutuu ammatilliseen koulutukseen, ja noin kymmenen prosenttia tästä ryhmästä jättää opintonsa kesken. Muissa pohjoismaissa luvut olivat huomattavasti huonommat.

Toinen tärkeä asia, jonka lasken huomattavaksi Suomen mallin vahvuudeksi, on koulutusväylien avoimuus. Suomessa ainakin periaatteessa sekä lukiosta että ammatillisesta oppilaitoksesta valmistunut voi hakeutua korkeakouluun. Tämä ei ole itsestäänselvyys muissa Pohjoismaissa! Asia, jossa Suomi tuntuu olevan taas reilusti jäljessä, on oppisopimuskoulutus tai ylipäätään mestari–kisälli-opetus. Muilla Pohjoismailla tuntuu olevan vahvat vuosisatojen perinteet oppisopimuksesta. Oppisopimusmalli tosin on valitettavasti ainakin Tanskassa ja Norjassa ajettu alas 1900-luvun puolivälin jälkeen vanhanaikaisena, mutta nyt metodia on herätelty taas henkiin ja ilmeisesti siinä on onnistuttukin verrattaen hyvin.

Mielestäni Nordic Master -koulutus oli erittäin hyödyllinen ja opettavainen kokemus. Uskaltaisin väittää, että kaikki – myös luennoitsijat – oppivat paljon uutta ja saivat reilusti uusia näkökulmia myös tuttuihin aiheisiin. Lisäksi uusien pohjoismaisten kontaktien saaminen on hyvä bonus. Itselläni koulutukseen osallistumisen tavoitteena oli hankkia potentiaalisia yhteistyökumppaneita kansainvälisiä työssäoppimisjaksoja sekä muita mahdollisia pohjoismaisia yhteistyökuvioita ajatellen.

## *Opiskelija B: pohdintaa ja verkostoitumista*

Olen suomenruotsalainen sähköinsinööri ja konsultti. Osallistuin kurssille hankkiakseni ammatti-opettajan pätevyyden. Ohjaajani suositteli ohjel-

maa minulle. Minulle oli hyvin arvokasta, että sain tilaisuuden osallistua tälle kurssille yhdessä muiden Pohjoismaiden opettajien ja opettajaopiskelijoiden kanssa. Toteutus oli kokonaisuudessaan antoisa, ja siihen kuului paljon kokemusten vaihtoa ja verkostoitumista. Koin myös kurssin sisällön hyödylliseksi: luennot ja asiantuntevat luennoitsijat ylittivät jopa odotukseni.

Kurssin tavoite oli vertailla Pohjoismaiden toisen asteen ammatillisen koulutuksen rakenteita, riskejä ja haasteita. Yhdessä muiden osallistujien ja luennoitsijoiden kanssa näitä teemoja reflektoitii intensiivisesti. Yhteistä Pohjoismaiden välillä näyttää olevan muun muassa se, että politiikka ohjaa koulutusta erilaisten reformien kautta niukempaan ainetarjontaan, lyhempään ja tehostettuun läpivirtaukseen, sekä enenevässä määrin työssä oppimisen suuntaan.

Kurssilla pohdittiin, millaisia aineita kannattaisi opiskella koulussa ja mitkä asiat omaksutaan taas työssä oppimisen kautta. Lähtökohtana pohdiskeluissa olivat opiskelijoiden omat kokemukset. Pohdimme erityisesti yleisten aineiden ja ammattiaineiden integraation mahdollisuuksia opiskelukokonaisuuksissa. Kaikkien opintojen tarkoitus tulisi olla se, että saavutetaan holistinen ja syvälinen oppiminen, jonka seurauksena oma identiteetti ja ammattiosaaminen vahvistuvat.

Kurssin aikana todettiin myös, että lopulta kaikki osaaminen perustuu teorioiden ja käsitteiden ymmärtämiseen. Siksi oppiaineita ei pitäisi pyrkiä liikaa erottelemaan toisistaan teoreettisiksi ja käytännön tason aineiksi. Toisaalta kun työelämän kautta hankittu osaaminen korostuu, merkitystä on entistä enemmän ohjaamisella, reflektiolla, dialogilla ja vuorovaikutuksella sekä työmomenttien käsitteellistämällä, jotka kaikki syventävät ymmärrystä. Samalla kehittyvät terve moraalii, oma identiteetti sekä kriittinen ajattelu.

Puhtaasti luokkahuoneeseen sidotussa opetuksessa painottuvat järkevien ja konkreettisten esimerkkien käyttö sekä teoreettiset lähtökohdat. Hyvä tapa on esittää asiat siten, että teoria kytketään käytännön ongelmiin; teorit toimivat ikään kuin ongelmanratkaisun tukena. Toisaalta myös teorian vahvistamiselle ja rakentumiselle tarvitaan käytännön kokemusta ja konkreettista testausta.

Oman yksilötehtävänä tulokset osoittivat, että kaikki koulutuksen mallit seurauksineen on sidottu maan historialliseen ja kulttuuriseen taustaan sekä vallitsevaan poliittiseen kontekstiin. Siksi jossakin maassa hyvin toimivaa järjestelmää tai koulutuksen mallia ei voida suoraan

implementoida toisen maahan, vaikka maiden keskinäiset arvotaustat ja toimintamallit olisivatkin näennäisesti samankaltaiset. Kun koulutuksiin ja koulutuksen ohjauksjärjestelmiin tehdään muutoksia, taustalla vaikuttava kulttuuri ja muut tekijät vaikuttavat muutostapahtuman seurauksiin. Kaikkien taustatekijöiden vaikutus ei yksinkertaisesti ole ennustettavissa. Muutos saattaa siis aiheuttaa aivan toisenlaisia reaktioita, ja sillä saattaa olla toisenlaisia seurauksia kuin odotettiin. Hyvin ajankohtainen tähän liittyvä aihe on työssäoppiminen, jonka kukin maa on ratkaissut tavallaan.

Kurssin aikana keskusteltiin myös haasteista, kuten ammatillisen koulutuksen matalasta statuksesta ja opiskelun keskeyttämisestä tai lopettamisesta (*drop outs*). Haasteita aiheuttavat myös kasvavat erot sosiaalis-taloudellisissa yhteiskuntaluokissa sekä syrjäytyminen. Pohjoismaissa tehdään jatkuvasti tutkimuksia, jotka mittaavat ja analysoivat opintosuorituksia, tutkinnon jälkeistä työllistämistä, nuorisotyöttömyyttä ja opiskelukeskeytyksiä. Näitä yksinkertaistettuja tuloksia puolestaan käytetään poliittisten johtopäätösten pohjana – ehkä siksi, että ne ovat helposti ymmärrettäviä. Mittauksia ei kuitenkaan suoriteta eri maissa samalla tavalla, ja siksi tulokset eivät ole keskenään verrattavissa. Mittareita käytetään ja tutkimuksia tulkitaan aina jossakin tietyssä poliittisessä, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa.

Suomessa on ollut käytössä tasavertaiset ammatillisen ja lukiopohjaisen koulutuksen järjestelmät, joten täällä keskeyttämisen ja statuksen haasteet eivät näy yhtä selvästi. Koulutus perustuu korkeaan laatuun, hyvään maineeseen ja statukseen. Suomessa ammatillisen koulutuksen suosio on myös ollut viime aikoina koko ajan kasvussa ja hakuluvut ovat jopa ylittäneet lukion vastaavat luvut. Ammatillinen perustutkinto avaa tien ammattiin, työelämään ja ammattikorkeakouluopintoihin tai yliopistoon. Tästä voidaankin olla ylpeitä. Monet osallistujat nostivatkin Suomen ammatillisen koulutuksen suosion ja statuksen esille kurssin aikana.

Toivotaan, että myös Suomen hallitus arvostaa tätä ja ymmärtää, että koulutusleikkauksia ei kannata tehdä. Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen lyhentämisellä kaksivuotiseksi ei ole toivottuja seurauksia. Vastava uudistus Ruotsissa osoittaa, että sen taustalla ovat poliittiset tavoitteet opiskelijoiden palkkavuuden ja tuottavuuden lisäämiseksi sekä opintojen etenemisen nopeuttamiseksi. Tavoitteena on myös, että koulutuksesta valmistuneiden osaaminen vastaa mahdollisimman paljon sitä osaamista, jota työnantajat peräänkuuluttavat kullakin hetkellä. Uudistuksissa

kuitenkin unohtuu usein se, että koulutus on tärkeä osa ihmisenä kasvua. Sillä on olennainen rooli myös kriittisen ajattelutavan ja oman osaamisen metatason reflektiotaitojen kehityksessä.

Kurssin aikana oli mahdollisuus verkostoitua Pohjoismaiden osallistujien opettajien kanssa. Verkostoituminen onkin olennaista nykyajan opettajan työssä. Neuvottelevan, ja vuorovaikutteisen verkoston kehittämisen ja ylläpitämisen avulla Pohjoismaissa voidaan saavuttaa paljon. Meidän pitää vain osallistua – vaikka lobbauksen avulla – yhä rohkeammin vaikuttamiseen sekä jakaa kokemuksiamme, näkemyksiämme ja osaamistamme entistä aktiivisemmin eteenpäin.

## Positiivista palautetta

Palautetta kerättiin 24 opiskelijalta, ja vastauksia saatiin yhteensä 20. Palautteiden perusteella kurssin osallistujat kokivat, että he olivat oppineet paljon pohjoismaisesta ammatillisesta koulutusjärjestelmästä sekä saaneet uutta ymmärrystä ja uusia näkökulmia ammatillisen koulutuksen toteutustapoihin eri maissa. He kertoivat oppineensa paljon Pohjoismaiden ammatillisen koulutukseen liittyvistä haasteista sekä eri maiden eroista ja vahvuuksista. Lisäksi he saivat ideoita, joita kokeilla kotimaassaan. Opiskelijat pitivät luentoja mielenkiintoisina ja totesivat, että kirjallisuus oli hyvin valittu ja että se tuki luentoja.

Opiskelijat kiittelivät palautteissaan mahdollisuudesta tavata muiden maiden ammatillisia opettajia. Verkostoituminen koituikin koko kurssin suolaksi. Sitä kuvattiin muun muassa seuraavilla englannin ilmauksilla: *fantastic, fabulous people, I have learned a lot from others, super, really nice to talk to people from other countries.*

Luennot, ryhmätyöt, keskustelut ja uudet näkökulmat tekivät Nordic Master -ohjelmasta ehjän ja antoisan kokonaisuuden. Monet olisivat kuitenkin toivoneet vielä enemmän aikaa keskusteluille ja vierailuille sekä valmisteluun. Samoin opiskelijat toivoivat enemmän aikaa omiin toteutuksiinsa. Lisäksi palautteissa mainittiin, että tanskalaisia ja norjalaisia osallistujia olisi voinut olla enemmän.

Palautteiden perusteella Nordic Master -koulutus osoittautui hedelmälliseksi tavaksi edistää pohjoismaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen kentällä. Toivottavasti koulutukselle saadaan myös jatkorahoitusta ja yhteistyötä päästään syventämään entisestään tulevinä vuosina.

## Lähteet

- Aaltonen, K.; Isacsson, A.; Laukia, J. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) 2013. *Practical skills, education and development. Vocational education and training in Finland*. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Berglund, I. & Henning Loeb, I. 2013. Renaissance or a backward step? Disparities and tensions in two new Swedish pathways in VET. – *International Journal of Training Research* 11(2) s. 134–149.
- Billet, S. 2009. Vocational Learning: Contributions of Workplaces and Educational Institutions. Teoksessa R. Maclean & D. Wilson (toim.), *International Handbook of Education for the changing world of work* s. 1711–1723.
- Hiim, H. 2007. A strategy for practice-based education and research. Teoksessa P. Ponte & B. Smith (toim.), *The Quality of Practitioner Research* s. 97–114. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jørgensen, C. H. 2014. Udfordringer for den arbejdsbaserede læring i erhvervsuddannelserne. Teoksessa Kock, H. (toim.), *Lärande i arbetslivet. Möjligheter och utmaningar. En vänbok till Per-Erik Ellström* s. 177–197. Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Kock, H. 2014. *Lärande i arbetslivet. Möjligheter och utmaningar. En vänbok till Per-Erik Ellström*. Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Nylund, M. & Rosvall, P-Å 2011: Gymnasierreformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. – *Pedagogisk forskning i Sverige* (16)2 s. 81–100.

## Liite 1. Kurssin ohjelma.

TIME	TOPIC	LECTURER	LITERATURE
11.00–12.00	Presentation of the course and participants	Rønnaug Lyckander	
12.00–12.45	Lunch		
12.45–14.45	Comparative analysis and methodological concerns	Christian Helms Jørgensen	Jørgensen, Christian Helms. 2015 Jørgensen, C. H., Michelsen, S., Olofsson, J., & Thunqvist, D. P. (2015)
15.00–16.30	Comparative and theoretical perspectives on vocational education in the Nordic countries Group work is included in the lecture.	Christian Helms Jørgensen	NOR-VET Project description and country reports: Thunqvist, D. P. & Hallqvist, A. (2014), Stenström, M.-L. & Virolainen, M. (2014), Olsen, O.J., Høst, H., Tønder, A.H. (2014), Jørgensen, C.H. (2014).

### Social program: Dinner with students and lecturers

#### TUESDAY 21 APRIL

TIME	TOPIC	LECTURER	LITERATURE
9.00–11.30	Swedish vocational education <i>Enabling and developing vocational knowledge. What kind – and how?</i>	Ingrid Henning Loeb	Berglund, I. & Loeb, I.H. (2013) Nylund, M. & Rosvall, P-Å. (2011) Billet, S. (2009)
11.30–12.15	Lunch		
12.15–13.45	Finnish vocational education. <i>The changing role of vocational teachers</i>	Annica Isacsson	Aaltonen, K., Isacsson, A., Laukia J., Vanhanen-Nuutinen L. (2013)
14.00–16.30	Group work		

**WEDNESDAY 22 APRIL**

TIME	TOPIC	LECTURER	LITERATURE
9.00–10.00	Finnish vocational education <i>From individual to collective expert knowledge</i>	Marianne Teräs	Edwards, A. (2011)
10.15–12.00	Danish vocational education <i>Current challenges in practice-based teaching</i>	Vibe Aarkrog	Aarkrog, V. (2008) Boud, D. (2012)
12.00–12.45	Lunch		
12.45–13.45	Danish vocational education. <i>Current challenges in practice-based teaching</i>	Vibe Aarkrog	
14.00–16.30	Group work		

**THURSDAY 23 APRIL**

TIME	TOPIC	LECTURER	LITERATURE
9.00–11.45	Norwegian vocational education. <i>Collaboration between schools and working life</i>	Hilde Hiim	Hiim, Hilde (2013) – or in English: Hiim, H. (2007). Hiim, H. (2010) – or in English: Zeichner (2002) Schön, D. (1995). Young, M. (2004)
11.45–12.30	Lunch		
12.30–13.30	Finishing up group work. Short presentation for all	Hilde Hiim	
13.45–15.15	<i>Gender perspectives in vocational education and training, results from the PhD-thesis "Women in Motor vehicle mechanics and in Electrical Engineering"</i>	Inger Vagle/ Ellen Møller	
15.30–16.00	Practical information and questions, assessment criteria, evaluation	Hilde Hiim	

**FRIDAY 24 APRIL**

TIME	TOPIC	LECTURER
9.00–12.30	Excursion to Etterstad upper secondary school, at Ullevål Presentation of current projects (Common Core Subjects for Vocational Students – FYR)	Ellen Møller
	End of course	

# Työmatka Bogotan koneessa

## – Kokemuksia ammatillisen opettajankoulutuksen viennistä



*Jari Laukia ja David Mauffret*

### Johdanto

■ ”Suomalaisen koulutuksen vientiä olisi kasvatettava merkittävästi vuoteen 2015 mennessä.” Tällaisen tavoitteen valtioneuvosto asetti Suomelle vuonna 2010. Sen mukaan Suomen tulisi olla maailman johtava koulutukseen ja koulutusjärjestelmän laatuun perustuva talous. Tätä artikkelia kirjoitetaan vuonna 2015. Voi olla, että vielä tuo tavoite ei ole toteutunut, mutta tuota visiota ja tavoitetta ei myöskään ole vielä haudattu.

Suomalaisen koulun saamat hyvät tulokset kansainvälisissä OECD:n tekemissä arvioinneissa nostivat Suomen koulutuksen maailmanmaineeseen vuosituhannen vaihteen jälkeen. Ensimmäinen PISA-tutkimus (*Program for International Student Assessment*) toteutettiin vuonna 2000. Sen jälkeen tutkimuksia on tehty kolmen vuoden välein.

Hyvät tulokset lisäsivät muun maailman kiinnostusta Suomea kohtaan. Perusopetukseen kohdistuneista PISA-tutkimuksista saatu hyvä maine alkoi herättää mielenkiintoa myös muuta koulutusta, varsinkin opettajankoulutusta ja ammatillista koulutusta kohtaan. Samalla keskustelussa nousi esiin ajatus koulutuksen kaupallisesta toteutuksesta ulkomailla sekä koulutuksen tarjoamisesta maksullisena ulkomailta tulleille opiskelijoille Suomessa.

Vuonna 2009 opetusministeri Henna Virkkunen painotti koulutuksen viennin lisäämistä, ja seuraavana vuonna valtioneuvosto hyväksyi koulutuksen vientistrategian opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän ehdotusten pohjalta. Strategiassa koulutusvienti määriteltiin maksavan asiakkaan ja koulutuksen toteuttajan väliseksi toiminnaksi.

Lainsäädännölliset esteet, tuotteistamiseen liittyvät seikat ja pienen kielialueen mukanaan tuomat osaamisvaatimukset on ratkaistava. Tarkastelemme tässä artikkelissa Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen vientiä. Miksi vientitoimintaan on ryhdytty, ja



mitä tavoitteita toiminnalle on asetettu? Kuinka koulutuksen vientiä on toteutettu? Yksityiskohtaisemmin artikkelissa tarkastellaan Kolumbiassa vuosina 2015–2016 toteutettua koulutuskokonaisuutta ja siinä mukana olleiden opettajien kokemuksia.

## Vetovoimainen ammatillinen koulutus Suomen valttikorttina

Hyvät tulokset PISA-koulutusarvioinneissa 1990-luvun lopulla ja 2000-luvulla nostivat Suomen kansainväliseen tietoisuuteen. Samaan aikaan Suomi sijoittui hyvin myös innovatiivisuutta ja yhteiskunnan toimivuutta koskevista arvioinneista. Hyvät kansainväliset arviointitulokset toivat maahan myös monia ammatillisen koulutuksen kehittämisestä kiinnostuneita vierailuryhmiä, ja akateemisen koulutuksen ohella ammatillisen koulutuksen vetovoima alkoi herättää kiinnostusta.

Monissa Afrikan, Aasian ja Etelä-Amerikan maissa talous on kasvussa, ja ammattitaitoisen työvoiman tarve on suuri. Näissä maissa ammatillinen koulutus on toteutettu vaihtelevasti ja sen vetovoima on akateemiseen koulutukseen verrattuna huono. Suomessa sekä akateeminen että ammatillinen koulutus ovat laajasti arvostettuja. Ammatillisen koulutuksen arvostus akateemisen koulutuksen rinnalla on poikkeuksellista maailmassa: Perusopetuksen päättäneistä oppilaista lähes puolet jatkaa opintoja ammatillisessa oppilaitoksessa, ja noin puolet lukiossa. Esimerkiksi vuonna 2015 peruskoulun päättäneistä oppilaista peräti 45 000 haki ammatilliseen koulutukseen ja noin 32 000 lukiokoulutukseen.

Myös ammatillisen opettajankoulutuksen suosio on ainutlaatuinen kansainvälisessä mittakaavassa. Esimerkiksi Haaga-Helian Ammatilliseen opettajakorkeakouluun on viime vuosien aikana ollut 4–5 kertaa enemmän hakijoita kuin opiskelemaan on voitu ottaa. Hyvin järjestetty systemaattinen ammatillinen opettajankoulutus onkin maailmanlaajuisesti tarkasteltuna harvinainen poikkeus. Pasi Sahlbergin mukaan juuri opettajat ja opetusmenetelmät ovat keskeisessä asemassa oppilaiden oppimisessa, eivät niinkään standardit, määrällinen arviointi tai erilaiset organisatoriset muutokset. Tämä koskee myös ammatillista koulutusta. Suomessa ammattioppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen opettajilla on valtakunnalliset asetuksen määräämät kelpoisuusvaatimukset ja opettajilta on vaadittu opettajan koulutus.

## Ammatillisen opettajankoulutuksen viennin monet hyödyt

Ajatus ammatillisen opettajankoulutuksen maksullisesta toteuttamisesta ulkomaalaisille asiakkaille virisi Haaga-Heliassa vuosien 2007–2008 aikana. Tähän vaikutti osaltaan Haaga-Helian strategia vuosiksi 2007–2012: siinä todettiin, että ammattikorkeakoulu tavoittelee kansainvälistä kasvua ja että yksi keino kansainväliseen kasvuun on koulutuksen vienti. Ammatillista opettajakoulutusta pidettiin soveltuvana koulutusvientiin, sillä 60 opintopisteen laajuinen koulutus ei ole tutkinto vaan sen jälkeinen opettajan kelpoisuuden tuova lisäkoulutus. Siksi sitä oli mahdollista Suomen säädösten mukaan toteuttaa maksullisena ulkomailla.

Peruskoulun saamien hyvien arviointitulosten perusteella yleiskoulun opettajankoulutus näytti kiinnostavan maailmalla, mutta kiinnostiko ammatillinen opettajankoulutus? Ajatus koulutuksen viennistä ulkomailla herätti ymmärrettävästi kysymyksiä myös opettajakorkeakoulun henkilökunnassa. Kuka tai mikä olisi niin kiinnostunut suomalaisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta, että olisi valmis maksamaan siitä? Olisiko Haaga-Heliassa osaamista viedä koulutusta maksullisena ulkomailla – osaammeko toimia erilaisissa kulttuureissa? Ovatko ohjaavat opettajat kiinnostuneita tarttumaan vaativaan tehtävään? Keskusteluissa myös todettiin, että opettajan käsite on erilainen eri maissa ja yleensä siitä tulee ensimmäiseksi mieleen luokanopettaja. Siksi ammatillisessa koulutuksessa työskentelevän opettajan käsitteen avaaminen vieraille vaatii toisinaan aikaa.

Emme kuitenkaan lähteneet koulutusvientiin aivan tyhjästä. Maksullinen palvelutoiminta oli kuulunut Ammatillisen opettajakorkeakoulun toimintoihin jo pitkään: olimme tarjonneet maksullista täydennyskoulutusta opettajina jo toimiville henkilöille. Näin ollen henkilökunnalla oli jo entuudestaan markkinointia, tuotteistusta sekä kustannuslaskentaa ja laskutusta koskevaa osaamista. Lisäksi opettajakorkeakoulu oli toteuttanut englanninkielistä opettajankoulutusta vuodesta 2004 alkaen. Tämä koulutus oli lähtökohtaisesti suunnattu Suomeen tulleille ulkomaalaistaitaisille henkilöille, joilla oli vaikeuksia seurata suomenkielistä opetusta. Opiskelijat tulivat eri maista ja erilaisista kulttuureista. Englanninkielinen opettajankoulutus antoi opettajille kokemusta eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden kanssa toimimisesta. Opettajakorkeakoulu oli myös toteuttanut erilaisia kansainvälisiä hankkeita, ja henkilökunta oli osallistunut

kansainvälisiin konferensseihin, joista oli karttunut kansainvälistä osaamista. Tästä ei ollut kovin pitkä matka maksulliseen toteutukseen ulkomaalaisille opiskelijoille.

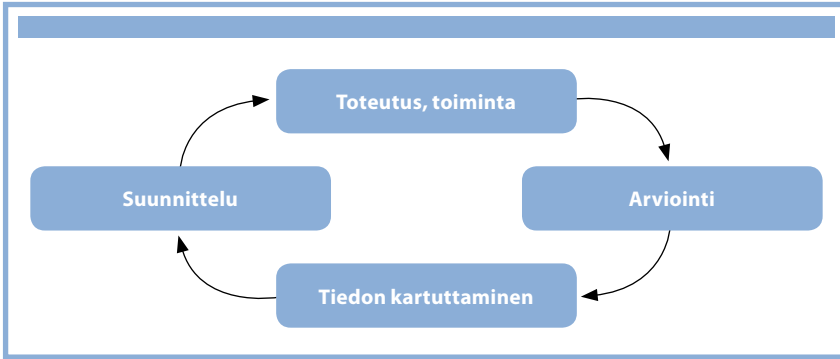
Ammatillisen opettajakorkeakoulun koulutuksen viennin tavoitteeksi otettiin alusta alkaen kohdemaan ammatillisen koulutuksen kehittäminen. Lisäksi päätettiin nostaa ammatillisessa koulutuksessa toimivien opettajien osaamista ja työn arvostusta. Näiden tavoitteiden lisäksi vientitoiminta on kuitenkin kehittänyt myös opettajakorkeakoulun oman henkilökunnan osaamista. Ensimmäisiä koulutuksia suunnittelivat ja toteuttivat muutamat toiminnasta innostuneet opettajat. Näiden ”keihäänkärkien” innostus on sittemmin tarttunut myös muihin. Yhteisöllisessä toiminnassa opettajat ovat olleet mukana suunnittelussa ja kouluttaneet toisiaan vientitoiminnassa; koulutusvientiin liittyvä osaaminen on lisääntynyt ja kumuloitunut organisaatiossa tekemisen ja kokemusten kautta.

Opettajakorkeakoulun opetushenkilöstön työ on organisoitu työkiertoajattelun mukaisesti siten, että henkilöstö osallistuu soveltuvin osin ja sopimuksen mukaan opettajakoulutukseen, täydennyskoulutuksen toteuttamiseen sekä tutkimus- ja kehitystyöhön. Toimintaa voidaan verrata vaikkapa Urpo ja Anita Saralan mainitsemaan oppivan organisaation periaatteisiin. Lähtökohtana on henkilöstön osaamisen jatkuva kehittyminen työn ja siinä tapahtuvan oppimisen integroitumisena.

Henkilöstön kehittymisen lisäksi olemme todenneet, että myytävää tuotetta pitää kehittää. Olemme siirtyneetkin pienistä hankkeista suurempiin toteutuksiin. Kansainvälisessä toiminnassa vaadittava osaaminen on kumuloitunut kokemuksen kautta. Toiminnalla on ollut vaikutusta myös opettajakoulutukseen kotimaassa: Olemme joutuneet vastaamaan älykkäisiin kysymyksiin – kysymyksiin, joita emme itse olisi tulleet ajatelleeksi – ja perustelemaan toimintaamme. Olemme olleet kuvaannollisesti ulkoisen arvioinnin kohteena samalla kun olemme toteuttaneet kansainvälistä yhteistyötä. Se on kehittänyt toimintaamme myös Suomessa.

Esimerkiksi Pauli Juuti ja Petri Virtanen puhuvat työelämän projekteissa tapahtuvasta oppimisesta. Koulutusviennin toteutuksia voidaan verrata tällaisiin projekteihin: niillä on tietty määräaika, tietty tavoite ja sovitut vastuhenkilöt. Toimijoina koulutusviennin toiminnoissa – koulutuksen markkinoinnissa, suunnittelussa, sopimusneuvotteluissa, opetuksen toteutuksessa ja taloushallinnossa – on laajasti mukana koko yksikön henkilöstö johtajasta opettajiin ja hallintohenkilökuntaan. Haaga-Heliassa tämä on merkinnyt myös eri yksiköt ylittävää yhteistyötä.

Opettajankoulutuksen viennin kehittämistä tekemisen ja mukana olleiden henkilöiden kokemuksen kautta voidaan väljästi verrata vaikkapa Kolbin mallin toimintaperiaatteisiin, joita on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1. Kolbin mallin toimintaperiaatteet.

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa koulutuksen vientiä on koko ajan toteutettu talousarviossa oman kustannuspaikan kautta erillään yksikköhintaisesta koulutuksesta. Koulutusviennin yksi tavoite onkin ollut tulojen hankkiminen yksikölle yhteiskunnan maksaman yksikköhintatuoton vähetessä. Ensimmäinen toteutus tehtiin Ruotsiin vuonna 2009. Sen jälkeen pienempiä ja isompia koulutuksia on toteutettu yksin tai yhdessä muiden koulutusorganisaatioiden kanssa useita vuosittain. Vähitellen määrä on lisääntynyt.

## Onnistumisen kokemuksia Kolumbiasta

Ammatillinen opettajakoulutus Kolumbian Bogotassa alkoi syksyllä vuonna 2014. Toiminnan alkua oli edeltänyt kolumbialaisen delegaation vierailu Haaga-Heliassa. Bogotassa toteutettiin koko 60 opintopisteen ammatillinen opettajakoulutus, ja koulutuksen valittiin 15 opiskelijaa. Valitut opiskelijat toimivat jo opettajatehtävissä ja pystyivät soveltamaan koulutuksessa saamiaan oppeja omassa työssään.

Koulutuskokonaisuus noudatteli suomalaisia asetuksia ja määräyksiä. Opetussuunnitelma ja opetuksen tavoitteet pohjautuivat Haaga-Helian Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajakoulutusohjelmaan ja tavoitteisiin. Ohjelma jaettiin kuuteen moduuliin, joista jokaiseen kuului yksi lähiviikko Bogotassa sekä etäopetusta ja ohjausta oppimisolustojen ja digitaalisten verkkojen kautta.

Opettajien yhteistyöllä oli tärkeä merkitys ohjelman suunnittelussa ja toteutuksessa. Kaksi opettajaa toimi vastuuhjaajina koko koulutuksen ajan. Lisäksi mukana oli neljä muuta ohjaavaa opettajaa, jotka osallistuivat kukin yhden moduulin ja lähijakson toteutukseen. Vastuuhjaajat vuorottelivat joka moduulissa, minkä lisäksi mukana oli aina toinen ohjaava opettaja. Näin kunkin moduulin ja lähijakson toteutuksesta vastasi kaksi ohjaavaa opettajaa. He suunnittelivat yhdessä opetussuunnitelman mukaisesti lähijakson pedagogisen käsikirjoituksen ja ohjelman. Koska mukana oli yhteensä kuusi ohjaavaa opettajaa, jotka vaihtuivat moduulista toiseen, yhteisöllinen toiminta, aineistojen ja tietojen jakaminen oli välttämätöntä jatkuvuuden turvaamiseksi. Dropbox-verkkopalvelua käytettiin aineistojen jakamisen, työstämisen ja säilyttämisen paikkana.

Parityöskentely moduulien ja lähijaksojen aikana oli rikastuttavaa sekä opiskelijoille että ohjaaville opettajille itselleen. Opiskelijat kohtasivat erilaisia opettajapersoonia. Ohjaavilla opettajilla oli erilaisia ohjaustyyliä, ja heillä oli erilaista asiantuntijuutta. Tämä mahdollisti erilaiset oppimiskokemukset ja syvällisen oppimisen. Toisaalta opettajille työskentely yksin vieraassa kulttuurissa ryhmän kanssa olisi voinut olla liian työlästä. Nyt ongelmatilanteissa asian ratkaisemisesta oli aina mahdollista keskustella työparin kanssa. Tiimityö myös vaikutti selvästi opetuksen laatuun, kun ohjaavat opettajat oppivat toisiltaan.

Kolumbian ryhmässä opiskeli 15 valittua opiskelijaa. He tuntuivat olevan hyvin ylpeitä tultuaan valituksi ryhmään, ja he olivat motivoituneita ja uteliaan innostuneita oppimaan. Tämä oli miellyttävä ja myös ohjaajia motivoiva huomio. Toisinaan ohjaajat havaitsivat, että ryhmässä opiskelevat kolumbialaiset olivat jopa innostuneempia opiskelemaan kuin kotimaan koulutusten opiskelijat. Suomen hyvä maine koulutusmaana teki opiskelijoista uteliaita: he pääsivät tutustumaan suomalaisiin salaisuuksiin.

Aiemmin Haaga-Helia oli toteuttanut opettajankoulutusta myös lähes kokonaan verkkomuotoisena toteutuksena. Kolumbian koulutuksessa lähiopetus koettiin kuitenkin välttämättömäksi. Luottamuksen saavuttaminen opiskelijoihin oli olennaista, ja se ei toteudu riittäväällä tavalla etäohjauksen avulla. Lisäksi organisaatioiden johtajat tapasivat toisiaan kasvokkain. Näissä tapaamisissa luotiin luottamukselliset organisatoriset suhteet ja rakennettiin pohja ohjelman yhteissuunnittelulle. Erilaisten toimintakulttuurien havaitseminen ja avaaminen on kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa helpompaa.

Lähitapaamiset olivat välttämättömiä myös yhteisen kielen löytämiseksi. Ohjelma oli alun perin suunniteltu toteutettavaksi englanniksi. Yksi kolumbialaisten tavoite olikin oppia opiskelun aikana englannin kieltä. Englannin kielen taito oli pyritty ottamaan huomioon jo opiskelijoiden valintaprosessissa. Myöhemmin kuitenkin kävi ilmi, että opiskelijoilla oli hyvin vaihteleva kielitaito. Lähitapaamisista oli apua tämän haasteen ratkaisemisessa, sillä niissä opiskeltavia asioita pystyttiin käymään tarkemmin läpi sekä avaamaan käsitteitä. Keskeinen osa aineistosta käännettiin myös espanjaksi. Kuuden opettajan ryhmässä oli mukana espanjan kieltä osaava opettaja, mikä osoittautui arvokkaaksi opetuksen edetessä.

Koulutuksen vientiin liittyvissä toiminnoissa joudutaan varautumaan yllätyksiin ja asioihin, joita ei ole osattu ottaa huomioon hyvästä valmistelusta huolimatta. Bogotassa jouduimme opiskelijoiden vaihtelevan englannin kielen taidon vuoksi jakamaan heidät kahteen ryhmään kielitaidon perusteella. Käytännössä tämä merkitsi sitä, että opiskelijat saivat ainakin osan etäohjauksesta ja oppimistehtäviin liittyvästä ohjauksesta espanjaksi ja saivat lähijaksoilla ohjausta englanniksi. Opintojen edetessä opiskelijoiden englannin kielen taito kohentui.

Etäjaksojen aikana opiskelijat työskentelivät eri puolilla Kolumbiaa joskus hyvinkin etäällä Bogotasta. Joissakin tapauksissa puuteelliset internettytyhdet vaikeuttivat oppimistehtävien tekoa ja ohjausta. Oman haasteensa aiheutti aikaero: välillä ohjaajan oli noustava ohjauskeskusteluun kello kolmelta yöllä. Opiskelu pystyttiin kuitenkin toteuttamaan luovien ratkaisujen avulla ja keskittymällä niihin etäyhteyksiin, jotka olivat käytettävissä. Opimme myös sen, että opetuksen etukäteissuunnittelussa on otettava huomioon mahdolliset erilaiset vuosilomarytmit silloin kun kyseessä on noin vuoden mittainen koulutus.

Kokonaisuutena Kolumbian toteutus onnistui hyvin. Opiskelijoilta saatu palaute oli rohkaisevaa ja innostavaa. Suomalaisen ammatillisen koulutuksen malli, opetukselliset ratkaisut, ohjauksellinen opettajuus ja opiskelijakeskeiset menetelmät olivat uutta opiskelijoille. Erot koulukulttuurissa merkitsivät sitä, että opetusta ei voinut toteuttaa täsmälleen samoilla menetelmillä kuin Suomessa. Opetussuunnitelmassa otettiinkin huomioon kohdemaan kulttuuri sekä opiskeluun osallistuvien opiskelijoiden ammatillinen tausta. Opetussuunnitelma oli selkeämmin moduloitu, ja sen käsitteellinen retoriikka oli konkreettisempaa kuin Suomessa tapahtuvassa toteutuksessa.

Koska kyse oli maksullisesta palvelutoiminnasta, koulutuksessa mukana olevat opiskelijat näyttäytyivät myös asiakkaina. Lähijaksot kaukana Suomesta toisenlaisessa toimintaympäristössä olivat hyvin intensiivisiä, ja ne oli suunniteltava huolellisesti. Lähijaksojen aikana järjestettiin myös erilaisia vapaa-ajan tilaisuuksia, joissa kolumbialainen ja suomalainen kulttuuri kohtasivat. Tämä vaati opettajalta erityistä sitoutumista: opettajan tehtävänä ei ollut vain opettaa vaan viettää muutenkin aikaa opiskelijoiden kanssa.

## Nousukiidosta lentoon

Vuodesta 2009 alkaen opettajankoulutuksen vienti on hiukan lisääntynyt. Opettajankoulutuksen vienti on muodostunut osaksi Haaga-Helia ammattikorkeakoulun vientitoimintaa. Toiminta ei ole ollut siis vaikuttavaa ainoastaan omassa yksikössämme vaan myös laajemmin ammattikorkeakoulutasolla.

Jokaisesta toteutuksesta olemme oppineet jotakin. Huolellisesta valmistautumisesta huolimatta aina sattuu yllätyksiä. Joustavat ja luovat toimintatavat auttavat ratkaisemaan yllättävät tilanteet. Olemme oppineet myös kärsivällisyyttä: vastapuolen osoittamasta kiinnostuksesta kaupallisen toteutuksen konkreettiseen alkamiseen saattaa hyvinkin kulua kuukausia, jopa vuosia. Lisäksi olemme havainneet, että sopimukset kannattaa laatia huolella siten, että molemmat osapuolet ymmärtävät ne hyvin. Koulutuksen vienti ja koulutuksen kaupallinen toteuttaminen eivät ole maailmalla uusi asia. Monissa maissa koulutuksen viennillä on jo perinteitä. Meidän on pitänyt oppia toimimaan niin, että toimintaamme luotetaan ja yhteistyö kanssamme todetaan hyödylliseksi.

Meidän on uskottava omaan osaamiseemme ja suomalaisen ammatillisen koulutuksen laadukkuuteen kansainvälisellä kentällä. Koulutusvientii lisää toteutuksissa mukana olevien opettajien, johtajien ja hallintohenkilökunnan osaamista. Se kehittää toimintaa myös kotimaassa ja muuttaa organisaation toimintatapoja yhteisöllisiksi, joustaviksi ja yritysmäisiksi. Jos kuitenkin halutaan päästä valtioneuvoston vuonna 2010 asettamiin tavoitteisiin, pitäisi myös tutkintoon johtavaa koulutuksen vientiä joustavoittaa tavalla tai toisella. Olemme tilanteessa, jossa nousukiidon jälkeen on aika lähteä lentoon.

## Lähteet

- Haaga-Helia ammattikorkeakoulun strategia 2007–2012. Päivitetty 2010.
- Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi. Suomen koulutusvientistrategia. Työryhmäselvityksiä. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. <http://vipunen.fi/fi-fi/amk/Sivut/Tutkin-non-suorittaneiden-sijoittuminen.aspx>, viitattu 1.9.2015.
- Sahlberg, P. 2015. *Finnish Lessons. What can world learn from educational change in Finland?* Toinen painos. London & New York: Teachers College, Columbia University.
- Sarala, U. & Sarala, A. 2001. *Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Juuti, P. & Virtanen, P. 2009. *Organisaatiomuutos*. Helsinki: Otava.



# Kirjoittajat



## *Päivi Aarreniemi-Jokipelto*

yliopettaja, TKT, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
paivi.aarreniemi-jokipelto@haaga-helia.fi

## *Sirkka Ahtola*

koulutusvastaava, SHO, Länsirannikon Koulutus Oy  
sirkka.ahola@winnova.fi

## *Kevin Gore*

lehtori, PhD, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu  
kevin.gore@haaga-helia.fi

## *Henna Heinilä*

yliopettaja, FT, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
henna.heinila@haaga-helia.fi

## *Tiina Immonen*

rehtori, KM, MERCURIA Kauppiaitten Kauppaoppilaitos  
tiina.immonen@mercuria.fi

## *Annica Isacsson*

tutkimuspäällikkö, KTT, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
annica.isacsson@haaga-helia.fi

## *Jorma Jokela*

yliopettaja, dosentti, Laurea-ammattikorkeakoulu  
jorma.jokela@laurea.fi

## *Tommo Koivusalo*

Program Manager, KTM, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, StartUp School  
tommo.koivusalo@haaga-helia.fi

## ***Maria Korpi***

rehtori, SKY-opisto  
maria.korpi@gmail.com

## ***Jari Laukia***

johtaja, FT, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
jari.laukia@haaga-helia.fi

## ***Reija Lepola***

kuntayhtymän johtaja, rehtori, Seinäjoen koulutuskuntayhtymä Sedu  
reija.lepola@sedu.fi

## ***Jukka I. Mattila***

tutkija, KTT, Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu  
jukka.mattila@aalto.fi

## ***David Mauffret***

lehtori, MA, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
david.mauffret@haaga-helia.fi

## ***Taina Mikkola***

Coach, KM, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, StartUp School  
taina.mikkola@haaga-helia.fi

## ***Anu Moisis***

yliopettaja, TkL, AmO, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
anu.moisis@haaga-helia.fi

## ***Kimmo Mäki***

yliopettaja, KTT, KL, AmO, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
kimmo.maki@haaga-helia.fi

## ***Sirkku Ohvo***

erityisopettaja, KTM, MERCURIA Kauppiaitten Kauppaoppilaitos  
sirkku.ohvo@mercuria.fi

## *Katri Ojasalo*

johtaja, KTT, Laurea-ammattikorkeakoulu  
katri.ojasalo@laurea.fi

## *Erkki Ormala*

professori, Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu  
erkki.ormala@aalto.fi

## *Mário Passos Ascenção*

Principal Lecturer, PhD, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu  
mariopassos.ascencao@haaga-helia.fi

## *Petteri Pitko*

lehtori, MM, Ammattikorkeakoulu Novia  
petteri.pitko@novia.fi

## *Heli Potinkara*

yliopettaja, TtT, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
heli.potinkara@haaga-helia.fi

## *Päivi Söderström*

koordinaattori, FM, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, StartUp School  
paivi.soderstrom@haaga-helia.fi

## *Marianne Teräs*

dosentti, FT, THM, Helsingin yliopisto  
marianne.teras@helsinki.fi

## *Sampo Tukiainen*

projektipäällikkö, tutkija, KTT, Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu  
sampo.tukiainen@aalto.fi

## *Liisa Vanhanen-Nuutinen*

yliopettaja, TtT, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
liisa.vanhanen-nuutinen@haaga-helia.fi