

Meidän Helmet II



Anita Eskola-Kronqvist ja Katri Aaltonen (toim.)



Meidän Helmet II

Anita Eskola-Kronqvist ja Katri Aaltonen (toim.)

**Hämeen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu**



Meidän Helmet II

Anita Eskola-Kronqvist ja Katri Aaltonen (toim.)

painettu

ISBN 978-951-784-616-5

ISSN 1795-4266

HAMK AOKKn julkaisuja 4/2013

e-julkaisu

ISBN 978-951-784-617-2 (PDF)

ISSN 1795-424X

HAMKin e-julkaisuja 13/2013

© Hämeen ammattikorkeakoulu ja kirjoittajat

JULKAISIJA – PUBLISHER

Hämeen ammattikorkeakoulu

PL 230

13101 HÄMEENLINNA

puh. (03) 6461

julkaisut@hamk.fi

www.hamk.fi/julkaisut

Ulkoasu ja taitto: HAMK Julkaisut

Kannen kuva: Johanna Kokkomäki

Painopaikka: Tammerprint, Tampere

Hämeenlinna, elokuu 2013

Sisällys

Lukijalle.....	6
Kirjoittajat	9
STUDIO-projekti	10
STUDIO-projekti pähkinänkuoressa 2008 – 2013.....	12

Anita Eskola-Kronqvist

”Koulutus voi räjäyttää tajunnan” – STUDIO-projektissa toteutettujen koulutusten vaikuttavuus koulutuksiin osallistuneille	13
STUDIO-projekti	13
Vaikuttavuuskyselyn toteutus.....	15
Vaikuttavuuskyselyn tulokset.....	16
Yhteenvedo ja suosituksia	26

I SOSIAALINEN MEDIA AIKUISKOULUTUKSESSA 30

Tore Ståhl

Lärande i fysiska, virtuella och sociala rum	31
Klassrummet – kunskapens vagga	31
Det nya klassrummets möjligheter och hinder.....	32
Vad göra i de olika rummen?	40
Sammanfattning.....	43

Lena Johansson

Sociala medier i vuxenutbildningen – utmanande och givande.....	47
Sociala medier som ett verktyg i vuxenutbildningen	47
Den mentala tröskeln.....	47
Socialt och inte själviskt – upphovsrätt	48
Mängden verktyg att välja på.....	49
Pedagogiken i sociala medier.....	50
Sociala medier i praktiken.....	51
Avslutning	52

Anne-Maria Korhonen

Sosiaalinen media opetuksessa ja ohjauksessa –koulutuksen nykytila ja tulevaisuus. Tarve toteuttaa tasapuolista ja oppijälähtöistä vuorovaikutusta.....	53
Koulutusten pedagogiset lähtökohdat ja toteutus	54
Koulutusten teknologiset valinnat.....	55
Näkökulmia pedagogiikan hyödyntämiseen	56
Pedagogiikan ja teknologian yhteenliittymä opetuksessa	57
Tulevaisuuden askeleet kohti yksilöllisiä oppimisympäristöjä	59
Yhteenvedo.....	60

II AIKUISPEDAGOGIIKAN MALLEJA JA MENETELMIÄ KÄYTÄNNÖN TYÖHÖN 64

Ulla Nuutinen

Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille – osa II	65
Kehittävä työntutkimus osana ohjauskoulutusta	65
Ohjauskoulutuksen tavoitteet	66
Ohjauskoulutuksen toteutus syksyllä 2011	67
Osallistujien pohdintaa Ohjauskoulutuksesta	69
Johtopäätöksiä ohjausosaamisen kehittämistä.....	70

Leena Selkivuori

Kokemuksia oppimisen ja opiskelun erityisen tuen kehittämissyhteistyöstä	75
Kehittämissyhteistyön lähtökohtia	75
Case Vaasan aikuiskoulutuskeskus.....	77
Hankkeessa opittua.....	84

Helena Aarnio

Dialogiosaamista vertaisryhmävalmennuksessa	89
Dialogiosaamisesta	89
Dialogiosaamisen valmentaminenko kannattaa?	90
Valmennuskortit.....	90
Dialogiosaamisen valmennuskokeilua.....	91
”Hyvä haltija” valmentajana.....	92
Vertaisryhmävalmennusko seuraava askel?	95

Pirkko Kepanen

”Olen taas piirun verran parempi ihminen” – Kokemuksia Yhteisöllinen ja voimavarasuuntautunut työote aikuiskoulutuksessa -koulutuksesta.....	97
Harjoitellen dialogiosaamiseen – Koulutuksen toteutus	98
Oppimista luottamuksen ilmapäiirissä – Osallistujien kokemuksia koulutuksesta	100
Yhteenveto koulutukseen osallistuneiden kokemuksista.....	104

Hanne Mäki-Hakola

Asiantuntijasta kouluttajaksi, suunnittelijasta oppimisen asiantuntijaksi – pedagoginen tutkimusmatka omaan työhön	109
Koulutuksen kokonaisuus ja osallistujat	109
Kehittämistehtävä linkkinä koulutuksen ja oman työn välillä.....	110
Kehittämistehtävien ohjaus ja vertaisarviointi.....	112
Pedagoginen epäkohta omassa työssä – mikä vaatii kehittämistä?.....	113
Kehittämistehtävän lopputuloksen kuvaus ja esittäminen	115
Oivalluksia ja oppimisen iloa kehittämistehtävästä.....	116
Pohdinta	118

Kati Korento

Verkostotyö opettajien arkipäivää	121
Osaamisen horisontti	121
Kokemuksia kentältä	122
Haasteita opettajakoulutukselle	125

Sirpa Laiho

Oikeus omaan osaamiseen – STUDIO-koulutukseen osallistuneen opettajan näkökulma	127
Kehittämistehtävän aiheen valinta	127
Osaamisen arviointi oppilaitoksessa	128
Oman osaamisen malli	130
Uusi osaamisen arvioinnin apuväline	131
Uuden toimintamallin juurruttaminen	134
Yhteenveto	134



Lukijalle

Meidän Helmet II on jatkoa vuonna 2011 julkaistulle kokoomajulkaisulle Meidän Helmet – Aikuispedagogiikan ja -koulutuksen hyviä käytänteitä, uusia toimintamalleja ja välineitä. Samalla se päättää aikuispedagogiikan kehittämiseen kohdistuneen STUDIO-projektin kokoamalla samoihin kansiin projektin koulutusten keskeisimmät kokemukset ja tulokset.

STUDIO-projektin projektipäällikkö **Anita Eskola-Kronqvist** avaa julkaisumme artikkelillaan *Koulutus voi räjäyttää tajunnan*, jossa hän esittelee STUDIO-projektin koulutusten vaikuttavuustulokset.

Julkaisun muut artikkelit ovat pääasiassa STUDIO-koulutuksia toteuttaneiden opettajankouluttajien kirjoittamia. Ne on ryhmitelty kahteen temaattiseen osioon: sosiaalisen median koulutuksiin ja aikuiskouluttajien pedagogista ja ammatillista kehittymistä tukeneisiin koulutuksiin. Julkaisun viimeisessä artikkelissa saamme mukaan STUDIO-koulutuksiin osallistuneen aikuiskouluttajan näkökulman ja kuvauksen koulutuksen aikana tehdystä kehittämistyöstä.

Meidän Helmet II -julkaisumme ensimmäisessä osiossa kuvataan sosiaaliseen mediaan keskittyneitä STUDIO-koulutuksia. Niiden tavoitteena on ollut aikuiskoulutukseen soveltuvien uusien opiskelun, oppimisen ja ohjauksen välineiden pedagogisen käyttöönoton ja verkkopedagogiikan kehittäminen.

Tore Ståhl kuvaa artikkelissaan *Lärande i fysiska, virtuella och sociala rum* historiallista muutosta perinteisistä luokkahuoneista sosiaalisen median virtuaalisiin ympäristöihin ja fyysisten ja virtuaalisten yhdistelmiin. Artikkelissa arvioidaan erilaisten pedagogisten mallien ja oppimisen tilojen merkitystä oppimisen mahdollistajina.

Lena Johansson esittelee artikkelissaan *Social medier i vuxenutbildningen – utmanande och givande* aikuiskoulutukseen soveltuvia sosiaalisen median välineitä. Hän pohtii niiden käyttöönottoon liittyviä käytännön kysymyksiä esimerkittäen keskeisiä periaatteita oman koulutuksensa kokeiluilla.

Anne-Maria Korhonen kuvaa artikkelissaan *Sosiaalinen media opetuksessa ja ohjauksessa – koulutuksen nykytila ja tulevaisuus* sosiaalisen median hyödyntämistä opetuksessa ja ohjauksessa. Hän arvioi nykytilaa ja lä-

hitulevaisuuden näkymiä seitsemästä STUDIO-koulutuksesta saamiensa kokemusten valossa.

Meidän Helmet II -julkaisumme toisen osion muodostavat artikkelit, joissa raportoidaan toteuttamismalleja, kokemuksia ja tuloksia aikuiskouluttajien pedagogiseen osaamiseen tähdänneistä STUDIO-koulutuksista. Koulutusten punaisena lankana oli muuttuva opettajuus ja niissä pyrittiin konkreettisilla toimintatavoilla uudistamaan aikuiskouluttajien arkea. Koulutukset ovat suuntautuneet pääosin aikuispedagogiikan perusteisiin kuten oppimiskäsityksiin, aikuisopiskelijoiden oppimistyyliihin, koulutuksen suunnitteluun, aikuiskoulutukseen soveltuviin opetus- ja ohjausmenetelmiin sekä oppimisen ja osaamisen arviointiin. Lisäksi tässä ryhmässä toteutettujen STUDIO-koulutusten teemoja ovat olleet erityistä tukea tarvitsevien aikuisopiskelijoiden ohjaus, monikulttuurisuus aikuiskoulutuksessa ja kulttuurisensitiivinen ohjaus.

Ulla Nuutinen esittelee artikkelissaan *Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille* täydennyskoulutusmallia, joka toteutettiin kehittävän työntutkimuksen mukaisesti. Hän arvioi, miten koulutusmalli tuki osallistujien muutosprosessia lähtien liikkeelle yksilön tai organisaation sisältä käsin eikä ulkoapäin tuotuna. Artikkelissa pohditaan myös ohjauksellisen työtteen merkitystä aikuiskoulutuksessa.

Leena Selkivuori kuvaa artikkelissaan *Kokemuksia oppimisen ja opiskelun erityisen tuen kehittämisyhteistyöstä* aikuisten puutteellisten opiskelutaitojen ja tunnistamattomien oppimisen vaikeuksien merkitystä opiskelussa etenemiseen ja puhuu erityisen tuen suunnitelmallisen kehittämisen ja toteuttamisen puolesta. Hän esittelee artikkelissaan STUDIO-projektin ja Vaasan ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen kanssa yhteistyössä suunnitellun erityisen tuen toimintamallin kehittämisprosessia.

Helena Aarnio käsittelee artikkelissaan *Dialogiosaamista vertaisryhmävalmennuksessa* dialogista yhdessä ajattelemista ja tekemistä osana opettajan ammattitaitoa. Hän esittelee osallistujien kokemuksia koulutuksesta, jossa testattiin DIALE-projektissa tuotettuja dialogisia menetelmäkortteja ja valmennusohjelmaa. Dialogisen työskentelyotteen jalkauttaminen oppilaitoksen ja opettajien toimintakulttuuriin on haasteellista ja vaatii aikaa ja sitoutumista. Aarnio esittää artikkelissaan vertaisryhmävalmennusta keinona lisätä dialogista osaamista niin opettajien välisessä vuorovaikutuksessa kuin opiskelijoiden oppimisen ohjaamisessa.

Pirkko Kepanen jatkaa aikuiskouluttajien dialogiosaamisesta ja arvioi artikkelissaan *Olen taas piirun verran parempi ihminen* koulutustaan, joka tähtäsi yhteisöllisen ja voimavarasuuntautuneen työtteen kehittämiseen. Hän kuvaa aikuiskouluttajien täydennyskoulutusmallia, jossa osallistujilla oli mahdollisuus harjoitella, testata ja keskustella vertaistensa kanssa omasta kehittymisestään.

Hanne Mäki-Hakola on nimennyt artikkelinsa *Asiantuntijasta kouluttajaksi, suunnittelijasta oppimisen asiantuntijaksi – pedagoginen tutkimusmatka omaan työhön*. Hän kuvaa STUDIO-koulutusten toteuttamismallin, jossa ammatillisten erikoisoppilaitosten koulutusten vastuuhenkilöt, kouluttajat ja suunnittelijat määrittivät omasta työstään kehittämisen kohteita, korjasivat tunnistamiaan epäkohtia ja uudistivat työtään. Mäki-Honkolan toteuttamien Kouluttajavalmennusten tavoitteena oli tehdä pedagogisesta kehittämisestä osallistujien oman työn arjessa elävää ja käytännönläheistä toimintaa ja tukea näin pedagogista uudistamista niin yksilö- kuin oppilaitostasolla. Projektimaisesti toteutettujen kehittämistehtävien tukena toimi osallistujien välinen vertaisohjaus, johon kirjoittaja esittelee konkreettisia menettelyesimerkkejä.

Kati Korento pohtii artikkelissaan *Verkostotyö opettajien arkipäivää* aikuiskouluttajien työelämäyhteistyötä ja kuvailee toteuttamansa STUDIO-koulutuksen pohjalta, millaisia työelämäyhteisryhmiä kouluttajilla oli käytössä tai rakenteilla. Yhteistyömallit kuvaavat kolmea erilaista koulutuksen järjestäjän ja työorganisaation välistä toiminnallista suhdetta ja tapaa toteuttaa yhteistyötä.

Meidän Helmet -julkaisumme päätösartikkelina on **Sirpa Laihon** kirjoitus *Oikeus omaan osaamiseen – STUDIO-koulutukseen osallistuneen opettajan näkökulma*, jossa hän kuvaa opiskelijan ammatillisen kasvun ja osaamisen prosessin tukemista. Laiho oli osallistujana STUDIO-koulutuksessa ja esittelee omansa kehittämistehtävänäään laitoshuoltajakoulutukseen tuottamansa osaamisen arviointimallin ja itsearviointilomakkeen. Hän on testannut mallia laitoshuoltajakoulutuksessa ja raportoi artikkelissaan sekä omia että opiskelijoidensa käyttökokemuksia.

Toivomme, että julkaisumme artikkelit innostavat sinua työsi pedagogiseen kehittämiseen.

Kirjoittajat

HELENA AARNIO	FT, yliopettaja, Hämeen ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu
ANITA ESKOLA-KRONQVIST	THM, projektipäällikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu
LENA JOHANSSON	rehtori, Axxell
HANNE MÄKI-HAKOLA	KM, lehtori, Hämeen ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu
PIRKKO KEPANEN	KM, erityisopettaja, Oulun seudun ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu
KATI KORENTO	KM, projektipäällikkö, Oulun seudun ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu
ANNE-MARIA KORHONEN	KTM, lehtori, Hämeen ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu
SIRPA LAIHO	siivousteknikko, kouluttaja, Hyria aikuiskoulutus Oy
ULLA NUUTINEN	TtL, sivutoiminen opettaja, Hämeen ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu
LEENA SELKIVUORI	KM, erityisopettaja, Jyväskylän ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu
TORE STÄHL	KM, kehitysjohtaja, pedagogiikka, Arcada

STUDIO-projekti

STUDIO-projekti on valtakunnallinen ESR-projekti, joka kuuluu toimintalinja 3:een: Työmarkkinoiden toimintaa edistävien osaamis-, innovaatio- ja palvelujärjestelmien kehittäminen. Projekti on pedagogiikkaan keskittyvä koulutusprojekti, jossa kehitetään aikuiskoulutusta ja sen erilaisia käytänteitä. Projektin toimintakausi on 2008 – 2013. STUDIO-projekti kuuluu valtakunnalliseen OpinOvi-hankeperheeseen ja tekee yhteistyötä alueellisten OpinOvi-hankkeiden kanssa koulutusten suunnittelussa ja markkinoinnissa.

STUDIO-projektia hallinnoi Hämeen ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Projektin osatoteuttajina ovat HAAGA-HELIA, Jyväskylän ja Oulun ammattikorkeakoulujen ammatilliset opettajakorkeakoulut sekä Arcada.

Pedagogista koulutusta kaikille aikuiskoulutuksen sektoreille

STUDIO-projektin kohderyhminä ovat vapaan sivistystyön organisaatiot, järjestöt, yhdistykset ja aikuiskoulutusorganisaatiot kuten aikuisia kouluttavat 2. asteen oppilaitokset, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutus, erikoisoppilaitokset, erityisoppilaitokset, aikuisia maahanmuuttajia kouluttavat muut tahot sekä työ- ja elinkeinohallinnon toimijat.

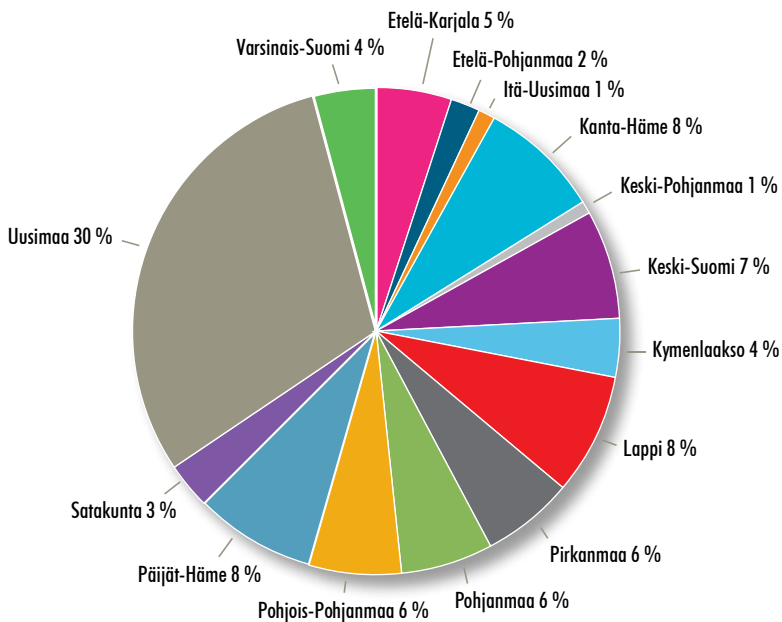
STUDIO-koulutukset on suunniteltu kolmella eri tasolla, joka tuo omat haasteensa koulutusten toteutukselle. Hankehallinnon ylätaso muodostuu ESR toimintalinja 3 tavoitteista sekä Työ- ja elinkeinoministeriön ja Opetus- ja kulttuuriministeriön näkemyksistä. Nämä tulevat ilmi STUDIO-projektin hankepäätöksessä hankkeen tavoitteina ja neljänä sisällöllisenä koulutuskokonaisuutena. Toisen suunnittelutason muodostavat alueelliset OpinOvi-hankeet tai oppilaitosorganisaatiot, joiden kanssa on suunniteltu yksittäisiä koulutuksia. ”Tilaaajasta” riippuen koulutukset on kohdennettu joko yhdelle yksittäiselle oppilaitokselle tai useammalle organisaatiolle tai OpinOvi-hankkeelle. Näin koulutukset vastaavat kentän toimijoiden todellista tarvetta. Koulutussuunnitelun kolmannella tasolla kouluttaja tarkentaa koulutuksen tavoitteet, sisällöt ja toteutustavat kohderyhmälle sopiviksi. Koulutuksiin rekrytointi tapahtuu OpinOvi-portaalin kautta (www.opiovi.fi/studio), alueellisten OpinOvi-hankkeiden ja oppilaitosten kautta.

Koulutukset tapahtuvat pääasiassa osallistujien omissa tai kaikkia mahdollisimman lähellä sijaitsevassa oppilaitoksessa. Malli, jossa STUDIO-projektin kouluttaja jalkautuu, on aiemmissa projekteissa hyväksi havaittu ja se on tässäkin projektissa saanut opiskelijoilta hyvän palautteen.

STUDIO-koulutukset ovat koostuneet vuosina 2008 – 2013 koulutuskokonaisuuksista, joissa ovat painottuneet opettajien pedagogisten taitojen kehittyminen, uudistuva opettajuus, sosiaalisen median käyttö opetuksessa, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen / AHOT-prosessi sekä maahanmuuttajaopiskelijoiden koulutuspolun rakentaminen. Koulutukset ovat kohdentuneet kaikille organisaatioille, kuitenkin pääasiassa ammatillisen aikuiskoulutuksen, vapaan sivistystyön ja kolmannen sektorin sekä työ- ja elinkeinohallinnon alueille. Koulutuskokonaisuuksista ja niiden sisällöistä voi tarkemmin lukea Anita Eskola-Kronqvistin STUDIO-koulutusten vaikuttavuutta käsittelevästä artikkelista ”*Koulutus voi räjäyttää tajunnan*”.

STUDIO-projektin koulutuksia on toteutettu pääasiassa 5 opintopisteen koulutuksina ja opiskelijoilla on ollut mahdollisuus halutessaan kerätä koulutuksista 30 opintopisteen kokonaisuuksia. Opintosuoritukset ovat olleet hyväksiluettavissa opettajan pedagogisiin opintoihin kunkin ammatillisen opettajakorkeakoulun käytänteiden mukaan.

STUDIO-projektiin osallistuneet maakunnittain



STUDIO-projekti pähkinäkuoressa 2008 – 2013

Valtakunnallinen Opin Ovi -hankeperheen ESR-koulutusprojekti, jossa kehitetään aikuiskoulutusta ja sen erilaisia käytänteitä.

Toimintakausi 2008 – 2013

Toimintalinja 3

Työmarkkinoiden toimintaa edistävien osaamis-, innovaatio- ja palvelujärjestelmien kehittäminen

Hallinnointi

Hämeen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Osatoteuttajat

Jyväskylän ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Oulun ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Arcada
(ruotsinkielisten koulutusten toteuttaja)

Projektin tavoitteet

Projektin tavoitteena on kehittää aikuiskouluttajien ja aikuiskoulutuksen toimijoiden pedagogista osaamista ja tuottaa aikuiskoulutukseen uudenlaisia toimintatapoja ja -malleja.

Koulutusten kohderyhmät

Aikuiskoulutusorganisaatioiden henkilöstö, työ- ja elinkeinohallinnon toimijat sekä koulutusyhteistyötä tekevät työelämän edustajat seuraavissa organisaatioissa: vapaan sivistystyön organisaatiot, järjestöt ja yhdistykset, aikuiskoulutusorganisaatiot, erikoisoppilaitokset, erityisoppilaitokset, aikuisia kouluttavat 2. asteen oppilaitokset, yliopistot ja ammattikorkeakoulut, aikuisia maahanmuuttajia kouluttavat muut tahot sekä työ- ja elinkeinohallinto.

Tilastotietoa koulutuksista Meidän Helmet II julkaisupäivään mennessä

- Koulutuksiin on osallistunut **1380** henkilöä (tavoite 1410), joista opetushenkilöstöä 1222 henkilöä.
- Osallistujien keski-ikä on 45 vuotta.
- Projektissa mukana olleiden yritysten määrä on 320 (tavoite 220).

Osallistujien koulutusala, jolla he työskentelevät

Humanistinen ja kasvatustieteiden	22 %
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	22 %
Tekniikan ja liikenteen ala	19 %
Sosiaali- ja terveysala	15 %
Muut	22 %

Osallistujien pedagoginen pätevyys

Ei pedagog. pätevyyttä	58 %
Pedagoginen pätevyys	42 %

Osallistujien taustaorganisaatiot

Ammatillinen aikuiskoulutus	59 %
Korkeakoulu	22 %
Vapaa sivistystyö	7 %
Kolmas sektori	10 %
TE-hallinto	3 %

Anita Eskola-Kronqvist

”Koulutus voi räjäyttää tajunnan” – STUDIO-projektissa toteutettujen koulutusten vaikuttavuus koulutuksiin osallistuneille

Johdanto

Tässä artikkelissa käsitellään STUDIO-projektin koulutusten vaikuttavuutta projektin koulutuksiin osallistuneiden kuvailemana. Koulutuksen erillisen vaikuttavuuden mittaaminen on hankalaa, koska koulutuksiin osallistuvat henkilöt hankkivat osaamistaan muullakin tavalla kuin osallistumalla STUDIO-projektin järjestämään koulutukseen. Näin osallistujan saattaa olla vaikea arvioida, mikä vaikuttaa mihinkin. Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella yksilötasolla eli vaikutuksina opetuksen laatuun, opettajan arkityöskentelyyn ja hänen tulevaisuuteensa, ja myös oppilaitostasolla sekä kuntakohtaisesti ja alueellisesti. (Lehtola & Wilen 2010, 11). Tässä kyselyssä olemme keskittyneet tarkastelemaan asiaa koulutukseen osallistujan itsensä ja työskentelyorganisaation näkökulmista.

Lehtolan ja Wilenin (2010) mukaan koulutusta voidaan pitää vaikuttavana silloin, kun se tuottaa valmiuksia, jotka määrällisesti ja laadullisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä. Opetushallituksen näkemyksen mukaan koulutus on vaikuttavaa silloin, kun sen tuottamat kvalifikaatiot edistävät laadullisesti ja määrällisesti yksilön ja yhteiskunnan myönteistä kehitystä (Opetushallitus 1998, 21).

STUDIO-projekti on huomattavan laaja ja monitoimijainen kokonaisuus. On tärkeä arvioida toteutuneita koulutuksia niiden vaikuttavuuden näkökulmasta sekä oppia kokemuksista myös jatkoa ajatellen.

STUDIO-projekti

STUDIO-projektin pääasiallinen toiminta on ollut erilaisten koulutusten suunnittelu ja toteutus projektin kohderyhmille. STUDIO-projekti alkoi vuonna 2008, mutta ensimmäiset koulutukset on toteutettu vasta vuonna 2009. Koulutusten määrän suhteen päästiin varsinaisesti vauhtiin vasta vuonna 2010. Vuosina 2008 – 2012 toteutettiin yhteensä 72 koulutusta. Vaikuttavuuskysely on lähetetty tuona aikana kaikille koulutuksiin osallistuneille. Vuoden 2013 aikana toteutetaan vielä 24 koulutusta. Liitteessä 1 on lueteltu kaikki STUDIO-projektissa toteutetut koulutukset. Koulutuksia ovat toteuttaneet projektissa toimivat Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu, Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu, HAMK Amma-

tillinen opettajakorkeakoulu, HAAGA-HELIA ammatillinen opettajakorkeakoulu sekä Arcada ammattikorkeakoulu.

Koulutuksiin on voinut osallistua aikuiskoulutusorganisaatioiden henkilöstö, työ- ja elinkeinohallinnon toimijat sekä koulutusyhteistyötä tekevät työelämän edustajat seuraavissa organisaatioissa: vapaan sivistystyön organisaatiot, järjestöt ja yhdistykset, aikuiskoulutusorganisaatiot, erikoisoppilaitokset, erityisoppilaitokset, aikuisia kouluttavat 2. asteen oppilaitokset, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutus, aikuisia maahanmuuttajia kouluttavat muut tahot sekä työ- ja elinkeinohallinto.

STUDIO-koulutuksia on suunniteltu yhteistyössä kaikkien osatoteuttajien, kouluttajien, alueellisten OpinOvi-hankkeiden, Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Työ- ja elinkeinoministeriön edustajien sekä työelämän ja työ- ja elinkeinohallinnon toimijoiden kanssa. Koulutukset vastasivat kentän toimijoiden todellista koulutustarvetta. Koulutuksen tilaajaorganisaation edustaja ja projektin kouluttaja suunnittelivat yhteistyössä koulutusten sisällöt. Näin saatiin räätälöityä esimerkiksi organisaatiossa esille noussut koulutustarve juuri heille sopivaksi toteutukseksi ja päästiin joustavasti sopimaan koulutusajankohdat ja tilavaraukset. Tämä helpotti markkinointivaihetta, koska siten saatiin täsmäkoulutusta, johon opettajien oli helpompaa sitoutua ja opettajien työaika-suunnitelmiin voitiin varata resurssit koulutukseen osallistumiselle. Koulutukset tapahtuivat pääasiassa osallistujien omissa tai kaikkia osallistujia mahdollisimman lähellä sijaitsevissa tiloissa.

STUDIO-projektin koulutukset toteutettiin 3–7 opintopisteen laajuisina, tyyppillisesti laajuus oli 5 opintopistettä. Osallistujilla oli mahdollisuus halutesaan kerätä koulutuksista 15–30 opintopisteen kokonaisuuksia. Opintosuoritukset ovat myöhemmin hyväksiluettavissa opettajan pedagogisiin opintoihin kunkin ammatillisen opettajakorkeakoulun käytänteiden mukaan ja näin on tapahtunutkin jokaisessa projektin toteutukseen osallistuneessa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Lehtolan ja Wilenin mukaan (2010) yksilön kannalta lyhyellä ajanjaksolla koulutuksen vaikuttavuus ilmenee jatko-opintopätevyuden kohoamisena ja tähän STUDIO-projektin koulutuksissa on pyritty ja myös päästy.

Jokaisessa koulutuksessa osallistujat tekivät kehittämistehtävän. Osallistuja valitsi suoraan omaa työtä tai organisaation tasoa koskevan aiheen, jolla pyrittiin ratkaisemaan jokin käytännön ongelma. Tässä toteutui Lehtolan ja Wilenin (2010, 23) periaate henkilöstökoulutuksen tarpeista ja muodoista, jossa organisaatiolähtöiset ja henkilökohtaista kasvua tukevat tavoitteet pyrkivät keskenään tasapainoon.

Kouluttajina ovat toimineet kunkin ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Arcadan lehtorit ja yliopettajat. Koulutuksista saatu palaute kuvaa kouluttajien osaamista: palautekyselyissä kouluttajien ammattitaito on arvioitu lähes poikkeuksetta 4–5 tasolle, jota voidaan pitää erinomaisena. Vaikuttavuuskyselyssäkin kiiteltiin erikseen kouluttajia nimeltä hyvästä koulutuksesta.

Vaikuttavuuskyselyn toteutus

STUDIO-projektin vaikuttavuuskyselyn ensimmäisen vaihe toteutettiin marras-joulukuussa 2011 kaikille STUDIO-projektin koulutuksiin osallistuneille vuosina 2009 – 2010. Webropol-kysely lähetettiin 615 henkilölle ja vastauksia saatiin kaikkiaan 171 henkilöltä.

Toinen vaikuttavuuskysely tehtiin elokuussa 2012 ja kysely lähetettiin kaikille vuonna 2011 STUDIO-koulutuksiin osallistuneille. Kysely on lähetetty 168 henkilölle ja vastauksia saatiin 64 henkilöltä.

Kolmas kysely tehtiin maaliskuussa 2013 kaikille vuonna 2012 koulutuksiin osallistuneille ja kyselyitä lähetettiin 247 henkilölle, joista kyselyyn vastasi 59 henkilöä.

Kaikilla kyselykerroilla kyselyitä palautui, koska vastaanottajaa ei tavoitettu. Kohderyhmään kuuluvat, etenkin määräaikaisissa työsuhteissa olevat henkilöt vaihtavat usein työpaikkaa. Vaikuttavuuskysely suoritettiin webropol-kyselynä. Kyselykaavake suunniteltiin yhteistyössä Kuntoutussäätiön tutkijan kanssa. Kyselyjen postittamisen ja analyysin suoritti STUDIO-projektin hallinnoijan HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun projektipäällikkö.

Kyselykaavake muodostui viidestä eri osasta, jotka muodostuvat pidetyistä koulutuskokonaisuuksista. Saatekirjeessä vastaajille kerrottiin koulutuksen nimi ja ajankohta, milloin he ovat osallistuneet koulutukseen. Tämä tehtiin varmistuksen vuoksi, koska monilla vastaajilla oli kulunut runsaasti aikaa koulutukseen osallistumisesta ja näin vastaajan oli helppo valita webropol-valikosta oman koulutuskokonaisuuden mukainen lomakkeensa.

Koulutuskokonaisuudet olivat:

1. Aikuisopettajana kehittyminen – pedagoginen ohjausosaamiseen liittyvät koulutukset
2. Sosiaalisen median koulutukset
3. Henkilökohtaistamiseen liittyvät koulutukset
4. Työelämäosaamiseen ja työelämätaitojen lisääntymiseen liittyvät koulutukset
5. Koulutusten vaikutus yhteistyön lisääntymiseen oman organisaation sisällä sekä ulkopuolisten organisaatioiden kanssa

Jokaisessa kysymyssiossa on sekä määrällinen kysymyspatteristo, jonka vastaaja arvio Likertin-asteikolla 1 – 5 (1=ei lainkaan, 2=erittäin vähän, 3=jonkin verran, 4=melko paljon, 5=erittäin paljon) sekä avoimia kysymyksiä, joihin

osallistajat ovat vastanneet ilahduttavan monisanaisesti. Määrälliset kysymykset on analysoitu ottamalla vastauksista keskiarvot ja avoimet kysymykset on analysoitu laadullisella menetelmällä.

Vaikuttavuuskyselyn tulokset

Aikuisopettajana kehittyminen – pedagogiseen ohjausosaamiseen liittyvät koulutukset

Aikuisopettajana kehittyminen – pedagoginen ohjausosaaminen -koulutuksessa, on käsitelty oppimiskäsityksiä, oppimistyylejä, opetusmenetelmiä, opiskelijan arviointia, koulutuksen suunnittelua, koulutusmateriaalin valmistamista, erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden haasteita, muuttuvaa opetajuutta, monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä opetuksessa sekä opiskelijoiden ohjausta. Aikuisopettajana kehittyminen – pedagoginen ohjausosaaminen koulutuksia toteutettiin 37 kappaletta sekä suomen- että ruotsinkielisinä.

Aikuisopettajana kehittyminen – pedagoginen ohjausosaaminen -koulutusten merkitys osallistujille on ollut merkittävä sekä määrällisesti että laadullisesti analysoituna. **Koulutusten kokonaisvaikuttavuudeksi** saatiin 3,3 (ka), jota voidaan pitää hyvänä. Koulutukset ovat antaneet osallistujille uusia tietoja ja taitoja, joita he ovat voineet hyödyntää omassa työssään. Tätä samaa asiaa tukee Lehtolan ja Wilenin tutkimusraportti, josta käy ilmi, että tietoisuus uusista opetusmenetelmistä, työtavoista koetaan tärkeäksi. Uuden tiedon määrä ja paljous ei sinänsä ole ratkaiseva, vaan nykyisen, tälläkin hetkellä opetettavan aineksen päivittäminen riittää. (Lehtola & Wilen 2010, 50).

Kyselyyn vastanneiden mukaan koulutusten suurin anti oli **tietämyksen lisääntyminen uusista pedagogisista menetelmistä** (ka 3,6) sekä **opetuksen suunnittelun perustana olevista tekijöistä** (ka 3,4). Tämä oli myös yksi projektin keskeisistä tavoitteista. Koulutukset ovat antaneet tietoa uusista opetusmenetelmistä, oppimiskäsityksistä ja oppimistyyleistä, joita voidaan hyödyntää opetustyössä. Sama asia osataan opettaa monella eri tavalla. Koulutus on myös antanut valmiudet reagoida ja vaihtaa suuntaa, mikäli opetus ei etene suunnitelmien mukaisesti. Uudet pedagogiset menetelmät ovat helpottaneet oppituntien suunnittelua. Erään vastaajan mukaan koulutuksessa käytetty kaavio tuntien suunnitteluun on parantanut kokonaisuuden hallintaa opetusmateriaalien suunnittelussa kursseille. Uuden ja erilaisen oppimateriaalin luomiseen ja toteuttamiseen on saatu uusia työkaluja.

Joillekin osallistujille koulutus vahvisti heidän aiempaa osaamistaan ja antoi näin itseluottamusta omaan työhön. Tieto pedagogisesta ajattelusta ja opetusmenetelmistä on lisääntynyt ja tuonut uutta potkua työhön. Erään vastaajan mukaan: *”Kaavoihin kangistumiseen tämä antoi hyvän lähtöpassin”*.

STUDIO-koulutuksissa käytetyt erilaiset pedagogiset mallit ja käytänteet ovat antaneet opiskelijoille omakohtaisen kokemuksen, jonka avulla heidän

on ollut helpompi siirtää työtapaa, mallia tai menetelmää omaan opetus- ja ohjaustyöhön. Toiminnallisten menetelmien käyttäminen opetuksessa on lisääntynyt, luentojen määrä vähentynyt ja näin opetus on monipuolistunut. Käytännön ja teorian vuorottelu on selkiytynyt. Tämä puolestaan vaikuttaa opiskelijoiden oppimistuloksiin, koska se antaa tukea erilaisille oppimistyyleille. Tämä on ollut myös STUDIO-koulutussuunnittelun tavoitteena ja on mukava huomata, että se on toiminut.

Uusien opetusmenetelmien käyttöönotto on lisääntynyt (ka 3,2). Vastaajat kirjoittavat ottaneensa käyttöön uusia ryhmätyömenetelmiä: PBL, osallistavia menetelmiä, dialogisten taitojen kehittämiseen liittyviä menetelmiä ja uusia arviointimenetelmiä. Silti suhteessa siihen, mitä he olivat oppineet uusista menetelmistä, niiden käyttöönotto on vähäisempää. Tätä perusteltiin vastauksissa ajanpuutteella ja liian isoilla opiskelijaryhmillä.

Koulutusten myötä on alettu pohtia enemmän oman opetuksen kehittämistä ja sen myötä otettu käyttöön uusia opetusmenetelmiä. Osallistujat ovat oppineet tunnistamaan erilaisten menetelmien vaikuttavuutta oppimiseen ja hyödyntävät sitä työssään. Pedagogisten perusasioiden ymmärryksen myötä koulutussuunnittelua on pystynyt tekemään tavoitelähtöisemmin. Ennen kaikkea tieto on ravistellut omia vakiintuneita käsityksiä opettamisesta. Lehtolan ja Wilenin mukaan (2010) oppimisen seurauksena koulutettavien työkäyttäytymisessä tapahtuu todennäköisesti muutoksia eli tapahtuu opitun siirtovaikutus ja vastaajien mukaan STUDIO-koulutuksissakin on käynyt näin.

Vastaajat kokivat, että uskallus, varmuus ja rohkeus käyttää uusia opetusmenetelmiä (ka 3,4) on lisääntynyt. Esimiesasemassa olevat kertoivat saaneensa koulutuksessa varmuutta ohjeistaessaan kouluttajia lähipäivien sisältöjen ja oppimistehtävien suunnittelussa ja arviointikriteerien laadinnassa.

Koulutukset ovat määrällisesti katsottuna **lisänneet opettajien ohjaustaitojen kehittämistä** (ka 3,4) hyvin. Opiskelijoiden ohjaamiseen on tullut uusia menetelmiä, joiden avulla ohjaaminen on helpompaa ja opiskelijan kohtaaminen yksilönä on helpottunut. Tämä on johtanut siihen, että annetaan enemmän henkilökohtaista ohjausta opiskelijoille niin lähiopetuksessa kuin työssäoppimisen ja harjoittelun jaksoilla.

Vastaajat kokevat, että **uuden opettajuuden hahmottumista on tapahtunut** (ka 3,4) koulutusten aikana. Opettajana kasvu on lisääntynyt koulutusten myötä. Vastaajat kirjoittivat, että tiedon ja tietoisuuden lisääntyminen on muuttanut heidän toimintaansa opettajina ja ohjaajina selkeämmäksi ja rauhallisemmaksi. Dialogitaidot ovat kehittyneet. Nämä olivat keskeisiä tavoitteita, joita suunnitteluvaiheessa Aikuisopettajana kehittyminen – pedagoginen ohjausosaaminen -koulutuksille asetettiin.

Koulutusten aikana vastaajien **vuorovaikutustaidot ovat lisääntyneet** (ka 3,4). Monet ovat ottaneet käyttöön omassa opetuksessaan dialogisia periaatteita ja harjoituksia.

Koulutukset ovat lisänneet osallistuneiden intoa ja halua opiskella lisää erilaisia pedagogisia menetelmiä. Eräs vastaaja kirjoitti: *”Koulutus suorastaan räjäytti oman tajuntani pedagogisten menetelmien käytön suhteen!! Oppimishalu, jonka kurssi sytytti, on kantanut pitkään koulutuksen jälkeenkin”*. Tätä samaa ajatusta tukee Lehtolan ja Wilenin tutkimusraportti (2010, 65), jossa todetaan, että vähäinkin täydennyskoulutus saattaa herättää sen tiedonjonon, joka henkilöllä on ollut tiedostamattomana. Tutkimusraportin mukaan ”Kun opettaja innostuu, niin oppilaatkin innostuvat” -ajattelu on keskeistä.

Sosiaalisen median koulutukset

STUDIO-projektin toimesta on toteutettu sosiaalisen median koulutuksia, joissa on käsitelty verkkopedagogiikkaa, sosiaalisen median käyttömahdollisuuksia opetuksessa ja ohjauksessa, verkkomateriaalin valmistusta, erilaisia opetuksessa käytettäviä sosiaalisen median välineitä ja sosiaalisen median etikettiä sekä verkkopedagogiikkaa. Näitä koulutuksia on toteutettu 13 sekä suomen- että ruotsinkielisinä.

Sosiaalisen median koulutusten kysyntä on lisääntynyt projektin kuluessa, joka kertonee siitä, että sosiaalisen median käyttö projektin kohderyhmien organisaatioissa ja tarve tällaiselle koulutukselle on lisääntynyt. Koulutusten kokonaisvaikutavuus jää määrällisesti mitattuna vähän alle kolmen (ka 2,9). Koulutusten järjestäminen on ollut todella haasteellista, koska osallistujien lähtötaso on ollut hyvin erilainen. Koulutusten suunnitteluvaiheessa asiaan on pyritty kiinnittämään huomiota selkiyttämällä esitteessä olevaa kohderyhmätietoa sekä suorittamalla osaamisen kartoituksia koulutuksen ilmoittautumisvaiheessa.

Sosiaalisen median koulutusten vaikututtavuus omaan työhön arvioitiin hyväksi. Sosiaalisen median käyttö oppilaitoksissa ja opetustyössä on kuitenkin vielä suhteellisen uusi asia. Oppilaitoksissa on opettajia, jotka ovat vihkittyneet verkko-opetukseen ja heillä tietotekniset tiedot ja taidot ovat hallussa. Suurimalle osalle opettajia tietotekniset taidot eivät riitä erilaisten sosiaalisen median ohjelmien käyttöön ja asenteet voivat olla vastahakoiset sosiaalisen median käyttöön.

Koulutuksia kritisoitiin lähinnä siitä, että osallistujat olivat koulutukseen tullessaan ohjelmien käytön suhteen hyvin eritasoisilla taidoilla varustettuja. Toiset olivat käyttäneet erilaisia sosiaalisen median ohjelmia pitkään ja olisivat halunneet syvemmälle menevää tietoa, kun taas toiset osasivat avata tietokoneen, näin karrikoiden asia ilmaistuna.

Vastauksista käy myös ilmi, että on epäselvää, mikä sosiaalinen media käsitteenä on ja esimerkiksi mikä on moodle-alusta, jne. Koulutusten sisältöjen mukaan opintojaksolla on käyty käsitteet läpi, mutta vastausten perusteella näyttää silti, että osallistujille ei ole muodostunut selvää käsitystä asiasta. STUDIO-koulutusten tavoitteena on opettaa opiskelijoille verkkopedagogiikkaa, mutta opiskelijapalautteen mukaan osallistujat haluavat opiskella asiaa niin sanotusti "laite edellä" ja ymmärtävät koulutuksen tavoitteen olevan uusien alustojen ja "laitteiden" opiskelua. Verkkopedagogiikan merkitystä on vaikea ymmärtää. Tämä on selkeä haaste jatkossa sosiaalisen median koulutuksia suunniteltaessa.

Selkeästi tuli esille myös se, että koulutuksessa opitut uudet välineet ja ohjelmat ovat uusia osallistujille ja siksi niiden opettelu vie aikansa. Vastaajat kokivat, etteivät ole voineet viedä opittua asiaa omaan työhönsä ennen kuin opettaja itse hallitsee niiden käytön. Positiivinen asia on kuitenkin, että vastaajat ovat kokeneet, että sosiaalisen median käyttöön on tullut suunnitelmallisuutta koulutuksen myötä.

Koulutukset ovat lisänneet vastaajien tietoisuutta sosiaalisen median välineistä, joka näkyy numeraalisesta arvioinnista (ka 3,5). Tämä olikin yksi koulutuksen keskeisistä tavoitteista ja tämä voidaan hyvin katsoa saavutetuksi. Eräs vastaaja kertoi koulutuksen toimineen hänen kohdallaan "*herätyksenä*" asiaa kohtaan, mutta koki haasteena asian käytäntöön viemisen. Toinen merkittävä tulos on, että vaikka koulutukseen osallistunut henkilö ei saanut kertomansa merkittävästi uutta tietoa, niin hän sai vahvistusta siitä, että hänen aiemmin hankittu osaamisensa on hyvää ja relevanttia. Eräs vastaaja kiteytti asian näin: *Koulutuksesta sain "varmuutta" jo olemassa oleville ideoilleni ja aikaa suunnitella ja toteuttaa asioita, jotka muuten olisi tullut tehtyä vähän "puolivillaisesti"*. Vastaajien mukaan koulutus antoi valmiuden ymmärtää laajemmin sosiaalista mediaa, joka puolestaan lisäsi taitoa valita, arvioida ja rajata eri työvälineitä. Tätä tarvitaan, jotta työn rajalliset resurssit eivät kulu loputtomaan testailuun. Sosiaalisen median ymmärrys helpottaa yhteistyömuotojen kehittämistä.

Koulutukseen osallistuneet toivat selkeästi esille sen, että **rohkeus käyttää erilaisia ohjelmia on lisääntynyt**. Tämä käy ilmi myös numeraalisesta arviosta (ka 3,3). Tämä on myös merkittävä tulos, sillä sosiaalisen median käyttö koulutuksessa on vielä melko uusia asia ja sen käyttöönotto vaatii rohkeutta ja uskallusta sekä ennen kaikkea mielenkiintoa asiaa kohtaan. Omaehtoisen kokemukseksi ohjelmien käytöstä koulutuksen aikana lisäsi rohkeutta ja uskallusta. STUDIO-projektin koulutusten lähtökohtana on ollutkin, että opiskelijat saavat henkilökohtaisen kokemuksen käytössä olevista menetelmistä ja tämä näyttää toimineen tässä koulutuksessa.

Koulutuksiin osallistuneiden kesken **yhteydenpito sosiaalisten medioiden kautta on lisääntynyt**. Sosiaalisen median käyttö yhteistyössä muiden opetusalan toimijoiden kanssa (oman organisaation sisällä ja ul-

kopuolella) on lisääntynyt vastaajien kertoman mukaan enemmän kuin mitä määrällinen tulos antaa ymmärtää (ka 2,7). Blogien ja Facebookin käyttö on lisääntynyt sekä yhteisten oppimisolustojen käyttö on lisääntynyt koulutuksen myötä.

Sosiaalisen median käyttö opetuksessa (ka 2,9), **työssäoppimisessa tai harjoittelussa** (ka 2,7) ja **opetusmateriaalin valmistelussa on lisääntynyt** vähän (ka 2,9). Koulutuksiin osallistuneet viestivät, että he ovat lisänneet oppimateriaalin tuottoa erilaisille oppimisolustoille. Jotkut ovat koulutuksen jälkeen alkaneet tuottaa yhdessä opetusmateriaalia verkossa. Eniten verkkoa käytetään tiedonhankinnassa eri tietolähteistä.

Mielenkiintoista oli myös se, että koulutus oli herättänyt vastaajissa kriittisyyttä lähteitä kohtaan. Toisaalta koulutuksen kautta on myös tiedostettu, että verkossa toimiminen ei ole riskitöntä ja riskit pitää ottaa huomioon toiminnassa.

Henkilökohtaistamiseen liittyvät koulutukset

Henkilökohtaistamiseen liittyvissä koulutuksissa on käsitelty henkilökohtaistamisen säädöksiä, ohjeita ja suosituksia korkeakouluissa ja näyttötutkinnoissa, ammatillisen kasvun ohjausta ja henkilökohtaistamista, osaamisperustaisia opetussuunnitelmia ja tutkintojen perusteita sekä osaamisen osoittamisen, tunnistamisen ja tunnustamisen toimintaprosesseja. Kyselyn aikana on toteutettu 10 suomenkielistä koulutusta ammatillisen aikuiskoulutuksen, ammattikorkeakoulun sekä oppisopimuskoulutuksen toimijoille.

Koulutusten **vaikutus henkilökohtaistamisprosessien hyödyntämiseen omassa työssä** on vastaajien mukaan sekä parantunut laadullisesti että määrällisesti (ka 3,3). Erään vastaajan mukaan vaikuttavuus näkyy ehkä parhaiten oman talon henkilökohtaistamisprosessien hahmottamisena. Eräs vastaaja kertoi tarkkailevansa koulutuksen jälkeen tarkemmin omia henkilökohtaistamisen toteutusprosessejaan.

Henkilökohtaistamisprosessien käyttöönotto on parantunut (ka 3,3) ja siihen on vaikuttanut koulutuksen aikana saatu rohkeus ja valmius käyttää henkilökohtaistamiseen liittyviä uusia työkaluja. Koulutus on avannut osallistujien silmät näkemään henkilökohtaistamisen monitasoisuuden. Se ei olekaan pelkkä päätösasia, vaan siihen on vaikuttanut useat eri tekijät.

Henkilökohtaistamisen dokumentoinnin tärkeys on kirkastunut. Eräs vastaaja kuvasi asiaa näin: *Saanut enemmän tietoa siitä, että osaaminen voi syntyä muulla tavalla kuin koulutuksessa sekä koulutus on antanut työkaluja ja arvioinnin menetelmiä osaamisen tunnistamiseksi sekä tunnustamiseksi. Lisännyt omaa uskaltamista muokata perusOPSia henkilökohtaiseksi opetussuunnitelmaksi.*

Kehittämistehtävien kautta koulutukset ovat antaneet vastaajille konkreettisia malleja ja välineitä henkilökohtaistamisen toteuttamiseen (lomakkeet, henkilökohtaistamisen toteutus käytännössä). Erään vastaajan oppilaitoksessa on tämän pohjalta laadittu AHOT-prosessin uusi, tarkempi ohjeisto opiskelijoille. Monessa oppilaitoksessa on kehitetty uusia lomakemalleja osaamisen tunnistamisen avuksi ja käytön myötä ne on hyväksi havaittu. Kehittämistehtävien kautta koulutukset ovat antaneet vastaajille konkreettisia malleja ja välineitä henkilökohtaistamisen toteuttamiseen (lomakkeet, henkilökohtaistamisen toteutus käytännössä). Vastaajien mukaan hyvä dokumentointi selkiyttää opiskelijan käytännön opiskelua ja näin kenellekään ei jää epäselväksi, miten tulee toimia.

Tietoisuus henkilökohtaistamisen prosessista omassa oppilaitoksessa on lisääntynyt (ka 3,3). Tähän on vaikuttanut ensisijaisesti koulutusten aikana syntynyt ymmärrys tunnistamis- ja tunnustamisprosessista sekä tämän merkitys yksittäiselle opiskelijalle. Koulutus myös vahvisti niiden vastaajien osaamista, joilla aiemmin oli jo tietoa henkilökohtaistamisprosessista. Vastaajien mukaan henkilökohtaistamisen peruskäsitteet ovat tulleet tutuiksi ja koko henkilökohtaistamisprosessi on ikäänkuin avautunut. Koulutus on lisännyt ymmärrystä henkilökohtaistamisen eduista. Koulutuksia toteutettiin ryhmissä, joissa oli ammattikorkeakoulun, ammatillisen peruskoulutuksen ja aikuiskoulutuksen toimijoita. Vastaajat kokivat hyvänä, että saivat perustietoa myös muiden koulutusasteiden henkilökohtaistamiskäytännöistä. Tämä siksi, ettei koskaan tiedä, missä seuraavaksi tulee työskentelemään.

Eniten koulutus on kuitenkin vaikuttanut **ohjausosaamisen lisääntymiseen** (ka 3,5). Vastaajat kertoivat saaneensa työkaluja, jotka auttavat HOPS:n tekemiseen ja henkilökohtaiseen ohjaukseen. Tiedon lisääntymisen myötä erilaiset oppijat huomioidaan paremmin. Koulutuksen aikana vastaajat ymmärsivät oppijoiden erilaiset tarpeet ja oppimistyylit sekä niiden merkityksen oppimiselle ja oppimispolun suunnittelulle. Opiskelijan itsearvioinnin merkitys on selkiytynyt, koska henkilökohtaistamisprosessissa itsearvioinnilla on suuri merkitys opiskelijan osaamisen ja vahvuuksien esille saamiseksi. Opiskelijoiden tausta ja tavoitteet otetaan entistä paremmin huomioon ja tätä kautta opiskelijan ohjaaminen koetaan paremmaksi. Tämä on myös tehostanut opiskelijoiden tutkintojen läpäisyä ja lyhentänyt opiskeluaikaa. Jokaisen opiskelijan kanssa käydään tavoite- tai lähtötason keskusteluita. Tämä näkyy muun muassa siinä, että tiedostetaan entistä paremmin ryhmän erilaiset oppijat ja heidän erilaiset tarpeensa. Vastaajat kokivat saaneensa uusia ohjausvälineitä käytännön työhön. Erityisesti ulkomaalaisten opiskelijoiden osaamisen kartoittamiseen on tullut uusia välineitä. Ymmärrys ulkomaalaisten opiskelijoiden opintojen henkilökohtaistamiseen on lisääntynyt. Vuorovaikutustaitojen koettiin parantuneen ja ohjausvälineiden lisääntyneen.

Työelämäosaamiseen ja työelämätaitojen lisääntymiseen liittyvät koulutukset

Työelämäosaamiseen ja työelämän kehittämistaitoihin liittyvissä koulutuksissa keskeisiä sisältöjä ovat olleet yritysten kehittämistarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen, koulutustarpeiden kartoittaminen, asiakkuusprosessit, verkostoyhteistyö ja hankesuunnittelu, aikuiskouluttajan rooli ja merkitys työelämän kehittäjänä sekä kouluttajan viestinnälliset valmiudet. Lisäksi koulutuksissa on pohdittu mitä on työelämälähtöisyys ja työelämätaidot, millaisia työelämätaitoja kouluttaja tarvitsee ja miten tunnistetaan kouluttajan työelämäosaaminen.

Työelämäosaamiseen ja työelämän kehittämistaitoihin liittyviä koulutuksia on toteutettu suomenkielisenä 10 koulutusta.

Vastaajat kokivat, että koulutuksilla oli **vaikutusta heidän työelämäosaamiseen ja työelämän kehittämistaitoihinsa** (ka 3,1). Kaikkien kysymysten keskiarvo oli yli kolme lukuun ottamatta **yritysyhteistyön lisääntymistä**, jonka arvioitiin olevan vähäisempää (ka 2,8). Tätä kokemusta saattaa selittää se, että koulutuksiin ei osallistunut suoranaisesti työelämän edustajia. Koulutettavissa opettajissa oli pitkän linjan työelämäosaajia omalta substanssialueeltaan, mutta se ei ole sama asia. Aitoa vuorovaikutusta työelämän ja oppilaitoksen välillä ei pääse syntymään, jos toinen osapuoli puuttuu. Toisaalta eräs vastaaja toi esille, että koulutuksen kautta saadut kontaktit esim. TE-toimistoon ovat auttaneet löytämään kanavia, joista saadaan tietoa työelämän osaamistarpeista ja ammattibarometreista toiminta-alueella. Vastaajat toivat esille, että koulutusten jälkeen heillä oli rohkeutta lähteä toimimaan työelämän edustajien kanssa ja hyödyntää saamiaan tietoja ja taitoja. Koulutus oli auttanut tunnistamaan laaja-alaisemmin työssä tarvittavia työelämäosaamisen taitoja sekä antoi uskallusta hyväksyä ne ja lähteä toimimaan niiden pohjalta.

Vastaajien mukaan **tietoisuus muuttuneista työelämän vaatimuksista** (3,2) oli lisääntynyt. Tätä kuvattiin muun muassa siten, että koulutuksessa saatu tieto laajensi työelämäosaamisen taitoja siten, että vastaaja ymmärtää mitä omassa oppilaitoksessa opetetaan ja mitä työelämä heiltä odottaa. Erään vastaajan mukaan, hän on tullut työelämästä koulutuksen puolelle ja tämä kyseinen koulutus auttoi häntä ymmärtämään, mikä merkitys työelämän tarpeilla on koulutuksen suunnittelussa ja järjestämisessä. Koulutuksessa saatu tieto on avannut vastaajien silmät ajattelemaan asioita asiakkaan tai työelämän näkökulmasta sekä tutustumaan avoimesti työelämän uusiin työtapoihin, joka puolestaan auttaa ohjaamaan opiskelijan oppimisprosessia työssäoppimisjaksolla. Koulutus antoi varmuuden työpaikkaohjaajien kouluttamisen tärkeydestä.

Tietoisuus asiakaslähtöisten palvelujen tuottamisesta (ka 3,1) sekä **tietoisuus työelämän osaamistarpeista** on lisääntynyt (ka 3,2). Vastaajien mukaan asiakkaiden toivomuksia on huomioitu entistä enemmän.

Tietoisuus työssäoppimisesta ja työharjoittelusta on lisääntynyt (ka 3,1). Vastaajat kokivat saaneensa perustietoa sekä taitoja työssäoppimisesta ja työharjoittelusta. Eräs vastaajista oli iloinen siitä, että koulutus alleviivasi sitä asiaa, että hänen tehtävänsä on olla opiskelijoiden mukana työssäoppimisjaksolla, eikä ole järkevää, että hänen työpanostaan käytetään johonkin muuhun asiaan opiskelijan työssäoppimisjakson aikana. Koulutusten ansiosta teetetään entistä enemmän oikeita työelämässä tulevia harjoituksia sekä annetaan "kotitehtäviä". Koulutusta on alettu räätälöidä enemmän ja paremmin työelämän tarpeisiin. Koulutuksessa saatu tieto on lisännyt ja monipuolistanut seurantatyökalujen käyttöä sekä lisännyt portaittaisen oppimisen ymmärrystä työssäoppimisjaksoilla. Tämä näkyy myös siinä, että osataan paremmin avata opiskelijoille työelämän odotuksia. Koulutuksissa opittuja osallistavia menetelmiä hyödynnetään oman työyhteisön ja tilaajien työyhteisöjen kehittämisessä.

Vastaajat kertoivat, että he ovat saaneet lisää **tietoa ja taitoja toteuttaa yhteistyötä eri toimijoiden kanssa** (ka 3,1). Erään vastaajan mukaan hänellä oli taustalla yritysyhteistyötä työkokemuksen kautta, joten tämä koulutus vahvisti ja toi mukaan teoriaa käytäntöön. Koulutusten myötä yhteistyö eri oppilaitosten ja oman oppilaitoksen sisällä eri koulutusalojen välillä on lisääntynyt ja parantunut. Vastaajat ovat koulutuksen jälkeen tutustuneet enemmän työpaikkoihin ja heidän arkeensa. Verkostoitumista on tapahtunut myös eri alojen opettajien kanssa oman oppilaitoksen ulkopuolella. Verkostoitumista on tapahtunut myös työelämän kanssa, joka näkyy lisääntyneenä keskusteluna työelämän edustajien kanssa. Eräällä vastaajalla olisi entistä suurempi halu tehdä työtä siihen suuntaan, että työelämä lähestyisi tutkinnon järjestäjiä ja päinvastoin.

Ymmärrys markkinointiosaamisesta osana opettajan tai ohjaajan työtä on vähän lisääntynyt (ka 3,0). Koulutuksen aikana vastaajat olivat oppineet markkinoinnin ja positiivisuuden taidon. Heidän mukaansa kaikkien opettajien tulisi olla markkinahenkisempiä ja huolehtia siitä, että kurssiesitteet ovat sisältötekstiltään selkeitä ja ulkoasultaan houkuttelevia. Vastaajat ovat kiinnittäneet huomiota siihen, millaiset koulutusesitteet heillä ovat käytössä niin sisällön kuin ulkoasun suhteen. He ovat panostaneet esitteiden informatiivisuuteen ja houkuttelevuuteen. Eräs vastaaja oli tehnyt standin omasta koulutuksestaan. Erään vastaajan mukaan koulutuksen aikana syntyi ymmärrys siitä, että työelämä on asiakas, jolle oppilaitos tuottaa osajia työelämän tarpeisiin.

Koulutusten vaikutus yhteistyön lisääntymiseen oman organisaation sisällä sekä ulkopuolisten organisaatioiden kanssa

Kaikilta koulutuksiin osallistuneilta kysyttiin määrällistä arviota siitä, miten yhteistyö on lisääntynyt oman organisaation sisällä ja ulkopuolisten organisaatioiden kanssa. Lisäksi osioon liittyi avoin kysymys, miten mahdollinen yhteistyö näkyy käytännön työssä.

Vastauksissa oli se mielenkiintoinen tulos, että koulutuskokonaisuudesta riippuen yhteistyön lisääntyminen oli erilaista. Aikuisopettajana kehittyminen – pedagoginen ohjausosaaminen koulutusten osalta tulos oli, että **yhteistyö oman talon sisällä toimivien eri alojen opettajien** kesken on lisääntynyt vähän (ka 2,7) ja **yhteistyö koulutukseen osallistuneiden eri oppilaitosten ja eri alojen opettajien kanssa** on lisääntynyt merkittävästi (ka 3,6).

Sosiaalisen median koulutuksiin osallistuneilla yhteistyö oman talon sisällä toimivien eri alojen opettajien kesken on lisääntynyt merkittävästi (ka 3,6) ja yhteistyö koulutukseen osallistuneiden eri oppilaitosten ja eri alojen opettajien kanssa on lisääntynyt vähän (ka 2,2). Sosiaalisen median koulutuksista saadun muun palautteen perusteella voisi päätellä, että sisäisen tuen ja yhteisten tarvetta uuden asian oppimisessa ja käytänteiden muodostamisessa on olemassa ja on viisasta jakaa kokemuksia sisäisesti.

Henkilökohtaistamisen koulutuksiin osallistuneet vastasivat, että yhteistyö oman talon sisällä toimivien eri alojen opettajien kesken on lisääntynyt jonkin verran (ka 3,0) ja yhteistyö koulutukseen osallistuneiden eri oppilaitosten ja eri alojen opettajien kanssa on lisääntynyt vähän (ka 2,5).

Työelämäosaamiseen ja työelämätaitojen lisääntymiseen liittyviin koulutuksiin osallistuneet vastasivat, että yhteistyö oman talon sisällä toimivien eri alojen opettajien kesken on lisääntynyt vähän (ka 2,6) ja yhteistyö koulutukseen osallistuneiden eri oppilaitosten ja eri alojen opettajien kanssa on lisääntynyt samoin vähän (ka 2,4).

Tämän kyselyn perusteella näyttää siltä, että **koulutuksella voidaan vaikuttaa yhteistyön lisääntymiseen oman organisaation sisällä jonkin verran**, mutta muiden organisaatioiden väliseen yhteistyöhön vaikutus on vähäistä. Syy tulokseen voi olla siinä, että koulutukset olivat pääosin organisaatiokohtaisia, pääasiassa yhdelle organisaatiolle suunnattuja ja pääfokus oli kehittää ko. organisaatiota. Etenkin isot koulutusorganisaatiot haluavat räätälöityjä koulutuksia omille toimijoilleen. Toki mukana oli myös koulutuksia, joiden osallistujat koostuivat useista eri organisaatioista. Mielestäni on kuitenkin hyvä, jos yhteistyötä pystytään koulutuksen avulla lisäämään edes jollakin tasolla, koska muuten sekin vähä jäisi toteutumatta.

Kysymykseen, miten mahdollinen **yhteistyö näkyy oman organisaation sisällä**, vastaajat tuottivat seuraavanlaisia vastauksia. Yhteistyö oman organisaation sisällä eriytyi selvästi kahdeksi kokonaisuudeksi. Toisen puolen muodosti **yhteistyön lisääntyminen oman alan ja yksikön sisällä** ja toisen puolen **oman organisaation eri alojen sisällä**. Molemmissa keskeinen lisääntyminen tapahtui verkostoitumisen kautta. Toisen työn tuntemisen lisääntyminen koettiin hyväksi asiaksi. Lehtolan ja Wilenin (2010) mukaan koulutushankkeiden vaikuttavuuteen liittyy keskeisesti osaamisen leviäminen työyhteisössä ja siksi mekin tätä asiaa halusimme selvittää.

Yhteistyö on lisääntynyt oman alan opettajien kanssa siten, että oppiaineeseen liittyvää aineistoa jaetaan enemmän ja on tuotettu yhdessä oppimistehtäviä ja verkko-opetusmateriaalia. Ammatillinen keskustelu on lisääntynyt ja terminologia on tullut tutuksi, joten puhutaan samaa kieltä. Uusia pedagogisia menetelmiä on kehitetty yhteistyössä sekä laadittu yhteisiä muun muassa AHOT-ohjeita ja viety niitä käytäntöön muille opettajille. Samoin on otettu käyttöön uusia välineitä ja ideoitu uusia koulutusmoduuleja sekä kehitetty erilaisia arviointi- ja oppimisen käytänteitä. Opetussuunnitelmatyö on tehostunut ja tämän johdosta opetussuunnitelmaan on saatu yhteistä näkemystä ja laadittua opintojaksoja. Alan opettajien kesken yhteisten resurssien ja projektien suunnittelu on lisääntynyt. Vastaajat kokivat, että vertaistuki opettajien kesken on lisääntynyt.

Yhteistyön lisääntyminen eri alojen opettajien kanssa omassa organisaatiossa näkyy ennen kaikkea siinä, että henkilökohtainen verkosto on kasvanut oman organisaation sisällä ja näin muiden koulutusalojen tuntemus on lisääntynyt. Verkostoitumisen myötä on tehty yhteisiä projekteja ja kehittämishanke. Projektiyhteistyö on lisääntynyt ja tämän vuoksi talon sisäiset projektit ovat tuottavampia ja nopeampia. Yhteiset tilaisuudet ovat lisääntyneet ja tiedon jakaminen on lisääntynyt. Eräässä organisaatiossa organisaation sisällä on yhtenäistetty terveyshallinnon ja yrittäjyyden opetusta sekä arviointia. Yhteistyön lisääntyminen on lisännyt sosiaalisten medioiden etsintää opetuksessa ja liitetty se hankehakemuksiin. Erään vastaajan mukaan koulutus vahvisti omia näkemyksiä ja sitä, että oman oppilaitoksen toiminnassa ollaan oikealla tiellä.

Osallistujien mielestä **yhteistyö eri oppilaitosten ja eri alojen opettajien kanssa** ilmeni koulutusten aikana verkostoitumisena ja tietoisuus eri oppilaitosten toimintatavoista ja käytänteistä lisääntyi. Vastaajat olivat saaneet uusia kontakteja, joka on lisännyt ja helpottanut yhteydenpitoa, koska tunnetaan ennestään koulutukseen osallistumisen kautta. Koulutus vahvisti vastaajien yhteistyötä muiden aikuiskouluttajien sekä oppisopimuskoulutuksen kanssa. Koulutukseen osallistuneet ovat pitäneet enemmän yhteyttä sähköpostin kautta ja perustaneet Facebook-ryhmän. Koulutuksen jälkeen kahden organisaation välillä on pidetty yhteinen koulutuspäivä, tapaamisia sekä suunniteltu ja toteutettu yhteisiä projekteja. Yhteistyöstä esimerkkinä ovat seuraavat kommentit:

"L aadimme tulevaisuuden aikuiskouluttaja-koulutuksessa Ensihjouksen kysymykset -lomakkeen, jota muokkasimme vielä koulutuksen jälkeenkin ja olemme OpinOvi-verkostossamme tätä käyttäneet ensihjouksen työkaluna.

"K oulutuksen jälkeen muutamasta koulutukseen osallistuneista on tullut lisäksi "mentori", jonka kanssa olen tavannut ja vaihtanut kokemuksia.

Avoimista vastauksista kävi myös ilmi, niitä **syitä, miksi yhteistyö ei onnistu**. Suurimmaksi yhteistyön esteeksi kerrottiin ajanpuute. Vastaajien mukaan perustyö vie niin paljon aikaa, ettei sitä riitä enää yhteistyöhön, varsinkin oman organisaation ulkopuolella. Eräs yhteistyön este on, että opettajat joutuvat kilpailemaan työpaikoista oman organisaation sisällä ja tämän vuoksi tietoa ei jaeta. Halutaan pitää hankittu osaaminen omana pääomana ja käytetään sitä oman työpaikan säilyttämisen perusteena. Yhteistyön vaikeutumisen syynä oman oppilaitoksen sisällä pidetään myös vanhaa sanontaa, että ”asiantuntija ei ole profeetta omalla maallaan”.

Yhteenveto ja suosituksia

Vaikuttavuuskyselyn perusteella voidaan sanoa, että STUDIO-projektin koulutuksilla on ollut vaikuttavuutta koulutuksiin osallistujille ja heidän työhönsä. Kaikissa koulutuksissa uusi tieto on lisännyt vastaajien osaamista ja ennen kaikkea antanut rohkeutta ja uskallusta ottaa käyttöön uusia pedagogisia menetelmiä ja käytänteitä. Selkeästi käy myös ilmi, että koulutukset ovat antaneet osallistujille joko kertauksena tai uusina asioina selkeyttä pedagogisista perusasioista. Näitä ovat esimerkiksi oppimiskäsityksen, ihmiskäsityksen ja oppimistyylien merkitys opetusmenetelmien valinnassa, koulutuksen suunnittelussa ja henkilökohtaistamisessa. Koulutusten merkitys voi olla myös tietoisuuden herättäminen ja ylläpitäminen sellaisista tärkeistä periaatteista tai teorioista, jotka eivät ilmene konkreettisina asioina arkisessa työssä.

Yhteistyön lisääntyminen on merkittävämpää avointen kysymysten perusteella kuin määrällisten tulosten perusteella. Organisaatioiden välisen yhteistyön lisäämiseksi koulutuksiin osallistujat voisi määritellä niin, että 2–3 organisaatioille olisi kiintiöt koulutuksiin. Koulutuksissa kannattaa entistä enemmän käyttää sellaisia menetelmiä, jotka vahvistavat yhteistyötä, kuten vertaisarviointia ja benchmarkingia. Osallistujat voisivat tehdä yli organisaatioiden ylittävää, yhteistä kehittämistehtävää, jonka aiheena olisi jokin yhteinen intressi ja samalla vahvistettaisiin yhteistyötä.

Vaikuttavuuskyselyssä oli myös avoin kysymys, jossa kysyttiin, miksi koulutus ei vastannut koulutukseen osallistuneen odotuksia. Niissä harvoissa vastauksissa, joita tähän kysymykseen saatiin, tuotiin esille erilaisia syitä. Pääsääntöinen tekijä oli ajanpuute, koska perustyö omassa organisaatiossa oli niin kuormittavaa. Koulutukseen osallistuneilla ei ollut aikaa keskittyä tehtävien tekemiseen halutulla tavalla. Hyvin harvassa paikassa oli sijaisjärjestelyä, joten koulutuksen ohessa tehtiin kaikki perustyö. Toinen merkittävä tekijä tyytymättömyyteen oli väärä koulutusvalinta. Koettiin, ettei koulutuksesta saatu sitä mitä haettiin, usein asiat olivat vastaajien mukaan entuudestaan tuttuja. Joidenkin vastaus oli, että heidät oli määrätty koulutukseen eli motivaatioita koulutusta kohtaan ei ollut.

Hyvin harvat moittivat kouluttajaa, koulutuksen sisältöjä tai toteutustapaa. Kuten johdannossa totesin, kouluttajia pidettiin erittäin asiantuntevina. Niin

vaikuttavuuskyselyssä kuin koulutuspalautteissa tämä käy hyvin ilmi. Kouluttajien arvio on pääsääntöisesti ollut 4 – 5 välillä kahta poikkeusta lukuun ottamatta, jolloin arvio on ollut 3,5. Erittäin positiivinen tulos mielestäni on se, että koulutusten ansiosta monet vastaajista kertoivat, että saivat uutta intoa työhön sekä halun ja motivaation opiskella lisää asioita. Olen itsekin toiminut kouluttajana projektissa ja saanut suullisena palautteena, että koulutus on avannut silmät näkemään, miksi pedagoginen koulutus on hyväksi ja välttämätön erityisesti opettajan työssä.

STUDIO-projekti on kokonaisuudessaan iso projekti, jossa on monta osatoiteuttajaa. Jatkossa tällaisen koulutusprojektin koulutusten suunnittelussa tulee tehdä entistä enemmän yhteistyötä toteuttajaorganisaatioiden kouluttajien kesken. Projektin yhteistyökokouksissa suunnittelua on tehty projektipäälliköiden toimesta sekä kouluttajan ja kohdeorganisaation edustajan kanssa, mutta yhteistyö kouluttajien kesken on jäänyt vähäiseksi. Sitä yritettiin moneen otteeseen, mutta se jäi vähäiseksi. Toisaalta näen, että onnistuimme tulosten perusteella hyvin, koska tartuimme heti koulutuksia koskeviin epäkohtiin ja suunnittelukokouksissa pyrimme löytämään niihin erilaisia ratkaisuja, jotka veimme yksittäisille kouluttajille. Varsinkin palautekyselyistä saimme seurata tekemiemme ratkaisujen vaikuttavuutta.

Koulutuksen vaikuttavuuden vertailua varten ei valitettavasti ole käytettävissä soveltuvaa vertailuaineistoa. Palautetieto koulutusten keskimääräisestä laadusta HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on noin 4, mutta yhtä kattavaa palautetietokantaa koulutusten vaikuttavuudesta ei ole käytettävissä. On kuitenkin todennäköistä, ettei yksittäisten henkilöiden koulutukseen osallistumisen vaikuttavuus voine olla organisaatiotasolla huomattavan suuri vaan odotusarvoisesti voinee olla tyytyväinen hyvästä vaikuttavuudesta. Odotusarvoa miettiessä on hyvä huomioida, että koulutukset olivat kestoaltaan sittenkin suhteellisen lyhyitä, toisaalta toiveita hyvästä vaikuttavuudesta lisää se, että koulutuksiin osallistui useita henkilöitä samasta organisaatiosta.

STUDIO-PROJEKTISSA TOTEUTETUT KOULUTUKSET VUOSINA 2008 – 2013

1. Aikuisopettajana kehittyminen – pedagoginen ohjausosaamiseen liittyvät koulutukset

Tulevaisuuden aikuiskouluttaja (5 koulutusta)
Monikulttuurisuus ja kansainvälinen koulutus
Tulevaisuuden aikuiskouluttaja I
Tulevaisuuden aikuiskouluttaja II
Tulevaisuuden aikuiskouluttaja III
Framtidens vuxenutbildare (2 koulutusta)
Aikuiskoulutuksen uudet menetelmät
Iloa oppimiseen ja opettamiseen (2 koulutusta)
Iloa oppimiseen ja opettamiseen jatkokurssi
Pedagogisia työkaluja aikuiskouluttajille
Dialogitaidoilla virtaa opetukseen ja ohjaukseen
Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille, muuttuva opettajuus
Kehity kouluttajana (5 koulutusta)
Eriytynen tuki ammatillisessa koulutuksessa
Eriilainen oppija aikuiskoulutuksessa (2 koulutusta)
Sukututkimusopettajien täydennyskoulutus, pedagoginen ohjaus
Från planering av undervisning till planering av lärprocesser
Monipuolista menetelmätaitojasi (5 koulutusta)
Aikuiskouluttajan perustaidot (2 koulutusta)
Aikuiskouluttajan pedagogiset ohjaustaidot
Arkityö näkyväksi valokuvan avulla
Dialogiosaaja – taitava osallistuja ja tiedonluoja oppimisyhteisössä
Oppisopimusopiskelijan ohjaaminen
Matikkako kantona kaskessa
Eriytynen tuki ammatillisessa aikuiskoulutuksessa (2 koulutusta)
Pedagogisesti toimivat arviointimallit
Uusia eväitä oppimiseen ja opettamiseen (2 koulutusta)
Monenlaiset oppijat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa
Elinikäistä oppijaa ohjaamassa
Eriytynen tuki ja ohjaus aikuiskoulutuksessa

2. Sosiaalisen median koulutukset

Verkkopedagogiikka

Sosiaalisen median käyttö aikuiskoulutuksessa ja opintojen ohjaus verkossa (2 koulutusta)

Sosiaalisen median käyttö aikuiskoulutuksessa (3 koulutusta)

Sosiaalinen media osaksi opetusta ja ohjausta (2 koulutusta)

Sociala medier som ett vertyg i vuxenutbildningen (2 koulutusta)

Kouluttajan eMaailma (3 koulutusta)

Sosiaalinen media jäsenpalvelussa

Sosiaalinen media ohjauksessa ja opetuksessa (2 koulutusta)

Näkökulmia sosiaalisen median hyödyntämiseksi opiskelijoiden ohjaamisessa hanketyössä

Yhteisöllinen oppiminen verkossa

Oppimisen ohjaus verkossa

Verkko-opetuksen työkalut ja hyvät käytänteet

3. Henkilökohtaistamiseen liittyvät koulutukset

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (3 koulutusta)

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (5 koulutusta)

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen eri kouluasteilla (3 koulutusta)

Maahanmuuttajaopiskelijan koulutuspolun rakentaminen

4. Työelämäosaamiseen ja työelämätaitojen lisääntymiseen liittyvät koulutukset

Työelämälähtöisyys ja työelämätaidot (2 koulutusta)

Työelämälähtöisyys ja kouluttajan työelämätaidot (2 koulutusta)

Aikuiskouluttajasta työelämän kehittäjäksi

Työelämäosaaminen ja työelämän kehittämistäidot

Osaamista yritys yhteistyöhön

Yhteisöllinen ja voimavaruusautunut työote aikuiskoulutuksessa

Työelämäosaamisen kehittämistäidot

Työelämäosaamisen yhteistyötaidot

Yritysneuvoja verkosto-osaajana ja verkoston kehittäjänä

Oppiva ohjausverkosto

Yhteistoiminnallisen oppimisen työmenetelmät

Työelämä ja arviointiosaaminen töpajatoiminnassa

Lähteet

Lehtola, K. & Wilen, L. 2010. Täydennyskoulutus auttaa jaksamaan ja antaa uutta tietoa – opetushenkilökunnan arviointeja täydennyskoulutuksesta Itä-Suomen aluehallintoviraston alueella. Tutkimusraportti 2010: ”Täydennyskoulutuksen vaikuttavuus”.

Opetushallitus 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Opetushallitus. Helsinki.



|
**SOSIAALINEN MEDIA
AIKUISKOULUTUKSESSA**

Tore Ståhl

Lärande i fysiska, virtuella och sociala rum¹

Under de senaste decennierna har mycket skett inom pedagogiken som vetenskap och praxis och många diskussionsämnen har funnits på agendan. Bland de ämnen som lyfts upp till diskussion vill jag här kommentera klassrummet och undervisningen. Då man diskuterar rum för lärande är det motiverat att samtidigt tänka på de aktiviteter som idkas eller som är möjliga att idka i rummet. Som rum för lärande² har klassrummet och dess varianter såsom auditorier och föreläsningssalar i första hand utgjort vistet för föreläsningen som aktivitet. Föreläsningen som format för undervisning och lärande har vid olika tidpunkter också ifrågasatts.

Klassrummet – kunskapens vagga

I traditionella klassrum hade kunskapsauktoriteten, läraren, ett eget bord som ännu under 1900-talet ofta var litet elegantare än de andra borden och dessutom på ett podium för att markera lärarens upphöjda position. I den modell som var rådande ännu en bit in på det nya millenniet var klassrummen planerade så att fönstren var på elevernas vänstra sida så att dagsljuset kom från rätt håll – alla elever antogs ju vara högerhänta. Och pulpeterna var förstås ordnade så, att elevernas blickar var riktade mot kunskapsauktoriteten. Att snegla åt sidan var inte att rekommendera, för att inte tala om att eleverna skulle kommunicera sinsemellan. Klassrummet, så som majoriteten av den nu yrkesverksamma generationen känner det, är alltså ett rum som inte stöder eller uppmuntrar till kritisk granskning eller kommunikation mellan elever eller studerande. Klassrummet är i första hand gjort för en envägskommunikation, från auktoriteten till adepterna.

Föreläsningen som format för undervisning och lärande har ännu äldre traditioner, och har delvis sina rötter i universiteten som – grovt förenklat, till skillnad från antikens dialogiska bildning – utvecklades som utbildningsinstitutioner där uppdraget att ”lära ut” kunskap var institutionaliserat och där även en viss effektivitet eftersträvades. Föreläsningen som format torde även vara förknippat med det faktum att de tidiga universiteten endast hade enstaka handskrivna skrifter, som inte kunde lånas ut till studerande.

1 Den föreliggande texten är en något utvidgad version av (Ståhl 2013).

2 Jag använder i denna text lärande för att beteckna studerandes aktivitet, som motsvaras av finskans oppiminen och engelskans learning.

Även om Gutenbergs boktryck revolutionerade detta, skulle det ta rätt lång tid innan böcker kunde produceras i sådan omfattning och till sådant pris att det var överkomligt för universitet och studerande. Rätt länge var man av resursmässiga orsaker hänvisad till föreläsningsformatet där en auktoriserad person ”läste för” de andra som förväntades lyssna och ta till sig (jfr finskans *luento*, *luentaa* och tyskans *Vorlesung*, *vorlesen*).

Klassrummet kan sägas propagera en auktoritativ kunskapssyn. Klassrummet som utrymme kan alltså även ses som ett uttryck för uppfattningar om kunskap, något man kanske inte kommer att tänka på eftersom klassrummet i vår västerländska kultur anses så givet. I den forskning som sedan 1990-talet har bedrivits runt personlig epistemologi (eller epistemiska uppfattningar) finns en forskningslinje som ser den personliga epistemologin som bestående av en uppsättning dimensioner som utvecklas mer eller mindre oberoende av varandra (se t.ex. Hofer 2001). I denna forskningstradition återkommer en dimension som kort kan kallas ”auktoritetstro”, som uttrycker att en person i den ena polen av dimensionen tror att kunskap skall härstamma och överföras från en auktoritet, medan den andra polen representerar uppfattningen att kunskap kan konstrueras utgående från egen – eller kollektiv – härledning och reflektion. Mot bakgrunden av denna modell ter det sig rätt klart att rummet rätt långt dikterar utgångspunkten för hur kunskap kan hanteras och byggas i rummet.

Det nya klassrummets möjligheter och hinder

Den tekniska utvecklingen de två senaste århundradena har möjliggjort massproduktion och distribution av böcker, och den samhälleliga utvecklingen främst i form av allmänna bibliotek har gjort boken tillgänglig för praktiskt taget alla. Speciellt i Norden har man värnat om tillgång till bildning och utbildning oavsett ekonomisk och social bakgrund. De senaste decennierna har elektronisk distribution bidragit till att ytterligare effektivisera tillgången till litteratur och annat källmaterial. Soloway och Norris (i Chan et al. 2006) betonar (med hänvisning till Papert) hur lärandet genom historien har förändrats rätt drastiskt då det blev möjligt för varje elev att ha en egen penna, och då det blev möjligt med tillgång till en egen bok i stället för att dela dem med andra. På samma sätt menar de att den IT-baserade omedelbara tillgången till information (i form av one-to-one computing, se senare i denna artikel) igen kommer att ändra lärandet.

Trots denna utveckling har man inom utbildning på alla nivåer rätt länge suttit fast i det gamla föreläsningsformatet (jfr. Wood, Warwick & Cox 2010, 7). Inte minst har detta förstärkts av lärarutbildningen, som ännu in på 1990-talet reproducerade den klassrums- och föreläsningsfokuserade lärarrollen. Först på 1990- och 2000-talet har man börjat diskutera ”utforskande lärande” och ”den utforskande läraren”, och alternativa undervisnings- och läroaktiviteter har börjat ses som verkliga alternativ och inte bara som kuriösa experiment. (Säntti & Salminen 2012.)

Är det rummet som formar aktiviteterna eller aktiviteterna som formar rummet? Sannolikt gäller båda men i olika tidsperspektiv. De fysiska rummen som ett (klass)rum ger kan direkt inbjuda till olika aktiviteter, eller också verka omedelbart hämmande på sådana aktiviteter som inte lämpar sig för rummet – ett bekant exempel är svårigheten med spontana smågruppsdiskussioner i ett auditorium med fasta bänkrader. Å andra sidan är det säkert just önskan till alternativa läroaktiviteter som framkallar behovet av att forma och omforma rummet. Ett flexibelt klassrum kan man omforma spontant och omedelbart, men ännu in på 2000-talet färdigställdes skolbyggnader med klassrum utan möjlighet till flexibilitet och modifiering även om diskussion om klassrummets utformning och dess samband till pedagogik och didaktik nog förekom redan då. På allvar har den diskussionen kommit igång först under de senaste tio åren (se t.ex. Radcliffe 2009).

Fysiska och virtuella rum

I och med informations- och kommunikationsteknikens intåg i utbildningssektorn på 1990-talet förekom många visioner om hur utbildning och lärande skulle förändras. Från 1980-talets behavioristiskt färgade CAL och CAI (Computer Aided Learning/Instruction) har man kommit vidare via slutna och lärarkontrollerade nätbaserade lärmiljöer till öppna och okontrollerade sociala medier. I början var det mest tal om att utrusta klasserna med datorer, men klasserna i sig förblev länge oförändrade. Än idag har vanliga klasser ofta bara en dator – för läraren – och datorklasserna är inget mer än datorutrustade föreläsningssalar, som mest stöder en reproduktionspedagogik där eleverna förväntas efterapa och upprepa det som läraren förrevisar. Roger Säljö (2010) insiktsfulla tillbakablick på de senaste 25 årens utveckling är tankeväckande läsning.

I och med lanseringen av nätbaserade lärmiljöer på 1990-talet började man inse att läroaktiviteter kan försiggå även utanför klassrummet, och att lärmiljöerna kan ses som en virtuell förlängning av det fysiska klassrummet (jfr. Ståhl 2004). De nätbaserade lärmiljöerna byggde fortfarande till övervägande del på en lärarcentrerad pedagogik, där läraren lade upp struktur, material och uppgifter, och elever och studerande gjorde det som anvisades.

En bit in på 2000-talet lanserades olika sociala medier med Myspace och Facebook som de kanske kändaste exemplen. Nämnas bör även wikipedier och olika bloggmiljöer. Sociala medier vann snabbt popularitet framförallt bland unga användare. En av orsakerna till populariteten kan vara att de – i motsats till de slutna lärmiljöerna – rätt långt fungerar på användarens villkor, medan den senaste tidens utveckling uppvisat bristande integritetsskydd som en av skuggsidorna med sociala medier. Kontentan är att vi idag befinner oss i ett läge där kommersiella lärmiljöer i viss mån har fått konkurrens av de ofta mycket mer attraktiva och funktionella sociala medierna.

Vid University of Leicester (Wood, muntlig uppgift, 17.9.2010) gjorde man runt år 2009 en studie bland lärarstuderande, där man gav dem uppdraget att använda sin mobilkamera under en vecka för att fotografera alla ställen där de upplevt att de lärt sig. Deltagarna sammanställde sedan sina bilder till kollage, och resultatet visade att de under veckan mest hade lärt sig på alla möjliga andra ställen utom i klassrummet på universitetet. Detta var en av impulserna till ett fortgående utvecklingsprojekt där man nu syntetiserat begreppen "Learning spaces" och "Blended learning" i det nya begreppet "Blended spaces".

Utvecklingsprojektet involverar många olika perspektiv som alla är av betydelse i diskussionen om lärande på 2000-talet:

- lärande sker i formella och informella rum
- lärande handlar om parallellt formellt, informellt och non-formellt lärande
- lärande sker i enrum och tillsammans, men samverkan behöver inte betyda att man befinner sig i samma fysiska rum,
- samverkan kan ske spatialt (rumsligt) i fysiska eller virtuella rum, och temporalt (tidsmässigt) synkront (samtidigt) eller asynkront (vid olika tider).

One-to-one computing

Inom mobila enheter har en kraftig utveckling skett de senaste åren – priserna har sjunkit och egenskaperna har blivit mångsidigare. Som exempel kan nämnas att andelen nya Arcada-studenter som hade tillgång till en smarttelefon ökade från hösten 2011 till hösten 2012 från 72 till 78 % och tillgången till egen mobiltelefon av något slag ökade från 96,7 till 97,3 %. Tillgången till egen dator av något slag sjönk från 85 till 83,2 % vilket kanske har ett samband till att tillgången till en tablet ökade från 30 till 37 %. Andelen laptops ökade på bekostnad av bordsdatorer, och därmed är ökningen av laptops och tablets sannolikt ett uttryck för en utveckling från stationära mot mobila enheter. En liknande utveckling har sannolikt skett bland studenter i landets alla högskolor, vilket betyder att vi befinner oss rätt nära s.k. one-to-one-computing, dvs. att varje student har tillgång till minst en dator eller mobil enhet.

Chan et al. (2006) frågar sig om studenterna kommer att få kräva att använda sina mobila enheter i studierna såsom under fritiden. Man kan även vända på frågan: vill de göra det? Mot bakgrunden av att en stor andel av studenterna har laptops är det förvånande att en stor del inte tar den med sig till skolan. Orsaken är sannolikt att skolorna inte ännu erbjuder tillräckligt med sådana aktiviteter som skulle sporra studenterna att ta med sin portföljdator, som trots allt är rätt tung jämfört med en smarttelefon eller tablet. På många högskolor förekommer dessutom fortfarande byggnader eller delar av bygg-

nader där det trådlösa nätet inte fungerar, eller har för liten kapacitet. T.ex. Eduroam-nätet³ som fungerat sedan år 2004 går fortfarande inte att logga in på i landets alla högskolor.

Var ligger då styrkan i mobila enheter och potentialen i one-to-one-computing? Enligt Chan et al. (2006) kan one-to-one-computing bidra till att gränserna mellan de olika rummen suddas ut, och därmed skapa förutsättningar för att låta de virtuella rummen bilda en brygga mellan de fysiska rummen och på så vis integrera dem alla till ett ”sömlöst” rum för lärande. Effekten förstärks ytterligare av att alla de data man arbetar med numera i allt högre grad lagras i molntjänster, som ständigt kan nås med hjälp av vilken som helst av enheterna, såväl fasta som mobila.

För att utnyttja potentialen i mobila enheter har skolorna således två utmaningar: dels att hänga med i den snabba utvecklingen och skapa välfungerande mobila gränssnitt till alla de tjänster en student skall kunna använda, dels att skapa sådana aktiviteter – även i de fysiska rummen – som är intressantare än att använda de mobila enheterna till trivialiteter.

Lärmiljöer och sociala medier

Inom kategorin virtuella rum kan rummen grovt kategoriseras i slutna miljöer och öppna miljöer, där de sistnämnda rätt långt kan likställas med sociala medier. Inom utbildningssektorn erbjuder vi sedan länge slutna nätbaserade lärmiljöer (t.ex. lärmiljöer såsom Blackboard, itslearning, Optima, Moodle) som är avsedda att stöda studierna, men samtidigt står vi inför faktum att studerande alltmer attraheras till öppna sociala medier, där aktiviteten i högre grad kan utgå från deras egna preferenser och initiativ. Det råder olika uppfattning om sociala medier skall betraktas som en resurs eller som en konkurrent.

Sociala medier har onekligen en potential att fungera som en resurs (se t.ex. Lena Johanssons bidrag i denna publikation). Utmaningen ligger i att det som en användare publicerar på sociala medier kan vara allt från helt privat till fullständigt publikt. Sociala medier kräver mer av användaren vad gäller att sätta sig in i vilken synlighet ens aktiviteter har, och detta försvåras ytterligare av att praxis för hur synligheten hanteras plötsligt kan ändras utan att användaren är beredd på eller informeras om det⁴. Vad gäller det privata och publika, gäller i okontrollerade rum såsom sociala medier ett omvänt förhållande jämfört med vad vi är vana vid i kontrollerade (fysiska eller virtuella) rum, kärnfullt uttryckt av dana Boyd:

3 <http://www.csc.fi/hallinto/funet/palvelut/eduroam>

4 Se t.ex. (London 2008) och <http://facecrooks.com/Internet-Safety-Privacy/Facebook-Changes-Privacy-Settings-Again-and-Its-Not-All-Good-News.html>

”Historically, [-] a conversation [-] in the hallway is private by default, public through effort. [-] Conversely, [-] online [-], the conversation is public by default, private through effort.” (Boyd 2010).

På grund av det ovan citerade bör användning av sociala medier basera sig på frivillighet. Därtill kommer att eftersom sociala medier inte är en del av skolans egen infrastruktur, kan en lärare inte kräva att studenterna använder sociala medier utan att erbjuda ett alternativ (Toikkanen & Oksanen 2011, 132). En del studenter vill också skilja på studierna och det privata så, att de konsekvent använder skolans lärmiljöer i studierna, och sociala medier i sitt privatliv. Om de så önskar kan de använda teknik som t.ex. RSS-flöden för att skapa bryggor mellan dessa rum. Därmed blir även sociala medier en del av den sömlösa lärmiljön, men på användarens villkor.

Sociala medier är inte = sociala rum

Med gemenskaper (en. communities, fi. yhteisöt) har man traditionellt avsett grupper av individer som har något gemensamt och som ofta även delar en gemensam historia, såsom körer, jaktlag, en arbetsgemenskap etc. Gemenskaper som uppstår i sociala medier uppfyller inte nödvändigtvis traditionella kriterier, utan kan bestå av individer som rätt slumpmässigt råkat in på en gemenskap och sedan anslutit sig, utan att egentligen veta alltför mycket om vad de ansluter sig till och vilka övriga individer gemenskapen består av. Redan år 2008 ställde framtidforskaren Marja-Liisa Viherä (2008) frågan om de virtuella nätverken tär på de traditionella gemenskaperna. Så kunde situationen te sig 2008, men det Viherä inte förutsåg var att även traditionella gemenskaper rätt snart skulle komma att utnyttja just sociala medier som en av sina kommunikationsformer.

Olika virtuella rum utökar alltså möjligheterna till kommunikation inom gemenskapen, men innebär samtidigt att interaktionen förändras. De två avgörande orsakerna är – pga. den vanligtvis textbaserade kommunikationen – att den nonverbala kommunikationen inklusive röstlägen saknas, och att kommunikationen sker asynkront. Ingendera av dessa orsaker försämrar kommunikationen i sig, utan svårigheterna uppstår vanligen av att vi är oförberedda på den förändrade kommunikationen, inte beaktar förändringen i tolkningen av olika budskap, och att vi har olika förväntningar på responstiden. En del är ständigt uppkopplade t.ex. på sin Facebook, andra loggar in en eller två gånger i veckan. Den asynkrona kommunikationen ställer större krav på gemensamma spelregler som behöver uttalas.

Som Viherä (2008) påpekar, kan sociala medier inverka både positivt och negativt på en gemenskap. Effekten blir negativ om medlemmarna lämnar den traditionella gemenskapen till förmån för den gemenskap som finns i ett socialt medium. Effekten kan bli positiv om den traditionella gemenskapen an-

vänder sociala medier för att stärka och berika sin inbördes känsla av samhörighet.

Sociala medier är dock inte samma sak som sociala rum! Det sociala rummet kan sägas vara det rum som skapas av medlemmarna i gemenskapen genom deras mål, önskemål, resurser, brister, inbördes relationer och deras sätt att interagera med och positionera sig i förhållande till varandra. Som jag tidigare konstaterat utgör de fysiska (skol)utrymmena och de virtuella rummen i form av nätbaserade lärmiljöer och sociala medier (tack vare mobila enheter) i bästa fall ett enda utrymme för lärande. Detta utrymme är det sociala rummet där individerna kommunicerar och interagerar, men på grund av rummens olika egenskaper är även det sociala rummet aningen olika i de olika rummen.

Utän att gå alltför djupt in på den franska sociologen Bourdieus teorier kan man kanske ändå belysa den ovan beskrivna utmaningen med hjälp av tre av hans begrepp, nämligen fält, position och socialt kapital (för en lättare introduktion till Bourdieu se t.ex. Harker, Mahar & Wilkes 1990). Vi kan tänka oss att alla medlemmarna i gemenskapen deltar i ett spel enligt vissa gemensamma regler. Fältet (spelplanen) är dock stor och de olika delarna (rummen) är litet olika; en del har naturligt gräs, en annan del har konstgräs. Medlemmarna har olika socialt kapital (spelskor) som lämpar sig olika bra på de olika delarna av fältet. Av den anledningen tvingas medlemmarna i aningen olika positioner i de olika delarna, beroende på vilket socialt kapital de har. En del kan alltså hävda sig i det fysiska rummet, medan andra kan hävda sig bättre i något av de virtuella rummen.

Under de senaste åren har olika nya rum tagits i bruk med stor iver, och det kan alltid försvaras så länge syftet är att berika läroprocessen. Johanssons artikel i denna publikation är ett exempel där deltagarna verkligen upplevde att de sociala medierna utgjorde ett sätt att göra lärandet mångsidigt och att de sociala medierna utvidgar rummet ytterligare, men samtidigt att utvidgningen sker till rum som är ännu mer dynamiska och oförutsägbara än vi alltid kan ana. Det man kanske inte gett sig tid att begrunda är att olika individer har olika socialt kapital i de olika sociala rum som uppstår.

Närvaro och "distansvaro"

I nätbaserade lärmiljöer liksom även i de flesta sociala medier var samverkan i början vanligen textbaserad och den kunde ske synkront eller asynkront. Under de senaste åren har skrivbordskonferens – som alltså innebär synkron samverkan virtuellt – blivit ett allt populärare alternativ till videokonferens. Klassisk videokonferens förekom redan på 1990-talet men krävde och kräver fortfarande en specialutrustning som är rätt dyr. Terrängen för skrivbordskonferens bereddes sannolikt av gratis-tjänsten Skype, som möjliggjorde gratis internetbaserade "telefonsamtal". Egentlig skrivbordskonferens (t.ex. Adobe Connect, Webex, Bambuser) innehåller vanligen även vi-

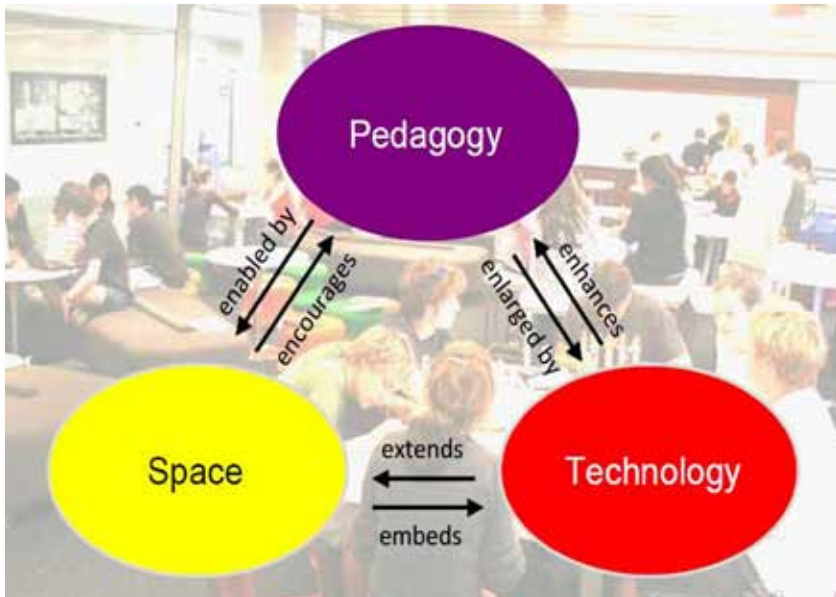
deo och möjlighet till bandning, delning av dokument samt reglering av användarroller mm. Skrivbordskonferensens popularitet baserar sig på att den är lätt att använda och inte kräver annan utrustning än en internetkopplad dator och gärna ett headset.

Vid Arcada har en del undervisningstillfällen – mest föreläsningar men även seminarier – sedan några år förmedlats online med hjälp av skrivbordskonferens och samtidigt bandats. Erfarenheterna är positiva, och studerande uppskattar att slippa resa enbart för en föreläsning, samt att de kan använda bandningarna för att kompensera frånvaro eller repetera ett innehåll som de upplever komplicerat.

En nackdel med virtuella undervisningstillfällen är att distansdeltagarna ännu inte är helt jämställda med dem som deltar i klassrummet. Distansdeltagarna är fortfarande ”på undantag” och glöms bort, de kan inte alltid uppfatta vad de övriga deltagarna i klassen frågar eller kommenterar, och de får inte alltid tillfälle att ställa frågor och delta i diskussionen. Med Bourdieus termer ställs de, ofta oavsiktligt, utanför fältet eller spelplanen. Problemet har åtminstone delvis att göra med avsaknad av mikrofoner i klassen och att lärarna vid dessa tillfällen inte vant sig vid att fördela sin uppmärksamhet på både det fysiska och det virtuella rummet genom att t.ex. upprepa frågan eller kommentaren, och komma ihåg att fråga även distansdeltagarna om kommentarer.

För att kompensera för ovan beskrivna brister har man i MOVIE-projektet (2011) utvecklat ett koncept, där klassen utrustas med dels ett nätverk av mikrofoner, dels en extra webbkamera och dubbla videoprojektorer. Mikrofonerna garanterar att alla i rummet som uttalar sig hörs, både on-line och på bandningen. Webbkameran används för att återge deltagarna i klassen, och den ena videoprojektorn återger det material som behandlas medan den andra visar distansdeltagarna. På detta vis har samtliga deltagare både hörsel- och synkontakt med varandra, vilket väsentligen bidrar till en bättre samverkan och en mer jämställd närvaro och ”distansvaro”. Exemplet visar hur teknologin skapar bryggor mellan de olika rummen.

Hur rummet, pedagogiken och teknologin hänger ihop har beskrivits åskådligt av David Radcliffe (2009), se nedan.



FIGUR 1. Sambandet mellan rum, pedagogik och teknologi (Radcliffe 2009, 13).

Radcliffes framställning ger samtidigt en handledning i hur man bäst skall låta dem samverka:

- låt rummet främja pedagogiken och innesluta teknologin,
- låt teknologin utvidga rummet och stöda pedagogiken,
- låt pedagogiken möjliggöras av rummet och utvidgas av teknologin.

Med hänvisning till Chan et al. (2006) kunde man tillägga att teknologin, förutom att utvidga rummet, även sammankopplar de olika rummen.

Alternativa fysiska rum

Diskussioner på olika håll visar att begreppen klassrum och ”rum för lärande” är under omprövning, rentav på olika utbildningsnivåer. I Pikis enhetskola i St. Karins pågår ett utvecklingsprojekt där man strävar efter att gestalta klassrummen i ett låg- och högstadium utgående från elevernas önskemål och behov av varierande läroaktiviteter (Aalto 2011). I Borgå har två yrkeshögskolor, HAAGA-HELIA och Laurea, byggt ett gemensamt campus där man modigt slängt gamla klassrumsmodeller överbord, och bl.a. har man helt avstått från att bygga ett auditorium (Ahola 2012).

Problembaserat lärande (PBL) som pedagogisk metod har sina rötter i 1960-talets Canada, och har sedan dess utvecklats i ett antal olika riktningar eller ”skolor”. Gemensamt för dessa skolor är att man utgår från problem eller case som väcker behovet av att veta mera, och att man förlagt ”samlandet” och sammanställandet av information utanför klassrummet. Tiden i klassrummet använder man till att i s.k. basgrupper om 6–8 deltagare och med lärarens handledning presentera, bearbeta och utvärdera den nya information deltagarna hämtar med sig till basgruppstillfället. Tillfället utmynnar i att man identifierar kunskapsluckor som man sedan jobbar på att fylla inför nästa tillfälle. I stället för att ”läsa för” deltagarna fungerar läraren som en facilitator som hjälper deltagarna att sammanställa de byggklossar de samlat ihop. (Wikipedia 2011.)

Under det senaste året har begreppet ”flipped classroom” börjat dyka upp på nätpedagogiska resurssidor, bloggar och tweets (se t.ex. Knewton 2011). Det man kastat om är läxarbetet och föreläsningarna. Man förser studerande med olika typer av material – ofta videobaserade föreläsningssekvenser – att bekanta sig med på förhand. I klassen tillämpar man sedan den nya kunskapen på case, problem och uppgifter, vilket innebär att studerande inte behöver kämpa med problemen ensamma, utan både lärare och medstuderande finns till hands för att handleda studerande förbi stötestenarna.

Vi befinner oss i en brytningstid där både aktiviteterna och utrymmena söker sin form. I och med att lärandet i större omfattning kan ske i så många andra rum än klassrummet, frågar sig många lärare vilka aktiviteter man bäst skall idka i de olika rummen, och framförallt vad man skall göra i klassrummet om inte föreläsa. Därtill kommer att verksamhetsmiljön både hemma och i skolor ständigt får tillskott av nya medier och tekniker som möjliggör nya kommunikationsformer. Speciellt då det gäller unga studerande, har utbildningsetablissemangen, med sin ofta unimodala kommunikation, en rätt kraftig konkurrens i dagens multimodala kommunikations- och medieomgivning (se t.ex. Robinson 2008).

Vad göra i de olika rummen?

Gemensamt för exemplen ovan är att man omprövat vilka aktiviteter som är meningsfulla i de olika rummen. Omprövningen har sannolikt påverkats av tankar om hur rummet, lärandet och interaktionen hänger ihop. Jag vill här vidareutveckla en modell jag framfört tidigare (Ståhl 2004), och samtidigt dra nytta av den vidareutveckling av Blooms klassiska taxonomi som gjorts (Krathwohl 2002).

Den reviderade versionen av Blooms taxonomi utgår fortfarande ifrån att man i olika skeden av läroprocessen siktar på mål som ligger på olika nivåer, dvs. i början på att bara ”veta att”, sedan att förstå, tillämpa etc. Vägen till de högre kognitiva nivåerna går fortfarande i regel via de lägre nivåerna, men samtidigt medger den reviderade modellen att de i viss mån kan gå in i varandra.

Av detta följer sannolikt också att hierarkin mellan nivåerna inte är lika sträng som i den ursprungliga taxonomin, dvs. man kan behöva göra en avstickare till en högre nivå för att sedan återgå till den föregående nivån för att till fullo nå den.

De avgörande förändringarna i den reviderade taxonomin handlar om att man nu särskiljer två olika dimensioner, dvs. process- och kunskapsdimensionen: I den kognitiva processdimensionen har de ursprungliga substantiven (kunskap, förståelse, tillämpning, analys, syntes, värdering) ersatts av verb, samtidigt som de två översta nivåerna har bytt plats och substantivet syntes har ersatts av verbet skapa. Den reviderade taxonomin lyder således: (att) veta⁵, förstå, tillämpa, analysera, värdera och skapa. Den kognitiva processdimensionen, som beskrivs med verb, har nu kompletterats med kunskapsdimensionen, som uttrycks med substantiv och beskrivs på de fyra nivåerna fakta, begrepp, procedurer och metakognitiv kunskap. (Krathwohl 2002)

TABELL 1. Taxonomitabellen (fritt översatt efter Krathwohl 2002).

Kunskap	Kognitiv process	1. Veta	2. Förstå	3. Tillämpa	4. Analysera	5. Värdera	6. Skapa
	▶						
A. Faktakunskap							
B. Begreppskunskap							
C. Procedurkunskap							
D. Metakognitiv kunskap							

Beskrivningen av de olika nivåerna med verb uttrycker tydligare att det handlar om kognitiva processer, samtidigt som struktureringen av kunskapsdimensionen gör det lättare att granska vilken typ av kunskap det handlar om. Då den reviderade modellen gör det möjligt att beskriva varje mål i två dimensioner, kan dimensionerna även ställas upp som axlar i en tvådimensionell tabell, Taxonomitabellen (tabell 1). Genom att granska olika mål man beskrivit t.ex. för en kurs och plocka in målen i tabellens celler kan man få en överblick över på vilken abstraktionsnivå kunskapen respektive lärprocesserna rör sig, och samtidigt avslöja mål man missat att beskriva. Om man dessutom plockar in läroaktiviteterna och examinationsformerna i de olika cellerna kan man få en uppfattning om hur man lyckats med en konstruktiv samordning av mål, aktiviteter och examinationsformer.

5 Krathwohl (2002) använder här *remember*, medan jag vill föreslå att det borde handla om att "veta", där "känna igen" och "minnas" är underordnade processer.

Även i den reviderade taxonomin ligger tonvikten i den lägsta nivån på att veta något, vilket gör det möjligt att memorera och senare känna igen eller återkalla hur något "är". Kunskap på denna nivå är rätt opersonlig, dvs. alla människor kan återge kunskap på denna nivå med i stort sätt samma innehåll. Det torde kunna handla om både fakta och begrepp men de återges då mer eller mindre som uppräknningar. Det torde också kunna handla om procedurkunskap, men i så fall enbart om att imitera en procedur utan att vare sig förstå varför man gör den eller vart den leder.

Utvecklingen av kunskap från en lägre till en högre och mer abstrakt nivå kräver alltid en personlig reflektion och bearbetning, och detta innebär att kunskap högre upp på den kognitiva skalan blir allt mer personlig eftersom det då ligger mer personlig tolkning och bearbetning i den. Därmed är det också givet att det i regel tar längre tid ju högre man siktar.

Den reflektion som krävs för att utveckla kunskap till högre kognitiva nivåer kan ske i enrum, men stöds vanligen av interaktion med andra, där man har möjlighet att testa sin tolkning och argumentera sina synpunkter gentemot andras tolkningar och synpunkter. Mot bakgrunden av detta ter sig de ovan beskrivna exemplen med PBL och flipped classroom mycket logiska. Memorering, inhämtande av enkla fakta och orientering i ämnet kan gärna ske på distans, utan samverkan med andra, även om inget givetvis hindrar att studerande även under denna fas jobbar tillsammans. Den egentliga klasstiden används i dessa exempel just för att låta samverkan med andra studerande och med läraren understöda reflektionen och utsätta de egna tolkningarna för bekräftelse eller motargument och omprövning.

Med stöd av exemplen och den reviderade taxonomin återkopplar jag här till det jag fört fram tidigare (Ståhl 2004), dvs. att den dyrbara tiden i klass inte borde slösas på kognitiva processer på låg nivå och på kunskap på låg abstraktionsnivå. Den typen av kunskap och processer kan man ofta låta studerande hantera på egen hand, givetvis efter att först ha gett dem tydliga och uppenbara motiv för att lära sig. I 1900-talets auktoritära utbildningsmiljö kanske lärarens "*detta bör ni lära er*" räckte som (yttre) motiv, men många tecken tyder på att dagens unga inte nöjer sig med dylika yttre motiv. Då kanske ett slags induktivt grepp – att t.ex. utsätta studerande för konkreta och praktiskt anknutna situationer där de tydligt inser att de behöver en viss kunskap – kan vara ett sätt att framkalla den inre motivationen.

Flipped classroom-konceptet kan ytterligare befrämjas av att dagens informations- och kommunikationsteknik, som tidigare nämndes, kan förlänga det fysiska rummet med en virtuell dimension och dessutom sammankoppla de fysiska och virtuella rummen. Interaktion och samverkan kan därmed ske temporalt samtidigt även om deltagarna befinner sig fysiskt på olika ort. Utmaningen är som tidigare konstaterats att i den förmedlade och indirekta kommunikationen uppnå samma kvalitet som en face-to-face-kommunikation har.

Även om flipped classroom-konceptet sannolikt har en potential är det skäl att vara uppmärksam på risker och negativa effekter samt de speciella krav som det ställer. Jeremy Strayer (2007) påtalar i sin avhandling negativa effekter i form av att en del studenter upplevde aktiviteterna splittrade och därmed en viss oro i studierna. I flera källor (se t.ex. Strømsø – Bråten 2010) påtalas även risken med att studerande med svag förmåga till självstyrning lättare hamnar på efterkälke, eftersom distansstudier och därmed även nätbaserade studieformer ofta kräver en självständighet och disciplin som en del studerande saknar.

Sammanfattning

Jag hoppas det framgått tillräckligt tydligt att avsikten med det ovanstående inte har varit att vurma för att alla klassrum skall kastas överboard. Jag hoppas att exemplen visat att innovativa grepp i undervisning och lärande ofta kan ha stöd i inlärningsteori, även om innovatörerna kanske inte tänkt i teoretiska banor då innovationen fötts och kanske inte heller förankrat det innovativa greppet i någon teori. Det kan rentav vara så att dessa innovatörer haft vissa teorier så integrerade att innovationerna till synes fötts ur intuition.

I den ovanstående texten har jag försökt visa att vi inte skall låta oss begränsas av att tänka på (klass)rummet enbart som det fysiska rummet, utan vara öppna för de möjligheter till både spatial och temporal förlängning av rummet som informations- och kommunikationstekniken ger. Därtill kommer potentialen i att låta tekniken överbrygga klyftorna mellan de olika rummen och bidra till att skapa en sömlös lärmiljö. Användning av de förlängda rummen kräver samtidigt en medvetenhet om hur ”distansvaro” och asynkron kommunikation påverkar interaktionen – det sociala rummet – samt hur och i vilken mån negativa effekter, som t.ex. kan bero på olika socialt kapital, kan kompenseras.

Då användningen av mobila enheter plötsligt ökat har en del upplevt att de utgör distraktionsmoment som avleder studenternas uppmärksamhet från de gemensamma aktiviteterna i klassrummet. Lösningen är kanske ändå inte att förbjuda användningen av mobila enheter, utan att istället använda dem på ett sätt som bidrar till att sammankoppla allt till ett mångdimensionellt rum för lärande.

För att greppa nivån på kunskap och kognitiva processer i de olika rummen och i de olika aktivitetsformerna kan en gammal men uppfreskad klassiker, Blooms taxonomi, väl vara till hjälp. Detta speciellt som den reviderade taxonomin beskriver kognitiva processer i form av verb och därmed direkt stöder beskrivningen av målen för lärande i form av kompetenser.

Källor

Tryckta källor

- Aalto, M. 2011 Luokkahuone huutaa apua, *Opettaja*, vol. 106, no. 38, s. 26 – 28.
- Ahola, M. 2012 Avoimien ovien Campus, *Opettaja*, vol. 107, no. 7, s. 32 – 37.
- Chan, T.W., Roschelle, J., Sherry, H., Kinshuk, Sharples, M., Brown, T., Patton, C., Cherniavsky, J., Pea, R., Norris, C., Soloway, E., Balacheff, N., Scardamalia, M., Dillenbourg, P., Looi, C., Milrad, M. & Hoppe, U. 2006 One-to-one technology-enhanced learning: An opportunity for global research collaboration, *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, vol. 1, no. 1, s. 3 – 29.
- Harker, R., Mahar, C. & Wilkes, C. (toim.) 1990 *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu: The Practice of Theory*. London: Macmillan.
- Hofer, B.K. 2001 Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching, *Educational Psychology Review*, vol. 13, no. 4, s. 353 – 383.
- Krathwohl, D.R. 2002 A revision of Bloom's taxonomy: An overview, *Theory into practice*, vol. 41, no. 4, s. 212 – 218.
- London, S. 2008 Henkilötietojen suojasta ja suojattomuudesta sosiaalisessa mediassa, case Facebook, *Hetky*, no. 1, s. 10 – 11.
- Radcliffe, D. 2009 A Pedagogy-Space-Technology (PST) Framework for Designing and Evaluating Learning Places, *Teoksessa Learning Spaces in Higher Education: Positive Outcomes by Design. Proceedings of the Next Generation Learning Spaces 2008 Colloquium*. Toimittaneet D. Radcliffe, H. Wilson, D. Powell & B. Tibbetts. Brisbane: University of Queensland, s. 11 – 16.
- Säljö, R. 2010 Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning, *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 26, no. 1, s. 53 – 64.
- Säntti, J. & Salminen, J. 2012 Luokkahuonedidaktiikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin, *Kasvatus*, vol. 43, no. 1, s. 20 – 30.
- Ståhl, T. 2004 Pedagogical Conditions for Course Design in Network Supported Learning. *Teoksessa Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004*. Toimittaneet L. Cantoni & C. McLoughlin. Chesapeake VA: AACE, s. 3773 – 3776.

Ståhl, T. 2013 Om olika rum för lärande. Teoksessa ADIA: att utveckla högskolan som innovationsarena. Toimittaneet E. Silius-Ahonen. Helsingfors: Arcada Publikation 1/2013. Arcada, s. 57–62.

Strayer, J. 2007 The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system. Ohio State University.

Strømsø, H.I. & Bråten, I. 2010 The role of personal epistemology in the self-regulation of internet-based learning. *Metacognition and Learning*, vol. 5, no. 1, s. 91–111.

Toikkanen, T. & Oksanen, V. 2011 Opettajan tekijänoikeusopas. Helsinki: Finn Lectura.

Viherä, M. 2008 Syövätkö verkostot yhteisöt?. *Hetky*, no. 1, s. 6–9.

Wood, P., Warwick, P. & Cox, D. 2010 Evaluation of Experimental Learning Spaces. Leicester: University of Leicester.

Otryckta källor

Boyd, D. 2010 Making Sense of Privacy and Publicity, SXSW. Texas: Austin. Tieto haettu 2012, 03/08. <http://www.danah.org/papers/talks/2010/SXSW2010.html>

Knewton 2011 (26.08.2011-last update). The Flipped Classroom Infographic [Homepage of Knewton], [Online]. Tieto haettu 2012, 03/08. <http://www.knewton.com/flipped-classroom/>

MOVIE 2011 (7.12.2011-last update). Tieto haettu 2012, 3/12. <http://www.aducate.fi/movie/>

Robinson, K. 2008 (14.10.2010-last update). Changing education paradigms [Homepage of RSA – The Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce], [Online]. Tieto haettu 2012, 03/10. <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>

Wikipedia 2011 (25.11.2011-last update). Problembaserat lärande [Homepage of Wikipedia], [Online]. Tieto haettu 2012, 03/08. http://sv.wikipedia.org/wiki/Problembaserat_l%C3%A4rande

Lena Johansson

Sociala medier i vuxenutbildningen – utmanande och givande

Artikeln bygger på de upplevelser som skribenten tillsammans med deltagarna fick under STUDIO-utbildningen Sociala medier som ett verktyg i vuxenutbildningen hösten 2012. Artikeln är skriven med målsättningen att få flera utbildare att bli nyfikna och i större utsträckning börja använda sociala medier som ett verktyg i undervisning.

Sociala medier som ett verktyg i vuxenutbildningen

Sociala medier – vad är det? När man inom pedagogiken går in i sfären av sociala medier bör man först fundera på vad var och en egentligen uppfattar med begreppet sociala medier. Uppfattar olika utbildare sociala medier på samma sätt? Uppfattar ledningen på skolan sociala medier så som utbildarna? Ser de studerande och utbildaren på verktygen på samma sätt och med samma målsättning?

På Wikipedia definierar man sociala medier på tre olika sätt – den första definitionen är att sociala medier betecknar aktiviteter som kombinerar teknik, social interaktion och användargenererat innehåll. Den andra är att sociala medier handlar om demokratisering av innehåll och förståelse för den roll människor spelar i arbetet med att inte bara läsa och sprida information, utan också hur människor delar och skapar innehåll för andra att delta i. Och den sista definitionen är att sociala medier definieras av de miljontals samtal som sker på webben varje dag, samt konsten för hur de förs. Att använda Wikipedia som tillförlitlig källa är omdiskuterat, men ett lysande exempel på den andra definitionen om att dela och skapa innehåll för andra att delta i.

Precis som när man gör andra metodval inom läroprocessen behöver man diskutera med de studerande och vara tydlig med hur och varför man väljer att göra på ett visst sätt. Alla uppgifter förklaras för de studerande, så också de som förverkligas i och med sociala medier.

Den mentala tröskeln

Deltagarna i gruppen hade varierande erfarenhet av sociala medier. Några få var flitiga användare som nu ville vidga sin repertoar ytterligare. Någ-

ra fanns på Facebook men hade inte kommit längre och några hade inga erfarenheter alls. Att börja använda sociala medier i undervisning kräver ett visst mod, övning och intresse. Att ta sig an något nytt är förknippat med oro för om och hur man klarar av det och vad det för med sig. Tiden kan uppfattas som ett hinder. Man uppfattar att man inte har tid att sätta sig ner och sätta sig in i det nya. Tekniken kan ses som ett hinder. Kan jag tillräckligt om hur en dator och program fungerar för att ge mig in på detta? Vill jag gå in i cyberspace och där lämna spår efter mig? Vill jag inför de studerande sätta mig på svag is och kanske komma i en situation där jag kan mindre om området än vad studerande kan? Kan jag engelska tillräckligt för alla program är ju engelska? Kan jag skapa något nytt som har en kvalitet som håller att visa upp?

En mycket erkänd och kunnig rektor sa en gång att varje lärare borde varje lektion sätta sig i en situation där fötterna för en stund tappar greppet om golvet. Först då man har mod att pröva något nytt eller göra något på ett annat sätt utvecklas undervisningen. Låt detta gälla också sociala medier.

När det gäller sociala medier så behöver man fundera över vad man gör, hur man gör och varför. Men när det gäller sociala medier är man inte ensam om att fundera på detta, man kan använda sociala medier till att se hur andra har funderat på samma sak. Alastair Creelman från Linnéuniversitetet i Kalmar har lag ut några filmklipp¹ där han beskriver utvecklingen kring att gå från 90-talets datakunna till dagens digitalkompetens, från att vad man skall lära sig till hur man skall lära sig. Han talar om etikett, och med det menar han hur man skall fungera sig på nätet och han uttalar också sig ganska kraftigt om att lärare har en skyldighet att vara nyfikna på, och lära sig mera om allt vad nätet kan erbjuda. Han säger också att² sociala medier ger utbildning helt nya dimensioner.

Socialt och inte själviskt – upphovsrätt

Sociala medier är som namnet säger sociala vilket betyder att det som görs, görs av och med flera personer, såväl bekanta som obekanta. Det betyder att man måste ha en beredskap att vara social, att dela med sig och delta i andras processer och att öppna eget material och egna processer för andra. Att som lärare gå med i sociala medier för att enbart få tillgång till vad andra gjort är inte poängen, tvärtom kunde detta rentav kallas att åka snålskjuts. Men man kan ta små steg in i denna värld – först gör man material för och tillsammans med en mindre grupp och sedan vidgar man sfärerna när man blir tryggare i sin roll.

Att få tillgång till och att dela material är ur ett juridiskt perspektiv inte alla gånger så enkelt. När man rör sig i sociala medier måste man känna till upp-

1 <https://www.youtube.com/watch?v=zLit3yluB1g>

2 <https://www.youtube.com/watch?v=QwGN61bbDkY>

hovsrätten eftersom material publiceras på ett annat sätt än enbart på en föreläsning i ett klassrum. För detta skapades år 2002 ett internationellt licenssystem som heter Creative Commons, CC. Systemet bygger på att man kan kategorisera det material man gjort så att användaren vet hur den kan använda materialet på ett korrekt sätt. I systemet finns 4 villkor med tillhörande symboler. När dessa villkor kombineras i olika kombinationer formulerar sex olika kategorier, sex olika licenser, som likaså har symboler. Symbolerna läggs på materialet som skapats – på bilder, filmer, texter, presentationer mm. Genom att avläsa symbolerna vet du direkt på vilket sätt du kan använda presentationen, bilden m.fl. På följande adresser hittas tydligt och klart material om Creative Commons CC <http://creativecommons.fi/> och samma på svenska <http://www.creativecommons.se/>.

Mängden verktyg att välja på

Det finns en uppsjö av olika verktyg och de blir bara fler. Som utbildare är det viktigt att fundera vad man behöver och vilket syfte det skall tjäna. Verktyget skall vara ett medel att förverkliga pedagogiken, inte ett självändamål. Undervisningen skall inte bli ”en cirkus av sociala medier” utan målsättningen bör alltid vara att de sociala medierna utgör ett sätt att göra undervisningen bra och mångsidig. De sociala medierna kan också vara svaret på de utmaningar som fysiska avstånd och studerandes tid för studier utgör. De sociala medierna kan givetvis också vara ett verktyg för att administrera sin undervisning.

Den som ger sig in i sfärerna av sociala medier märker ganska fort att verktygen är olika men ändå lika. Det är inte så att varje verktyg är uppbyggt på ett helt nytt och annorlunda sätt. Kan man använda några verktyg märker man ganska fort att också andra verktyg använder samma eller en snarlik logik. Det tar mindre tid att sätta sig in i nya program när man redan kan några och man blir snabbare på att se vad de nya verktygen har att erbjuda.

När man bestämt sig för vad man behöver så är det bra att bekanta sig med några olika alternativ och titta vad som erbjuds och jämföra med andra program. Låt oss jämföra t.ex. tankekartor och verktygen Mind42³ och SimpleMind⁴. Båda är gratis. I Mind42 kan man lägga in bilder och länkar men det kan man inte i gratis versionen av SimpleMind. I Mind42 är layouten striktare och alla linjer raka medan man i SimpleMind kan flytta och forma bubblor och linjer osv. Om uppgiften är att skissa upp botten till en projektplan så behöver man säkert kunna sätta in länkar vilket gör att valet faller på Mind42. Om uppgiften är att skriva stödord för att hjälpa minnet så är säkert SimpleMind bättre eftersom man där på ett annat sätt kan påverka layout, färger och former.

3 <http://mind42.com/>

4 <http://www.simpleapps.eu/simplemind/desktop>

En utbildare kommer mycket långt med att sätta sig in ett verktyg av varje typ – ett presentationsverktyg, ett verktyg där man tillsammans kan jobba med gemensamma dokument, ett där man planerar sin tid tillsammans, ett där man kan reflektera och ett där man kan mötas på webben osv. enligt behov.

Inlärningsplattform versus cyberspace

De flesta läroanstalter i dag har en inlärningsplattform såsom Fronter, Moodle, itslearning m.fl. Dessa inlärningsmiljöer är välutvecklade och ger stora möjligheter att verka interaktivt över tid och rum. För- och nackdelar finns med såväl inlärningsplattformar som att verka i cyberspace. Den stora skillnaden är öppenheten. I cyberspace är material, som reglerna är nu, öppet för andra och öppet för evigt. En inlärningsplattform är materialet tillgänglig för ett slutet sällskap och stänger ofta av praktiska skäl en viss tid efter att kursen eller motsvarande avslutas. Med större öppenhet kommer givetvis också flera utmaningar på t.ex. datasäkerhet. Men med en inlärningsplattform kommer t.ex. kostnader för programvaran.

Pedagogiken i sociala medier

Utbildningen Sociala medier som ett verktyg i vuxenutbildningen, som denna rapport utgår från, var ett mycket gott exempel på ”leva som jag lär” - pedagogik. Läraren hade valt metoder och arbetsätt som gjorde att närstudiedagarna blev forum för diskussion, nätverkande och att dela erfarenheter. Distansperioderna utnyttjades till att skaffa nya erfarenheter, att sätta sig in i verktyg, att använda verktyg för att få handledning via nätet och att via nätet förmedla och reflektera över vad man lärt sig. Flipped classroom fullt ut, varvat med andra intressanta metoder som fiskskål, panel, grupparbeten mm. gav värdefulla erfarenheter om vad vuxenutbildning kunde vara.

Delaktigheten i utbildningen var stor. Var och en av studerandena fick själv välja vilka verktyg man ville fördjupa sig. Ett tjugotal verktyg gick igenom under utbildningens gång.

Grupparbetena i kollaborativa verktyg blir äkta grupparbeten när alla arbetar och skriver i samma dokument. Jämför detta med när alla skriver sitt stycke på var sitt håll och en studerande klipper och limmar ihop dokumentet till ett.

Viktigt är också att vara lyhörd för att alla studerande hänger när man väljer metoder och verktyg. Att använda sociala medier kan kräva tekniskt kunnande och apparatur utöver det som vanligen krävs i utbildning. Det finns de som behöver mera handledning i såväl teknik som studieteknik. Att delta i utbildningar som sker i sociala medier kräver också självdisciplin och självledarskap mera än att läsa och skriva vid rätta tidpunkter.

Sociala medier kan också vara till stor hjälp för dem som är i behov av särskilt stöd. Flipped classroom-metoden är ett bra exempel på det då man hör föreläsningen hemma och kommer till närstudiedagen för att diskutera innehållet i föreläsningen. Den föreläsningen kan man lyssna på långsamt, avbryta när man behöver skriva något, lyssna på det man inte förstod på nytt och på nytt osv. Att få presentera en uppgift hemma, i lugn och ro, genom att spela in det som skall sägas i stället för att stå framför en grupp kan minska ångesten för många. Att kombinera ljud och bild ger också oanade möjligheter för såväl utbildaren som för studerande.

Sociala medier i praktiken

Inspirerad av utbildningen funderade jag på hur jag skulle använda sociala medier t.ex. då en grupp studerande är ute på Inläring i arbete/praktik. Mitt exempel utgår från att jag inte använder en inlärningsplattform utan rör mig fritt i cyberspace.

Inlärningsmålen skulle jag ”nedmontera” och konkretisera i en Mindmap förslagsvis med hjälp av Mind42.

Studerande skulle skriva ner sina reflektioner i en blogg före, under och efter tiden i arbetslivet. Reflektionerna skulle taggas t.ex. utgående från inlärningsmålen. Att tagga innebär att gruppera enligt tema eller markera med sökkord. En funktion som gör det lätt att också sammanställa enligt tema. Som lärare skulle jag regelbundet läsa bloggen och ge respons. Kurskamraterna skulle läsa varandras bloggar och uppmanas att ta aktivt del av dem i form av kommentarer. Är gruppen stor kan man skapa mindre grupper t.ex. enligt typ av arbetsplats de befinner sig på alternativt typ av arbetsplats de inte befinner sig på. Alla inlärningsmål uppnås ju inte på alla arbetsplatser.

Den individuella handledningen skulle skötas med ett kommunikationsverktyg förslagsvis Skype. Ett verktyg där studerande såväl kan ses som höras är att föredra eftersom det kan vara bra, att trots geografiskt avstånd, också kunna avläsa kroppsspråket. Grupphandledning skulle ordnas i Google+ i en Hangout. Likaså ett verktyg där man också får ögonkontakt.

I en gruppuppgift kan verktyget Google Docs effektivisera arbetet och bidra till att alla deltagare aktiveras.

Under perioden i arbetslivet kunde jag också skicka ut en presentation med ljud – gjord av mig eller någon annan. En presentation om ett tema som berör inlärningsmålen ger säkert mer när studerande är mitt uppe i sin praktik istället för att ge samma presentation innan studenten åker iväg.

Före studerande ger sig ut till perioden i arbetslivet skulle jag som lärare kunna använda den tid jag har att fokusera mera på att förbereda studerande mera andligen än stoffmässigt för tiden i arbetslivet, för arbetsuppgiften

och för arbetsklimatet genom att diskutera, göra samarbetsövningar, fundera på problem som kan uppstå osv.

För att lyckas med allt detta rent praktiskt skulle jag ha en kalender i Google där gemensamma program skulle vara utsatta och där studerande och arbetsplatshandledare skulle boka in sig, enskilt eller tillsammans. Ett kalenderverktyg tar bort all tid som sätts på diskussioner och samtal om när det är lämplig tid för handledning, träffar mm. Vidare skulle det i kalandern finnas tider utsatta när handledaren är tillgänglig och uppkopplad för mera ad hoc kontakter.

I bedömningssituationen har jag sedan flera ben att stå på och jag har som lärare kunnat följa med studerandes utveckling (och utmaningar) i realtid.

Sociala medier enligt exemplet skulle ge ramar och struktur för arbetet och göra det tillgängligt för alla att kunna se och delta i processerna. Som utbildare frigör detta sätt att arbeta också tid för att ge dem tid som behöver lite mera uppmärksamhet. Då t.ex. vissa handledningar kan skötas effektivt via Skype, finns mera tid att på sätt eller annat besöka dem som verkligen behöver det. Effektivitet betyder här att tid för förflyttningar och transporter faller bort. Färre utbildare på landsvägen är också en arbetarskydds- och en miljöfråga.

Då det gäller sociala medier som verktyg för praktikhandledning i branscher såsom vård och omsorg, där frågeställningarna kommer i beröring med etik och tystnadsplikt, ställs givetvis större krav på forumet och säkerheten. Att gömma sig bakom tystnadsplikten och därför inte använda sociala medier är inte befogat. Vid behov kan man visa t.ex. bloggen för en mindre mängd läsare, man kan göra överenskommelser om att aldrig nämna arbetsplatsens riktiga namn, att inte beskriva kliner och patienter mera än nödvändigt och då som person A och person B mm. Och inom skolvärlden finns oftast IT-stödpersoner, e-learning handledare mm. som man kan konsultera.

Avslutning

Kontentan av utbildningen Sociala medier som ett verktyg i vuxenutbildningen är att sociala medier är något positivt, mycket positivt. Det ger tillgång till så mycket färdigt material och variationsrikedomen är enorm när man själv skall utveckla sin undervisning och sitt material till form och till innehåll. Men som lärare blir det tungt om man ensam brinner för att använda sociala medier i undervisningen. Det behövs inom ett lärarlag en viss samsyn på hur sociala medier blir bra verktyg i utbildningen och lärarlaget behöver stöd av ledning i form av infrastruktur och kunnande.

Anne-Maria Korhonen

Sosiaalinen media opetuksessa ja ohjauksessa – koulutuksen nykytila ja tulevaisuus.

Tarve toteuttaa tasapuolista ja oppijälähtöistä vuorovaikutusta.

”Tässä artikkelissa tarkastelen vuosina 2011 – 2013 pidettyjä STUDIO-projektin koulutuksia, joiden aiheena oli sosiaalisen median hyödyntäminen opetuksessa ja ohjauksessa. Tarkastelen seitsemän pääasiassa opettajista muodostuneen ryhmän kautta sosiaalisen median hyödyntämistä opetuksessa ja ohjauksessa nykyään ja arvioin niiden pohjalta lähitulevaisuuden näkymiä. Tutkimuksen aineistona ovat olleet havaintoni osallistujien yksilöllisestä toiminnasta koulutuksen eri vaiheissa ja osallistujien antama spontaani palaute. Sain kurkistaa tarinan kerrontaan seuraamalla osallistujien organisaatioiden tapaa toteuttaa opetusta ja ohjata oppimista erilaisissa verkkoympäristöissä.

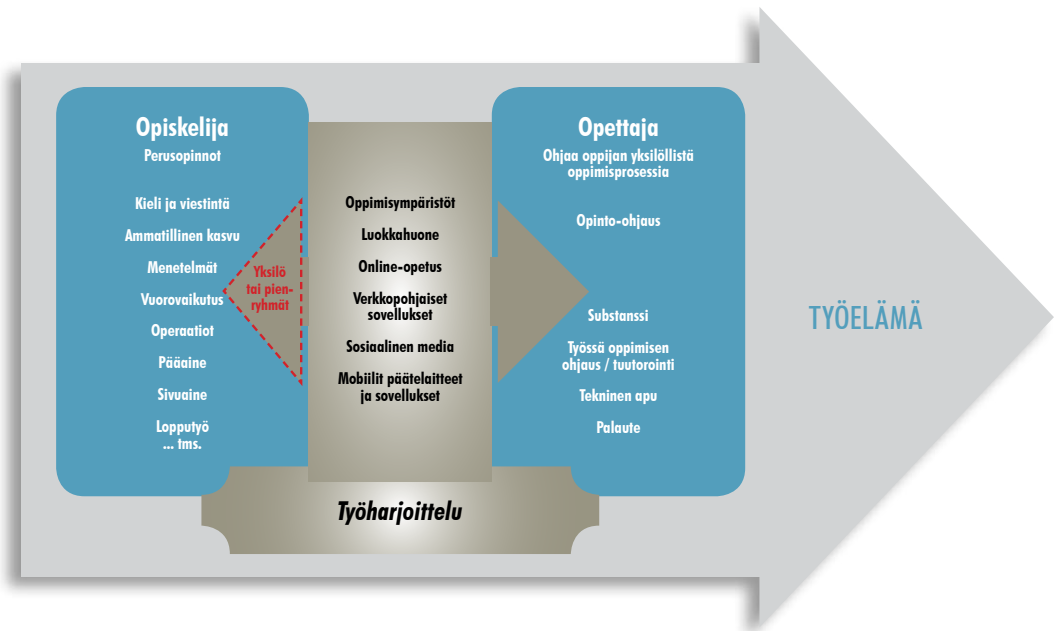
Yhä useampi työskentelee tai on vuorovaikutuksessa toisten kanssa sosiaalisen median palveluiden kautta. Jätän sosiaalisen median määritelmän tekemättä, sillä se on varsin ansiokkaasti tehty muun muassa edellisessä Meidän Helmet -julkaisussa Päivi Aarreniemi-Jokipellon (2011, 101 – 112) toimesta (ks. myös Johansson 2013, tässä julkaisussa). Työtehtävien hoitamiseen käytetään yhteisöllisiä työvälineitä hyödyntäen joko avoimia sosiaalisen median palveluita tai erikseen organisaation käyttöön ostettuja. Tämä on saanut ammatilliset opettajat havaitsemaan opiskelijoidensa tarpeen hyödyntää ja käyttää yhteisöllisiä palveluita tulevaisuuden työssään. Yhteisöllisten palveluiden käyttö osana opiskelua onkin oppimistarkoituksessa tärkeää. Yhtä tärkeää on myös varmistaa opiskelijan tavoitettavuus monen kanavan kautta. Kaikkeen tähän tarkoitukseen on alkanut opiskelijoille rakentua hyvin monenlaisia ja keskenään erilaisia henkilökohtaisia oppimisympäristöjä (PLE). Oppimisympäristöjen rakentaminen ei olekaan yksin opettajan tehtävä vaan oppijat ovat jo liittyneinä erilaisiin viiteryhmiin, joissa on vertaistukea ja he haluavat hyödyntää näitä ympäristöjä oppimisprosesseissaan. Nämä viiteryhmät muodostavat siis oppijan henkilökohtaisen oppimisympäristön, johon opettaja tuo oman osansa mahdollisine omine ympäristöineen. (Kalliala & Toikkanen 2009, 11.)

Oppilaitosten oppimisympäristöt ovat rakentuneet tähän asti lähes poikkeuksetta opettajan johdolla. Sosiaalisen median opetus- ja ohjauksen käytön koulutusten eräänä tavoitteena on ollut muokata opettajälähtöistä oppimista oppijakeskeisempään suuntaan. Tämä prosessi vaatii ensin modernien oppimisympäristöjen hallintaa ja sen jälkeen pedagogiikan kytkemistä oppimisprosessin suunnitteluun. Vasta sitten opettaja voi ohjata opiskelijoita

taan luomaan omia henkilökohtaisia oppimisympäristöjään siten, että yhteiset oppimistavoitteet täyttyvät.

Koulutusten pedagogiset lähtökohdat ja toteutus

Varsinaisen koulutusten oppimisprosessin olen suunnitellut Blended Learning -mallia mukaillen harkiten oppimisympäristöjen sitomista oppimisprosessiin (Eugenia 2009). Blended Learning suomennetaan usein termillä sulautuva oppiminen. Sulautuvassa oppimisessä hyödynnettäväksi tulevat paitsi sosiaalisen median palvelut myös mobiililaitteet kameroineen, peliympäristöt ja simulaatiot (Vainio 2008). Olen kirjannut oppimisprosessin oppijan ja opettajan rooleineen Blended Learning -mallin pohjalta mukailtuna kuvioon 1.



KUVIO 1. Blended Learning ammatillisessa koulutuksessa.

Kuviossa 1 on esitetty opettajan ja opiskelijan roolit: Opettajan on ohjattava opiskelijan yksilöllistä oppimisprosessia kohti oppimistavoitteita ja käytettävä siihen useita apuvälineitä henkilökohtaisista tapaamisista verkossa ohjaamiseen erilaisin avoimin ja suljetuin ympäristöin. Tekninen opastaminen on usein myös opettajan vastuulla. Työssä oppiminen (kuviossa työharjoittelu) kytkeytyy autenttisiin työelämän tilanteisiin. Tämä on ollut ensi sijaisena tavoitteena myös pitämässäni sosiaalisen median koulutuksissa, jolloin kytkentä tapahtui kehittämistehtävän kautta.

Tavoitteenani koulutuksissa oli saada kirkastettua osallistujille teknologian ja pedagogiikan muodostama synteesi, siis yhteen tulema näiden kahden erillisen asian välille ja näkemyksen siitä, miten edellä mainitut asiat tukevat oppimista. Opetushallituksen pääjohtaja Aulis Pitkälä esitti vuoden 2013 ITK-konferenssin avauspuheenvuorossaan erityisen huolensa siitä, että Suomi on jäänyt muista maista jälkeen osaamisessaan hyödyntää teknologiaa opetuksessaan, vaikka tietotekniset varusteemme ovat huipuluokkaa (Opetushallitus 2013). Syitä tähän tutkimustulokseen pohdimme myös erään ryhmän kanssa – siitä lisää myöhemmin artikkelissa. Mielestäni tärkeä tavoite näissä koulutuksissa olikin tuoda teknologia-avusteista oppimista lähemmäksi opettajan arkityötä. Tavoitteeni oli osoittaa, että sosiaalisen median palveluiden käyttö ei vaadi tietoteknistä osaamista enempää kuin muidenkaan tietokonesovellusten käyttö ja ne ovat jokaisen käyttöönotettavissa.

Koulutusten teknologiset valinnat

Kun suunnitellaan koulutuksen toteutusta, on syytä pohtia ensin kohderyhmää ja asetettuja oppimistavoitteita (Silander & Koli 2003, 10). Tässä koulutuskokonaisuudessa oli kullakin kertaa tavoitteena tutustua sosiaalisen median palveluihin opetuksen ja ohjauksen näkökulmasta. Palveluita on satoja tuhansia ja ne muuttuvat jatkuvasti. Aluksi ajattelin, että olennaista ei ole se, mihin palveluun tutustumme – olinhan itsekkin aloittanut sosiaalisen median opiskelun itsenäisesti satunnaisesta palvelusta. Huomasin kuitenkin varsin pian, että olennaista oli kuitenkin jo koulutusten suunnitteluvaiheessa miettiä, nimetä ja hyväksyttää ne sosiaalisen median palvelut, joita koulutuksessa aiotaan käyttää. Lähes kaikki koulutuksiin osallistujat olivat siinä tilanteessa, että koko sosiaalisen median käsite oli epäselvä vielä aloitusvaiheessa. Mitä enemmän puhuttiin tietoturvasta ja tekijänoikeuksista, sitä epävarmemmaksi osallistujat tulivat siitä, mitä palveluja he voivat hyödyntää opetuksessaan. Tämän vuoksi pidän ensinnäkin erityisen tärkeänä vaiheena koulutuksen suunnittelua vuoropuhelua osallistujien organisaation johdon ja päättävien henkilöiden kanssa siten, että kouluttaja itse saa osallistua tähän keskusteluun. Toisaalta minkään sosiaalisen median palvelun opiskelu ei varsinaisesti vähennä ymmärrystä sosiaalisen median hyödyntämisestä opetuksessa ja ohjauksessa, joten osallistujalle itselleenkin täytyy jättää vastuuta oppimisestaan ja taidosta soveltaa osaamistaan ennalta jopa vieraisiin ympäristöihin. Kuitenkin, jotta tietoyhteiskunnan vaatimukset opetuksessa huomioidaan ja käyttöönotetaan erilaisia teknologioita ympäristöjä hyödyntämällä, ovat johtamistoimenpiteet ensisijaisessa roolissa näiden onnistumisessa (Silander & Ryymin 2012, 14).

Aluksi koulutuksien sosiaalisen median palvelut valikoituivat melko sattumalta ja omista mielipiteistäni ja kokemuksestani lähtöisin. Tämä ei tietenkään ollut tavoitetila, mutta useassa tapauksessa pakon sanelema. Satunnaisesti tästä lähtökohdista aloittavassa ryhmässä kuulinkin kritiikkiä välinevalinnoista. Parhaat tulokset saavutettiin niissä ryhmissä, joissa op-

pilaitoksen johto oli nimennyt opiskeltavat sosiaalisen median palvelut etukäteen ja ne kytkettiin myös oppimisprosessiin. Esimerkiksi kun opiskeltiin Google- ja Facebook-palveluiden käyttöä, tein oppimisympäristön Google:een ja viestinnässä sekä yhteisöllisen oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa käytettiin Facebookin suljettua ryhmää. Tästä osallistujat saivat opiskelijan roolissa käyttökokemuksen siitä, miten sosiaalisen median palveluita voi hyödyntää oppimisessa.

Tärkeänä tavoitteena oli niin ikään, että yhteisistä oppimisympäristöistä tulee myös henkilökohtainen oppimisympäristö edes sillä tavoin, että edellä mainittuja palveluja oppimisympäristöinä kukin osallistuja sai päivittää ja täydentää. Näin osallistujat osallistuivat tiedon tuottamiseen koulutuksessa. Nämä ympäristöt jäivät osallistujille käyttöön, joten toivottavasti jatkossa niitä hyödynnetään edelleen havaintojen kirjaamiseen itseä ja muita osallistujia varten.

Näkökulmia pedagogiikan hyödyntämiseen

Pedagogisten asioiden käsittelyn osalta ajattelin oppimisprosessia suunnitelllessani, että osallistujat olisivat automaattisesti pedagogiikan asiantuntijoita. Näin varmasti asia onkin, mutta ryhmien etenemisen myötä havaitsin tarvetta myös nostaa esimerkiksi pedagogiset mallit esille verkko-oppimisen näkökulmasta (Silander & Koli 2003, 137). Kehittämistehtävissään opettajat eivät tietoisesti ottaneet pedagogista mallia suunnittelunsa pohjaksi. Kun asiasta keskusteltiin, toiset totesivat aina käyttävänsä esimerkiksi ongelmaperusteista oppimista ja toiset taas huomasivat, etteivät olleet kytkeneet suunnitelmaansa pitkäjänteisesti ja perusteellisesti pedagogisiin malleihin tai oppijoiden lähtötilaan ja tavoitteisiin.

Kehittämistehtäviä varten on laadittu suunnittelulomake (Liite 1), jonka mukaan etenemällä pedagogiset ratkaisutkin tulevat tarkastelun kohteeksi. Suunnittelulomake on luotu HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ja se muokkautuu opettajakohtaisesti. Suunnittelulomakkeen aluksi täytetään taustatietoja muun muassa kohderyhmästä, teemoista ja aikataulusta. Nämä oli kaikkien varsin helppo täyttää. Sen sijaan pedagogisia valintoja merkitsi erittäin harva ja liian harva kirjasi oppimistehtävätasolle teemakohtaisesti oppimisprosessin kulkua. Tämä on mielestäni tärkeä vaihe oppimisprosessin suunnittelussa ja auttaa hyvin tehtynä opettajaa näkemään, mikä kohta vaatii aikaa, materiaalia, ohjausta ja niin edelleen.

Tarjosin kullekin ryhmälle etäopiskelua ja -ohjauspalvelua. Osallistujat eivät suuresti hyödyntäneet missään ryhmässä näitä kumpaakaan. Varsinkin henkilökohtaista ohjausta kysyttiin varsin vähän, vaikka sitä tarjottiin käytettäväksi monin eri tavoin. Ne, jotka sitä hyödynsivät, tunsivat saaneensa konsultatiivista apua juuri omaan työhnsä alla olevaan kehittämistehtävään. Toteutin Webex-verkkoneuvotteluvälineellä niin sanottuja välinetietoisuja eli opetus-tuokioita verkossa keskittyen yksittäisen sosiaalisen median palvelun toimin-

toihin ja käyttötapojen soveltamiseen. Tilaisuuksissa saatettiin kerrata lähiopetuksessa opiskeltuja sosiaalisen media palveluita tai jopa opetella täysin uuden palvelun käyttö käyttäjätunnusten luomisesta lähtien. Nämä tilaisuudet saivat varsin vähän osallistujia, vaikka olisivat mielestäni erinomaisesti opettaneet opettajille myös nykyaikaisten verkkoneuvotteluvälineiden hyödyntämismahdollisuuksia opetustyössä. Tilaisuuksiin osallistuneet kokivat tilaisuudet varsin onnistuneiksi ja hyödyllisiksi.

Pedagogiikan ja teknologian yhteenliittymä opetuksessa

Kytkös teknologian ja pedagogiikan välillä on välttämätön, jottemme tyydy toteamaan koulutuksen olevan väline- eli teknologiakeskeistä. Olen ihmetellyt tätä näkökulmaa teknologiakeskeisyydestä suuresti ja havainnut, että usein sen esittäjä ei olekaan perehtynyt sosiaalisen median palveluihin. Ellei teknologisia ratkaisuja tunne, ei pysty kytkemään pedagogiikkaa siihen. Tässä kohtaa pohdittavaksi tulee myös se, onko teknologinen avustus oppimisessa kulloisessakin kohtaa tarpeellinen.

Ilokseni kuitenkin kaikkien ryhmien osalta havaitsin suurimman osan ymmärtävän teknologian merkityksen opetuksessa – teknologia on otettava haltuun itse sitä opiskelemalla. Havaitsin ryhmien osallistujien innostuvan yhä uusista palveluista, joita he itse ryhtyivät selvittämään ja kartoittamaan opetuskäyttöön. Tutuksi tuli, että käyttäjätunnuksia luodaan itse ja luetaan käyttöehdot sekä sitoudutaan noudattamaan niitä. Ymmärrettiin myös, että palvelun käyttöönotto vaatii vaivaa toimintojen opiskelemisessa aluksi. Syntyi myös oivalluksia, miten ja mihin oppimistilanteisiin tiettyjä palveluja ei kannata käyttää.

Toin esille koulutuksissa myös teknologian hyödyntämismahdollisuuksia esimerkiksi ammatillisten näyttötutkintojen henkilökohtaistamisessa, jota on mahdollista soveltaa myös ammatillisiin opetussuunnitelmaperusteisiin tutkintoihin ja mihin tahansa tutkinnon suorittamisen prosessiin – ei siis pelkästään oppimiseen (Korhonen 2011). Useassa oppilaitoksessa tällaista ohjausprosessia ei vielä ole automatisoitu tai siinä ei ole hyödynnetty vuorovaikutuksellisia, helposti ajasta ja paikasta riippumattomia teknologisia palveluita. Osallistajat ryhtyivät innovatiivisesti pohtimaan, miten tutkinnon suorittamisen ja oppimisen prosessia voisi kytkeä yhteen esimerkiksi samojen sosiaalisen median sovellusten kautta.

Toiset ryhmät eivät päässeet pedagogiikan ja teknologian synteessin tasolle koulutuksen aikana. Kaikki eivät pystyneet kytkemään uusia yksittäisiä palveluja omaan työhönsä tai näkemään sitä vain yhtenä palveluna, jonka innoittamina voisivat tutustua samantapaisiin muihin palveluihin. Esimerkkinä tästä on yhdessä ryhmässä syntynyt vastakkain asettelu Slideshare-palvelun osalta. Osa osallistujista näki valtavan potentiaalin oman organisaationsa kouluttajien hyödyntäessä Slideshare-palvelua paitsi jakamalla helposti verkossa tuotettua materiaalia myös organisaation näkyvyy-

den lisäämisessä sosiaalisessa mediassa. Samassa ryhmässä toinen puoli ei ymmärtänyt yhteyttä eikä suostunut tekemään edes käyttäjätunnuksia harjoituksen vuoksi Slideshare-palveluun. Tietyllä tavalla nähtävissä oli se, ettei heidän organisaationsa johdolta ollut tullut suoraa pyyntöä tutustua juuri tähän välineeseen eikä se ollut osallistujien vallassa ottaa sitä käyttöön työssään. Tässä korostuu jälleen johdon näkemys sosiaalisen median hyödyntämisestä opetuskäytössä. Harmillisinta tapauksessa oli minun näkemykseni mukaan se, etten saanut osallistujia tutustumaan palveluun ja muodostamaan asiasta omaa käsitystään. Voidaan todeta, että tämän palvelun osalta osa ei siis kyennyt ajattelemaan pedagogiikan kytkemistä teknologiaan kokiessaan teknologisen ratkaisun olevan väärän.

Pedagogiikan ja teknologian synteeseinä toimivat myös kehittämistehtävät, joita työstiittiin ennakkoluulottomasti kokeillen. Kehittämistöidensä tuloksista osallistujat itse totesivat seuraavaa:

- Väline/palvelu on tunnettava paremmin, jotta sitä voi hyödyntää opetuksessa johdonmukaisesti.
- Toteutuksen suunnitteluun on käytettävä aikaa ja se on syytä tehdä perusteellisesti pohtien.
- Testiryhmien käyttö osoittaa hyvin, mikä toimii ja mikä vaatii kehittämistä.
- Oppilaitoksen on syytä ottaa johdonmukaisemmin käyttöön sosiaalisen median palveluita, jotta yhtenäisyys näkyy opiskelijalle ja hän oppii käyttämään helposti palveluita eri opintojaksoilla. Tämä säästääsi myös opettajien aikaa, jottei kukin erikseen pohdi samoja asioita.
- Työnantaja ei ole nimennyt välineitä, joita saa käyttää, joten osallistujia ei nähnyt mielekkääksi tutustua mihinkään sosiaalisen median välineeseen. Kehittämistyönä tarkasteltiin myös oppilaitoksen suljettuja oppimisympäristöjä.
- Osallistujien opiskelijat neuvoivat osallistujia eli opettajiaan joissakin ensimmäisissä kokeiluissa. Näyttää siltä, että opiskelijat ovat valmiita ottamaan käyttöönsä sosiaalisen median ympäristöjä myös oppimisen edistämiseksi.
- Sosiaalisen median hyödyntäminen vaatii käyttäjätunnusten tekemistä ja uusien palveluiden käytön opettelua. Se on osalle opiskelijoita liian vaikeaa ja itse asia, jota on tarkoitus opiskella, hukkuu silloin.
- Materiaalit jäävät opiskelijoiden käyttöön opintojen päätyttyä ilman tulostusta tai kopiointia omiin tiedostoihin.

- Opettajan työ helpottuu, kun hän oppii hyödyntämään uusia ympäristöjä. Joitakin toimintoja voi jopa automatisoida.
- ePortfolion tekeminen opintojen aikana on nykyaikaa ja sosiaalisen median välineillä se on mahdollista toteuttaa helposti ja oppijalähtöisesti.

Edellä olevaan listaan olen poiminut vain eräitä koulutuksissa kuulemistani havainnoista ja listaa voisikin jatkaa vielä. Näkökulmia ja asenteita oli mukana mitä erilaisimpia. Tärkeimpänä havaintona ja onnistumisena koin sen, kun joku kertoi innostuneensa aiheesta. Olen varma, että innostuneet kehittävät omaa osaamistaan yhä edelleen koulutuksen päätyttyäkin.

Tulevaisuuden askeleet kohti yksilöllisiä oppimisympäristöjä

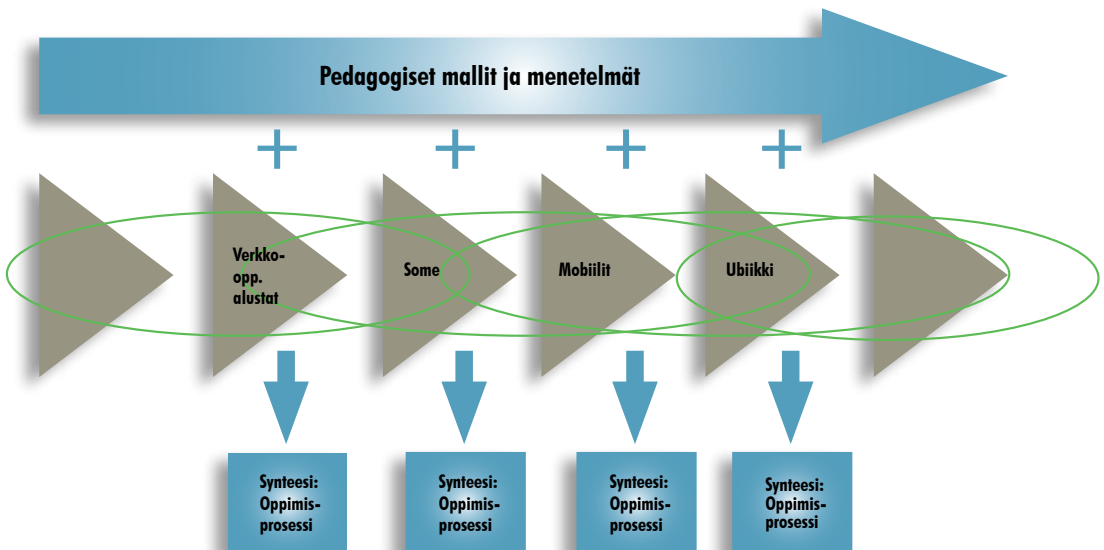
Yhden ryhmän kanssa kytkin sosiaalisen median opetuskäytön seuraavaan vaiheeseensa eli mobiililaitteiden hyödyntämiseen oppimisessa. Mukana minulla oli muutama tablet-tietokone (iOS- ja Android-käyttöjärjestelmää hyödyntävät) ja ehdotin blogiviestin kirjoittamista luomaani valmiiseen blogiin, johon liitettiin myös tilanteesta otettu valokuva. Osallistujat ryhtyivät pienryhmissä harjoittelemaan laitteen käyttöä ja ”postaamaan” harjoitusblogiin. Omia taidonnäytteitä postauksissa katsottiin tyytyväisinä. Eräs osallistuja sanoi omistavansa tabletin, muttei ollut tiennyt sen olevan juurikin tällaiseen tarkoitettu mobiililaitte. Pienen keskustelun jälkeen totesimme hänen olevan sosiaalisen median kartalla ja menossa kovaa vauhtia mobiilimaailmaa kohti. Tässä korostui jälleen käsitteiden selvittämisen tärkeys. Kun osaa käyttää oikeaa termiä, ymmärtää sen sisälönkin. Puhuimme samassa yhteydessä myös BYOD (Bring Your Own Device) määritelmästä ja vaatimuksista. Opettajan haasteena tulevaisuudessa on ymmärtää käyttöjärjestelmien eroja edes hieman, jotta hän pystyy ohjaamaan opiskelijoitaan palveluiden käytössä ja suunnittelemaan pedagogisesti mielekkäitä oppimisprosesseja, mikäli jokainen opiskelija käyttää omaa mobiililaitettaan. Pitäisikö kuitenkin ajatella niin, että opiskelijoille annetaan oppimistehtävät ja heidän tulee itse tuntea laitteensa ja sen sovellukset sekä valita oppimistehtävän toteutukseen sopivat.

Kaiken kaikkiaan on hyvä palata siihen, mistä lähdettiin: ensin sosiaalisen median pilvipalvelut on otettava haltuun, jonka jälkeen voi taas edetä kohti seuraavaa kehityksen vaihetta. Mobiililaitteet hyödyntävät nimenomaan sosiaalisen median palveluita toimiakseen niin joustavasti kuin nyt toimivat. Seuraavassa vaiheessa alamme kokeilla ubiikkia myös opetuskäytössä. Olen iloinen, että teknologia kehittyy ja keksimme yhä uusia tapoja hyödyntää sitä oppimisessa. Rohkeus välineiden käyttöön syntyy kokeilemalla asteittain avoimin mielin erilaisia välineitä ja palveluja. Vieläkään emme voi unohtaa organisaation johdon antaman tuen merkitystä. Ilman sitä opettaja kokee tekevänsä ehkä jopa ohjeiden ja määräysten vastaisesti, joten tuen on oltava ehdoton.

Sytä aikaisemmin esille tulleeeseen Opetushallituksen julkaisemaan tutkimuksen (Education survey) tuloksiin pohdittiin eräässä ryhmässä melko kiihvainkin sanakääntein. Selitykseksi tutkimustulokselle muodostui muun muassa se, että opettajat eivät luovu perinteisestä opettajamallista. Osallistujat totesivat, että ellemme me opettajat muuta omaa tapaamme ohjata opiskelijoita oppimaan, kukaan muukaan ei voi sitä tehdä. Kysymyksenä ilmaan jäi myös, miksei oppilaitoksen laatuauditointi koske luokkatilannetta eli varsinaista oppilaitoksen pääprosessia – opetusta ja ohjausta. Kuka haluaa siis pitää opettajan autonomiasta ja perinteisestä opetuksen toteutustavasta kiinni, jäi ilmaan.

Yhteenveto

Sosiaalinen media opetuksessa ja ohjauksessa -koulutusten järjestäminen vaatii kouluttajalta kokemusta välineiden ja palveluiden käytöstä ja jatkuvaa innostusta tutustua uusiin välineisiin ja palveluihin. Suosittelen myös harkitsemaan tarkkaan osallistujien organisaation kanssa, mitä teknologisia palveluita ja välineitä voidaan käyttää. Koulutuksen oppimisympäristöksi kannattaa valita jokin valituista opiskeltavista palveluista sen toimiessa esimerkkitapauksena ja mallina. Pedagogista prosessia ei voi liikaa korostaa. Jokaisesta oppimisprosessista syntyy erilainen synteesi pedagogiikan ja välineiden sekä sovellusten tai palveluiden kesken. Kuviossa 2 olen hahmottanut tätä asiaa visuaalisesti.



KUVIO 2. Pedagogiikan ja teknologian synteisinä erilaiset oppimisprosessit.

Koulutuksissa käytettyä suunnittelulomaketta (Liite 1) tulee kehittää edelleen. Siihen voisi kirjata esimerkiksi tarkemmin oppijan ja opettajan roolit oppimisprosessissa. Havaittiin, että ilman pakkoa ei suunnittelulomakkeita täytetä huolellisesti loppuun asti. Kun näin käy, ei kehittämistehtävä toteudu riittävän pitkäjänteisesti ja tavoitteellisesti. Usein tietysti kyse oli myös siitä, että koulutus oli melko lyhyt kestoinen, jolloin päästiin vain alkuun omien suunnitelmien työstämisessä ja niiden toteuttamisessa. Jatkossa painottaisin enemmän ennakkotehtävän merkitystä, jolla saadaan osallistujat jo ennen koulutusta valitsemaan ja nimeämään toteutettava opintokokonaisuus tavoitteineen. Tällä tavoin koulutukseen saadaan konsultatiivisempi ote, jolloin osallistuja kokee paremmin saavansa juuri omaan tarpeeseensa apua. Näin saadaan koulutus kytkeytymään myös autenttisiin tilanteisiin.

Opettajalla on runsaasti mahdollisuuksia toteuttaa oppimisprosessia johdolla, kunhan hän rohkeasti tarttuu uusiin välineisiin ja palveluihin valjastaen ne oppimisen käyttöön. Opettaja voi unohtaa myös ajatuksen, että mikään palvelu olisi se paras ja ainoa käytettävä, sillä palvelut uudistuvat jatkuvasti. On tartuttava hetkeen ja sukelleltava tähän tilanteeseen avoimin mielin. Asenteeksi on hyvä ottaa myös uteliaisuus kohdata huomisen välineet ja ymmärtää, että niiden kohtaaminen edellyttää ainakin jonkinlaista nykytilan tuntemista. Suositeltavaa on ottaa opiskelijat tuottamaan oppimateriaalia itselleen. Myös tätä tarkoitusta varten on olemassa runsaasti palveluita sosiaalisessa mediassa hyödynnettävänä. Mobiililaitteet ovat erinomainen väline tähän tarkoitukseen niin ikään.

Lähteet

Painetut lähteet

- Aareniemi-Jokipelto, P. 2011 Sosiaalinen media aikuiskouluttajan työssä. Teoksessa Meidän helmet. Aikuispedagogiikan ja -koulutuksen hyviä käytänteitä, uusia toimintamalleja ja välineitä. Toimittaneet K. Aaltonen & A. Eskola-Krongvist. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 101 – 112.
- Kalliala, E. & Toikkanen, T. 2009 Sosiaalinen media opetuksessa. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Korhonen, A-M. 2011 Wikiohjelmisto näyttötutkinnon suorittamisen tukena. Teoksessa Silmät auki sosiaaliseen mediaan. Toimittaneet T. Aaltonen-Ogbeide, P. Saastamoinen, H. Rainio, ja T. Vartiainen. Tulevaisuusvaliokunta, Eduskunta, 178 – 184.
- Silander, P. & Koli, H. 2003 Verkko-opetuksen työkalupakki. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Silander, P. & Ryymin, E. 2012 Johtaminen toimintakulttuurin muutoksen työkaluna. Teoksessa Tietoyhteiskuntakehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa. Toimittaneet P. Silander, E. Ryymin & P. Mattila. Helsinki: Staroffset, 5 – 14.

Painamattomat lähteet

Eugenia, M. W. 2009 Comparative Blended Learning Practicies and Environments. Tieto haettu 28.4.2012. <http://site.ebrary.com.ezproxy.hamk.fi:2048/lib/hamk/docDetail.action?docID=10340905>

Opetushallitus 2013 Survey of Schools: ICT in Education. Tieto haettu 28.4.2013. http://www.oph.fi/etusivu/102/0/tieto-_ja_viestintateknii-kan_opetuskaytto_suomessa_muuta_eurooppaa_jaljessa

Vainio, L. 2008 Blended learning -monimuotoista verkko-opetuksen hyödyntämistä. Tieto haettu 3.5.2013. http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus_ja_kehitys/Valtakunnalliset_verkostonhankkeet/Ylempi_amk_tutkinto/artikkelipankki/teemat/opetuksen_toteutus/Tab/Blended%20learning%20-%20monimuotoista%20verkko-opetuksen%20hy%C3%B6dynt%C3%A4

Ammatillisen opintokokonaisuuden toteutus suunnitelma

Ammatillisen opintokokonaisuuden toteutus suunnitelma Opetuksen suunnittelu ja arviointi Tämä osakirja on tarkoitettu kaikille opetusluottamukseen liittyvälle henkilöstölle. Tarvittaessa voit muokata lomaketta huolellisesti tavalla. Älä kuitenkaan jätä osaa 1., 2., 3. tai 4. tyhjiä.		
5. Opintokokonaisuuden taustatiedot		
Opiskelijan nimi		
Mikä koulutus on kyseessä tai mihin koulutukseen opintokokonaisuus liittyy?		
Mikä on opintokokonaisuuden nimi ja laajuus (ov/opp/tuntimäärä)?		
Kuova opiskelijoiden tuustia, sen tiedon pohjalta mikä sinulla nyt on (ikä, peruskoulutus, työkokemus, ryhmän heterogeenisyys...)?		
Kuova lyhyesti, miten opetus on tarkoitettu toteutettua (lähiopetus, yhdistetty lähi- ja etäopiskelu, kokonainen verkko-opiskelu,...)?		
Miten opinnoihin varattu tuntimäärä jaetaan opiskelijalle (lähiopetusta luokassa / yksinäisissä opiskelussa, ohjattua opiskelua, opiskelua verkossa,...)?		
6. Tavoitteista teemallisesti		
Mikä ovat opintokokonaisuuden osaamistavoitteet (tavoiteluseeet osaamislaatuineen)?		
Mikä ovat opintokokonaisuuden teemat ja ydinasiat (opintokokonaisuuden tavoitteisiin liittyvät teemat ja ydinasiat, mitä asioita opiskelijan tulee oppia/ osata opinnoitensa aikana)?		
7. Opintokokonaisuuden pedagogiset mallit		
Kuova ja perustele suunnittelunsi opintokokonaisuuden toteutuksessa käytettävää/-i pedagogiset mallit ja mihin liittyvät opetus- ja ohjausmenetelmät. Miten aiot soveltaa niitä fassit toteutuksessa?		
8. PIIRÄÄ prosessikuvaus opintokokonaisuudesta (esim. powerpoint, mindmap, visio) ja liitä kuva suunnitelmasi yhteyteen		
9. Opintokokonaisuuden opetus- ja oppimisprosessi (opetus- ja oppimistilanteittain)		
Oppimistilanne ja oppisäitä (mitä opetetaan/ohjataan sekä pvm ja oppimistilanteen kesto/aika)?	Oppimismateriaali (milloin opetetaan/ohjataan sekä pvm ja oppimistilanteen kesto/aika)?	Oppimisen ohjaus ja arviointi (miten oppimista ohjataan: mitä opettaa/ ohjaa vaimin- taustaan kaikkien opiskelijoiden oppimisen)?
Orientointi/aloitus, pvm (2 t)		
jne... Lisää riittävä tavittava määrä...		
10. Opintokokonaisuuden ja opiskelijoiden osaamisen arviointi		
A) Suunnitelma koulutusprosessin kehittämiseksi ja hyödyntämiseksi (mitä arvioidaan, mihin tieto kerätään, miten tieto hyödynnetään jatkossa, miten kouluttajia itse arvioi omaa työtään)		
B) Oppimisen ja osaamisen arviointi: kuova arviointikohdeista (mitä arvioidaan eli mikä on tavoitteena oleva osaaminen, tiedot ja taidot?)		
Oppimisen arviointi (miten oppimisprosessin / koulutuksen aikana arvioidaan mitä oppijat osavat ja mitä tiedon pituus suhteessa tavoitteisiin oppii?)		
Osaamisen arviointi (milloin ja millä menetelmillä varmistetaan, että koulutuksessa opittu on siirtynyt käytännön työssä hyödynnettäväksi osaamiseksi?)		



**AIKUISPEDAGOGIIKAN MALLEJA JA
MENETELMIÄ KÄYTÄNNÖN TYÖHÖN**

Ulla Nuutinen

Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille – osa II

Tämä artikkeli on jatkoa STUDIO-projektin edelliseen *Meidän Helmet* -julkaisussa kuvattuun *Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille* -koulutukseen (7 opintopistettä). Edellisessä artikkelissa kuvattiin koulutuksen suunnittelua ja toteutusta kevään 2011 osalta. Tässä artikkelissa kuvataan koulutuksen toteutusta syksyn 2011 osalta. Koulutuksen punaisena lankana oli opettajan ammatillinen kasvu kehittävää työntutkimusta apuna käyttäen. Koulutuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena oli saattaa osallistujat tietoisuuteen itsessään tapahtuvista muutoksista ja sitä kautta muutoksen siirtämisestä omaan toimintaan eli omaan ohjaajuuteen. Koulutukseen ilmoittautui 18 osallistujaa viidestä eri organisaatiosta. Osallistujista naisia oli kymmenen (10) ja miehiä oli kahdeksan (8). Koulutuksen sai lopulta päätökseen 10 osallistujaa neljästä eri organisaatiosta. Koulutuksen päätösvaiheessa osallistujat kuvasivat koulutuksen antaneen itselleen paljon mm. *hyviä oivalluksia, paljon ideoita, uusia toimintatapoja, merkitysten kokemista ja jokainen koki oman työnsä merkittävänä*. Osallistujien kiinnostus oman toiminnan muuttamiseen niin oman ohjausosaamisen kuin myös oman tai yksikön kehittämistyön osalta säilyi koko koulutuksen ajan. Koulutuksen lopputyönä tuotetut uudet toimintamallit olivat erinomaisia. Uudet toimintamallit rakennettiin suoraan omaan työhön ja yksikön arkeen. Kehittämiseen oli lähdetty rohkeasti ja niissä näkyi niin osallistujan kuin myös yksikön ohjausosaamisen syventyminen sekä laajentuminen.

Kehittävä työntutkimus osana ohjauskoulutusta

Koulutus toteutettiin Yrjö Engströmin kehittävän työntutkimuksen avulla. Kehittävän työntutkimuksen etuna on se, että siinä ei ulkoapäin tuoteta valmiita ratkaisuja työpaikoille, vaan muutos tapahtuu työyhteisön sisällä oman toiminnan erittelyllä ja uuden toiminnan suunnittelulla (Engström 1998).

Koulutus toteutui kehittävän työntutkimuksen periaatteita soveltaen viiden eri vaiheen kautta eteneväksi siten, että jokainen vaihe tuki koulutuksessa olevien osallistujien henkilökohtaisia kehittämisen kohteita. Kevään 2011 aikana koulutuksessa paneuduttiin vaiheisiin 1–3 ja syksyllä 2011 tarkasteltiin vaiheita 4–5.

Kehittävän työntutkimuksen vaiheiden eteneminen (liite 2):

1. vaiheessa selvitetään nykyinen henkilökohtainen ohjauksen toimintatapa ja määritellään henkilökohtaiset kehittämisen kohteet.
2. vaiheessa perehdytään ohjauksen teoriaan ja syvennetään henkilökohtaisen analyysin avulla sitä mihin suuntaan omaa ohjausosaamistaan tulisi kehittää.
3. vaiheessa rakennetaan henkilökohtainen uusi ohjauksentoimintamalli.
4. **vaiheessa uuden toimintamallin soveltaminen omaan ohjaukseen.**
5. **vaiheessa uuden ohjauksen toimintamallin vakiinnuttaminen ja arviointi.**

Kehittävän työntutkimuksen tarkoituksena oli saattaa tietoisuuteen nykyisen käytäntö sen hyvät ohjausosaamisen tasot ja käytänteet, mutta myös ne kehittämisen kohteet.

Ohjauskoulutuksen tavoitteet

Kehittävän työntutkimuksen menetelmän tutustumisen lisäksi koulutuksen tavoitteena oli lisätä aikuisten opetustyötä tekevien opettajien pedagogista osaamista (dialogisuus, ohjausosaaminen, luovuus) ja asiantuntijuutta sekä ennakoita vaihtoehtoisia aikuiskoulutusten toimintamalleja, -käytäntöjä ja ympäristöjä.

Ohjauskoulutuksen toteutuminen

*Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille (7 op) -*koulutus toteutui 26.1.–14.12.2011 aikana. Syksyn 2011 aikana koko ryhmän koulutuspäiviä oli kaksi (á 8 h) ja yksikkökohtaisia tapaamisia kaksi (á 4 h). Koko koulutus tuki prosessimaista ajattelua siten, että koulutuksen lähipäivät (liite 1) ja ohjausosaaamiseen liittyvät etätehtävät sekä oma kehittämistehtävä kietoutuvat tiiviiksi kokonaisuudeksi ja ne tukivat osallistujia pohtimaan ja kehittämään omaa ohjaustoimintaansa.

Ohjauskoulutukseen osallistujat

Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille -koulutukseen ilmoitautui 18 osallistujaa viidestä eri organisaatiosta. Osallistujista naisia oli kymmenen (10) ja miehiä oli kahdeksan(8). Ikäjakama oli 25–64 vuoden välillä. Opettajan pedagogiset opintojen suorittaneita oli 13, yksi (1) osallistuja oli parhaillaan suo-

rittamassa opettajan pedagogisia opintoja ja neljältä (4) opinnot puuttuivat. Osallistujista neljällä (4) oli myös näyttöestiaritukinto. Opettajankoke-
mus jakautui noin kolmesta (3) kuukaudesta aina 28 vuoteen asti. Syksyn
2011 toteutuksessa jatkoi 10 osallistujaa neljästä eri organisaatiosta.

Ohjauskoulutuksen toteutus syksyllä 2011

Koko ryhmän lähipäivät

Syksyn aikana koko ryhmän kontaktipäivillä perehdyttiin omaan ja oman opiskelijaryhmän oppimistyyliin ja -käsitteisiin, oppimisympäristöön sekä oppimista tukevaan arviointiin.

Syksyn ensimmäisellä koko ryhmän kontaktipäivällä perehdyttiin omaan oppimistyyliin ja -käsitteisiin sekä sitä kautta oman opiskelijaryhmän oppimistyyliin ja -käsitteisiin. Tarkastelukohteena oli havaita eri tyylit ja käsitteet sekä se, mitä ja miten oheiset asiat tulisi huomioida opetusta ja ohjausta suunniteltaessa ja toteuttaessa. Päivän aikana palautettiin myös mieleen mistä oppimisympäristö muodostuu, mitä ominaisuuksia hyvälle oppimisympäristölle asetetaan. Päivän päätteeksi jokainen analysoi oman organisaationsa oppimisympäristön.

Syksyn ensimmäisen lähipäivän etätehtävänä oli tehdä oma oppimistyyli-
testi sekä teettää omalle opiskelijaryhmälle oppimistyyli-testi (Kolbin oppi-
mistyyli-testi). Tavoitteena oli saattaa osallistujat pohtimaan omaa oppimis-
tyyliä ja -käsitteitä suhteessa oman ryhmän tyyliin ja käsitteisiin. Ryh-
mään liittyvässä etätehtävässä syvennyttiin jokaisen kehittämistehtävään.

Syksyn toisella koko ryhmän lähipäivällä tutustuttiin oppimista tukevaan arviointiin ja pohdittiin miten oppimiskäsitteet vaikuttavat arviointiin. Osallistujat esittelivät rakentamansa uudet toimintamallit. Päivän päät-
teeksi osallistujat pysähtyivät pohtimaan koulutuksen antia seuraavien ky-
symysten kautta:

1. Tarjosiko ryhmän keskustelu riittävästi erilaisia näkökulmia, kriittistä pohdintaa ja kyseenalaistamista, jotka johtivat omankin ajattelun muuttamiseen/kehittämiseen?
2. Teetkö nyt opetustasi toisin kuin aiemmin? Mitä ja miten olet muuttanut?
3. Mitä opin muilta?
4. Miten voisin siis hyödyntää oppimaani kun suunnittelen ja toteutan ohjaukseen suuntaavaa opetustani?

Syksyn lähipäivien sisällöt nousivat syksyn yksikkökohtaisilta käynneiltä, joilla tehdyt havainnot vahvistivat koulutuksemme syksyn teoria- ja harjoitussisältöjä. Opettajan position vahvempi muutos opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi nousi syksyn aikana vahvaksi teemaksi. Muutoksen tukemiseksi opettajan tulee tiedostaa omat pedagogiset ratkaisunsa. (Patrikainen 1999.) Oman itsensä ja pedagogisten ratkaisujensa tunnistaminen ei ole aina helppoa. Se vaatii erityisesti pysähtymistä ja huomion suuntaamista omaan itseensä, jotta se kaikki tieto alkaa aueta itselle. (kts. Mäkisalo 2004; Mahlakaarto 2010; Dunderfelt 2012.) Tämä prosessi näkyi syksyn koulutuksessa mm. siten, että yksikkökohtaisilla lähipäivillä palattiin toistuvasti koko ryhmän sekä kevään että syksyn lähipäivien sisältöihin. Tämän lisäksi pysähdyttiin pohtimaan: Miten tämä asia näkyy minussa? ja Mitä minä siitä ajattelen?

Yksikkökohtaiset tapaamiset

Yksikkökohtaisilla kontaktipäivillä paneuduttiin tarkemmin kunkin opettajan omaan tai organisaation yhteiseen uuden toimintamallin kokeiluun ja arviointiin sekä juurruttamiseen. Lisäksi katsottiin osallistujien toiset henkilökohtaiset ohjausnauhat, joiden avulla avattiin tarkemmin jokaisen osallistujan ohjaamisen nykyhetkeä sekä erityisesti kehittämisen kohteita tulevaisuutta ajatellen. Yksikkökohtainen tapaaminen sovittiin osallistujien tilanteen mukaan joko yhteen tai kahteen eri tapaamiskertaan.

Yksikkökohtaisia kontaktitapaamisia muodostui organisaatioiden lukumäärän mukaan neljä. Syksyn ensimmäisellä yksikkökohtaisella tapaamisella palattiin kehittämistehtävän kirjoittamisprosessiin ja tarkennettiin kehittämistehtävän aikataulua, sisältöä, rajausta sekä kehittävän työntutkimuksen vaiheista kohtia 4 ja 5 (uuden toimintamallin soveltaminen omaan ohjaukseen ja uuden ohjauksen toimintamallin vakiinnuttaminen ja arviointi). Tuotettuun toimintamalliin palattiin vielä syksyn toisella yksikkökohtaisella tapaamisella.

Edellisen lisäksi molemmilla syksyn yksikkökohtaisilla tapaamisilla syvennettiin osallistujien omaa ohjausosaamista henkilökohtaisten nauhojen avulla. Oman ohjausosaamisen kehittämisen välineinä toimivat toiset henkilökohtaiset ohjausnauhat, jotka jokainen osallistuja oli nauhoittanut kevään yksikkökohtaisen tapaamisten jälkeen. Jokaisen osallistujan ohjausnauhat katsottiin tapaamisen yhteydessä, jonka jälkeen jokainen (osallistujat ja kouluttaja) kirjoittivat ohjausnauhoista jokaiselle kirjallisen palautteen, joka annettiin palautekeskustelun jälkeen kyseiselle henkilölle. Palautteen kohteet käytiin yhdessä läpi ennen ohjausnauhojen katsomista. Syksyn toteutus on kuvattu liitteessä 2.

Osallistujien pohdintaa Ohjauskoulutuksesta

Viimeisen koko ryhmän lähipäivän päätteeksi osallistujat pysähtyivät pohtimaan *Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille* -koulutusta seuraavien kysymysten avulla. Kyselyn tulokset analysoitiin sisällön analyysiä hyödyntäen. Kunkin kysymyksen yhteydessä on kootusti koko ryhmän kommentit.

1. Tarjosiko ryhmän keskustelu riittävästi erilaisia näkökulmia, kriittistä pohdintaa ja kyseenalaistamista, jotka johtivat omankin ajattelun muuttamiseen/kehittymiseen? Vastaajien mukaan koulutuksen aikaiset keskustelut olivat olleet parasta antia. Ne olivat tuoneet uusia näkemyksiä, avartaneet omia ajatuksia ja näkökulmia. Keskustelulle järjestetyt hetket oli koettu tärkeiksi ja tarpeellisiksi. Hyvänä koettiin myös ryhmän heterogeenisuus ja se että osallistujat tulivat eri organisaatioista sekä eri aloilta.
2. Teetkö nyt opetustasi toisin kuin aiemmin? Mitä ja miten olet muuttanut? Koulutuksessa esitellyt ohjausmenetelmät oli koettu tarpeellisiksi. Ne olivat tuoneet omaan työhön lisäväriä sekä tietoisuutta tekemistään valintoja kohtaan. Tässä erään vastaajan kommentti:

”Teen toisin; olen vähentänyt ja tulen vähentämään luennointia, siis lisään opetuksessani/ohjauksessani enemmän yhteistoiminnallisuutta ja innostamaan opiskelijoita tiedon etsimiseen ja puntarointiin. Haluan kehittyä ohjaajana opiskelijoiden mukana kulkijaksi.”

Koulutuksessa käytetyt ohjausmenetelmät olivat tuoneet osallistujalle myös rohkeutta kokeilla eri menetelmiä sekä luottamusta siihen, että oppimista voi tapahtua muutenkin kuin vain luennoimalla. Eräs osallistuja kuvaa muutostaan siten, että hän on keskittynyt opetuksessaan vähempään mutta laadukkaampaan. Hän jatkaa: ”Hidastanut tahtia, on aikaa ajatuksille ja keskustelulle. Yritän kuunnella paremmin.”

3. Mitä opin muilta? Osallistujat kokivat oppivansa muilta paljon. He olivat saaneet koulutuksesta paljon ideoita, hyviä oivalluksia, uusia toimintatapoja ja näkökulmia. Osallistujat toivat esille myös sen miten tärkeää oli kuulla muiden arjesta. ”*Samanlaisia asioita pyöritelään, vaikka tullaan eri aloilta.*”
4. Miten voisit siis hyödyntää oppimaani kun suunnittelen ja toteutan ohjauksen suuntaavaa opetustani? Koulutus oli tuonut vinkkejä oman opetuksen räätälöintiin, pedagogisia työkaluja tulevaisuuden varalle. Eräs osallistujista kirjoittaa kuinka hän on muuttanut omaa ajatteluaan siten, että: ”*Koko opetuksen suunnittelu lähtee ohjauksellisesta näkökulmasta.*”

Osallistujien kirjoitelmista nousee esille yhdessä tekemisen, yhdessä olemisen ja keskustelemisen merkitys. Edelliseen näkökulmaan viitataan lähes kaikissa vastauksissa. Yhteiset keskusteluhetket ja yhdessä asian pohtiminen ovat tärkeitä ihan ihmisenä kasvamisen näkökulmasta, mutta tässä koulutuksessa erityisesti opettajuuden muutoksen pohdinnassa. Kopakkalan (2011) mukaan ihmiset omaksuvat tietoa, taitoa ja tapoja paremmin muilta. Samaan asiaan hieman eri näkökulmalta viittaa myös Ojanen (2006) ”*minä tarvitsen sinua tullakseni minuksi*”. Koulutuksen toteutuksessa pyrittiin osallistujajyvälliseen ja -lähtöiseen ohjaukseen.

Muutamat osallistujat kuvaavat koulutuksen tuottaneet heille rohkeutta muuttaa omaa opetustaan vierellä kulkijan tai kuuntelijan rooliin. Pysähtymällä ja suuntaamalla havainnot itseä kohtaan, rakentamalla omakohtaista tietoisuutta, on mahdollista muuttaa omaa toimintaansa. Muutos lähtee opettajasta itsestään (Mahlakaarto 2010). Tietoisesti havainnoimalla omia tunteita, tarpeita, arvoja, pyrkimyksiä ja omaksuttuja käyttäytymis- ja toimintamalleja sekä valittuja pedagogisia tapoja toimia opettajana, on mahdollisuus tietoisesti muuttaa tapoja toimia (Mäkisalo 2004).

Johtopäätöksiä ohjausosaamisen kehittämisestä

Opettaja ei ole pelkästään oman alansa asiantuntija, vaan myös oppimisen ohjaaja, verkostojen luoja ja oppimisympäristöjen rakentaja (Auvinen 2004). Opettajalta odotetaan aitoa ihmisten kohtaamista ja toisaalta myös aitoa ymmärtämistä ilman ennakkoluuloja. Ilman aitoa kohtaamista opettajan on vaikeaa ohjata opiskelijan ammatillisen kasvua. (Peavy 2006; Aarnio 1999.) Opettajan toteuttamaan ohjaukseen antaa oman sävynsä ja vaateensa työelämän muutokset. Tulevaisuuden työ on jatkuvassa muutoksessa, ja tämä synnyttää paineita muuttaa opetusta yhä ohjauksellisempaan suuntaan. Työelämän muutoksista selviämiseen tarvitaan erityisesti oman itsensä tuntemista (Mahlakaarto 2010). Jokaisen on luotava oma ammatti-identiteetti, sillä se ei ole koskaan valmis kokonaisuus, vaan yhä muuttuva prosessi (Hänninen 2006; Herranen & Penttinen 2008).

Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille -koulutus toteutui vuoden aikana. Se oli suunniteltu ja toteutettu prosessimaiseksi siten, että jokainen tapaaminen tuki aina seuraavaa tapaamista (lähijaksoa ja yksikkökohtaisia käyntejä). Lähipäivien sisällöt nostettiin aina yhteiskeskustelujen tuotteina yksikkökohtaisten tapaamisten aikana ja jälkeen. Tämä mahdollisti koulutuksen reaaliaikaisen räätälöinnin ja näin koulutuksessa tartuttiin osallistujilta nouseviin sisältöihin. Valittu lähestymistapa osoittautui toimivaksi ja se näytti tukevan osallistujien ammatillista kasvua ja ohjausosaamisen kehittymistä koulutuksen aikana. Kevään 2011 aikana toteutetut dialogisen lähestymistavan harjoitteet tukivat omalta osaltaan osallistujien ohjausosaamisen muutosprosessia.

Koulutus toteutettiin Yrjö Engströmin (1998) rakentaman kehittävän työntutkimuksen mukaisesti. Tämä menetelmä näyttää tukevan osallistujien muutosprosessia erityisesti siksi, että muutosprosessi lähtee yksilön tai organisaation sisältä käsin eikä ulkoa tuotuna. Tällä näyttää olevan vaikutusta myös muutokseen sitoutumiseen. Tässä koulutuksessa muutokseen lähdettiin rohkeasti ja se saatettiin yhtä organisaatiota lukuun ottamatta päätökseen.

Yhteinen vuoden kestävä matka oli antoisa ja antoi myös minulle kouluttajana paljon. Haluan päättää tämän artikkelin Peavyn (2006) sanoin:

*”Hyvä ohjaaja puhuu vähän,
mutta kuuntelee huolellisesti ja ymmärtää paljon.
Kun ohjaajan työ on tehty,
ohjaus asiansa ajanut,
ja sen tarkoitus saavutettu,
avunhakijat sanovat: ”Me saimme tämän yhdessä aikaan”.
Tällainen hyvä ohjaus tulee mahdolliseksi,
kun ohjaaja tietää, että hän voi saada esille vain sen,
mikä on jo nupulla avunhakijan mielessä.*

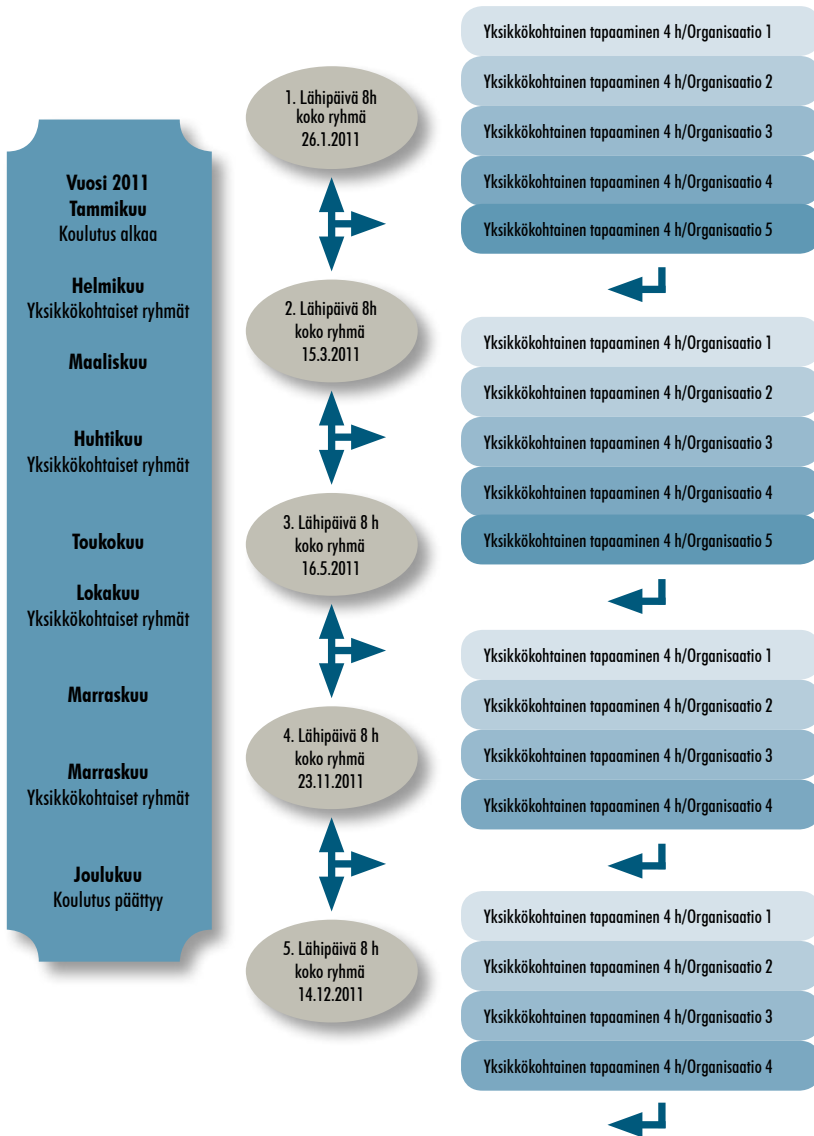
Lähteet

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä: Opettajaopiskelijoiden dialogin kehityminen tieto- ja viestintätekniistä ympäristöä varten. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöstitkimus.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992 – 2010. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100.
- Dunderfelt, T. 2012. Tunnista temperamentit. Väriä elämään ja itsetuntemukseen. Juva. PS-kustannus.
- Engeström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Herranen, J. & Penttinen, L. 2008. Aikuisopiskelijälähtöistä ohjausta etsimässä. Teoksessa M. Lähti & P. Putkuri (toim.). Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C:Raportteja, 32.
- Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa Eteläpelto, A. (toim.) & Onnismaa, J. 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa. Dark Oy.

- Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki. Edita Prima Oy.
- Mahlakaarto, S.2010. Subjektiksi työssä – Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöstutkimus.
- Mäkisalo, M.2004. Yhdessä onnistumme. Opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin. Tampere. Tammer-Paino Oy.
- Ojanen, A.2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki. Yliopistopaino.
- Patrikainen, R.1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Peavy, R.V.2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Psykologien kustannus Oy. Helsinki. Helsingin Painotuote Oy.

LIITE 1

Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille (7 op) -koulutuksen toteutus



LIITE 2

Kehittävän työntutkimuksen vaiheiden eteneminen

Koulutuksen lähipäivät	Lähijakson kokoonpano	Teemat	Etätehtävät
Marraskuu 2011	Koko ryhmä lähijaksolla Hämeenlinnassa	<p>Teoriaa: - oppimistyylit - oppimisympäristö</p> <p>Etätehtävän anto seuraavaan yksikkökohtaiseen tapaamiseen</p> <p>Kouluttajana Ulla Nuutinen</p>	<p><u>Yksilötehtävä:</u> Tee oppimistyylitesti ja teetä omalle opiskelijaryhmälle oppimistyylitesti</p> <p><u>Ryhmätehtävä:</u> Valmistaudu esittämään oma kehittämistehtävä</p>
Marraskuu ja Joulukuu 2011	Yksikkökohtaiset tapaamiset organisaatioittain Hyvinkäällä, Forssassa, Eerikkilässä ja Hämeenlinnassa	<p><u>Etätehtävien purku:</u> - ohjousnauhojen esittely</p> <p><u>Kehittävä työntutkimus:</u> - kehittämistehtävän aikataulu, sisältö, rajaus ja vaiheiden kertaus - kehittämistöiden esittely</p> <p>(4. uuden toimintamallin soveltaminen omaan ohjaukseen) ja (5.uuden ohjauksen toimintamallin vakiinnuttaminen ja arviointi)</p> <p>Kouluttajana Ulla Nuutinen</p>	<p><u>Yksikkökohtaisen tapaamisen etätehtävä:</u> Oman ohjoustilanteen nauhoittaminen, osa 2. Ohjousnauhan tavoitteena on omien ohjoustaitojen kehittäminen omien tavoitteiden suuntaisesti.</p> <p><u>Koko ryhmän lähipäivään liittyvä etätehtävä:</u> Kirjoita kehittämissuunnitelmaasi seuraavat kohdat: 6. Rakennetaan uusi toimintamalli – tai jopa 7. Uuden mallin testaaminen ja arvioiminen 8. Uuden muokatun toimintamallin juurruttaminen omaan toimintaan / organisaatioon. Palauta suunnitelma 25.11.2011.</p>
Joulukuu 2011	Koko ryhmä lähijaksolla Hämeenlinnassa	<p>Teoriaa: Oppimiskäsitykset ja arviointi Oppimista tukeva arviointi</p> <p>Uusien toimintamallien (kehittämistehtävien) esittely koko ryhmälle</p> <p>Kyselyn kirjoittaminen</p> <p>Koulutuksen päättäminen</p> <p>Kouluttajana Ulla Nuutinen</p>	

Leena Selkivuori

Kokemuksia oppimisen ja opiskelun erityisen tuen kehittämisyhteistyöstä

Kehittämisyhteistyön lähtökohtia

Aikuisopiskelijan oppiminen ja opiskelu ei aina suju odotetulla tavalla. Puutteelliset opiskelutaidot tai tunnistamattomat oppimisen vaikeudet saattavat hidastaa ja hankaloittaa opintoihin hakeutumista ja opinpolulla etenemistä. Aikuiskoulutuksen toimintajärjestelmissä tukitoimia oppimisen ja opiskelun pulmiin on tarjolla vähän ja satunnaisesti, samoin erityisopettajien määrä aikuiskoulutuksessa on vähäinen. Lähtökohtaisesti tiedetään, että ammatillisen aikuiskoulutuksen koulutuksen järjestäjät pyrkivät noudattamaan oppimisen ja opiskelun erityiseen tukeen liittyvää normi- ja informaatio-ohjausta mahdollisuuksiensa ja osaamisensa mukaan. Toisaalta tiedetään, että valtakunnallisesti tarkastellen aikuiskoulutusta järjestävien oppilaitosten erityisen tuen toimintamallit ja järjestelyt vaihtelevat paljon oppilaitoskohtaisesti. Osassa ammatillista aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa erityisen tuen toimintamalli on osa oppilaitoksen normaalia opiskelijahuollon palvelujärjestelmää toimijoineen, kun taas osassa oppilaitoksia oppimisen ja opiskelun tukitoimien kehittäminen on ollut vähäistä tai puuttunut kokonaan ja siten opiskelijoiden mahdollisuudet saada erityistä tukea oppimiseen on ollut vähäistä. Erityisen tuen suunnitelmallinen kehittäminen ja toteuttaminen osaksi aikuiskoulutuksen järjestelmää on kokonaisuus, joka edellyttää oppilaitosten hallinnolta, kouluttajilta, ohjaajilta ja verkostotoimijoilta monenlaista pedagogista osaamista.

Kehittämisen tueksi tarvittavaa tutkimustietoa ja muuta kirjallisuutta aikuisten oppimisen ja opiskelun vaikeuksista ja tukitoimista on vähän. Tutkittua tietoa ammatillisen koulutuksen ja työelämän kontekstissa on kuitenkin aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudesta (Kakkuri 1993; Ilola 2007; Vanninen 2012), koulutuksesta työhön siirtymisestä (Mänty 2000; Äikäs 2012), tuetusta työllistymisestä (Pirttimaa 2003) ja opiskelu-aikaisista kaverisuhteista (Saarinen 2012), ammatillisen aikuiskoulutuksen arvoista (Nykänen 2010), ammatillisen erityisopettajan työstä (Kaikkonen 2003; Hirvonen 2006), ammatillisen koulutuksen erityisopetussuunnitelmista (Miettinen 2008), opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa (Honkanen 2006), oppisopimuskoulutuksesta (Leino 2011) ja aikuisten yksilöllisistä opinpoluista (Ylönen 2011). Erityispedagoginen tutkimus, erityisopetuksen tai erityisen tuen palveluiden kehittämisen osalta, on sen sijaan keskittynyt paljolti lasten ja nuorten erityisopetuksen mallien ja interventioiden tutkimiseen ja kehittämiseen, kun taas aikuiskasvatustutki-

muksessa ammatillisen koulutuksen osalta on keskiössä ollut koulutuksen menestystarinoiden ja huippuosaamisen tutkiminen. Aikuiskoulutuksen erityisen tuen kysymysten systemaattinen tarkastelu ja toimintojen kehittäminen onkin jäänyt paljolti satunnaiseksi ja oppilaitoskohtaiseksi, hetken tarpeisiin liittyneeksi kehittämistoiminnaksi. Ammatillisen aikuiskoulutuksen erityislaatuisuus – vahva työelämäyhteys ja näyttöperustainen koulutusmalli – muodostavat erityisen tuen tarkastelulle omanlaisen toimintaympäristön ja siten siihen soveltuvien erityisen tuen ratkaisujen kehittäminen vaatii asian tarkastelua moniulotteisesti huomioiden mm. lainsäädännön, moninaiset oppimisympäristöt ja verkostot ja aikuisten oppimiseen ja opiskeluun liittyvät tekijät.

Tutkimustiedon vähäisyys heijastunee siinä, että ammatillisen aikuiskoulutuksen erityisen tuen kysymyksiä on 2000-luvulla ratkottu paljolti hankkeiden ja projektien kautta pyrkimyksenä kehittää hyviä käytänteitä. Hankkeissa mukana olleet oppilaitokset ovat eräänlaisia edelläkävijäoppilaitoksia oppimisen ja opiskelun erityisen tuen järjestämisen osalta. Hankkeisiin sisältyvän kehittämistoiminnan haasteena on usein ollut se, että saavutetut tulokset ovat olleet yksittäisiä ja toimijakohtaisia hyviä käytänteitä – ei niinkään valtakunnalliseen levitykseen ulottuneita erityisen tuen toimintaa aikuiskoulutuksessa palvelevia linjauksia ja malleja. Näyttäisi siltä, että hankkeiden tulosten integroiminen uusiin toimintaympäristöihin on jäänyt kesken kehitettyjen mallien ja tuotteiden käyttöönoton ja juurruttamisen osalta. Hankejulkaisujen ja projektiaineistojen perusteella voidaan sanoa, että oppilaitoksissa tiedostetaan ja tunnistetaan aikuisopiskelijoiden erityisen tuen tarpeet ja hankkeissa kehitetyt toimintamallit ja yksittäiset toiminnot auttavat ratkomaan erityisen tuen yksittäisiä kysymyksiä oppilaitoksissa. Aiheen kannalta merkittäviä kansallisia hankkeita ovat olleet mm. Aihe-hanke, Noste-hanke, Lukineuvola-hanke, Opi Oppimaan -hanke, OpinOvi-hanke ja tuoreimpana erityisammattioppilaitosten toteuttama YTY-hanke. Näistä hankkeista Kuntoutussäätiön toteuttama Opi Oppimaan -hanke ja YTY-hanke ovat lähtökohtaisesti keskittyneet erityisen tuen teemaan. Muissa hankkeissa ja projekteissa niihin osallistuneiden kouluttajien, ohjaajien, verkostotoimijoiden ja opiskelijoiden kautta tietoon tullut toimijoiden osaamattomuus erityisen tuen osalta on tullut esille hankkeen oheistuotteena ja siten saanut tilaa hankeraporteissa ja tullut koulutuksen kehittäjien tietoisuuteen.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen hallinnolliset määräykset, ohjeet ja suositukset erityisen tuen osalta ovat toteuttamisen järjestämisen raami. Koulutuksen järjestäjä päättää, mitä erityisen tuen kannalta oleellisia opetus- ja opiskelijahuollon palveluita oppilaitoksessa tarjotaan yleisten palveluiden lisäksi. Ammatillisen aikuiskoulutuksen ohjaava lainsäädäntö asetukseen erityisen tuen osalta on kirjattu lakiin ammatillisesta koulutuksesta (L630/98), lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (L631/98) ja lakiin työvoimapolitiittisesta koulutuksesta. Toimintaa ohjaavia lainsäädäntöön perustuvia määräyksiä sisältävät opetushallituksen julkaisemat oppaat: näyttötutkinto-opas, opas arvioinnista ja henkilökohtaistamisen määräys.

Tässä kirjoituksessa kuvataan STUDIO-projektin kanssa yhteistyössä toteutettua Vaasan ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen (VAKK) erityisen tuen toimintamallin kehittämisprosessia: mistä lähdettiin liikkeelle, mitä tavoitteita kehittämiselle asetettiin, mitkä asiat puhututtivat aikuiskoulutuksen henkilöstöä ja miten kehittämistyö vaiheistettiin kohti asetettuja tavoitteita. Kirjoituksessa ei anneta vastauksia siihen, mitä erityinen tuki ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on tai miten aikuisopiskelijoita tuetaan oppimisessa ja opiskelussa. Näitä asioita toki koulutusprosessiin sisältyi ja ne ovat asioita, jotka on Vaasan aikuiskoulutuskeskuksen oman kehittämisprojektin dokumenteissa kuvattu. Vaasan aikuiskoulutuskeskuksen vuosittainen opiskelijamäärä on noin 4900 opiskelijaa ja koulutustarjontaa on 60 tutkintoon. Lisäksi kotoutumis- ja valmistavissa koulutuksissa opiskelee päivittäin lähes 300 maahanmuuttajataustaista opiskelijaa. Kirjoitus pohjautuu kouluttajakokemuksiini STUDIO-projektissa ja Vaasan ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen HELP-hankkeen projektipäällikön kuvauksiin hankkeen toteuttamisesta ja tuloksista. Kirjoitus etenee yleisestä raamista kohti oppilaitoksen kehittämistoiminnan mallia ja kehittämistyön tuloksia.

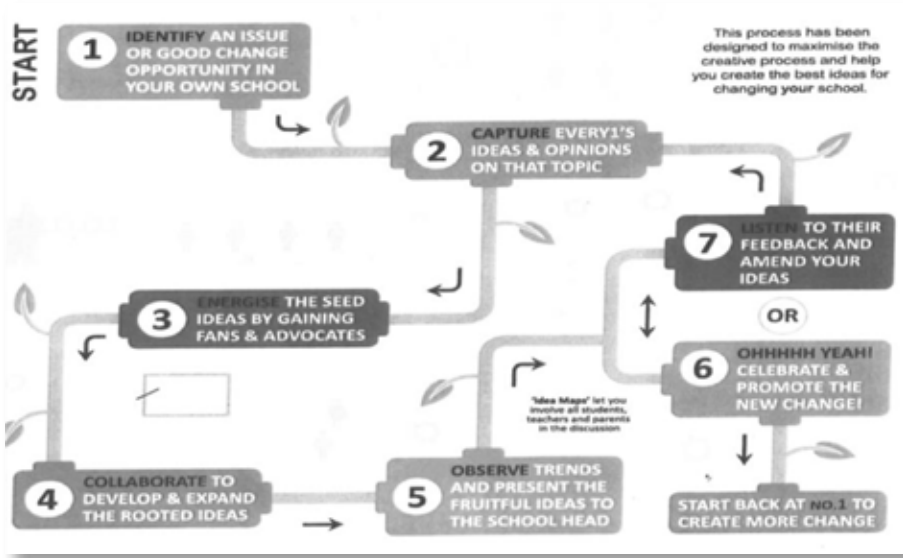
Case Vaasan aikuiskoulutuskeskus

Yhteistyö Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Vaasan aikuiskoulutuskeskuksen kanssa alkoi keväällä 2011 ja STUDIO-koulutukset Vaasassa toteutettiin joulukuun 2011 – elokuun 2012 välisellä ajalla. Koulutuskokonaisuus suunniteltiin siten, että Vaasan aikuiskoulutuskeskuksen HELP-hanke oli koulutuksen toteuttamisen paikallinen raami. Opetushallituksen rahoittaman HELP-hanke on aikuisten ammatillisen erityisopetuksen kehittämishanke Vaasan aikuiskoulutuskeskuksessa. Hankkeen keskeisiä tavoitteita olivat erityisopetuksen suunnitelman laatiminen, erityisopetuksen toimintamallin rakentaminen, erityisen tuen menetelmien kehittäminen opiskelun haasteiden hahmottamiseen ja kohtaamiseen, klinikkamallisen tukijärjestelmän käynnistäminen opiskelijoita ja opettajia varten, kaikkien kouluttajien erityispedagogisen osaamisen vahvistaminen ja esteettömän koulun edelleen kehittäminen. Vaasan aikuiskoulutuskeskuksen yhteistyö Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttamien STUDIO-koulutusten kanssa mahdollisti oppilaitoshankkeen tavoitteiden tarkempaa sisällöllistä suunnittelua ja toteuttamista. STUDIO-koulutusten tuki HELP-hankkeen osalta oli alusta alkaen välillinen asiantuntijatuki, joka tarkoitti henkilöstön osaamisen vahvistamista erityisen tuen kehittämisen osaamisessa, kun taas oppilaitoksen vastuulla oli hankkeen aikana kehitettävät tuotteet ja toiminnan juurruttaminen oppilaitokseen. Yhteistyön suunnittelussa ja toteutuksessa keskeisessä osassa oli oppilaitoksen hyvinvointiryhmä, jolla on kehitettäviin toimintoihin liittyviä hallinnollisia vastuita.

Koulutuskokonaisuus Vaasan aikuiskoulutuskeskuksessa (2 x 5 opintopistettä) koostui suunnittelu- ja arviointitapaamisista, osallistujien ennakkotietojen välitehtävistä, suurryhmäseminaareista ja koulutusalaakohtaisista kon-

sultaatiopäivistä. Koulutuksen tuotteina rakentui Vaasan aikuiskoulutuskeskuksen erityisen tuen ohjausmalli ja tarkoituksenmukaisia palvelutuotteita oppilaitostasolle ja koulutusaloittaisiksi tuotteiksi. Yhteistyön alusta lähtien pyrkimyksenä oli tuottaa erityisen tuen palvelukokonaisuus, jossa kaikki rakenteen osat olisivat tarpeellisia ja tärkeitä toiminnallisuuden kannalta siten, että tulokset ovat käyttökelpoisia ja palvelevat aikuisopiskelijoiden erityisen tuen tarpeita.

Koulutusten pedagoginen raami STUDIO-projektissa rakentui kehittävän työntutkimuksen ja toimintatutkimuksen keinoin: tarkoituksena työyhteisöjen toiminnan kehittäminen, tuottaen organisaation toimintatapoihin vaikuttavia interventioita. Keskeistä hankkeen koulutustoiminnassa oli vaikuttamisen pyrkimys ja toisaalta ulkopuolisen kehittäjän osallistuminen toimintaan ja mukanaolo organisaation arkipäivässä. Vakiintuneen organisaation toimintalogiikkaan vaikuttaminen siten, että tavoitteeksi asetetut ja toteutuvat tulokset integroituvat osaksi järjestelmää ja toimijuutta, on haasteellista. Hankkeiden ja projektien kyllästämiä organisaatioiden toimintoihin vaikuttaminen edellyttää pitkäjänteistä täsmäsuunniteltua työskentelyä – työtä, johon osallistetaan henkilöitä kaikilta toimijatasoilta: hallinnon edustajia, koulutajia, ohjaajia, opiskelijahuollon toimijoita ja verkostotoimijoita. Puutteeksi tässäkin työskentelyssä voidaan arvioida opiskelijoiden jättäminen toiminnan suunnittelun ulkopuolelle, opiskelijälähtöisyyttä tosin pyrittiin vahvistamaan hankkeen kuluessa. Kuvio 1 ”How to change your school” tiivistää STUDIO-projektin ja HELP-hankkeen yhteistoiminnan mallin. Hanketyöskentely eteni kehämäisesti tilanteen tunnistamisen, yhteisön kuulemisen, vision ja tavoitteiden tuottamisen, osallistavan yhteistyön, vision toiminnallistamisen, tilanteen arvioinnin, vision laajentamisen tai rajaamisen, tulosten levittämisen ja juurruttamisen, palautteen hankkimisen, edelleen jalostamisen kehikossa kohti toimivaa, yhteisesti jaettu todellisuutta. Pyrkien koko ajan tunnistamaan tavoitteiden ja menettelyjen tarkoituksenmukaisuutta ja soveltuvuutta asetettujen tavoitteiden suunnassa.



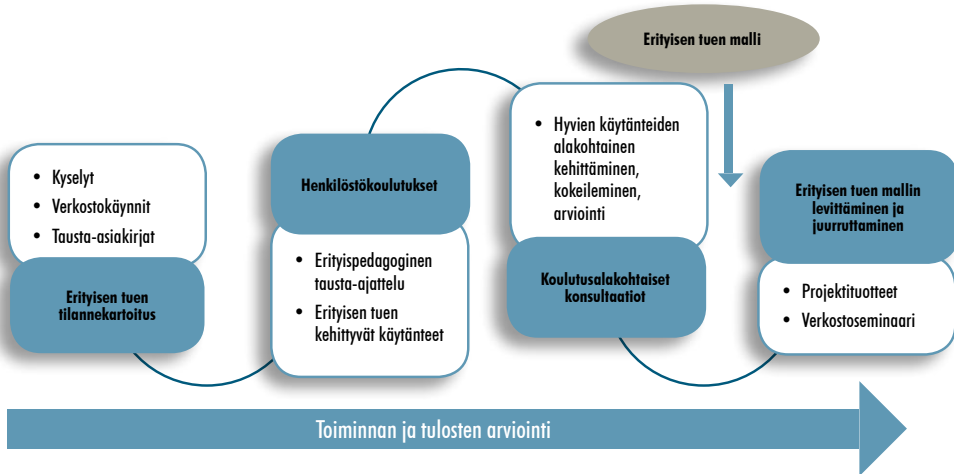
KUVIO 1. Kuinka muuttaa koulua? (www.every1speaks.com/resources)

Koulutus luo vahvuutta toimia ja vaikuttaa

Keväällä 2011 aloitimme yhteissuunnittelun Vaasan aikuiskoulutuskeskukseen erityisen tuen toimintamallin kehittämiseksi. Kehittämisen keskeiseksi tavoitteeksi asetettiin työyhteisön erityiseen tukeen liittyvä osaamisen ja toimintojen kehittäminen siten, että kehitetty toimintamalli juurtuisi osaksi organisaation normaali toimintaa. Keskeistä tässä oli osallistaa organisaation kaikkia toimijoita oman työnsä aktiiviseen tarkasteluun, muutoksen mahdollisuuksien tunnistamiseen ja siten uusien käytänteiden tuottamiseen, kokeiluun ja käyttöönottoon.

Aluksi kartoitettiin oppilaitoksessa erityisen tuen toiminnan ja palvelujen olemassa olevat käytänteet – mitä tehdään, kuka tekee, miten tehdään, missä tehdään, kenelle tarkoitettua, miten tiedotetaan – tarkoituksena selvittää toiminnan kehittämisen lähtökohtia. Opiskelijatilastot, toimijaverkoston työnkuvat kouluttajista opiskelijahuollon toimijoihin ja erinäiset talousluvut tarjosivat meille aineistona mahdollisuuden arvioida ulkoisesti, mitä erityinen tuki siinä vaiheessa tarkoitti oppilaitoksessa. Kouluttajahaastattelut ja opiskelijakyselyt antoivat kokemustietoa siitä, miten erityinen tuki on osa oppilaitoksen ja kouluttajien arkitoimintaa. Kartoitusten pohjalta hyvinvointiryhmässä ideoitui kehittämistoiminnan toteutuksen malli. Kehittämisen tavoitteiksi HELP-hankkeen mukaisesti täsmentyivät isona tavoitteena erityisohjauksen suunnitelman ja toimintamallin rakentaminen Vaasan aikuiskoulutuskeskukseen ja yksittäisinä asioina menetelmien ke-

hittäminen opiskelun haasteiden tunnistamiseen ja kohtaamiseen, klinikka-mallisen tukijärjestelmän käynnistäminen sekä kouluttajien erityisen tuen osaamisen vahvistaminen. Näistä asioista rakennettiin koulutuskokonaisuus (Kuvio 2), jossa vuorottelivat koulutuspäivät ennakko- ja välitehtävien koulutusala-kohtaisten konsultaatiotapaamisten ja suunnitteluryhmän tapaamisten kanssa.



KUVIO 2. Koulutusprosessin eteneminen

Mitä käsitteitä käytetään ja millä sanoilla puhutaan?

Opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet, jotka vaikeuttavat oppimista, opiskelua, osallistumista ja/tai suoriutumista olivat tuttuja kaikille STUDIO-koulutuksiin osallistuneille kouluttajille ja ohjaajille. Osallistujien kokemuksena välittyi se, että opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet ovat lisääntyneet ja monimutkaistuneet kun taas ohjaukseen ja tukitoimiin käytössä oleva aika ei vastaavasti ole lisääntynyt. Lisääntyneen työmäärän lisäksi kouluttajat kokivat epäselvänä erityiseen tukeen liittyvät käsitteet, osaamattomuutta oppimista vaikeuttavien asioiden tunnistamisessa ja osaamattomuutta erilaisten opiskelijoiden kohtaamisessa. Kaikkinensa haasteelliseksi koettiin yksilöllisten oppimisen tarpeiden huomioiminen opiskelusuunnitelmissa ja toteutuksessa ja toisaalta opiskelijoiden erityisen tuen asioihin liittyvä yhteistyö oppilaitoksen sisäisissä ja ulkoisissa verkostoissa.

Koulutuksen ennakotehtävissä osallistujat miettivät suhdettaan erilaisuuteen ja tarkastelivat kokemustensa kautta mitä erilaisuus – samanlaisuus, normaalius käsitteinä ylipäättään tarkoittavat ja mitä ne tarkoittavat omien opiskelijoiden kohdalla ja edustamallaan koulutusosalalla. Koulutuspäivien aikana käytettiin paljon aikaa erityiseen tukeen liittyvien käsitteiden, määritteiden ja viitekehysten tarkasteluun. Aikuiskoulutukseen soveltuvia erityisen tuen käsitteitä määriteltiin ohjaukskäsitteistön, erityispedagogiikan ja erityis-

opetuksen käsitteistön ja osallistujien työssään käyttämien ja työhön liittyvissä asiakirjoissa esiintyvien ilmaisujen kautta. Soveltuvien käsitteiden määrittämisen teki vaikeaksi se, että aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa ei useinkaan järjestetä erityisopetusta, vaan opiskelijoiden erityisen tuen tarpeita ratkotaan satunnaisesti ohjauksen ja lisäopetuksen keinoin, jolloin myös käytetyt käsitteet vaihtelevat. Osa kouluttajista pitäytyi paljolti erityisopetuksen käsitteistöön, kun taas osa kouluttajista piti perusopetuksen ja nuorten koulutuksen erityisopetuskäsitteistöä soveltumattomana aikuiskoulutuksen käyttöön ja käytti mieluummin ohjaukseen liittyvää sanastoa. Ohjauksen käsitteistön pulmana nähtiin sen riittämättömyys erityisen tuen kysymyksiä tarkasteluun, kun taas erityisopetuksen sanastoa pidettiin liian kasvatuksellisenä ja siten aikuisopiskelijoiden ohjaukseen sopimattomina.

Erityiseen tukeen liittyvien käsitteiden ja määrittelien kirjoja tarkasteltaessa esille tuli myös kouluttajien ja opiskelijoiden opiskeluun liittyvien verkostotoimijoiden käyttämät erilaiset, samaa tarkoittavat käsitteet, jotka tulee ymmärtää voidakseen toimia tarkoituksenmukaisesti. TE-palveluiden henkilöstö näyttäisi käyttävän paljon psykologian alan, sosiaalityön ja kuntoutuksen käsitteistöä, kun taas vapaan sivistystyön oppilaitoksissa ja korkeasteen oppilaitoksissa erityisen tuen sanastoon näyttää kuuluvan esteettömyyden ja saavutettavuuden termit ja työpaikoilla erityisen tuen asioista tulisi puhua yhdenvertaisuuden ja syrjinnän estämisen käsitteiden kautta. Näistä lähtökohdista erityisen tuen ammatilliseen aikuiskoulutukseen soveltuvaa käsitteistöä määrittäessä päädyttiin siihen, että käsitteistön tulee olla neutraalia, yhdenvertaisuuteen pyrkivää, asiat selkeästi ilmaisevaa, tarkkaa tietoa antavaa ja ohjauksen toimijoiden ja ennen kaikkea opiskelijoiden ymmärtämää käsitteistöä. Koulutuspäivissä ei ollut aikaa työstää käsitteistöä niin pitkään, että tuloksena olisi ehdottaa erityiseen tukeen liittyvää ”oikeaa” käsitteistöä aikuiskoulutuksen toimijoille. Koulutuskokonaisuuksien tuloksena tuotettavaan erityisopetuksen suunnitelmassa ja toimintamallissa käytettävät käsitteet on pyritty rakentamaan siten, että huomio kiinnitetään oppimisen ja opiskelun tukeen eikä ongelmiin ja vaikeuksiin.

Kenelle erityisen tuen palveluita ammatillisessa aikuiskoulutuksessa?

Aikuisopiskelijoilla on monenlaisia erityisen tuen tarpeita, joihin kouluttajat ja ohjaajat joutuvat ottamaan kantaa. Aikuisilla on oppimisvaikeuksia, harjaantumattomuutta ja puutteita opiskelutaidoissa, haittaavia aiempia oppimiskokemuksia, motivaatio-ongelmia, elämäntilannevaikeuksia, kulttuuri- ja kielitaustasta tulevia haasteita ja erilaista moniongelmaisuutta. Aiemmin kirjoituksessa viitattiin puutteelliseen tutkimustietoon aikuisten oppimisvaikeuksista ja interventioista, yhtäläillä koulutuksen tilastotiedot aikuisopiskelijoiden erityisen tuen tarpeista ovat puutteelliset. Vaasan aikuiskoulutuskeskuksessa opiskelijoiden erityisen tuen tarve ei varmaan ole sen suurempi kuin muissakaan aikuiskoulutusta järjestävissä op-

pilaitoksissa, mutta tarkkojen lukumäärien puuttuessa jouduttiin hankkeen suunnitteluvaiheessa arvioimaan mahdollisia opiskelijamääriä, joille erityisen tuen palvelut mitoitettaisiin. Kiinnostavaksi oppilaitosmaailmaksi Vaasan aikuiskoulutuskeskuksen tekee sen tehtävä valtakunnallisesti merkittävänä maahanmuuttajaopetuksen järjestäjänä niin kotoutumiskoulutusten kuin ammatilliseen koulutukseen valmistavan ja tutkintotavoitteisen koulutuksen osalta. Päivittäin Vaasan aikuiskoulutuskeskuksessa opiskelee noin 300 maahanmuuttajataustaista opiskelijaa ja siten kouluttajien ja ohjaajien osaaminen edellyttää oman osaamisen kehittämistä myös kulttuurisesti pysyäkseen tulkitsemaan opiskelijoiden erityisen tuen tarpeita. Maahanmuuttajuus ei ole erityisen tuen peruste nuorten ammatillisen koulutuksen puolella, eikä se ole sitä ammatillisen aikuiskoulutuksenkaan puolella. Kuitenkin maahanmuuttajakouluttajien kokemustiedosta välittyi se, että maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla on paljon yksilöimätöntä erityisen tuen tarvetta oppimisessa ja opiskelussa, ja siten kyseiset opiskelijat olisivat potentiaalisia erityisen tuen palveluiden käyttäjiä.

Lähtökohtaisesti aikuiskoulutuksessa ajatellaan, että asiakkaiden tuen tarpeet tulee tunnistaa, tukitoimia suunnitella ja tarjota osana opintojen henkilökohtaistamista – jos asiakas kokee tarvitsevansa tukea, haluaa tukea ja kokee hyötyvänsä tukitoimista. Aikuisopiskelijoiden tuen tarpeiden tunnistamista hankaloittaa kouluttajan osaamattomuuden lisäksi usein se, että oppimisen ja opiskelun vaikeudet ovat kasautuneita ja päällekkäisiä vaikeuksia, joista opiskelijat eivät itsekään osaa paljon kertoa. Ensivaiheessa kouluttajat usein kohtaavatkin opiskelijoissa häpeän ja alemmuuden tunteen, asioiden kieltämisen tai opittujen selviytymiskeinojen avulla tilanteen vakavuutta peittelevän aikuisen. Aikuisopiskelijat, joille omat erityisen tuen tarpeet oppimisessa ja opiskelussa on tunnistettu ja ovat tuttuja, omaavat selviytymiskeinoja ja haluavat usein myös keskustella käytössä olevista tukitoimista jo opintojen hakeutumisvaiheessa. Peitetyt, epäsuorasti ilmaistut tarpeet ovat usein merkkejä siitä, että opiskelijalla on asioita joista tulisi keskustella ja joihin opiskelija kokee tarvitsevansa tukea.

Kouluttajan ja ohjaajien tehtävänä on tunnistaa opiskelijan moninaiset tarpeet aiempien dokumenttien, opiskelijan kertoman tiedon ja mahdollisten kartoitusten perusteella. Oppilaitoksissa on vaihtelevasti käytössä opintojen alkuvaiheen kartoituksia, jotka auttavat tunnistamaan oppimisen ja opiskelun sujuvuutta ja vaikeuksia. Vaasan aikuiskoulutuskeskuksessa opintojen ohjauksen henkilöstö teetti hakeutumisvaiheen alussa opiskelijoilla oppimisvalmiuskartoituksen ja koulutusaloilla käytössä oli kouluttajakohtaisia lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan alkukartoituksia. Näiden tarkoitus ensisijaisesti oli auttaa aloittavien opiskelijoiden lähtötason kartoittamisessa, ei niinkään oppimisen vaikeuksien tai tuen tarpeiden esille saamisessa. Tilannearviota alkuvaiheen kartoitusten perusteella tehtäessä keskeisessä roolissa oli ryhmän vastuukouluttajat yhdessä opintojen ohjauksen henkilöstön kanssa. Kouluttajien ja ohjaajien osaaminen ja käytettävissä oleva aika paljolti määrittivät, mitä välineitä ja menetelmiä kukin käytti erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi ja edelleen tukitoimien toteuttamiseksi. Näin toimien

ja käytössä olevilla resursseilla toimien osa alkuvaiheen kartoitusten tuotamasta tiedosta jäi puutteellisesti käsitellyksi ja arvokasta tietoa esimerkiksi oppimisen vaikeuksista jäi huomiotta ja siten opiskelijan mahdollisuus saada tarvitsemaansa tukea ei mahdollistunut.

Erityisen tuen tarpeet tunnistaminen koetaan vaikeaksi

Kouluttajan osaaminen asiakkaan erityisen tuen tarpeiden tunnistamisen ja jatkotoimien osalta on vahvasti yhteydessä kunkin ohjaajan ammatilliseen taustaan ja tehtäviin ohjaustyössä. Lähtökohtana ohjaustyössä on se, että asiakkaiden erityisen tuen tarpeet tulee tunnistaa ja tarvittaessa ohjata asiakas niiden osalta tarvittavien palvelujen piiriin. Toivottavaa on, että asiakkaat kertovat oma-aloitteisesti oppimisvaikeuksistaan ja muista tavoitteiden saavuttamista haittaavista tekijöistä. Usein kuitenkin on niin, että ohjaajat tunnistavat asiakkaan puheesta tai käyttäytymisestä asioita, joihin pitäisi tarttua ja joita tulisi selvittää, mutta asiakas ei kuitenkaan itse kerro asiasta. Ohjauskeskustelussa asiakas ei aina halua kertoa aiemmista epäonnistumisistaan tai vaikeuksista, jotka mahdollisesti ovat johtaneet opintojen tai työn keskeytymisiin tai estäneet koulutukseen hakeutumista. Monesti keskusteluissa selviää myös se, että osa näistä aikuisista ei tiedä eikä ole osannut arvioida sitä, mistä edellä mainitut vaikeudet ovat johtuneet ja siten eivät ole osanneet hakea apua näihin pulmiin. Voidakseen huomioida asiakkaiden erityisen tuen tarpeet ohjauksessa tulee ohjaajan tietää, mitkä asiat ovat vaikeuttaneet ja edelleen vaikeuttava tavoitteiden saavuttamista.

Realististen suunnitelmien tekeminen alkaa siitä, että asiakkaan ohjaustarpeet erityiseen tukeen ovat tiedossa olevia asioita ohjauskeskustelussa. Joissain tapauksissa riittää luottamuksellinen keskustelu asiasta ja asiakkaan omien toimintastrategioiden tarkastelu, joskus tarvitaan jatkotoimia haittaavien tekijöiden selvittämiseksi ja toimivien ratkaisujen määrittämiseksi. Ohjaajan oman asiantuntijuuden lisäksi usein tarvitaan ulkopuolista asiantuntija-apua esimerkiksi erityisopetuksen, kuntoutuksen, terveydenhuollon, sosiaalityön jne. verkostoista. Ohjaajien käytössä hyväksi havaittuja erityisen tuen tarpeiden tunnistamisen välineitä ja menetelmiä ovat muun muassa tutustuminen aiempiin todistuksiin oppilaitoksista, työpaikoilta ja terveydenhuollosta, syvähaastattelut, käytössä olevat alkukartoitukset (luki-aidot, matematiikan taidot, tiedonhankintataidot, hahmotaminen, motoriikka) ja vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen. Erityisen tuen tarpeiden tunnistamisen ja tukitoimiin ohjaamisen osalta ohjauksen avainsanoja ovat tiedonkulku, ennakointi, suunnitelmallisuus ja joustavuus – näin toimien ohjauksessa voidaan panostaa realistisiin suunnitelmiin ja siten vähentää asiakkaan mahdollisia epäonnistumisia.

Hankkeessa tuotettua

STUDIO-projektin ja Vaasan aikuiskoulutuskeskuksen HELP-hankkeen yhteistyönä rakentui oppilaitokseen erityisopetuksen suunnitelma, jossa on kuvattu erityisen tuen järjestäminen osana oppilaitoksen normaalia toimintaympäristöä. Hankkeen muut tuotteet oppilaitoksen käyttöön ovat kuvaus maahanmuuttajaopiskelijoiden erityisopetuksesta, prosessikaavio erityisopetuksen asiakkaan polusta, HOJKS-prosessikuvaus, erityisopettajan ja hyvinvointityöryhmän tehtäväkuvat erityisen tuen osalta ja OppimisStudion palvelumalli. Koko oppilaitoksen käyttöön tarkoitettujen tuotteiden ja prosessi- ja tehtäväkuvausten rinnalla hankkeessa kehitettiin koulutusalaakohtaisia hyviä käytäntöjä erityisen tuen järjestämisen osalta. Niiden tarkoitus ja tarve vahvistui STUDIO-koulutusten alakohtaisten pilottiryhmien työskentelyssä. Sosiaali- ja terveysalan, matkailu-, ravitsemis- ja puhtausalan, kielet ja monikulttuurisuusalan ja tekniikan koulutusalojen pilottiryhmissä kehitettiin erityisen tuen palveluilta niin, että alakohtaiset ominaispiirteet toimintakulttuurissa ja opiskelijoiden erityisen tuen tarpeissa pyrittiin huomioimaan.

Sosiaali- ja terveysalalla (sote) opiskelijoiden keskeiseksi haasteeksi pilottiryhmän työskentelyssä määritettiin matematiikan oppimiseen liittyvät vaikeudet, ja siten HELP-hankkeen oppimistudiokokeilussa tarjottiin kohdenetusti matematiikan lisäopetuksesta sote-opiskelijoille. Matkailu-, ravitsemis- ja puhtausalalla (marapu) opettamisen haasteet kulminoituivat opiskelijoiden kielellisiin vaikeuksiin ja kaikkienensa heterogeenisten opiskelijaryhmien valmistavan koulutuksen järjestämiseen. Marapu-alan erityisen tuen osaamista ja tarjontaa ratkottiin pilottiryhmässä samanaikaisopetuksen menetelmällä: kaksi opettajaa tai opettaja ja koulunkäynninohjaaja työskenteli yhtäaikaaisesti opiskelijaryhmän kanssa, jolloin runsaammin tukea tarvitsevat opiskelijoita voitiin ohjata henkilökohtaisemmin. Kielet ja monikulttuurisuusalalla (KiMO) opettamisen, oppimisen ja osallistumisen haasteita ratkottiin kulttuuristen ja kielellisten vaikeuksien osalta muun muassa palkkaamalla ryhmään koulunkäynninohjaaja kouluttajan työpariksi ja tuotteistamalla lähtötasokartoituksia alkuvaiheen tuen tarpeiden tunnistamiseen. Tekniikan koulutusosalalla opettamisen ja opiskelun haasteista päällimmäiseksi nostettiin opiskelijoiden kulttuurinen sopeutumattomuus ja opiskelijoiden elämäntilanteiden hallinnan vaikeudet. Näihin haasteisiin paneuduttiin tehostetun opintojen ohjauksen keinoin ja OppimisStudion palveluiden käyttämisellä. Koulutusalaakohtaisissa pilottiryhmissä koettiin, että hankkeen aikana toteutettu kouluttajien ja ohjaajien konsultatiivinen erityiseen tukeen liittyviin asioihin paneutuminen kehitti omaa osaamista opiskelijoiden tuen tarpeiden tunnistamisessa, opintojen henkilökohtaistamisen syventämisessä ja erityisen tuen toimintamallin hyödyntämisessä.

Hankkeessa opittua

Työskentely Vaasan aikuiskoulutuskeskuksessa on ollut verkostoitumista, asiantuntijuuden jakamista ja uuden kehittämistä yhteistyössä. Toiminnan

lähtökohtana olivat oppilaitoksen tarpeet aikuiskoulutuksen erityisen tuen toiminnan kehittämistä, lähtötilanteessa, jossa oppilaitoksen henkilöstö koki tietämättömyyttä ja osaamattomuutta kohdatessaan aikuisopiskelijoita, joiden kanssa työskenneltäessä aiemmat menettelyt eivät toimineet tai toimivat huonosti. Kokemuksia yhdessä tarkasteltaessa tiivistyivät oppilaitoksen kehittämisen tarpeet erityisen tuen osaamisen osalta henkilöstön tiedon ja osaamisen lisäämiseen, toimintamallin tuotteistamiseen, henkilöstön roolien ja resursoinnin selventämiseen ja edelleen verkostokumppanuuksien aktivoimiseen. Näihin laajoihinkin asiakokonaisuuksiin STUDIO-projektin koulutuksilla ja konsultaatiolla on pyritty vastaamaan yhteissuunnittelun, koulutusten, konsultaation, toiminnan dokumentoinnin, julkaisujen ja verkostojen aktivoimisen keinoin. Koulutuksiin ja taustatyöhön osallistuneiden työskentely on ollut avointa ja tiedottavaa, tehtävän suunnassa syvällisesti ja laaja-alaisesti edennyttä toimintaa. Työskentely hankkeen yhden tavoitteen, erityisopetuksen suunnitelman osalta oli hidasta – ei siksi, että eri toimijat eivät olisi työskennelleet asian äärellä vaan siksi, että työstettävänä ollut asiakokonaisuus oli monimutkainen ja laajaa hallinnollista tarkastelua edellyttävää työtä.

Työskentelyn alkuvaiheessa käytettiin paljon aikaa käsitteiden, määrittelien ja viitekehyksen tuottamiseen. Näiden asioiden tarkennuttua työskentely eteni pilottiryhmien toiminnan kautta erityisen tuen toimintojen työstämiseen ja mallintamiseen, mikä taas vaati toisenlaista tiedonhakua ja neuvottelua verkostojen kanssa. Elokuussa 2012 koulutuskokonaisuus päättyi oppilaitoksen oman hankkeen jatkaessa alulle saatua kehittämistoimintaa. Tässä vaiheessa hankeyhteistyötä (STUDIO ja HELP) kuvaa verkostoitunut, tavoitteellinen, vaikuttamisen mahdollisuuksiin uskova tulevaisuus työskentely aikuiskoulutuksen erityisen tuen kehittämiseksi.

Lähteet

Painetut lähteet

- Honkanen, E. 2006 Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hirvonen, M. 2006 Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin: ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Iloa, H. 2007 Aikuisten lukivaikeudet tutkintotavoitteisessa työvoimakoulutuksessa. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Kaikkonen, L. 2003 Opettajuutta kehittämässä: vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten (VaKA-) opettajaksi kehittyminen opettajakoulu-

tuksen aikana ja viisi vuotta koulutuksen jälkeen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kakkuri, I. 1993 Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998/631.

Leino, O. 2011 Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Miettinen, K. 2008 Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa: asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Tampere: Tampere University Press.

Mänty, T. 2000 Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nykänen, J. 2010 Aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformien tarkastelua arvojen näkökulmasta: koulutusreformit 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa ja 1.1.1991. Tampere: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Pirttimaa, R. 2003 Tuetun työllistymisen alkuvaiheet ja kehittyminen Suomessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Saarinen, M. 2012 Sosiaalisen elämän kehykset: kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Vanninen, P. 2012 Toisen asteen opiskelijoiden lukemisvaikeus ja sen kuntoutus aivojen tasapainomallin mukaan: teoria, harjoitusmateriaali ja luokittelujärjestelmä kahden kuntoutuskokeilun valossa. Rovaniemi: Lapland University Press.

Ylönen, M. 2011 Aikuiset opin poluilla: oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä. Merja Ylönen. Joensuu: University of Eastern Finland.

Äikäs, A. 2012 Toiselta asteelta eteenpäin: Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä. Joensuu: University of Eastern Finland.

Painamattomat

Noste-ohjelma 2003 – 2009. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:7. Tieto haettu 15.8.2012. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmo7.pdf?lang=fi>

Luki-neuvola-hanke. Etusivu (julkaistu 2.2.2006). Opetusministeriön verkkolehti. Tieto haettu 15.8.2012. <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2006/0202/lukineuvola.html>

OpiOppimaan-hankkeen uudet verkkosivut. Kuntoutussäätiö. Tieto haettu 15.8.2012. <http://www.oppimisvaikeus.fi/index.php>

OpinOvi-projekti, Erilaiset oppijat teematyöryhmä, Laituri-hanke. Tieto haettu 15.8.2012. http://www.opinovi.fi/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=183&Itemid=700&lang=fi

YTY-hanke, Yksilöllisten opintopolkujen tukeminen yhteistyössä. Ammatillisten erityisoppilaitosten kehittämishanke. Tieto haettu 15.8.2012. <http://www.ammatillinerityisopetus.fi/palvelut/kehittaemishankeet/yty-hanke>

How to change your school. Kuinka muuttaa koulua? Tieto haettu 15.8.2012. www.every1speaks.com/resources

Helena Aarnio

Dialogiosaamista vertaisryhmävalmennuksessa

*”Halusin kertoa teille, kuinka minun ”valmennusohjelmani” on lähtenyt käyntiin. Tänään alkoi koulutus, jossa käytin Olettamusten vankina ja Viivytä ja ihmetele -menetelmiä. Ja ne toimi! Osallistujat tekivät huikaita oivalluksia sekä menetelmästä että sen avulla opittavasta asiasta. Ja itsestään! ... Vihdoin uskalsin käyttää menetelmäkortteja oikein kunnolla ja tuloskin oli sitten sen mukainen...”
(Erään Dialogiosaaja-koulutukseen osallistujan reflektointia)*

Dialogisen yhdessä ajattelemisen ja tekemisen taidon saavuttaa monien oppimispolkujen kautta. Dialogiosaamisen ydintä on ihmisystävällinen, vastavuoroinen asenne, jossa näkyy vertaisuus, välittäminen ja avoimuus. Dialogiosaamisen valmentamisessa on avoimia kysymyksiä: Millainen valmennus ja miten toteutettuna tuottaisi tulosta? Mikä on hyvä etenemisvauhti? On ilmeistä, että aikaa pitää ottaa kunkin menetelmän sisäistämiseen aina menetelmän soveltamiseksi asti. Jos valmennuksessa edetään dialoginen menetelmä toisensa jälkeen vauhdikkaasti vain proseduurina harjoittelun ja olettaen kertakokemuksen riittävän oppimiseen, silloin valmennus näyttää jäävän tavoitteistaan. Parempi tavoite voisi olla valmentaa pariin menetelmään kerrallaan kokemuksellisesti, teoreettisesti ja sovellusmahdollisuuksia etsien. Tämä vaikutelma on syntynyt koulutuksissa tai valmennuksissa, joissa on edetty menetelmästä toiseen ja joissa osallistujat ovat kuin ”piestyjä” uusilla asioilla. Tämän artikkelin tavoitteena on avata näkymää dialogiosaamisen valmennukseen. Artikkelissa käytetään käsitteitä valmennus, koulutus ja ohjaaminen synonyymeinä.

Dialogiosaamisesta

Kun dialogi hallitaan, silloin yhdessä ajatteleminen ja tekeminen onnistuvat. Dialogilla tarkoitetaan tasavertaiseen osallistumiseen perustuvaa yhdessä ajattelemista ja perehtymistä johonkin asiaan tai toimintaan (Aarnio & Enqvist 2002). Toiminnassa näkyy dialoginen asenne, dialoginen toimintaote, dialogisten työkalujen käyttö ja siinä tavoitellaan hetkikohtaisen kokonaiskuvan rakentamista, uuden ymmärryksen luomista (Aarnio, Enqvist, Sukuvaara, Kekki & Kokkonen 2008). Suhtautuminen on aidosti ihmisystävällistä ja vastavuoroista. Keskustelussa vallitsee symmetria, puhutaan ja kuunnellaan tasasuhtaisesti. Kuuntelu on huolellista ja keskittynyttä

tä. Omat ajatukset laitetaan syrjään, ollaan valmiita kuuntelemaan erilaista ajattelua ja myös kehittämään ajattelua yhdessä. Osallistujat kertovat kehiteillä olevaa ajatteluaan, tiedustelevat avoimesti toisiltaan heidän ajattelustaan, jatkavat riittävän kohdentuneesti toisen puheesta, hoksaavat toisen puheen tärkeitä ilmaisuja ja avaavat niitä. Keskustelussa synnytetään asiasta kokonaiskuvaa, uutta ymmärrystä, joka on jokaisen osallistujan ajattelun senhetkinen tulos. Vastuunotto paranee osallistujien tiedostavan mukaantulon ja sitoutumisen myötä. (Aarnio 2012.)

Dialogiosaamisen valmentaminenko kannattaa?

Dialogiosaaminen tuo mukanaan asioita, joilla on todettu olevan ratkaiseva merkitys pienryhmän osallistujien toimintaan ja siten heidän yhteistyöhönsä. Rock ja Cox (2012, 131–139) tuovat esiin neurofysiologisiin tutkimuksiin nojaten niin sanotun SCARF-mallin, jossa määritellään viisi asia-alueita, jotka aktivoivat voimakkaasti uhan tunteen tai palkitsemisen kokemuksia aivoissa ja jotka näin vaikuttavat laajasti ihmisen käyttäytymiseen ryhmässä. Mallin asia-alueet ovat osallistujan asema (S = Status), varmuus (C = Certainty), autonomia (A = Autonomy), suhteet muihin (R = Relatedness) ja koettu oikeudenmukaisuus (F = Fairness). Status tarkoittaa yksilön kokemaa oman arvon tunnetta suhteessa esimerkiksi vertaisiin, työkaverihin ja opettajiin. Varmuus sosiaalisissa tilanteissa on yhteydessä esimerkiksi kokemukseen siitä, tuleeko negatiivisesti arvioiduksi ja kuinka toiset reagoivat itseen sosiaalisissa tilanteissa. Autonomia on yhteydessä tunteeseen, että voi itse kontrolloida asioita, tehdä valintoja ja että kokee tällä toiminnalla olevan tuloksia. Suhteilla muihin tarkoitetaan yhteyden tunnetta muihin ihmisiin ja varmuuden tunnetta toisen ihmisen kanssa. Oikeudenmukaisuus tarkoittaa tasavertaisuutta ja aitoa sosiaalista vaihtoa ihmisten kesken, esimerkiksi saa tunnustusta ja kannustusta ja voi jakaa asioita ihmisten kanssa. Edellä mainittujen asioiden puute ryhmässä aiheuttaa sosiaalista kipua. On huomattava asia, että sosiaalista kipua käsitellään aivoissa paljon samalla tavalla kuin fyysistä kipua (Rock & Cox 2012, 131).

Osallistujien dialogiosaaminen vähentää uhan ja lisää palkitsevia kokemuksia ryhmän työskentelyssä. Näin on sen vuoksi, että dialogiosaaminen varmistaa kaikkien ihmisarvoltaan samanarvoisen statuksen, takaa kunnioitettavan suhtautumisen, antaa oikeuden oman ajattelun ilmaisemiseen, takaa klikkiytymisestä vapaan osallistumisen tavalla, joka on vilpittömä ja vastaavuuoroista jakamista. Näin ollen on perusteltua valmentautua ja valmentaa dialogiosaamiseen.

Valmennuskortit

Dialogiosaamisen valmennukseen luotiin DIALE-projektissa (Dialogical Learning 2010–2012) dialogiset menetelmäkortit ja valmennusohjelma (Aarnio 2012). Menetelmäkorteissa kerrotaan tavoite, työskentelyohjeet, reflek-

tointitapa ja kunkin menetelmän ymmärrystä syventävä, Dialogilla syvätehoa oppimiseen -web-palvelun (Aarnio ym. 2008) dialogikohtaus. Dialogiosaamisen valmentaja ottaa dialogisia menetelmiä yksi kerrallaan haltuun sen verran, että hän voi ohjata muita. Myös valmentaja tietää harjoittelevansa muiden mukana. Jokaisen osallistujan kehitteillä oleminen luo rentoa ja myönteistä ilmapiiriä, jossa aletaan tiedostaa omaa toimintaa. Tiedostaminen tarkoittaa oman toiminnan havainnointia, tutkailemistaa, arviointia ja säätelemistä vuorovaikutustilanteissa (Horelli & Haverinen 2008).

Dialogisten menetelmien harjoittelu on portaittaista. Osaamisen kehittämisessä edetään starttitasolta (1. porras) perusmenetelmien kautta (2. porras) koulimaan dialogista asennetta (3. porras) ja päädytään syventäviin menetelmiin (4. porras). Tämä valmennuksen porrastus ja etenemistapa on yksi vaihtoehto. Starttiportaalla viritytään osallistumaan spontaanisti keskusteluun ja yhteiseen tiedonluomiseen, tutkailemaan omaa toimintaa ja ajattelemaan yhdessä. Sen jälkeen harjoitellaan dialogisia perusmenetelmiä ja vasta perusmenetelmien synnyttämien oivallusten jälkeen paneudutaan dialogista asennetta kouliviin menetelmiin. Dialogisten perusmenetelmien ja dialogisen asenteen riittävän haltuun ottamisen jälkeen sopii siirtyä syventäviin menetelmiin. Askel askelelta etenevän, tavoitteellisen ja tiedostavan harjoittelun tuloksena dialogisuudesta tulee luonnollista. (Aarnio 2012.) Erityisen hyödyllistä olisi valmentautuminen vertaisryhmämentoroinnin idealla (ks. Aarnio & Mäki-Hakola 2012).

Dialogiosaamisen valmennuskokeilua

STUDIO-projektiin kuuluva *Dialogiosaaja – taitava osallistuja ja tiedonluoja oppimisyhteisössä* -koulutus (5 op) tarjosi erinomaisen DIALE-projektissa luotujen dialogisten menetelmäkorttien pilotointi- ja testausympäristön. Koulutuksen tavoitteena oli oppia dialogiosaamisen avulla osallistumaan ja luomaan yhdessä tietoa erilaisissa oppimisympäristöissä ja -yhteisöissä. Koulutus koostui lähi- ja etäjaksoista. Lähipäiviä oli viisi. Niiden teemat olivat: 1) Osallistuvaa ja osallistavaa dialogista tiedonluomista, 2) Dialogisen asenteen kehittämiseen syventäviä menetelmiä, 3) Dialogisen hetken synnyttämiseen syventäviä menetelmiä, 4) Dialoginen tiedonluominen erilaisissa oppimisympäristöissä ja -yhteisöissä ja 5) Valmennusohjelman työstäminen dialogiosaamisen kehittämiseen. Koulutus tapahtui 22.3. – 11.10.2012 välisenä aikana kuukauden välein, kesätaukoa lukuun ottamatta. Osallistujista (N=10) yhdeksän toimi aikuiskoulutuksen kentällä opettajana ja yksi työskenteli hallinnollisissa tehtävissä. Yhtä lukuun ottamatta osallistujat olivat olleet dialogisten menetelmien peruskoulutuksessa. Pienryhmät asettivat tavoitteensa dialogiosaaja-koulutukselle: teorian tietoa kokonaisuuden ja menetelmän jäsentämiseen, yhteisöllisyyden luominen, dialogisuus verkko-opinnoissa, oma rooli dialogisessa työskentelyssä, ihmisten sytyttäminen dialogisuuteen, dialogisuuden soveltaminen arkeen rutineiksi aina työkalupakkiin asti.

Viimeisellä lähijaksolla osallistujat (N=7) saivat tehtäväkseen vastata kirjallisesti seuraavaan dialogivalmennusta koskevaan kysymykseen: ”Olet osallistunut Dialogiosaja – taitava osallistuja ja tiedonluoja oppimisyhteisössä -koulutukseen, joka on sisältänyt lähi- ja etäjaksoja. Tavoitteena on ollut oppia toimintatapoja, joiden avulla pystyy kohtaamaan opiskelijat yksilöinä ja joiden avulla opitaan ohjaamaan opiskelijoita tarkoituksenmukaisesti. Oletetaan, että olisi hyvä haltija, joka toteuttaisi onnistuneen dialogiosaamisen valmennuksen. Millaista dialogiosaamisen valmennus silloin olisi?”

”Hyvä haltija” valmentajana

Koulutukseen osallistujat (HLÖ1, HLÖ2...HLÖ7, N=7) vastasivat dialogiosaamisen valmennusta koskevaan kysymykseen spontaanisti, välittöminä mielikuvina ja ajatuksina. Seuraavassa esitellään heidän näkemyksensä hyvän haltijan toteuttamasta valmennuksesta.

Valmentajalla on keskeinen rooli dialogisen ryhmän luomisessa. Valmentajan oman dialogiosaamisen merkitys korostuu.

”**R**yhmäyttää ryhmää toiminnallisien menetelmien avulla ja käyttää lämmittelyharjoituksia aluksi. Haltija olisi motivoiva ja innostava, joka on kaikkien mahdollisuuksiin luottava ja kaikkien mahdollisuudet näkevä. On perusorientaatioltaan oppivan ja mahdollisuuksiin uskovan ihmiskäsityksen omaava ... Omalla olemisella toteuttaa dialogia koko ajan. Hallitsee dialogiteoriat ja menetelmät, käyttää menetelmiä luovasti, kantaa oppimisprosessia dialogisesti ja silti määrätietoisesti. On kokenut menetelmien onnistumisen erilaisissa oppimisympäristöissä. Käyttää valmennusprosessissa eri menetelmiä. On paneutunut valmennusryhmään ja sen prosessiin. On käytännön/tekemisen-lähtöinen. Arvioi menetelmän oppimista koko prosessin ajan eri menetelmillä.” (HLÖ1)

Valmennuksessa on tärkeää edetä kiireettä, tavoitteellisesti, askel askeleelta, rennossa ilmapiirissä, strukturoidusti, autenttisten tilanteiden ja yhteisen ymmärryksen rakentamisen kautta.

”...**K**okonaisuuksina edetään siten, että dialogitaidot asteittain syvenevät. Osallistujat kehittyvät yhdessä harjoittelemalla, valmentajalla on rauhallinen kuunteleva ote. Ilmapiiri on vapaa, rento ja turvallinen. Ajatuksia opitaan ilmaisemaan yhteistä ymmärrystä rakentaen, toisia kuunnellen. Jokainen antaa oman panoksensa yhteiseen kehittymiseen. Valmennuksessa on hyvä olla. Tavoitteet tulevat selkeästi esiin jakson alussa. Dialogitaitoja harjoitellaan ja menetelmiä opitaan konkreettisten osallistujille läheisten ja mielekkäiden merkityksellisten asioiden yhteydessä. Valmennuksella on selkeä rakenne ja osallistujat ymmärtävät harjoitusten merkityksen. Taitoja opitaan viemään omaan arkeen ja kokemuksia pohditaan yhdes-

sä. Valmennettavissa asioissa toteutetaan tai käsitellään osallistujilta nousevia ehkä pulmallisia tilanteita tai kysymyksiä.” (HLÖ2)

Hyvä haltija on keskittyneesti läsnä, puhuu kompaktisti, osallistujat suhtautuvat kunnioittavasti ja arvostavasti toisiinsa, heillä on sisäinen palo kiinnostua toistensa ajattelusta ja toiminnasta ja yhdessä ajattelemista sävyttää ilo, innostus ja vastavuoroisuus.

”O lisin valmentajana täysin avoin olemaan läsnä siinä hetkessä, mihin dialogivalmennus on luotu. Valmentajana en olisi yksin pitkäjäksoisesti (monologin välttäminen) äänessä vaan virittäisin valmennettavat vastavuoroiseen ajatusten vaihtoon kompaktein puheenvuoroin. Dialogivalmennuksen aikana syntyy uusia oivalluksia, uutta tietoa ja yhteinen ymmärrys lisääntyy. Kunnioitus toisia kohtaan näkyy siten, että kaikkien puheenvuorot, ajatukset, ideat, kehteneräiset ja syntymässä olevat ovat yhtä arvokkaita. Jokainen antaa niille tilaa. Valmennettavilla syntyisi sisäinen palo aidosti kiinnostua ihmisestä ja hänen ajatuksestaan ja toiminnastaan. Kupliva ilo ja innostus täyttäisi valmennushetket lämpimässä turvallisessa ilmapiirissä. Valmentaja – olen arvokas, valmennettava – olen arvokas.” (HLÖ3)

Dialogiosaamisen valmennus sidotaan osaksi opettajan työtä tai jotain muuta osa-aluetta tai ympäristöä. Hyvä haltija sitoo dialogiharjoittelun myös teoreettisiin käsitteisiin. Harjoittelussa on tärkeää tehdä asioita, jotka ohjaavat harjoittelijan kiinnittämään huomionsa omaan toimintaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Valmennuksessa lähdetään liikkeelle helpoista asioista, jolloin dialogisuuteen kuuluvat ilmiöt tulevat näkyviin. Henkilökohtaiset, sopivantasoiset etenemispolut ja yksilöllisesti haastavat autenttiset vuorovaikutustilanteet ovat valmennuksessa olennaisia asioita.

”T oimintaa, tekemistä, harjoittelua. Pitkäkestoista, asiat aukevat vähitellen. Alaan, ympäristöön, kontekstiin sidottua. Teoriaa, käsitteitä. Miksi tästä on niin vaikeaa kirjoittaa, liian valmiilta tuntuu monessa kohtaa. Itsellä vaikeuksia tuottaa se, ettei dialogiosaaminen tai dialogitaidot ole mitenkään irrallisia eli oma tavoite ei ole valmentaa ainoastaan dialogiosaamiseen vaan esim. opettajan työhön ... jonka osa dialogiosaaminen on. Kysymys kuuluu siis, miten saada dialogiosaaminen näkyväksi osaksi jotakin muuta osaamisaluetta. Mistä silloin pitää lähteä liikkeelle? Ensin pitäisi harjoitella sitä, että ylipäättään alkaa kiinnittämään huomiota omaan tapaan (ja muiden tapaan) olla vuorovaikutustilanteissa. Hyvä harjoitus on monesti symmetria. Harjoitukset aluksi siis konkreettisia, helppoja, sellaisia jotka tuovat näkyviin eri osa-alueita, ilmiöitä dialogisuuden takana. Itsetutkiskelu on vaikeaa ja haastavaa ... kysymyksiin eivöi hypätä suoraa päätä. Niin, mikä on tällaisen valmennusohjelman tavoitteena. ...että voiko kehittyminen jossain olla tavoite? Jokaiselle henkilökohtainen polku

siis. *Omat tavoitteet ja lähtötaso pitäisi siis määrittää ainakin. Harjoitukset pitää kytkeä mahdollisimman hyvin osallistujien omaan arkeen, nostaa kysymyksiä haastavista vuorovaikutustilanteista siellä ja lähteä rakentamaan osaamista, vastauksia niiden päälle/varassa. Kun on itsekkin vielä matkalla, voisiko jakaa perustasoon ja syventävään tasoon? Toimintaotteen haltuunotto perustasoa, henkilökohtainen taso (miten itse toimin dialogisesti) ennen ryhmätasoa (vaikeampaa saada ryhmä toimimaan dialogisesti.)” (HLÖ4)*

Valmentajan ei tarvitse yrittää parantaa koko maailmaa, ja voi ajatella, että jo pienikin askel vähitellen kehittyvässä dialogiosaamisessa merkitsee paljon.

”...**T**oppuutelen itseäni, että huomaisin, mikä on riittävän hyvä. Että koko maailmaa ei tarvitse pelastaa. Jotenkin sen osoittaminen (harjoitusten, videoiden) avulla, ettei maailma ole kovin dialoginen. Sitten harjoituksin se kokemus, miten pienikin dialoginen askel vie uudelle tasolle. Linkitys oppimiseen (oppiva yhteisö) ja luovuuteen ..., työhyvointiin. Pakottaa ei voi, tarvitaan oma tahto. Askel askeleelta syventäen...” (HLÖ5)

Valmentaja taitaa turvallisen, kiireettömän ja luottamuksellisen ilmapiirin luomisen, jossa selvitetään osallistujien dialogiosaamisen lähtötaso jokaista kuunnellen ja asioita yhdessä oppien ja reflektoiden.

”**O**lisin läsnä aidosti – kuuntelisin ja olisin valmentajana ”varma otteistani”. Tila, jossa olemme opiskelijoiden kanssa mahdollistaisi liikkumisen ja olisi rennompi vrt. perinteinen pöytiä täyteen ahdettu luokka. Valmentajana olisin luonut turvallisen olotilan opiskelijaryhmälle ja he voisivat luottaa siihen, että heidän mielipidettään kuunnellaan ja otetaan aidosti huomioon. Tavoitteena on selvittää ensin osaamisen taso opetusaiheesta tässä opiskelijaryhmässä. Jakaa tietoa dialogin avulla yhdessä – kerrata jo opittua ja oppia lisää lähtötasosta eteenpäin. Jokaista kuunnellaan ja jokaisella on mahdollisuus myös puhua/toimia. Toivottavasti kaikki haluavat osallistua – jos ei joku halua, niin hänellä on siihen oikeus – olla osallistumatta. Vai onko? Valmentajana osaan kysyä, mitä opin? oikeassa kohdassa ja osaan antaa aikaa kehitymisprosessiin = antaa aikaa vastaamiseen. Osaan tukea opiskelijoiden dialogiosaamista uusilla menetelmillä ja soveltaa näitä harjoituksia tarkoituksen mukaisesti opittavaan aiheeseen. Lopussa opiskelijoille syntyy yhteinen käsitys käsittelystä aiheesta ja he haluavat oppia siitä vielä lisää. Heillä on tunne, että tänään opin uutta.” (HLÖ6)

Dialogiosaaminen korostuu esimiestyössä esimerkiksi kehityskeskusteluissa.

”**K**oulutuksen tavoitteet ja koko materiaali olisi alussa jaettuna. Määritellään omat tavoitteet esim. kehityskeskusteluvalmentajien. Tämän päätavoitteen alla voi jokaiseen päivään tulla toimin-

nallinen tehtävä. Koulutuksen aluksi tehdään selväksi, että tehtävät liittyvät töihin ja mitään lisää ei tarvitse tehdä. Löydä yhdessä ajattelemisen – dialoginen hetki. Mieti tätä kehityskeskustelukontekstissa. Mikä on tärkeää. Tutkimusten mukaan esimiehet puhuvat liikaa. Miten synnyttää dialoginen hetki. (Harjoitus avoimista kysymyksistä) Sanatarkka kuunteleminen. Mitä tarkoittaa kehityskeskustelussa. Omat ennakkokäsitykset: Tiedustelen kehityskeskustelun näkökulmasta. Viivytä ja ihmettele: Omien ennakkokäsitysten mukaantulo ja säätely. Mitä tarkoittaa esimiehelle kehityskeskustelussa. Jokainen ihminen tuntee olevansa olemassa vasta kun hän osallistuu – silloin hän tulee näkyväksi.” (HLÖ7)

Hyvä haltija dialogiosaamisen valmentajana -vastaukset kertovat valmennuksen monisyisyydestä ja -portaisuudesta. Portaalta toiselle nouseminen edellyttää teoreettista ymmärrystä ja dialogisten menetelmien soveltamiskykyä. Oppimistavoite on kaiken kaikkiaan vaativa eikä hyviä haltijoita riitä joka tilanteeseen. Mikä voisi silloin olla toimiva ratkaisu dialogiosaamisen kehittämiseen?

Vertaisryhmävalmennusko seuraava askel?

On ilmeistä, että valmennuksen keskiössä on dialoginen asenne. Siitä seuraa muun muassa se, että aiemmin mainitun SCARF-mallin asioista (osallistujien status, varmuus, autonomia, suhteet muihin ja oikeudenmukaisuus) tulee myönteisellä tavalla totta. Luottamuksellisessa ja turvallisesa yhteisössä on mahdollista hankkia yhdessä dialogiosaamista. Henkilökohtaisten kehittämistarpeiden tavoittamiseksi ja -kynnysten ylittämiseksi on vertaisryhmävalmennus arjen tilanteissa, myös opiskelijaryhmissä, eräs ratkaisu. Voitaisiin puhua dialogin haltuun ottamisesta vertaisryhmävalmennuksessa. Tämä tarkoittaa työparien tai pienryhmien (enintään 5 henkilöä) etenemistä henkilö- ja ryhmäkohtaisilla dialogiosaamisen kehittymispoluilla. Kehittymispolut voisivat olla etenemistä esimerkiksi seuraavilla tavoilla: 1) vertaisena, sanatarkasti kuunnellen, toisen puheesta tiedustellen, avainlausumia poimien ja avaten sekä vielä synteesiä kutoen tai 2) symmetrisesti, vuoron aktiivisesti ottaen ja antaen, olettamusten vankeudesta vapautuen, viivyttäen ja ihmetellen, idättäen ja koulujen sekä viimein ajattelun aukkokohtia paljastaen. Työparit tai pienryhmät suunnittelisivat kehittymispolkunsa itse. Näin dialogiosaaminen kehittyisi tiedostavasti taito taidolta, toimintaa vahvistaviin tai korjaaviin vertaispalautteisiin perustuen, ja ulottuisi erilaisiin toimintaympäristöihin. Vertaisryhmävalmennus mitoitetaan ja rakennetaan niin, että dialogiosaamisen kehittämisportailla viivytään riittävästi, myös teoreettisesti, ja niille palataan toistuvasti tarpeen mukaan.

Opettajat oppisivat vertaisryhmävalmennuksessa soveltamaan dialogisia menetelmiä oppimisprosesseihin. Se tarkoittaa dialogisen toiminnan upotamista oppimistehtäviin. Niissä kerrotaan opiskelijoiden yhdessä työsken-

telyn tapa, esimerkiksi: toimitaan a) symmetrisesti, b) ”idätä ja kouli” -ideal-la, c) erityisesti toisen puheessa/tekstissä viiptyen ja ns. kuumia sanoja löytä-en ja/tai d) toisen puheesta avoimin kysymyksin tiedustellen. Silloin esimerk-iksi työskentelyn symmetrisyys kuvataan oppimistehtävöohjeessa tilanne ti-lanteelta, sisältäen dialogisen reflektoinnin ja arvioinnin. Toiminnan voi ra-kentaa myös niin, että koko oppimisprosessi painottuu esimerkiksi sym-metriaan ja/tai tiedustelemiseen. Kaiken kaikkiaan on syytä huomata, että eri pedagogisten mallien mukaista työskentelyä kannattaa tehostaa ja vuorovai-kutusta parantaa dialogisilla menetelmillä. Tämä koskee myös monia yksit-täisiä työtapoja ja opetusmenetelmiä. Vertaisryhmävalmennuksessa on syy-tä pureutua näihin sovelluksiin.

Lähteet

Painetut lähteet

- Aarnio, H. & Mäki-Hakola, H. 2012 Dialogikortit mentorin työkaluna. Teok-sessa Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Toi-mittaneet H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä. Jyväskylä: PS-kustannus, 125 – 148.
- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2002 DIANA-toimintamallin kehittäminen ja sovel-taminen. Teoksessa Verkkopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa: DIANA-toimintamalli (9 – 272). Toimittaneet H. Aarnio, J. Enqvist & M. Helenius. Opetushallitus.
- Horelli, L. & Haverinen, E. 2008 Tiedostava läsnäolo arjen hallinnan kriteeri-nä. *Psykologia*, 2, 95 – 108.
- Rock, D. & Cox, C. 2012 SCARF in 2012: Updating the Social Neuroscience of Collaborating with Others. *NeuroLeadership Journal*, 4, 129 – 142.

Painamattomat lähteet

- Aarnio, H. 2012 Dialogiset menetelmät ja valmennusohjelma. Tieto haettu 22.4.2013. <http://www.hamk.fi/diale>
- Aarnio, H., Enqvist, J., Sukuvaara, T., Kekki, M. & Kokkonen, M. 2008 Dia-logilla syvätehoa oppimiseen -web-palvelu. Tieto haettu 28.4.2013. <http://www.hamk.fi/dialogi>

Pirkko Kepanen

”Olen taas piirun verran parempi ihminen” – Kokemuksia Yhteisöllinen ja voimavarasuuntautunut työote aikuiskoulutuksessa -koulutuksesta

Mitä tarkoittaa voimavarasuuntautunut työote?

Miten työskentelen opiskelijan kanssa, jotta hänen voimavaransa ja vahvuutensa tulevat esille?

Miten hyödynnän dialogisuutta työssäni?

Miten toimin työyhteisössä konsultatiivisesti?

Kuvaan artikkelissani STUDIO-projektin *Yhteisöllinen ja voimavarasuuntautunut työote aikuiskoulutuksessa* -koulutuksen toteutumista. Yhteisöllinen ja voimavarasuuntautunut työote aikuiskoulutuksessa tarkoittaa tässä artikkelissa sellaista opettamisen ja ohjaamisen tapaa, jossa opiskelija on keskeisenä toimijana, oman asiansa subjektina, ja ohjaajalla on ohjaustilanteessa dialoginen asenne. Tärkeää on se, että opetus- ja ohjaustilanteessa opiskelijan toimijuus vahvistuu. Koulutuksessamme otettiin yhteisöllisen työskentelyn lähestymistavaksi konsultatiivinen työote työyhteisössä. Konsultatiivinen työote on asiantuntijuuden kehittämistä konsultoivaan suuntaan – kehittymistä kertojasta kysyjäksi, ihmettelijäksi. Tämä tapahtuu kehittämällä asiantuntijan roolia, tietoja, taitoja ja asenteita. (<http://www.hummap.com>.) Tätä varten harjoittelimme koulutuksessa dialogista asennetta, jota tarvitaan silloin, kun toimitaan konsultatiivisella työotteella työyhteisössä. Juuri dialogin kautta todentuu ihmisen kohtaaminen ja kuuleminen, läsnäolo ja liiallisesta neuvomisesta vapautuminen. Konsultaatiossa toimijuutta vahvistetaan siten, että jätetään aikaa ja tilaa jokaisen itse löytää ratkaisunsa. Konsultatiivisessa työotteessa on tarkoitus kuulla, olla läsnä ja tarvittaessa ohjata. Opintojakson aikana opiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjaa. Kuvaan artikkelissani koulutukseen osallistuneiden kokemuksia ja oppimista suoraan heidän itsensä kertomana.

Väitöskirjassaan, *Osaava ammatillinen opettaja 2020*, Aila Paaso (2010) toteaa, että ammatillisen opettajan työnkuvaa ja osaamista tulisi arvioida uudelleen siten, että kiinnitetään huomiota opiskelijoiden osallisuuden lisäämiseen. Opiskelijoiden yksilöllisyyden kohtaaminen on koko oppimisyhteisön haaste, ja edellyttää opettajilta toisenlaista osaamista kuin mitä perinteinen ammatillisen opettajan työnkuva on korostanut. Paaso toteaa, että

opiskelijan kohtaajan ja kuuntelijan työnkuvan mukainen opettajan työidentiteetti edellyttää opettajalta vuorovaikutusta ja dialogista kohtaamista opiskelijan kanssa, kasvatuksellisuutta yleisellä ja ammattiin kasvattamisen tasolla sekä aitoa opiskelijan osallisuuden tukemista. Paason (2011) mukaan on kuitenkin suuria haasteita siinä, miten sovittaa yhteen opetussuunnitelmien tavoitteet, elinkeinoelämän ammattitaitovaatimukset ja yhteiskunnan vaatimukset kasvatustehtävästä, oppimisprosessien yksilöllistämisestä ja osallisuuden lisäämisestä.

Edellä esitetty tulevaisuudenkuva on totta myös aikuiskoulutuksessa. Aikuisopiskelijoilla voi olla opiskelujensa aikana haasteellisia elämäntilanteita, joissa ohjaajalta vaaditaan läsnäoloa ja kuuntelua. Näissä tilanteissa tuetaan opiskelijan omaa toimijuutta ja vahvistetaan hänen voimavarojaan. Juuri näihin edellä mainittuihin seikkoihin syvennyimme koulutuksessamme. Esimerkit nousivat suoraan työelämästä ja taustafilosofisena viitekehyksenä työskentelyssämme oli kokemuksellinen oppiminen. Ydinkysymys, jota tarkastelimme eri näkökulmista, oli voimaantuminen ja toimijuuden vahvistaminen. Helanderin (2011) mukaan voimavarasuuntautuneisuus on sekä ajattelu- että työtapa, jota leimaa konkreettinen ja myönteinen ote kohdata opiskelijoita, erilaisia inhimillisen elämän haasteita ja pulmatilanteita. Tällöin keskeistä on suunnata toiminta luoviin ratkaisuihin korostamalla toiveikkuutta, voimavaroja, edistystä ja yhteistyötä. Piha (2011) kuvaa voimavarakeskeistä lähestymistä siten, että siinä aito kohtaaminen toteutuu, tarinat tulevat kerrotuiksi ja kuulluiksi. Hänen mukaansa opettajan tulisi yhä uudelleen kurkistella omaan ajatteluunsa ja toimintaansa. Näin opettaja saa varmuutta kohdata työssään, rauhallisena ja levollisena, nuoria ja aikuisia opiskelijoita. Koulutukseen osallistuneiden oppimispäiväkirjoissa toteutui Pihan mainitsema kurkistelu omaan ajatteluun sekä oman toiminnan reflektointi. Näitä harjoiteltiin myös lähiopetuspäivinä monin erilaisin opiskelijälähtöisin harjoituksin.

Harjoitellen dialogisoamiseen – Koulutuksen toteutus

Yhteisöllinen ja voimavarasuuntautunut työote aikuiskoulutuksessa -koulutus toteutettiin Rovaniemellä ja siihen osallistui 16 eri alan ammattilaista. Osallistujien koulutusalat olivat seuraavat: humanistinen ja kasvatusalala (4), tekniikan ja liikenteen ala (3), sosiaali- ja terveysala (4), yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala (4), matkailu-, ravitsemus- ja talousala (1). Osa toimi opettajana, osa muissa koulutus- tai ohjaustehtävissä, osa opiskeli opettajan pedagogisia opintoja. Koulutukseen osallistuneiden kokemukset työelämästä olivat hyvin monipuoliset.

Viiden opintopisteen laajuiseen koulutukseen kuului etukäteistehtävä, neljä lähiopetuspäivää, toiminnalliset välitehtävät sekä oppimispäiväkirjan kirjoittaminen. Koulutusta kehitettiin HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa lehtori Leena Pihan kanssa toteutetun aikaisemman koulutuksen perusteella. Yksi uusi elementti oli se, että heti alussa tunnistimme etukäteis-

tehtävällä ja keskustellen opiskelijoiden lähtötason. Koulutusta suunnitelimme myös yhdessä ja joka lähiopetuspäivän alussa vielä katsoimme, miten etenemme. Näin koulutuksesta tuli opiskelijakeskeinen. Tavoitteena oli, että jokainen opiskelija saavuttaisi itselleen hyödyllisiä ja uusia näkökulmia avaavia oppimistuloksia työelämän ohjaustilanteisiin. Lähes kaikki opiskelijathan olivat hyvin perillä aihealueesta jo ennestään. Koulutuksessa pyrittiin myös luomaan täydellisen läsnäolon kokemus, kiireetön eteneminen ja näin jätettiin aikaa ajattelulle. Tämä kaikki edesauttoi opitun reflektointia. Koulutuksessa käytetyt harjoitukset on kuvattu liitteessä 1.

Päivien sisällöistä

Ensimmäisenä lähipäivänä tutustuttiin ja ryhmädyttiin. Koulutukseen osallistuneet esittelivät toisensa, kertoivat omasta työstään ja toiveistaan koulutuksen suhteen. Kaikessa tekemisessä, alusta alkaen, harjoiteltiin dialogista asennetta. Ensimmäisenä päivänä avattiin myös voimavarakeskeisyyden ja dialogin käsitteitä.

Välitehtäväksi opiskelijat saivat kehua ja kannustaa kotona ja töissä. Opiskelijoita kehoitettiin tarkkailemaan työtovereita ja läheisiään siten, että jos jotakin hyvää sanottavaa löytyi, se piti sanoa ääneen. Kuljettiin ikään kuin positiiviset lasit silmillä. Kehuille piti aina olla peruste, sen piti olla aitoa ja totta.

Toisena lähipäivänä työstimme opiskelijoiden tuomia tapauskertomuksia haasteellisista opiskelijoista. Kertomuksia refleктоitiin kolmen eri menetelmän avulla: reflektioryhmällä, kirjeen kirjoittamisella sekä havainnoimalla kertomuksesta haasteita, voimavaroja ja tulevaisuutta. Samalla harjoiteltiin sitä, miten pidättäytyä neuvomasta, jos sitä ei erikseen pyydetä. Toisena lähipäivänä harjoiteltiin myös konsultoivaa työtettä.

Seuraavana päivänä jatkoimme case-työskentelyä ja teimme triangeliharjoituksia konsultatiivisesta työtteestä ja dialogisesta asenteesta. Välitehtäväksi opiskelijat saivat dialogin ja m-kysymysten harjoittelun työtilanteissa. M-kysymyksillä tarkoitetaan avoimia kysymyksiä, kuten mikä, missä, milloin, millainen, miten, jne.

Viimeisenä lähipäivänä työskentelimme tulevaisuuden muistelu -menetelmällä, aiheena työyhteisön ongelmat. Tutkiskelimme yhdessä voimavara- ja lähtöisyyden ja dialogisuuden haasteita ja niistä selviytymistä. Lopuksi kerrottiin oma tarina kuvan kautta. Jokainen valitsi kortin, joka puhutteli. Kertomusten pohjalta harjoiteltiin kuuntelemista, kiinnostumista ja kysymistä. Koulutuksen jälkeen koulutukseen osallistuneet vielä täydensivät oppimispäiväkirjojaan, ja sain luvan käyttää niitä tämän artikkelin kirjoittamisessa.

Koulutuksen alussa pyysin koulutukseen osallistuneita kirjoittamaan oppimispäiväkirjoja koko koulutuksen ajan siten, että he aina lähipäivän jälkeen kirjaisivat ajatuksiaan ja tuntemuksiaan ylös eli reflektoisivat oppi-

maansa. Tällä tavalla halusin saada selville, tuottiko koulutus heille uutta osaamista vai kerrattiinko siinä jo ennen opittua. Oppimispäiväkirjat tuottivat runsaasti materiaalia koulutuksen ja oppimisen tarkasteluun. Seuraavassa kuvaan koulutukseen osallistuneiden ajatuksia heidän kokemuksistaan opintojakson aikana.

Oppimista luottamuksen ilmapiirissä – Osallistujien kokemuksia koulutuksesta

Monilla koulutukseen osallistuneilla oli ennestään kokemuksia ohjaamisesta, dialogisuudesta ja konsultatiivisesta roolista työyhteisössä. Siitä huolimatta heidän kirjoittamissaan muistiinpanoissa oli paljon huomioita oppimisesta. He kokivat oppineensa, miten opiskelijoiden kanssa toimitaan ja miten heidän kanssaan keskustellaan. Esille nousivat avoimet m-kysymykset sekä uteliaisuus, jotka vievät keskustelua eteenpäin.

”Tämä koulutus sattui parhaaseen mahdolliseen ajankohtaan, koska edessäni on uuden koulutusryhmän haastattelu ja valinta hakijoiden joukosta. ...miten pienillä asioilla voinkaan parantaa omaa opettajuuttani.

”Kysymykset tulisi asetella niin, että haastateltava vastaa niihin muutenkin kuin kyllä tai ei.

Dialogisuuden ja dialogin keskeisten ajatusten tunteminen olivat tärkeitä koulutuksen tavoitteita. Dialogia harjoiteltiin monin erilaisin käytännön harjoituksin ja tiedostettiin myös dialogin haasteet. Dialoginen olemisen tapa ja toimiminen on vaativaa ja haastavaa. Se vaatii itsensä ja toisen ihmisen aitoa kohtaamista. Tämä taas edellyttää nöyryyttä ja oman itsensä kokonaisvaltaista havainnointia ja halukkuutta kehittyä. Aidot kohtaamiset ja onnistunut dialogi ovat kuitenkin koskettavia ja niihin liittyy iloa, hauskuutta, nauhua ja kiitollisuutta. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012.)

”Dialogin välityksellä oppijalla on mahdollisuus oman tietoisien harkinnan kautta koetella oppimisen kohteena olevia ajatuksia, uskomuksia, teorioita, käsityksiä.

”Harjoitteet havainnollistivat dialogin periaatteiden merkitystä. Älä vain kuuntele, vaan pyri myös kuulemaan. Onnistuneen dialogin lähtökohtana on pysähtyminen ja aito läsnäolo ja kiinnostus toista ihmistä kohtaan, juuri siinä hetkessä ja siinä tilanteessa.

”Koulutus herätti paljon ajatuksia, lähinnä kuinka keskustella asiakkaan kanssa ja että millaisiksi asiakastilanteet olisi hyvä rakentaa.

Pitä varata tarpeeksi aikaa keskusteluille, kuuntele ja viivytä.

Tulevaisuuden muistelu -menetelmä antoi monille uutta ajateltavaa. Toeutumme ryhmässä kouluympäristöön sijoitetun draaman.

Tulevaisuuden muistelulla todennettiin, kuinka tärkeää on kyetä suuntaamaan tulevaisuuteen, ei jumittua asioissa paikalleen vaan aina katsoa eteenpäin elämässä ja toimia sen mukaan. Opetustyössä, kun tulee ongelmatilanteita, on tärkeää kyetä selvittämään ongelmatilanne asianmukaisella ja järkevällä tavalla. Ohjeistettu käytännön harjoittelu toi konkreettisesti esille, miten tärkeää on pysähtyä haastavassa tilanteessa, ottaa haaste rohkeasti vastaan ja toimia sen kanssa määrätietoisella tavalla, tilanteeseen sopivalla tekniikalla.

Tärkeä asia opiskelijan toimijuuden vahvistumisessa on se, että ratkaisuja ei tehdä hänen puolestaan, vaan opiskelijan kanssa etsitään yhdessä erilaisia vaihtoehtoja. Tätä asiaa harjoittelimme tapauskertomusten avulla, jolloin ryhmä reflektoi kuulemaansa haasteellista tilannetta. Ohjeistuksessa korostettiin, että neuvoa ei saa, jos sitä ei nimenomaan pyydetä.

Laitan oppilaan ensin pohtimaan itse ratkaisua tehtävään. Nämä kolme päivää ovatkin antaneet hyviä eväitä, eivät pelkästään nykyiseen työhöni vaan myös perhe-elämään.

Tästä opin itsekini kuinka tarkkana täytyy olla valmiiden ratkaisumallien tarjoamisen suhteen.

Tas sain hyvää tietoa siitä, kuinka opiskelijalla on jo kaikki tieto käsissään tehdä päätöksiä, kunhan aika on heille sopiva.

Pyrin suunnittelemaan koulutuksen niin, että siinä olisi mahdollisimman paljon harjoituksia ja että siinä avattaisiin erilaisia näkökulmia asioihin. Näin mahdollistui se, että jokaiselle tarjottiin jotakin uutta.

Olen ammatillisesti vahvempi, osaan toimia voimavaraistuneemmin opiskelijoiden kanssa, kun minulla on käytössäni nämä uudet menetelmät.

Mielenkiintoista. Erityisen antoisaa harjoittelu oli kun uskalsin laittaa itseni likoon kertomalla tapausesimerkkini.

Opin tuntemaan monta uutta ihmistä, opin kuuntelemaan ja keskittymään siihen hetkeen.

Suurimmalle osalle opiskelijoita koulutuksessa käsitellyt keskeiset käsitteet olivat ennestään tuttuja. Koulutuksen aikana niistä kuitenkin löytyi uusia näkökulmia, uusia asioita, mitä harjoitella. Oikeiden käsitteiden käyttäminen ja ymmärtäminen on tärkeä osa ammattitaitoa.

Seuraavista kommenteista käy ilmi, että koulutukseen osallistuneet pitivät hyvänä sitä, että asioita harjoiteltiin käytännössä. Samalla huomattiin se rikkaus, joka on toisissa ihmisissä, kun uskalletaan avoimin mielin mukaan: annetaan ja saadaan.

”**O**ivalsin myös, että vapaamuotoisuus, huumori ja hauskuus eivät pilaa tehtävää.

”**P**idin toiminnallisista harjoitteista, koska niihin osallistuminen vaatii siirtymistä oman mukavuusrajan yli ja se on kasvattavaa, kenties juuri voimaannuttavaa.

”**H**arjoitteiden tekemisen kautta kaikki saivat osallistua. Mielestäni juuri toiminnallinen ja ns. normaalista seminaaripäivästä poikkeava opetustekniikka edesauttoivat päivän aiheen oivaltamisessa eli dialogin käyttämisestä opetustyössä.

”**K**eskustelut ja tiedon jakamiset voimaannuttavat. Tulee tietoiseksi, miten muutkin tekevät tämäntyyppistä työtä.

”**...y**hteinen keskustelu, ihmettely, jakaminen ja osallistujien samanhenkisyys. Toisen kunnioitus

Ryhmän merkitys korostui tässäkin koulutuksessa. Oli pakko luottaa toisiin, jos aikoi olla mukana harjoituksissa. Luottamus ryhmässä syntyi nopeasti ja se kantoi loppuun asti. Rauhallista etenemisen rytmiä osattiin arvostaa.

”**R**yhvät ovat aikuiskoulutuksen parasta antia lähes aina, mutta tämä ryhmä oli jotain aivan uniikkia. Osallistujat luottavat toisiinsa ja ryhmän voimaan.

”**T**untuu hyvältä, että on lupa tehdä virheitä ja epäonnistuaakin.

”**O**li mahdollista jo fyysisen etäisyydenkin vuoksi irrottautua työ- ja opiskeluarjesta pohtimaan asioita rauhassa ja ajan kanssa.

”**I**hmettelen myös sitä, miten nopeasti ihmiset tutustuvat toisiinsa ja tuntevat yhteisöllisyyttä kun työmenetelmät sen mahdollistavat.

”**O**pettajan läsnäolo luo turvallisuuden tunnetta ja rohkeutta lähteä mukaan johonkin, jossa on epävarma ja pelkää töppäävän-

sä. Kiitos siitä kokemuksesta, sillä uskon, että sen kokemuksen pystyn siirtämään suoraan opiskelijoilleni, jotka sitä tarvitsevat. Tämän oman kokemukseni kautta ymmärrän nyt, miten tärkeää se henkinen tuki on, miten tärkeää on luottaa opettajaan ja samalla löytää itsestään toimija.

"Kurssin jäljiltä ehkä suurin oivallus minulla on se, että joissakin tapauksissa rauhallisempi keskustelurytmi voi tuoda enemmän tietoa ja viedä prosessia pitemmälle kuin "tehokas" poikki ja pinoon -tyyli.

Seuraavista lainauksista käy hyvin esille se, että kun välitehtävät liitetään suoraan harjoiteltuihin asioihin ja ne ovat toiminnallisia, opitut tiedot ja taidot näkyvät myös käytännössä. Opiskelijat kuvaavat hienosti sitä, miten ovat pystyneet käytännössä toteuttamaan oppimaansa. Kommentteista huomaa, että opitun soveltamisesta on ollut myös hyötyä käytännössä.

"Opin tietoisesti viivyttämään neuvojen jakamista ja kaiken kaikkiaan viivyttämään omien ajatusten julkituontia. Kannustanut olen mm. kollegaani ja esimiestäni.

"Kotitehtävän kehumista ja kannustamista olen huomioinut nyt enemmän työelämässä.

"Portaikko-menetelmän omaksuin heti itselleni.

"Lähiopetustehtäväksi saimme "kehu ja kannusta" kotitehtävän, jonka toteutin pojilleni.

"Kokouksen aikana huomioin kuinka merkittävää on osata kysyä vaikeita asioita, kunhan osaa esittää kysymyksen oikealla tavalla ja jättää vastaajalle tilaa ja aikaa vastata omalla tavallaan, ja on itse aidosti läsnä ja ei pelkästään kuuntele, vaan myös kuulee, mitä toinen haluaa sanoa.

"Työelämässä en ole piilottanut kykyjäni ja taitojani vakan alle, vaan tarjonnut aktiivisemmin apuani mikäli olen sitä voinut antaa. Minulla itselläni on avaimet hallita omaa ammattiosaamistani, työhön ja työoloihin voin vaikuttaa positiivisen asenteen kautta, mikä heijastuu työpaikan ilmapöyrissä.

"Lähtökohtani opiskelijan kanssa toimiessa on huomioida ja nostaa esiin opiskelijan vahvuudet ja valmiudet sen sijaan, että painotan opiskelun ongelmia tai muita esteitä.

"Asiasta voimaantuneena päätin ottaa asian puheeksi tiimissäni sekä esimiehen kanssa ja kehityskeskustelussa siihen tar-

joutui hyvä mahdollisuus. Olen yhä enemmän tietoinen työskentelytavoistani myös opettajan työssä. Koulutuskokonaisuudesta olen vienyt paljon suoraan omaan työhöni ja se on edelleen vahvistanut käsitystäni siitä, kuinka paljon voimaa ryhmässä voi olla.

”T ajusin nyt viimeisen päivän jälkeen käyttäväni (ja käyttäneeni) dialogisuutta tammikuussa neljä vuotta täyttävän tyttäresi kanssa.

”K äytin dialogisuuden sääntöjä myös tietoisesti seuraavana työpäivänä työhönvalmennettävieni kanssa. Kun viivytin oman puheen aloittamista, asiakkaan suunnalta alkoikin nousta valmennuksen kannalta arvokkaita asioita esille.

Helena Aarnio (2012) kuvaa dialogista keskustelutaitoa monivaiheisena toimintana. Hänen mukaansa dialogista keskustelua pitää harjoitella, niin että keskustelija kiinnittää huomiota omaan toimintaansa ja tarkastelee sitä käytännön tilanteissa. Hänen tulee kiinnittää huomiota sanoihinsa ja ilmaisuihinsa. Hänen on oltava tietoinen siitä, mitä sanoo, ja siitä, miten hän asiansa esittää. Oman asenteen tiedostaminen on erittäin tärkeää. Hänen on ymmärrettävä, että sillä on merkitystä, minkälaisia asioita hän tuo esille, samoin kuin sillä, miten hän ne esittää ja minkälainen suhtautumistapa hänellä on. Dialogi ei siis ole mitä tahansa keskustelua, vaan sen tulee täyttää tietyt kriteerit, joita Aarnionkin mukaan, on harjoiteltava.

Yhteenveto koulutukseen osallistuneiden kokemuksista

Koulutukseen osallistuneiden oppimispäiväkirjoja lukiessani olen pannut merkille, että koulutettavat ovat korostaneet harjoitusten merkitystä oppimisessa. Se tuli esille lähes kaikkien kirjoituksissa ja sitä kuvattiin sekä hauskaksi, motivoivaksi että hyödylliseksi tavaksi oppia. Onkin selvää, että kun oppimisen kohteena ovat käytännön taidot, niitä harjoitellaan yhdessä sen sijaan, että opettaja pelkästään luennoisi niistä. Kun koulutuksessa harjoiteltiin dialogisuutta, saivat koulutukseen osallistuneet kokemuksen siitä, milaista on olla dialogisessa suhteessa ja tulla kuulluksi. Se sinänsä on voimaannuttavaa. Toinen merkittävä asia, joka nousi selkeästi esille, oli ryhmän merkitys oppimisessa. Silloin, kun ryhmä lähtee avoimesti ja luottavaisesti mukaan harjoittelemaan kohtaamisen ja kuuntelemisen taitoja, syntyy ryhmäläisten välille erityinen luottamuksen suhde, joka taas puolestaan kantaa ja vahvistaa jokaisen omaa toimijuutta. Ryhmäläisten välille syntyi nopeasti luottamuksen ilmapiiri, joka johtui varmasti myös siitä, että monilla osallistujilla oli kokemusta jo aikaisemmin asioista, joita koulutuksessa käsiteltiin ja myös koulutuksessa käytetyistä menetelmistä. Jotta ryhmä toimisi parhaalla mahdollisella tavalla, on kiinnitettävä huomiota heti alussa hyvän ryhmähengen synnyttämiseen. Aina ei tiedä, mikä tekee ryhmästä kiinteän, hyvin toimivan, mutta monenlaisia ryhmäyttämismenetelmiä kannattaa kokeilla. Kannattaa puhua ääneen luottamuksesta, virheiden sallimisesta ja kesken-

eräisyydestä, jota meissä kaikissa on. Tuollaisella puheella on merkitystä, se vapauttaa. Opittuja asioita harjoiteltiin välitehtävillä käytännössä. Tässä oli tavoitteena se, että opitut taidot myös tulisivat osaksi omaa työtä. Näin oppimispäiväkirjojen kuvausten mukaan näyttääkin käyneen. Koulutus oli osallistujien arvion mukaan onnistunut kokonaisuus, jonka yhdessä rakensimme. Ehkä lisäksi kaikessa oli mukana hitunen Lapin taikaa...

Lähteet

Painetut lähteet

- Helander, J. 2011 Moniäänisyyttä, konkretiaa ja inhimillisyyttä. Teoksessa Opiskelijalle hyvä tulevaisuus – sopivasti eri tavalla! Toimittanut L. Piha. Hämeenlinna: HAMK AOKK.
- Koskimies, M., Pyhäjoki, J. & Arnkil, T. E. 2012 Hyvien käytäntöjen dialogit. Opas dialogisen kehittämisen ja kulttuurisen muutoksen tueksi. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Paaso, A. 2010 Osaava ammatillinen opettaja 2020. Akateeminen väitöskirja. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Paaso, A. 2011 Ammatilliset erityisopettajat – yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden avainhenkilöitä. Teoksessa Opiskelijalle hyvä tulevaisuus – sopivasti eri tavalla! Toimittanut L. Piha. Hämeenlinna: HAMK AOKK.
- Piha, L. 2011 Opettaja kasvun ja toimijuuden tukena. Teoksessa Opiskelijalle hyvä tulevaisuus – sopivasti eri tavalla! Toimittanut L. Piha. Hämeenlinna: HAMK AOKK.

Painamattomat lähteet

- Aarnio, H. 2012 Dialogiset menetelmät ja valmennusohjelma. Tieto haettu 15.4.2013. <http://www.hamk.fi/diale>.
- Humap. Valmennuksia asiantuntijoille. Konsultatiivinen työote. Tieto haettu 6.4.2013. <http://www.humap.com/valmennuksia-asiantuntijoille/konsultatiivinen-tyoote/>

LIITE 1

Yhteisöllinen ja voimavarasuuntautunut työote aikuiskoulutuksessa -koulutuksessa käytetyt harjoitukset

Case-työskentely

Koulutuksen osallistujat toivat lähipäiville haasteellisia opiskelijakertomuksia, joita yhdessä reflektoiden käsitelimme lähipäivien aikana.

Reflektioryhmä

Koulutuksen osallistujat toivat lähiopetuspäiville case-kertomuksia, joita yhdessä käsitelimme erilaisin menetelmin. Reflektioryhmä tarkoittaa tässä sitä, että kun kertomus oli kuultu, reflektioryhmä keskusteli keskenään kuulemastaan. Tämän jälkeen kertoja kommentoi kuulemaansa ja kertoi jotakin lisää. Jos kertoja halusi jostakin neuvoja tai ohjeita, hän sai pyytää niitä reflektioryhmältä. Siinä tapauksessa reflektioryhmä sai keskustella keskenään menetelytavoista, joita he halusivat ehdottaa.

Kirjeen kirjoittaminen

Kirjeen kirjoittaminen kertojalle oli myös reflektointia. Siinä kirjoittaja kuvasi, mitä oli kuullut ja pyydettyä esitti omia ajatuksiaan tilanteen ratkaisemiseksi. Kirjeet luettiin ääneen kaikille.

Havainnointi, haasteet, vahvuudet ja tulevaisuus

Tässä menetelmässä oli valmis lomake, johon parit kirjasivat kuulemastaan tapauskertomuksesta haasteita, vahvuuksia ja tulevaisuuden kuvia. Työskentelyn jälkeen parit kertoivat ajatuksensa toisille.

Triangeliharjoitus

Triangeliharjoituksessa työskennellään kolmen ryhmässä. Tehtävän tarkoituksena on harjoitella konsultatiivista työtä. Yksi kertoo esimerkin jostakin omasta haasteellisesta tilanteesta, toinen kuuntelee keskittyneesti ja kysyy lisää M-kysymyksin. Kysymykset pyritään valitsemaan sen mukaan, että tilanne etenisi kertojan kannalta hyödylliseen suuntaan, mahdollisesti kohti ratkaisun löytymistä.

Tulevaisuuden muistelu

Tämä on Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksessa kehitetty verkostomenetelmä, jossa osallistujat siirtyvät mielikuvissaan hyvään tulevaisuuteen.

”M illä keinoin hyvään tulevaisuuteen oikein päästiinkään? Tulevaisuuden muistelu -ennakointialogissa osallistujat hyppäävät verkostokonsultin johdattelemina mielessään ennalta valittuun ajankohtaan tulevaisuudessa, josta käsin muistellaan, miten hyvään kehityskulkuun päästiin käsiksi. Osallistujilta kysytään, mikä heitä erityisesti ilahduttaa nykytilassa, mikä on ollut heidän oma osuutensa hyvään tilanteeseen pääsemisessä, ja mistä he ovat saaneet tukea työlleen. Lopuksi kysytään, mistä he voivat olla salaisesti hieman ylpeitäkin omassa työssään. Dialogia vetävä verkostokonsultti esittää kaikille osallistujille samat kysymykset vuorotellen ja toinen verkostokonsultti kirjaa näkemykset ylös. Kaikki osallistujat pääsevät ääneen tasaveroisesti. Kun hyvään tilanteeseen pääsemisen keinot on käyty läpi, käännetään huomio siihen, mistä osallistujat ovat olleet aikoinaan huolissaan ja mikä sai heidän huolensa aikoinaan hälvenemään. Lopussa ääneen pääsee myös yleisö, kun kirjatut asiat käydään yhdessä läpi ja kartoitetaan keskeiset esiin nousevat teemat.” (www.thl.fi.)

Hanne Mäki-Hakola

Asiantuntijasta kouluttajaksi, suunnittelijasta oppimisen asiantuntijaksi – pedagoginen tutkimusmatka omaan työhön

”O pin ennakkoluulottomuutta ja rohkeutta testata sekä ottaa käyttöön opetus- ja oppimistilanteisiin opetusmenetelmiä tavoitelähtöisesti. Lisäksi opin, että erilaisia menetelmiä voi soveltaa eikä tarvitse lähteä suunnittelemaan opintokokonaisuutta yhden menetelmän näkökulmasta. Aikaisemmin olen ajatellut opetusmenetelmiä enemmänkin yksittäisinä kokonaisuuksina kuin yhdistävissä olevina.” (Koulutuskoordinaattori)

Artikkelissa tarkastellaan kahdesta erillisestä, mutta toisiinsa liittyvästä moduulista koostuvaa STUDIO-projektin kouluttajavalmennusta. Sen osallistujina ovat olleet ammatillisten erikoisoppilaitosten koulutusten vastuhenkilöt, kouluttajat ja suunnittelijat.

Artikkelissa kuvataan, miten aikuiskouluttajaa ohjataan tutkimaan ja kehittämään omaa työtään pedagogisesta näkökulmasta. Painopisteenä on erityisesti se, minkälaisen pedagogisen epäkohdan kukin kouluttaja omasta työstään paikantaa ja minkälaisia toimenpiteitä sen ratkaisemiseksi suunnittelee ja toteuttaa. Pedagogisen tutkimusmatkan tavoitteena on, ettei pedagogiikka olisi vaikeita ja ulkoa luettuja termejä vaan elävää elämää käytännön työssä. Tämän myötä tarkastelun kohteena on myös se, miten pedagogista kehittämistä ohjataan kouluttajakoulutuksen aikana.

Pedagogiseen koulutukseen lähdetään usein hyvin konkreettisin ja käytännönläheisin tavoittein. Koulutuksesta odotetaan yksittäisiä menetelmiä ja työkaluja omaan työhön. Mieluummin sellaisia, jotka ovat sellaisenaan omaan työhön sovellettavia. Artikkelissa kuvataan, miten oman työn ääreen on hyödyllistä pysähtyä jo aiemmin. Mitä saavutetaan sillä, että oman työn pedagogista lähtökohtaa ja omaa käsitystä oppimisesta tuodaan tietoiselle pohdinnan tasolle sekä sitä minkälaisen pohjan tämä pohdinta luo menetelmävalinnoille?

Koulutuksen kokonaisuus ja osallistujat

Kouluttajavalmennus sisälsi kaksi eri moduulia, jotka koostuivat kumpikin 3–4 lähipäivästä sekä omaan työhön liittyvästä kehittämistehtävästä. Koulutusmoduulien nimet olivat *Kehity kouluttajana* ja *Monipuolista menetelmätaitojasi*. Kouluttajavalmennus on toteutettu kaksi kertaa. Yhteen-

sä osallistujia on ollut 40. Kehittämistehtäviä on koulutuksen eri moduulien kuluessa laadittu 49. (Kouluttajavalmennus I 33 kpl ja Kouluttajavalmennus II 16 kpl.)

Kehity kouluttajana -moduulin aikana pohdittiin kouluttajan roolia ja osaamisalueita. Tavoitteena oli tietoisuuden lisääminen oppimisen lainalaisuuksista ja osallistujien valmiuksien kehittäminen valmennusten ja valmennusten suunnittelussa.

Toisen moduulin *Monipuolista menetelmätaitojasi* tavoitteena oli monipuolistaa tapoja toteuttaa valmennuksia ja valmennusohjelmia sekä kehittää kouluttajien valmiuksia valita valmennukseen kulloinkin sopivat koulutusmenetelmät. Tähän on pyritty antamalla näkökulmia erilaisiin opetusmenetelmiin ja työkaluja ryhmän toiminnan lainalaisuuksien, yksilöiden huomioimiseen sekä arviointiin valmennuksessa.

Kouluttajavalmennuksen osallistajat edustivat ammatillisia ja valtakunnallisia erikoisoppilaitoksia. ELO-oppilaitosverkosto koordinoi koulutusta yhteistyössä STUDIO-projektin kanssa. Osa oppilaitoksista on yritysten ylläpitämiä, ja ne kouluttavat henkilöstöä oman alansa erikoistehtäviin. Osa oppilaitoksista tarjoaa avointa koulutusta, johon voivat osallistua kaikkien yritysten palveluksessa olevat tai itse koulutukseen hakeutuvat henkilöt. Oppilaitosten koulutustarjonta kattaa koko elinkeinoelämän. (Elinkeinoelämän oppilaitokset ry 2013.)

Yritysten ylläpitämissä oppilaitoksissa kouluttajana toimitaan oman toimen ohella kun taas avointa koulutusta tarjoavissa oppilaitoksissa kouluttajan työ muistuttaa enemmän perinteistä ammatillisen kouluttajan työtä. Kouluttajavalmennuksessa on ollut mukana myös yrityksen henkilöstön kehittämisestä tai sen osa-alueista vastaavia henkilöitä sekä oppilaitoksen tarjoamisen tutkintojen vastuuhenkilöitä, koordinaattoreita ja suunnittelijoita. Nämä henkilöt eivät varsinaisesti kouluta vaan hallinnoivat ja suunnittelevat kokonaisuuksia ja ohjaavat tutkinnon suorittamista ja/tai työssäoppimista. Tyyppillistä suurelle osalle erikoisoppilaitoksia on, että he ostavat koulutuksen sisältöön liittyvät asiantuntijapalvelut oman organisaation ulkopuolelta, jolloin merkittävä osa erikoisoppilaitosten henkilöstön työtä on organisaation ulkopuolisen asiantuntijaverkoston koordinointi ja yhteistyö kouluttajaverkoston kanssa.

Kehittämistehtävä linkkinä koulutuksen ja oman työn välillä

Olenainen osa kumpaakin koulutusmoduulia on ollut omaan työhön linkitettävä kehittämisestä. Koko kouluttajavalmennuksen osalta kehittämisestä tavoitteena on ollut kehittää tai parantaa omassa työssä tai organisaatiossa olevaa pedagogista epäkohtaa. Lisäksi tavoitteena on ollut lisätä kouluttajan omaa kykyä analysoida ja löytää ratkaisuja olemassa oleviin epä-

kohtiin sekä lisätä verkostoitumista ja yhteistyötä organisaation sisällä havaittujen epäkohtien ratkaisemiseksi sekä uusien työtapojen käyttöönottoa.

Kehittämistehtävää käsiteltiin kouluttajavalmennuksessa jatkuvana prosessina. Osallistujia kannustettiin valitsemaan aihe, jota he pystyivät tarkastelemaan eri moduuleissa erilaisista näkökulmista. Tämän vuoksi *Kehity kouluttajana* -moduulista lähtien pidettiin esillä koko kouluttajavalmennuksen kokonaisuus ja muistutettiin eri moduuleissa työstettävän tehtävän tarkoituksesta ja tavoitteesta.

Kehity kouluttajana -moduulissa työstettävän kehittämistehtävän osalta tarkoitus oli täsmentää, analysoida ja tuoda esille kehittämistehtävän kohteen pedagogista perustaa. Käytännössä tämä tarkoitti muun muassa oppimista edistävien ja estävien elementtien paikantamista, oppimisprosessin auki kirjoittamista ja koulutuksen toteutuksen taustalla olevan oppimiskäsityksen täsmentämistä.

Toisessa moduulissa *Monipuolista menetelmätaitojasi* kehittämistehtävää oli tarkoitus jatkaa syvemmälle laatimalla toteutussuunnitelma valittuun koulutukseen, toteuttamalla koulutus käytännössä ja arvioimalla siten saatuja kokemuksia.

Kehittämistehtävällä ja koulutuksen etenemistavalla ylipäätään on pyritty toteuttamaan integratiivisen pedagogiikan henkeä. Integratiivisen pedagogiikan mukaan asiantuntijuuden kehittyminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa oppiminen perustuu käsitteellisen, kokemuksellisen, itsesäätely- ja sosiokulttuurisen tiedon yhdistämiseen. Kouluttajavalmennuksessa tämä on tarkoittanut sitä, että käytännön työstä nousevia ilmiöitä on käsitteellistetty oppimiseen ja opettamiseen liittyvän teorian kielelle ja näin haettu parempaa ymmärrystä käytännön työstä nouseviin ongelmiin. Kehittämistehtävä ja sen ohjaus on ollut merkittävä väline integratiivisen pedagogiikan toteuttamisessa, sillä se on pakottanut teorian ja käytännön kytkemisen toisiinsa sekä ohjannut opiskelijaa reflektoimaan oman kouluttajuuden ja koulutuksen toteutuksen taustalla olevia käsityksiä oppimisesta. (ks. Tynjälä 2010, 86 – 87.)

Riippumatta siitä, oliko osallistujilla takanaan pedagogisia opintoja vai ei, kouluttajavalmennuksen malli ja toimintatapa olivat uutta, ja se palveli selkeästi oman työn pedagogista kehittämistä. Tätä kuvaa hyvin kaksi osallistujan kommenttia:

”**P** elkäsin että täällä kirjoitetaan esseitä kasvatustieteen eri käsitteistä, tämä onkin ihan oikean työn viemistä eteenpäin” (Henkilöstön kehittäjä)

”**O** pintojeni vuoksi moni asia oli minulle tuttua, mutta yllätyin kuinka haastavaa niitä oli soveltaa käytännön työhön, yliopistolla kun on keskitytty vain teoriaan.” (Koulutussuunnittelija)

Kehittämistehtävien ohjaus ja vertaisarviointi

Kutakin kehittämistehtävää ohjattiin koulutuksen aikana. Ohjauksen tarkoituksena oli varmistaa jokaiselle osallistujalle tarkoituksenmukainen aihe, täsmentää kehittämistehtävän toteutussuunnitelma sekä vertaisarvioinnin keinoin tuottaa palautetta kehittämishankkeen suunnitelmasta ja etenemisestä. Kunkin kehittämistehtävän lopputulokset arvioitiin lisäksi moduulin päätöspäivänä järjestettävässä seminaaripäivässä.

Kehittämistehtävän viitekehyksenä on ollut projektimainen työskentely, joka on tarkoittanut työstämistä ja ohjausta eri vaiheiden kautta. Kehittämistehtävän työstämisen vaiheita ovat olleet aiheen määrittely, kehittämistehtävän suunnitelma, kehittämistehtävän toteutus ja kehittämistehtävän loppuraportointi. (vrt. Ruuska 1999, 20 – 21; Silander & Koli 2003, 160 – 161.) Raportointi- ja ohjauspisteinä ovat olleet aiheen täsmentäminen (ensimmäinen lähijakso), suunnitelman esittely (verkko-istunto tai lähijakso) sekä tiivistelmän laatiminen kehittämistehtävän tuloksista (päättöseminaari). Ohjauspisteissä tuotetut dokumentit ovat toimineet myös arvioinnin välineinä eli niiden perusteella on tuotettu tietoa sekä osallistujalle itselleen että kouluttajalle oppimisen etenemisestä.

Olennainen osa kehittämistehtävien ohjausta on ollut vertaisarviointi. Vertaisarviointia on käytetty kehittämistyön tekemisen jokaisessa vaiheessa. Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan tässä toisen osallistujan antamaa palautetta kulloinkin käsitellyssä olevasta tuotoksesta tai ajattelun kulusta kehittämistehtävän aiheen määrittämiseksi (vrt. Hyppönen & Linden 2009).

Kehity kouluttajana I -toteutuksessa kehittämistehtävän aihetta määriteltiin ideariihen avulla pienryhmissä. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman laaja kuva ja ideoita siitä, mitä pedagoginen kehittäminen omassa työssä voisi olla. Palautteen perusteella osallistujilla oli jo koulutukseen tullessaan melko selvä käsitys siitä, mihin kehittäminen omassa työssä kohdistuisi ja enemmän kaivattiin aikaa oman työn suunnitteluun. Kaikissa tulevilla toteutuksissa aiheen määrittelyn menetelmäksi valittiin konsultatiivinen ohjaus kolmen hengen ryhmissä tai dialoginen Harjoita kuninkuuslajia, koe tiedustelun mahti -menetelmä (Aarnio 2012) pareittain. Molemmat menetelmät sisältävät avoimia kysymyksiä, joiden tavoitteena on avata osallistujan omaa ajattelua, auttaa ajattelun kehittämisessä sekä löytää ratkaisuja ja uusia näkökulmia kehittämistehtävään.

Kehittämistehtävän suunnitelma on arvioitu ja tehtävän edistämistä ohjattu verkkoistunnossa (Webex). Ohjausistunnossa on keskitytty erityisesti aiheen valintaan ja sen pedagogisiin perusteluihin. Kouluttajan näkökulmasta tärkeää on ollut myös kehittämistehtävän rajaaminen. Usein ensimmäisen moduulin aihe oli niin laaja, että sitä rajattiin eri näkökulmiin. Kouluttajan roolina verkko-ohjauksessa on ollut puheenjohtajana toimiminen, pedagogiseen perustaan liittyvien kysymysten esittäminen sekä lisämateriaalin lähteille ohjaaminen. Istunnoissa on käsitelty 1 – 3 kehittämistehtävää kerrallaan, ja

osallistujien rooli on ollut antaa palautetta tehtävistä toisilleen. Osallistujien kommentit ovat koskeneet ennen kaikkea koulutusten sisällöllisiä ja tutkinnon suorittamiseen liittyviä asioita. Verkko-ohjaus on ollut pakollinen kaikissa moduleissa lukuun ottamatta Monipuolista menetelmätaitojasi II -modulia. Tässä moduulissa verkko-ohjaus perustui vapaaehtoisuuteen ja sen valitsi vain yksi opiskelija. Ohjausistunnot osoittautuivat hyödyllisiksi, kuten erään osallistujan kommentista voi nähdä:

”Ohjauspalaveri oli erinomainen ja ohjasi työtäni hyvin. Sain siitä motivaatiota hankkia lisää lähdekirjallisuutta ja aihe on pinnalla jokaisena työpäivänä. On hyvä, että saan tukea tämän koulutuksen myötä kehittämistyöhön, joka on hyvin mielenkiintoista, mutta myös haastavaa.” (Työssäoppimisen ohjaaja)

Monipuolista menetelmätaitojasi II -moduulissa kehittämistehtävien suunnitelmien arviointi tehtiin vertaisarviointia ketjukirjoittamisen menetelmällä. Tällöin opiskelijoiden suunnitelmat kiersivät osallistujalta toiselle, ja jokainen lisäsi oman avoimen kysymyksensä suunnitelmaan liittyen.

”Lähipäivässä toisilta kurssilaisilta saadut kommentit ja kysymykset ovat olleet hyvänä apuna koko tähän astisen prosessin arvioinnissa. Eryteisesti kysymys miksi tämä menetelmä on valittu pisti meitä pohtimaan ja varmistamaan että meillä on tähän hyvä ja sopivin menetelmä. Täten jouduimme kiinnittämään pedagogiseen puoleenkin enemmän huomiota kuin koulutusta suunniteltaessa yleensä.” (HR asiantuntija)

Kehittämistehtävän tulosten arviointi kuvataan myöhemmin luvussa ”Kehittämistehtävän lopputuloksen kuvaus ja esittäminen”.

Pedagoginen epäkohta omassa työssä – mikä vaatii kehittämistä?

Kehittämistehtävien aiheita ja niissä esiin tulevia pedagogisia epäkohtia kuvataan tässä yhtenä kokonaisuutena. Tämä siitä syystä, että valtaosassa kehittämistehtävien aiheista on pysynyt samana moduulista toiseen, näkökulma tai kehittämisen kohde on vain vaihtunut. Tällaisia jatkumoa on tehty 15 tapauksessa eli yhteensä 30 kehittämistehtävää. Pedagogiset epäkohdat on johdettu kehittämistehtävien suunnitelmista ja raporteista. Kehittämistehtävälle kuvattu tavoite on analyysissa käännetty kysymysmuotoon ja nämä kysymykset on luokiteltu.

Ylivoimaisesti eniten pedagogiseksi epäkohdaksi koulutusten kehittämisessä oli tunnistettu opiskelijaa aktivoivien menetelmien käyttö. Koulutukset on tyypillisesti toteutettu luennoiden tai kirjallista ohjeistusta tai materiaalia jakaen, joten esittävän opetuksen rinnalle kaivattiin uudenlaisia menetelmiä. Uudenlaisia menetelmiä haettiin ja testattiin muun muassa hydraulikan kertauspäivän toteuttamiseen, ryhmäytymiseen starttipäivänä,

asenteiden muuttamiseen (työturvallisuus), autotekniikan käytännön harjoitteluun, mekaanikkojen koulutukseen simulaattorissa, tutkintosuorituksen arvioinnin oppimiseen, opiskelijoiden motivoimiseen, työpaikkaohjaajien kouluttamiseen, opiskelijoiden oman toiminnan itsearviointiin ja työntekijöiden perehdyttämiseen.

Toisiinsa nähden yhtä suuren painoarvon kehittämiskohteena saivat työssäoppiminen ja sen ohjaaminen sekä opetussuunnitelman työstäminen tai oppimisprosessin kuvaaminen. Työssäoppimisen osalta kehittämistä vaativat työpaikkakouluttajan perehdyttäminen sekä opiskelijan ohjaaminen työssäoppimisen aikana. Työpaikkakouluttajan osalta kehitettiin perehdyttämisprosessia kokonaisuutena ja perehdyttämisen oikea-aikaisuutta, lisättiin vuorovaiikutteisuutta prosessiin (yhteistyö oppilaitoksen ja työpaikkakouluttajan välillä) sekä pohdittiin tarvelähtöisesti materiaalia. Opiskelijan ohjaamisen parantamiseksi haettiin käytännön taitojen oppimiseen erilaisia menetelmiä ja suunniteltuja tehtäviä ja kehitettiin oppimisen ja osaamisen arviointia työssäoppimisjakson aikana.

Opetussuunnitelmien osalta työstettiin toisaalta laajempia tutkintotavoitteisia koulutuskokonaisuuksia (toteutus, sisällöt ja menetelmät) sekä toisaalta lyhyempiä yrityskohtaisia koulutuksia sekä työntekijöiden perehdyttämistä. Viimeksi mainittujen osalta näkökulmana oli pedagogisen mallin täsmentäminen koulutuksen taustalla sekä erilaisten oppimistyylien ja oppimisen tavoitetasojen huomioiminen koulutuksen jaksotuksessa ja käytettävässä materiaalissa.

Opetussuunnitteluun voidaan katsoa kuuluvan myös kehittämistehtävien aihekokonaisuus, jossa näkökulmana on verkko oppimisympäristönä. Verkko-opetusta tarkasteltiin toisaalta osana monimuotoista koulutuksen toteutusta, toisaalta määriteltiin verkossa tapahtuvan oppimisen tavoitteita, oppimisprosessin kokonaisuutta ja yksittäisiä oppimistehtäviä verkossa.

Koulutuksen suunnittelun näkökulmasta kehittämistehtävien kohteena korostui tavoitteiden täsmentäminen. Tavoitteiden määrittelyä ohjasi kaksi erilaista näkökulmaa: Miten osallistujien tarpeet kartoitetaan ennen koulutusta? ja Minkälaisin toimenpitein ja menetelmin osallistujien tavoitteet otetaan koulutuksen toteutuksessa huomioon? Tavoitteiden määrittelyssä korostui vahvasti yhteistyö organisaation eri toimijoiden kesken. Entisen suoran sisältölähtöisen koulutuksen toteuttamistavan sijaan tarvetta ja koulutuksen tavoitetta työstettiin mm. tutkintovastaavan, esimiesten kanssa ja työpaikkaohjaajien kanssa.

Tarve yhteistyölle näyttäytyi myös koulutusten yhteissuunnittelun kehittämisenä. Kouluttajien välinen yhteistyö oli ideoiden jakamista, vertaistukea ja yhteistä varmistusta pedagogisen näkökulman huomioinnista koulutuksen suunnittelussa ja myös koulutussisältöjen yhteistä suunnittelua (esim. kahden eri tutkinnon tarpeista lähtevän yhteisen koulutuspäivän suunnittelu).

Valmistavan koulutuksen kehittämisen lisäksi on näyttötutkintoja järjestävissä oppilaitoksissa noussut tärkeäksi näkökulmaksi näyttötutkinnon suorittaminen ja arviointi. Tähän liittyviä tarkempia kohteita olivat: Miten helpottaa tutkinnon suorittajaa sisäistämään tutkinnon perusteet ja miettimään miten osoittaa osaamisensa? Mitä tarkoittaa henkilökohtaistamiseen liittyvien asiakirjojen avaaminen opiskelijan näkökulmasta? Minkälainen on tutkinnon suorittajaa parhaiten palveleva opinto-opas? ja Miten arviointikoulutuksen aineisto laaditaan niin, että tutkintosuorituksen arviointiin liittyvät asiat on ilmaistu mahdollisimman konkreettisesti ja oppijan ymmärtämistä tukevalla tavalla?

Runsaan organisaation ulkopuolisten kouluttajien käyttäminen oppilaitoksissa näkyi kehittämistehtävien aiheissa siten, että toisaalta kehittämistehtävissä määriteltiin ulkopuolisten asiantuntijoiden perehdyttämisen tai tukemisen prosessia ja sisältöjä sekä toisaalta suunniteltiin kouluttajakoulutusta pedagogisen osaamisen kehittämiseksi.

Kehittämistehtävän lopputuloksen kuvaus ja esittäminen

Kehittämistehtävän lopputulokset kuvattiin kehittämistehtävän tiivistelmä -nimiseen dokumenttiin. Tiivistelmään pyydettiin kirjaamaan tehtävän aihe, tavoitteet, kuvaamaan lyhyesti toimenpiteet, mitä on tehty sekä saavutetut lopputulokset ja arvioimaan tehtävää sekä oman oppimisen että tekemisen prosessin ja tuloksen kannalta.

Kehittämistehtävien lopputulokset esiteltiin koulutuksen päätöspäivänä järjestetyssä päätösseminaarissa. Seminaari toteutettiin Kouluttajavalmennus I:n osalta esittelytorina ja Kouluttajavalmennus II:n osalta yksittäisinä esittelyinä. Saatujen kokemusten perusteella pelkkä tiivistelmä olisi ollut riittämätön tulosten kuvaamiseen, joten itse esittely ja sitä varten tuotettu esimerkki- ja taustamateriaali oli arvokas lisä tulosten esittelyssä.

Ohjauksesta huolimatta kirjallisuutta, koulutuksen materiaalia ja muita suositeltuja lähteitä ei oltu kaikissa kehittämistehtävissä käytetty vaan tehtävä perustui käytännön prosessin tai kokemusten kuvaamiseen. Tavoiteltu integratiivinen pedagogiikka jäi siten osin toteutumatta. Toisaalta osa tehtävistä sisälsi melko laajankin kehittämistyön taustalla olevien pedagogisten käsitteiden avaamisen, ja sillä saatiin syvyyttä ja osuvuutta kehittämistyöhön.

”Teoriapohja (reflektion käsite) auttoi aiheen käsittelyssä ja sen linkittämisessä laajempaan kokonaisuuteen.”
(Kouluttaja- osallistuja)

Esitostoreilla jokaisella toriesityksen kuulijalla oli käytössään palautelomake, jonka hän jätti esityksen jälkeen kehittämistehtävän tekijälle. Jokaisen torikerroksen jälkeen pidettiin myös yhteinen palautekeskustelu, jossa

kouluttajan johdolla nostettiin esiin havaintoja kuulluista kehittämistehtävistä. Opiskelijoilta pyydetyn palautteen perusteella esitystoria pidettiin hyvänä toteutusvaihtoehtona. Asiaa kuvattiin muun muassa seuraavasti:

”O hjelmaa kun luin tuntui, että koko päivä on ihan samaa asiaa, mutta tänään on tullut todella paljon näkökulmia ja uusia ajatuksia; yhteinen tehtävien esittely monipuolista.”

Kouluttajavalmennus II:n kehittämistöiden esittelyiden kommentointi ja palaute oli enemmän kouluttajan harteilla kuin esitystorian muodossa toteutussa kehittämistöiden esittelyssä. Opponijien nimeäminen olisi ollut tässä toteutusmuodossa paikallaan ja antanut monipuolisemmin palautetta kehittämistehtävän esittäjälle.

Oivalluksia ja oppimisen iloa kehittämistehtävästä

Oppimiskokemusten lähteenä on käytetty osallistujien laatimaa kehittämistehtävän tiivistelmää siihen kuvattujen tulosten, oppimiskokemusten ja kehittämistyön prosessin arvioinnin osalta. Raporteista on haettu ilmaisia, jotka on luokiteltu eri teemoihin kuuluviksi.

Pedagogisen ajattelun vahvistumista kuvataan kehittämistehtävien raporteissa käsitteiden hallintana, mielenkiinnon merkittävänä kasvamisena kasvatustieteitä kohtaan sekä oman kouluttajuuden taustalla olevan oppimiskäsityksen tietoisuuteen nousemisena. Pedagogisen ajattelun vahvistumista ovat tukeneet myös kehittämistehtävien ohjausistunnoissa suositellut kasvatustieteen lähdeteokset.

”Koulutussisällön suunnittelu toiselta osastolta tulevan ammattiopettajan kanssa oli erittäin antoisaa. Oli itselle mukava huomata ymmärtävänsä hänen käyttämiä käsitteitä ja terminologiaa. Yhteistyön tuloksena on pedagogisen näkökulman sisältävä sekä tilaajan toiveet täyttävä koulutuspäiväpaketti.” (HR asiantuntija)

”Pidin erityisesti Koulutus ja Oppiminen -kirjasta, joka oli yllättävän miellyttävä ja minulle juuri sopivan laajuinen perusteos. Tunnistin sieltä asioita, jotka osuvat käytännön työhöni ja sain useita käyttökelpoisia ideoita.” (Koulutussuunnittelija)

”Aloin yhä aktiivisemmin miettimään pedagogista mallia ja sitä, minkälainen on oma pedagoginen mallini, jonka pohjalta toteutan ja suunnittelen koulutuksia sekä millainen opiskelija itse olen. Toisinaan tämä oli haastavaa, sillä osa käyttämistäni pedagogisista valinnoista on itselleni niin tiedostamatonta, että sen tunnistaminen oli paikoittain haastavaa. Osin myös oman oppimisen ja ymmärryksen pohtimista ja reflektointia haastoi tieto siitä, mikä nykyisten oppimiskäsitysten valossa olisi ”oikein” käyttää suhteessa omiin toi-

mintatapoihin, tämä osoitti jonkin asteista ristiriitaa ajatuksissani.” (Koulutussuunnittelija)

Koulutuksen suunnittelun osalta merkityksellisiksi oppimiskokemuksiksi nousivat oppimisprosessin vaiheistus ja aikataulutus, tavoitteiden kirjaaminen sekä oppijälähtöisen toteutustavan vahvistuminen.

”Kehittämistehtävän aikana opeteltu tapa suunnitella koulutuksia tulee jatkossa olemaan vakiotoimintatapani. Tavoitteen määrittely ja sen onnistuminen sekä suunnitteluun käytetty aika on suoraan verrannollinen koulutuksen onnistumiseen. Koulutus ei myöskään voi tarkoittaa vain koulutuspäivää tai tilannetta, vaan siihen (suunnitteluun) on aina sisällytettävä kaikki tavoitteen saavuttamiseksi vaadittavat vaiheet myös ennen ja jälkeen koulutustilaisuuden, ml. ohjaus... On ilahduttavaa huomata tavoitelähtöisen suunnittelun selkeys ja kouluttajana myös oman motivoitumisen helpottuminen näin toimittaessa” (Koulutusasiantuntija)

”Vahvisti käsitystäni siitä, miten tärkeää on suunnitella ja toteuttaa oppimistehtäviä, jossa oppijat pääsevät myös itse rakentamaan tietoa yhteistoiminnallisesti.” (Koulutuskoordinaattori)

”Kehittämistehtävän avulla olemme saaneet suunnitelmaan pedagogista näkökulmaa. Muuten olisimme tuskin kiinnittäneet huomiota oppimiseen, oppijoiden aktivointiin sekä dialogisuuden painottamiseen. Suunnitelma on saanut erittäin hyvän vastaanoton tässä vaiheessa sekä Talent managerilta, HR development managerilta että työjohtajilta itseltään.” (HR asiantuntija)

Kehittämistehtävä tuotti myös parempaa ymmärrystä oman organisaation toiminnasta ja prosesseista sekä lisääntyntä yhteistyötä kollegojen ja eri sidosryhmien kesken. Kehittämistehtävien aiheet eivät olleet irrallisia saarekkeita oppilaitoksen kokonaisuudessa vaan niiden eteenpäin vieminen ja käytäntöön saattaminen edellytti oppilaitoksen prosessien, koulutussisältöjen ja muiden meneillään olevien kehittämisprojektien tuntemista ja huomioimista.

”Huomasin, että oppilaitoksen sisäisiä prosesseja tulee kehittää samaan aikaan, kun perehdytysohjelmaa suunnitellaan ja toteutetaan. Tällä tavoin eri prosesseissa hyöty tulee lisääntymään eikä prosessien väliin jää palvelukatkoksia” (Henkilöstön kehittäjä)

”Välillä omat ajatukset tuntuivat tyhmillä. Olinhan tekemässä jotain ihan uutta. Vertaistuki on tärkeää kaikessa uudessa suunnittelussa. Omille virheille tulee sokeaksi. Lisäksi ajatusten ääneen sanominen saattaa tuoda omaan mieleen jotain uutta, puhumattakaan kollegoiden ideoista.” (Koulutusasiantuntija)

*”**M**enetelmien ja suunnitelmien soveltaminen todellisuuteen edellyttää yhteistyötä oppilaan, työssä ohjaajan ja työnantajan edustajan kanssa. Lisäksi on huomioitava henkilökohtaistaminen oppilaan aiempien tietojen osalta erityisesti.” (Kouluttaja)*

Pohdinta

Kehittämistehtävien aiheiden ja raporteissa kuvattujen oppimiskokemusten perusteella kouluttajavalmennuksen voidaan sanoa saavuttaneen tavoitteen. Jokainen kehittämistehtävä on vastannut tietystä oppilaitos- tai kouluttajakohtaisesta tarpeesta nousseeseen haasteeseen. Tosin ilman tehtävän ohjausta linkki pedagogiseen taustaan olisi jäänyt hataraksi. Etenkin koulutusten toteutussuunnitelmissa ja erilaisissa menetelmäkokeiluissa on saavutettu uudenlaisia ratkaisuja käsillä olleisiin haasteisiin. Menetelmävalinnat ovat pääsääntöisesti perustuneet oppimisen kohteena olevaan sisältöön ja tavoitteeseen. Jos kehittämistyössä on lähdetty menetelmä edellä, on kehittämistyön myöhemmässä vaiheessa palattu takaisin alkujuurille – tavoitteisiin ja niiden purkamiseen. Yhteistyö on vahvistunut omissa oppilaitoksessa tai organisaatiossa, sillä kehittämistehtävien toteuttamiseen on tarvittu asiantuntemusta kollegoilta, itsenäistä selvittämistä oppilaitoksen toiminnasta sekä ymmärrystä oppilaitoksen prosesseista ja muista kehittämishankkeista.

Pedagogisten käsitteiden hallinta, tavoitteiden selkeys, prosessin aikataulutus ja erilaisten opetusmenetelmien tunteminen ja soveltaminen ovat lähtökohta hyvän oppimisprosessin toteuttamiselle. Silti kaikkein tärkein päämäärä on se, että osallistuja oppii koulutuksessa sen mikä on tarkoituksin. Kaikkia kehittämistehtäviä ei koulutuksen puitteissa päästy viemään vielä käytäntöön tai palautetta toteutuksista ei ehditty kerätä, joten lopullisia koulutuksen vaikuttavuuteen liittyviä tuloksia ei ole saatavilla. Ituja on kuitenkin nähtävillä sekä myös näkökulmaa siihen, mitä asioita koulutuksen toteutuksessa hyvän menetelmävalinnan lisäksi olisi hyvä huomioida.

*”**K**ehittämistehtävän prosessi onnistui mielestäni hyvin, vaikka se ei ehkä toteutunutkaan ihan loogisessa järjestyksessä. Keksini nimittäin toteuttamistavan ensin, ja löysin sille perustelut vasta myöhemmin koulutusmateriaalista. Kehittämistehtävän tulos vastasi hyvin itselleni asettamia tavoitteita, mutta hieman epäselväksi jäi, mitä koulutukseen osallistuneet todella oppivat.” (Kouluttaja)*

*”**O**n se vaan kiva että olet siinä koulutuksessa niin mekin saadaan paljon enemmän irti tästä työssäoppimisesta!” (Opiskelijan kommentti työssäoppijan ohjaajalle)*

Kouluttajan kannalta artikkelissa kuvatun muotoinen pedagoginen kehittämismatka ja sen ohjaaminen on ollut haastavaa. Ohjausistunnot edellyttivät huolellista valmistautumista, taustamateriaalin hakemista kulloiseenkin tarpeeseen ja suunnitelmista nousevien kysymysten tarkentamista. Ohjaus-

istuntojen rakenteen ja etenemisen huolellinen suunnittelu edesauttoi onnistumista. Kaikkea oli mahdotonta suunnitella etukäteen vaan itse ohjaus-tilanne edellytti myös ohjaajalta dialogisen toimintatavan hyvää hallintaa. Kuuntelu, avointen kysymysten tekeminen ja omien ennakko-olettamusten syrjään vetäminen olivat erityisessä avainasemassa (ks. Aarnio 2012). Erilaisista toteutuksista saatujen kokemusten perusteella jokaiselle tehtävälle pakollinen ohjaus puoltaa paikkaansa. Ohjauksen aikana kehittämisen kohde saadaan paremmin täsmennettyä, aihe rajattua ja myös osallistujan omaa ajattelua ohjattua uusille urille. Ilahduttavaa kouluttajan kannalta oli päätösseminaareissa huomata olevansa ”tarpeeton”; ryhmä kantoi itseään ja selkeä luottamus oman koulutuksen pedagogiseen perustaan käsitteiden haltuunoton ja oman työn paremman ymmärryksen kautta oli havaittavissa.

Lähteet

Painetut lähteet

Hyppönen, O. & Lindén, S. 2009 Opettajan käsikirja. Opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi. Teknillisen korkeakoulu. Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 4.

Ruuska, K. 1999 Projekti hallintaan. Jyväskylä: Suomen ATK-kustannus.

Silander, P. & Koli, H. 2003 Verkko-opetuksen työkalupakki – oppimisaihoista oppimisprosessiin. Saarijärvi: Oy Finnlectura Ab.

Tynjälä, P. 2010 Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä P. Helsinki: WSOY pro, 79–96.

Painamattomat lähteet

Aarnio, H. 2012 Dialogiset menetelmäkortit. Tieto haettu 29.4.2013. <http://www3.hamk.fi/dialogi/diale/metodit>

Elinkeinoelämän oppilaitokset ry. Tieto haettu 29.4.2013. <http://www.ek.fi/elo/ELORY/index.php>

Kati Korento

Verkostotyö opettajien arkipäivää

Millaiset työelämäyhteistyöryhmät opettajat kokevat oman työnsä kannalta tärkeinä?

Mitä välineitä hyödynnetään yhteistyöryhmän toiminnan koordinointiin ja osaamisen johtamiseen?

Tässä artikkelissa pohditaan vuosina 2010 ja 2012 STUDIO-projektissa toteutetun koulutuksen *Työelämälähtöisyys ja kouluttajan työelämätaidot* ryhmätöiden pohjalta opettajien työelämän osaamisvaatimuksia. Koulutuksemme osallistujista suurin osa oli aikuiskouluttajia tai ammatillisia opettajia, mutta mukana oli toimijoita myös ammattikorkeakoulusta, yliopistosta sekä järjestöistä. Millaisia uusia haasteita työelämän yhä nopeampi muutostahti tuo työelämälähtöisen koulutuksen järjestämiseen sekä tarvittaviin työ-elämätaitoihin?

Osaamisen horisontti

Tiedon ja osaamisen johtamisen kulta-aikaa oli 1990-luku, jolloin osaaminen tunnistettiin keskeiseksi osaksi liiketoimintastrategiaa. Tieto- ja osaamispääoma pyrittiin tallentamaan mahdollisimman tarkkaan yhteisiin tietokantoihin ja parantamaan sen saatavuutta sekä henkilöistä riippumattomuutta. Samalla käynnistettiin erilaisia henkilöstön osaamiskartoituksia, joissa yleisimmin esimiehet määrittelivät tietyn jaottelun mukaan yksikkönsä eri työtehtävien edellyttämät vaatimukset sekä arvioivat työntekijöiden osaamista suhteessa niihin. Eron osaamisten ja vaatimusten välillä ajateltiin määrittävän osaamisen kehittämistarpeet, ja näitä yleensä arvioitiin vuosittain toiminnan suunnittelun yhteydessä. (Virkkunen & Aho-
nen 2007, 16.)

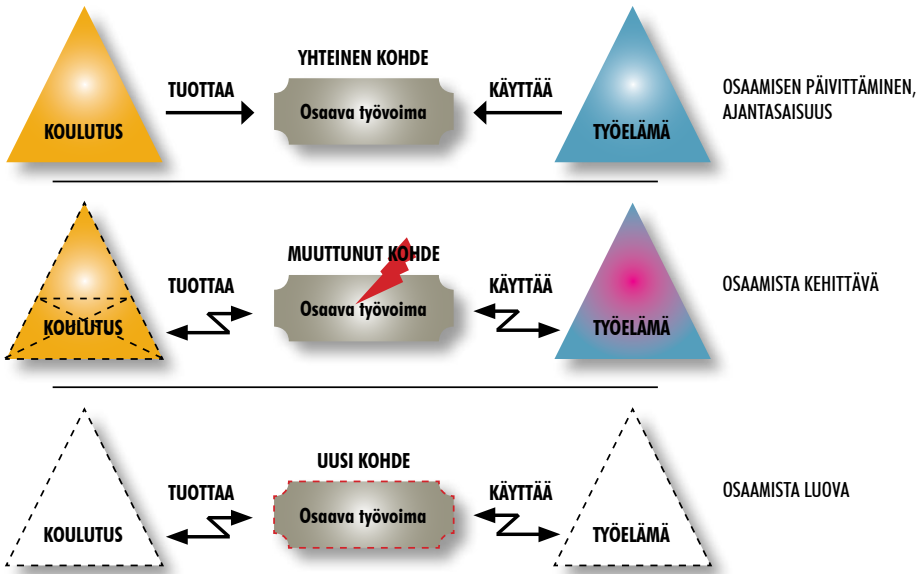
Edellä kuvatun kaltainen osaamisen johtaminen on edelleen tuloksellisesti käytössä aloilla, joissa työtehtävät ja niissä tarvittava tieto ja taito tunnetaan. Osaamismäärittelyt ja -kartoitukset ovat lisääntyneet myös opilaitoksissa, joissa on haluttu kiinnittää erityistä huomiota esimerkiksi ammatinopettajien oman alan tietojen ja taitojen ajantasaisuuteen (Paaso 2010; Paaso & Korento 2010). Tarvittaessa opettajien osaamisen kehittämisen tueksi on tarjottu sekä täydennyskoulutusta että opettajien työelämäjaksoja. Paremmin työtehtävissä tapahtuvia muutoksia huomioivat

menetelmät, joissa koko työyhteisö yhdessä arvioi osaamistarpeita hyödyntäen ennakointi tietoa ja strategisia tavoitteita sekä on mukana suunnitelmassa omaa osaamisen kehittämisen prosessia (Hätönen 2011; Paaso, Korento & Kotimäki 2013).

2000-luvulla yhä voimakkaammin yleistynyt verkostoituminen ja verkostotyö yhdistettynä nopeisiin työelämän muutoksiin ovat tuoneet koulutuksen järjestäjille uudenlaisia osaamisen johtamisen haasteita. Joko alueellisesti tai alakohtaisesti on syntynyt sellaista uutta osaamistarvetta, mikä täytyäkseen edellyttää laajaa alueellista yhteistyötä muun muassa koulutuksen järjestäjien, työelämän edustajien ja muiden sidosryhmien välillä. Oppilaitoksiin on perustettu kautta aikojen uusia tutkintoja, kursseja, täydennyskoulutusta yms. Se, mikä tälle ajalle on ominaista, on laajojen koulutushankkeiden synnyttämisen nopeus, monialaisen ja -tieteisen verkostoyhteistyön tekeminen sekä osaamistarpeiden ja niihin vastaavan koulutuksen suunnitteleminen yhteiskehittelyn (Engeström 2004) avulla. Verkostotyön vaikutus koulutuksen tulevaisuuteen on merkittävä, sillä mukana olevat asiantuntijat vaikuttavat valinnoillaan ja päätöksillään sekä koulutuksen sisältöihin että tulevien ammattilaisten osaamiseen (kts. myös Hiltunen 2012, s.34).

Kokemuksia kentältä

Työelämälähtöisyys ja kouluttajan työelämätaidot koulutuksessa opiskelijat tekivät ryhmitöinä kuvauksia sellaisista työelämäyhteistyöryhmistä, joita he pitivät omassa työssään tärkeinä, ja joissa he parhaillaan olivat mukana tai näkivät tarpeellisiksi perustaa. Ryhmätöistä nousseiden keskustelujen pohjalta oppilaitosten osaamisen johtamisen prosessit voidaan karkeasti jakaa kolmeen eri luokkaan (Kuvio 1) sen mukaan millaisesta oppimisen kohteen ja oppijan välisestä vuorovaikutuksesta on kysymys (vrt. Ahonen 2008).



KUVIO 1. Osaamisen johtamisen kolme prosessia.

Yhteinen kohde – osaamisen ajantasaisuus

Ensimmäisenä on kuvattu tilanne, jossa koulutuksen työelämävastaavuutta arvioidaan säännöllisesti, ja tarvittaessa päivitetään yksittäisiä osaamisalueita liittyen esimerkiksi työvälineiden uusiin versioihin tai työtavoissa tapahtuneisiin muutoksiin. Työn kohde on pysynyt samana, jolloin toimijoiden välillä vallitsee edelleen hyvä yhteisymmärrys siitä, mitä osaamista alalla vaaditaan. Ajallisesti prosessi ei ole pitkä, ja se voidaan toistaa vuosittain esimerkiksi kehityskeskustelujen yhteydessä. Oppimisprosessissa koulutuksenjärjestäjän ja tarkasteltavan alan työorganisaatioiden välinen suhde muistuttaa mestari-kisälli periaatetta, jossa ensin mainittu on oppiva osapuoli. Mikäli roolit vaihtuvat päinvastoin, on koulutuksen järjestäjän näkökulmasta kyseessä osaamista kehittävä prosessi. *Työelämälähtöisyys ja kouluttajan työelämätaidot* -koulutuksen ryhmätöistä **osaamisen ajantasaisuus** luokkaan kuuluvia töitä oli pari kappaletta. Niissä kuvattiin oppilaitosten sisäistä laatutyötä sekä tieto- ja osaamispääoman systemaattista kirjaamista ja arviointia suhteessa työelämän vaatimuksiin. Ryhmä tarkasteli BSC tulokortin (Kaplan & Norton 1996) mukaan koulutuksen työelämävastaavuutta:

”*Opetussuunnitelman sisällön tarkistaminen, jossa otetaan huomioon kentän palaute, tarpeet ja vaatimukset.*”

Muuttunut kohde – osaamista kehittävä

Osaamista kehittävässä prosessissa työelämän osaamisvaatimuksissa tapahtuneet muutokset ovat laaja-alaisempia ja edellyttävät koko yksittäisen koulutuksen tai usean koulutusalan ja -tason uudelleen tarkastelua. Kehittämistä tehdään yhteisöllisesti joko oppilaitoksen sisällä (esim. yksittäisen koulutuksen kehittäminen) tai yhdessä laajemmin osaamisyhteisön kanssa (esim. toimialan muutokseen liittyvä koulutuksen kehittäminen). Oppimisprosessi on dialoginen koulutuksen ja työelämän välillä, jolloin molemmat osapuolet oppivat ja kehittävät omaa toimintaansa. Esimerkiksi kaivosalan kasvu Pohjois-Suomessa on vaikuttanut maanrakennusalan koulutuksen kehittämiseen paremmin sen työvoimatarvetta vastaavaksi:

”Saadaan työelämän tarpeet kartoitettua ja niiden avulla voidaan kehittää alan koulutusta työelämälähtöiseksi.” (Kaivosalan yhteistyöryhmä)

Osaamista kehittävässä prosessissa voi olla mukana vähimmillään vain kaksi osapuolta. Kiinnostavia ovat kuitenkin ne laajat verkostot, jotka koostuvat useista koulutuksen järjestäjistä, yrityksistä ja työnantajista, ELY-keskuksen ja TE-toimiston edustajista, ammattijärjestöistä sekä muista mahdollisista sidosryhmistä. Tällöin työelämälähtöisen osaamisen kehittäminen edellyttää vahvaa verkostotyöosaamista myös opettajilta, joiden rooli yhteistyöryhmissä on keskeinen.

Uusi kohde – osaamista luova

Osaamista luova oppimisprosessi voi syntyä sekä jo olemassa olevan organisaation sisällä tai useiden organisaatioiden yhteistyön rajapinnalla että uuden kehkeytyvän organisaation tai organisaatioiden yhteistyön syntyprosessissa. Ensimmäisessä tilanteessa oppimishaasteena on ristiriitojen ratkaiseminen, jälkimmäisessä tarvittavien toiminnan elementtien ja prosessien luominen. Molemmat vaativat uudenlaista oppimistapaa, sillä on opittava jotain sellaista, mitä ei ole vielä olemassa (Engeström 2004, 48).

Tähän ryhmään kuuluvia töitä oli koulutuksessa esillä useita. Tyypillistä näille yhteistyöverkostoille oli se, että mukana olivat toinen aste, ammattikorkeakoulu ja yliopisto yhdessä luomassa ja oppimassa jotain uutta.

”Yhteiskunnan kehitys vaatii yhteistyötä ja yhteisten tavoitteiden määrittelyä... Tuotekehitys on ollut yksi matkailualan suurista haasteista, johon haluttiin kehittää toimivia toimenpiteitä... Työelämän edustajia on helppo saada mukaan, kun hanke, koulutus ja tutkimus tarjoavat heille osaamista ja ratkaisuja.” (Matkailualan yhteistyöryhmä)

*”**B**ioenergia-ala on kovassa kasvussa... Bioenergia-alan merkittävimmät toimijat löytyvät neljästä suuresta teollisuuden alasta. Paperi-, kuljetus-, metsä- ja energia-alasta... Puhuttaessa näin merkittävästä toimijaympäristöstä, yhteistyöryhmän perustaminen on lähes välttämätön.” (Bioenergia-alan yhteistyöryhmä)*

Näihin yhteistyöryhmiin oli saatu hyvin mukaan kaikki keskeiset toimijat ja erityisosaaminen, tavoitteet ja yhteinen kohde oli määritelty selkeästi, kuten myös toiminnan ja yhteistyön pelisäännöt. Se mikä mielestäni oli yllättävää oli se, että näinkään haastavien yhteistyöryhmien verkostotyön tekemiseen ja johtamiseen ei hyödynnetty verkkopohjaista työympäristöä – olipa se sitten toteutettu millä tekniikalla tahansa (Paaso & Tenno 2011). Yhden ryhmän kohdalla kyllä mainittiin sosiaalisen median käyttö, mutta sitä käytettiin satunnaisesti ja lähinnä yhteydenpitoon. Varsinaista yhdessä sovittua verkostotyökalua tai -työkalupakkia ei yhdelläkään ryhmällä ollut käytössään.

Haasteita opettajankoulutukselle

Työelämälähtöisyys ja kouluttajan työelämätaidot -koulutuksen ryhmätöiden pohjalta näyttää siltä, että enää ei puhuta vain opettajien alakohdaisista verkostoista, vaan myös haastavat monialaiset ja -tieteiset verkostot ovat tulleet osaksi opettajan arkipäivää. Tämä työnvaatimus koskettaa sekä toisen asteen että korkeakoulujen opetushenkilöstöä vaikka kehittämis- ja tutkimusosaaminen painottuvatkin edelleen selkeästi korkeakoulujen tehtäväksi. Tätä päätelmää tukee myös ”ammattikoulutuksen opetushenkilöstön osaamistarpeiden ennakointi” -tutkimus, jossa tulevaisuuden tutkimuksen keinoin arvioitiin opettajien verkostotyötä vuonna 2020 (Paaso, Korento & Kotimäki 2013). Tutkimuksen tuloksena alakohtaiset verkostot ovat arkipäivää jo tällä hetkellä, monialaiset ja -tieteiset verkostot tulevat olemaan yhä kasvava trendi. Uudet innovaatiot ja luova oppiminen tapahtuvat alojen välisillä rajapinnoilla.

Kuinka me ammatillisissa opettajakorkeakouluissa pystymme vastaamaan tähän haasteeseen ja tarjoamaan opettajille koulutusta sekä monipuoliseen verkostotyökalujen käyttöön että luovan oppimisen prosessin johtamiseen niissä? Myös strategiavetoisten toimintajärjestelmien ja toimijaverkkojen kehittämiskoulutukseen voisi olla tarvetta.

Lähteet

Painetut lähteet

- Ahonen, H. 2008 Oppimisen kohteen ja oppijan vastavuoroinen kehitys: tele-yrityksen asiakaspalvelun työyhteisöjen oppimiskäytäntöjen uudistaminen osana teknologias-taloudellista kumousta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Engeström, Y. 2004 Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä. Tampere: Vastapaino.
- Hiltunen, E. 2012 Matkaopas tulevaisuuteen. Liettua: Balto print.
- Hätönen, H. 2011 Osaamiskartoituksesta kehittämiseen II. Educa-Instituutti Oy. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kaplan, R.S. & Norton, D.P. 1996 The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action. United States of America: The President and Fellows of Harvard College.
- Paaso, A. 2010 Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Akateeminen väitöskirja. Lapin Yliopisto. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Paaso, L. & Tenno, T. 2011 Mielikuva ja todellisuus sosiaalisesta mediasta – opettajan puheenvuoro. Teoksessa Meidän Helmet – Aikuispedagogiikan ja -koulutuksen hyviä käytänteitä, uusia toimintamalleja ja välineitä. Toimittaneet K. Aaltonen & A. Eskola-Kronqvist. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 95 – 100.
- Virkkunen, J & Ahonen, H. 2007 Oppiminen muutoksessa. Uusi väline työyhteisön oppimiskäytäntöjen uudistamiseen. Helsinki.

Painamattomat lähteet

- Paaso, A., Korento, K. 2010 Osaava opettaja 2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti. Opetushallitus. Tampere: Yliopistopaino. Tieto haettu 30.5.2013. <http://www.edelfoi.fi/fi/kirjasto/osaavaopettaja/>
- Paaso, A; Korento, K. & Kotimäki, E. 2013 Ennakoiva osaamisyhteisö – kehittyvä ammatillinen opettajuus. Ammattikoulutuksen opetushenkilöstön osaamistarpeiden ennakointi. Loppuraportti 28.2.2013. Tieto haettu 30.5.2013. http://api.ning.com/files/sqEmYzaj13r5XfBYhH WXQ26fKw10*37hxN-hAp*7A8BorNdR24dj7qxdDJuaOCyyBCGIX-56LQSQKrjMiQxWRqjfTz6mG3-Kw/Raportti_26042013.pdf

Sirpa Laiho

Oikeus omaan osaamiseen – STUDIO-koulutukseen osallistuneen opettajan näkökulma

Ammatillinen kehittyminen on opetuksen ja työssäoppimisen tavoite, mutta onko se konkreettisesti näkyvää ja tiedostettua. Ammatillista kehittymistä tapahtuu opiskelijassa joka tapauksessa, tiedostaa henkilö sitä itse tai ei.

Tässä artikkelissa kuvaan oman osaamisen arviointimallia laitoshuoltajakoulutuksessa ja siihen liittyvää itsearviointilomaketta, jonka suunnittelin kehittämistehtävänä STUDIO-projektin *Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille* -koulutuksessa. Oman kehittämistehtäväni ajatus kumpusi siitä, miten voin tukea opiskelijaa laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa. Kokemukseni on, että opiskelija tarvitsee erityisesti tukea niin ammatillisessa kasvussaan kuin oman osaamisen arvioinnissa. Yhtenä tavoitteena olikin saada näkyväksi ammatillisen kehittymisen ja osaamisen prosessi, ja luoda malli, joka olisi sovellettavissa myös muilla koulutusaloilla.

Laitoshuoltajan ammattitutkinto on aikuisten näyttötutkinto. Siinä osoitetaan osaaminen aidossa työelämäntilanteissa. Osaamista arvioidaan tutkinnonperusteissa määritellyin arvioinnin kriteerein. Arviointikriteerit pohjaavat tutkinnonperusteissa annettuihin ammattitaitovaatimuksiin ja kuvauksiin. Ammattitutkinto antaa alan ammattityöntekijältä vaadittavan ammattitaidon, ja sopii niille, joilla on jo alan työkokemusta.

Kehittämistehtävän aiheen valinta

Kehittämishankkeeni aikataulun laatiminen tapahtui keväällä 2011. Aluksi oli pohdittava, mikä olisi sellainen asia tai aihe, jota haluan lähteä kehittämään omassa työssäni tai työyhteisössäni. Koska osallistuin ainoana varsinaisena kouluttajana Hyria koulutuksesta *Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille* -koulutukseen, aiheen valinta nousi puhtaasti omista lähtökohdistani ja tarpeistani.

Aiheen valinnan hahmottamiseksi kartoitin työssäni niitä asioita, jotka olin kokenut hankalaksi. Tarttumispinta löytyikin melko helposti. Ammatillinen kasvu ja sen tukeminen laitoshuoltajan koulutuksessa nousivat keskeisiksi kehittämishankkeeni lähtökohdiksi.

Olin jo pidemmän aikaa pohtinut sitä, miten osaisin ohjata opiskelijat ottamaan enemmän vastuuta omasta opiskelustaan. Pohdin myös sitä, miten opiskelija osaisi arvioida ja hahmottaa omaa osaamistaan? Miten tehdä näkyväksi se, mitä jo osaa; toisaalta, miten nostaa esille ne asiat, joita täytyy vielä harjoitella. Oman osaamisen tiedostaminen ja tunnistaminen on avain ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Niinpä lähdin ideoimaan oman osaamisen arvioinnin mallia laitoshuoltajaksi opiskelevien aikuisten oppimisen tueksi.

Kehittämistehtävän toteutus eteni melko hyvin aikataulun mukaan. Yksikkökohtaiset ohjaustilanteet auttoivat hankkeen etenemisessä. Ajatukset ja näkökulmat kirkastuivat sekä työn laajuus hahmottui. Toisaalta prosessointi jatkui kaiken aikaa mielessä ja alitajunnassa. Lopullinen malli oman oppimisen seuraamiseen ja arviointiin syntyikin varsin helposti.

Osaamisen arviointi oppilaitoksessa

Laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa oman osaamisen arviointi on tärkeä elementti, jota yritetään vahvistaa koko koulutuksen ajan. Onhan lähtökohtana ajatus, että aikuinen valitsee itse tavoitteensa ja etsii tietoisemmin vastauksia tietoaukkoihinsa sekä hahmottaa osaamistaan paremmin (Hyria koulutus Oy 2010, 7). Käytännön työssä aikuiskouluttajana olen kuitenkin törmännyt siihen, että aina ei omien tietoaukkojen löytäminen ja paikkaaminen onnistu.

Vastuukouluttaja käy alussa opiskelijan kanssa opintojen henkilökohtaistamiseen liittyviä keskusteluja. Näissä keskusteluissa kartoitetaan aikaisempi osaaminen ja hahmotetaan jokaisen opiskelijan yksilöllistä opintopolkua. Aikuisella oppijalla on etuna aikaisempi työ- ja elämäkokemus, aikuinen tietää jo monia asioita. Todellinen tieto pohjautuu kokemukseen. (Hyria koulutus Oy 2010, 7)

Kun laaditaan henkilökohtaistamissuunnitelma, käytetään apuna oppilaitoksen omaa nk. HEKSU-lomaketta. Tämä lomake on suunniteltu palvelemaan kaikkia koulutusaloja. HEKSU-lomake muokataan aina vastaamaan kyseisen tutkinnonperusteita ja arviointikriteereitä. Sama lomake toimii myös työvälineenä opiskelijalle oman osaamisen kartoittamiseen ja osaamistarpeiden hahmottamiseen.

Käytännössä olen havainnut sen, että opiskelijan on, toisin kuin aikuisoppimisen teorioissa väitetään, vaikea arvioida omaa osaamistaan ja oppimistarpeitaan. Hankaluutta on lisännyt opiskelijoiden mukaan vaikeasti ymmärrettävä ja luettava HEKSU-lomake. Kyseisen lomakkeen teksti on suoraan Opetushallituksen laatimista tutkinnonperusteista. Lukipulmat tai heikko suomenkielen taito tekee HEKSUn käytöstä vielä haastavampaa. Toki kouluttaja avaa tekstiä ja auttaa kaikkia opiskelijoita ymmärtämään sitä. Lomakkeen hyöty oman osaamisen ja osaamistarpeiden hahmottamiseen on kokemuk-

sieni mukaan melko vähäistä. Opiskelija tuo keskustelutilanteisiin ”heksun” tyhjänä ja toivoo, ettei itse tarvitsisi kirjoittaa siihen mitään. Kouluttajan vetovastuu tässä on suuri.

Puhtauspalvelualan kouluttaja Heidi Heikkinen kehitti HEKSU-lomakkeen rinnalle ns. tehtävien seurantalista. Tämän listan tarkoituksena oli palvella laitoshuoltajaopiskelijaa työssäoppimisen jaksolla. Olen käyttänyt kyseistä listaa oman osaamisen arvioinnin mallin innoittajana ja pohjana. Lupa lomakkeen hyödyntämiseen ja ”jatkojalostamiseen” on saatu tekijältä.

Tehtävälistaan oli koottu tutkinnonperusteista keskeiset tehtävät ja taidot, jotka on osoitettava käytännössä tutkintotilaisuudessa. Tehtävälistan tarkoituksena oli auttaa opiskelijaa siinä, että hän saa työssäoppimisjaksolla tehdä monipuolisesti erilaisia tehtäviä. Lista toimi myös työpaikkaohjaajan apuna, kun hän suunnitteli yhdessä opiskelijan kanssa työssäoppimisen sisältöjä. Tehtävälistaan merkittiin aina kuittaus, kun listassa oleva tehtävä oli suoritettu. Näen tämän listan puutteena sen, ettei siihen sisälly ajatusta osaamisesta. Onko takeita siitä, että opiskelija osaa, kun jokin tietty tehtävä on tehty ja kuitattu?

Eräs luennoitsija totesi taannoin, että ”jokaisella opiskelijalla on oikeus omaan oppimiseensa.” Vaikka uuden oppiminen kiehtoo ja houkuttelee, on moni aikuinen vielä opiskelijana hyvin ulkoapäin ohjautuva. Hän odottaa kouluttajan tekevän päätöksiä puolestaan. Oppimiseen sisältyy parhaimmillaan iloa, innostusta, ylpeyttä, mutta yhtä lailla pelkoa, ahdistusta, noloutta tai nöyryytystä. Monelle aikuiselle näitä epämiellyttäviä tunteita oppimista kohtaan herättävät aikaisemmat koulu- ja opiskelukokemukset. (Repo-Kaarento 2007, 52.)

Kouluajoista on saattanut vierähtää pitkä tovi, ja silloiset oppimisen tavat ovat muistona näiltä ajoilta. On totuttu opettajajohtoiseen opetukseen: opettaja sanoo mitä tehdään ja miten hyvin jonkin asian osaa. Itseen ei arvioitu. Sehän oli opettajan tehtävä. Repo-Kaarento (2007, 106) toteaaakin teoksessaan Innostu ryhmästä aikuisopiskelijan ottavan lapsen roolin ja kohdistavan opettajaan samoja odotuksia kuin vanhempiin kohdistetaan.

Oppimisvalmennuksen toteuttaa oppilaitoksen oma oppimisvalmentaja yhteistyössä varsinaisen kouluttajan kanssa. Oppimisvalmennuksessa perehdytään itsetuntemukseen, omiin heikkouksiin ja vahvuuksiin oppijana. Tavoitteena on, että opiskelija pystyisi hyödyntämään tätä tietoa omassa opiskelussaan. Opiskelija saa valmennusta oman oppimisen ymmärtämiseen ja hahmottamiseen oppimisvalmennuksessa. Tukea ja ohjausta on tarjolla myös muissa opiskeluun ja elämän hallintaan liittyvissä asioissa ja tilanteissa. Aikuisen ei tarvitse selviytyä vaikeuksista yksin. (Hyria koulutus Oy 2010, 12.)

Oman osaamisen malli

Näkemyksiä oppimiseen ja osaamiseen

Oppiminen ja sen havainnointi tapahtuu seuraamalla suoritusten kehittymistä (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011). Oman oppimisen seuraaminen on tärkeää kasvussa ammattilaiseksi. Perinteisesti opettaminen käsitetään oppilaiden auttamiseksi opittavien asioiden merkityksen ymmärtämiseen. Se on myös oppilaiden auttamista osaamisen merkittävyyden ymmärtämiseen. (Hellström 2008, 244.)

Yksi ammattilaisen tunnuspiirteitä on tietoisuus omista vahvuuksista ja kehittämisen kohteistaan. Oma oppimista voi lähteä arvioimaan siitä tilanteesta, mikä oli opintojen alkuhetkellä. Peilaamalla omaa tilannettaan lähtötasoon, toisin sanoen vertaamalla itseensä, saa käsityksen oman oppimisen ja osaamisen kehittymisestä. Painopiste siirtyy ulkoapäin ohjautuvasta opiskelijasta itseohjautuvaksi. Itseohjautuva opiskelija ottaa vastuun omasta oppimisestaan.

Opetuksen perimmäisenä tavoitteena pidetään osaamista; syvempinä tietoina, varmempina taitoina ja myönteisempinä asenteina. Osaamista on puolestaan monenlaista. Se näkyy kykynä toimia tietyissä tilanteissa, tekoina ja ajatuksina. Oppimista ei sen sijaan näe. Se on toistaiseksi näkymätön neurologinen prosessi, joka yhdistää uuden osaamisen siihen johtaneeseen toimintaan, esimerkiksi opiskeluun tai harjoitteluun. (Hellström 2008, 293.)

Osaamisen kehittyminen olisi hyvä saada näkyväksi opiskelijalle. Se vahvistaa opiskelijan omaa minäkuvausta ja käsitystä itsestään oppijana. Tunne siitä, että on oppinut jotain, synnyttää myönteisiä ja voimaannuttavia kokemuksia. Nämä kokemukset auttavat oppimaan lisää. Oppimiseen löytyy Repo-Kaarrennon (2007, 52) mainitsema ilo ja innostus. Hellströmin (2008, 293 – 294) mukaan oppimisen ja osaamisen käsitteiden suhde on mielenkiintoinen. On asioita, joita ihminen osaa luonnostaan. Suurin osa osaamisesta on kuitenkin seurausta tietoisesta opettelusta ja siitä seuranneesta oppimisesta.

Työelämässä osaaminen on yhä enemmän esillä. Tärkeimpänä voimavarana pidetään osaavia ihmisiä. Oppiakseen tavoittelemansa osaamista ihmisen on opiskeltava. Pekka Ruohotie (2000, 11) näkee oppimisen yksilössä tapahtuvaksi muutokseksi ja yksilö on tiedon luoja. Kokeminen ei kuitenkaan vielä ole oppimista, vaan sitä tapahtuu vasta sitten, kun annamme merkityksen kokemallemme. Me siis opimme siitä merkityksestä, jonka kokemukselle annamme.

Ammatillisessa koulutuksessa oppimisympäristöinä ovat työpaikat. Työpaikalla opitaan työn teknisiä taitoja, mutta myös työyhteisön jäsenenä toimimista. Työpaikoilla saadaan kokemusta ja kokemuksia, ja aikuiset mieltävät sen varsin mielekkäänä tapana oppia. Kuitenkin olen havainnut työssäni kouluttajana, että opintoihin liittyviä työssäoppimisjaksoja ei osata aina hyödyn-

tää oman oppimisen ja osaamisensa kehittämiseen. Osaavatko opiskelijat antaa kokemalleen merkityksen? Onko oppiminen työpaikoilla, ja myös koulussa, enemmänkin selviytymistä eri tilanteista.

Valmentautuminen tutkintotilaisuuksiin vie suuren osan opiskelijan resursseista. Niin sanotut näytöt jännittävät, pelottavat ja niitä varten opetellaan erinäisiä ”temppejuja”. Voidaankin kysyä, millaista saavutettu oppiminen on? Matka asiantuntijaksi on pitkä ja usein ”kivinen”. Asiantuntijuudessa korostuvat vahva tietämys ammatista ja taito soveltaa asiantuntemusta käytännön tilanteissa (Ruohotie & Ripatti 2006, 11).

Ammatillinen kasvu

Ammatillinen kasvu voidaan määritellä osaamisen ja ammatti-identiteetin kehittämiseksi ja vahvistumiseksi (Hyria koulutus Oy 2010, 32). Ammatillista kasvu puolestaan tapahtuu Ruohotien ja Ripatin (2006, 12) mukaan neljällä alueella: ajattelu, suoritus, itsereflektio ja persoonallisuuden kehittyminen.

Olavi Hotarinen (2006, 4) toteaa opinnäytetyössään Ammatillinen kasvu ja asiantuntijuus, että yksilön kehittyminen asiantuntijaksi tapahtuu vuorottelulla käytännön kokemuksen, teoreettisten käsitteiden opiskelun, opitun tiedon soveltamisen ja uuden tiedon konstruoinnin välillä. Tavoitteena on yksilön kehittyminen itsenäiseksi ja itse itseään ohjaavaksi, koko työiän ajan kehittyväksi ammattityön asiantuntijaksi (Hotarinen 2006, 10).

Aikuisena opiskelua aloittavan kuulee toisinaan tuskailevan itsensä kanssa: ”en osaa mitään, enkä opi mitään”. Ikääntyminen ei kuitenkaan heikennä yksilön kykyä oppia uusia asioita työelämässä. Kokemuksen myötä hänelle on kehittynyt uusia valmiuksia, jotka auttavat uuden tiedon omaksumisessa. Aikuisiällä oppiminen suuntautuu ongelmien ratkaisuun. Oleellista on Hotarisen (2006, 127) mukaan se, kokeeko henkilö uuden oppimisen hankalaksi vai haastavaksi.

Uusi osaamisen arvioinnin apuväline

Itsearvioinnilla tarkoitetaan oman ammatillisen osaamisen, kehittämistarpeiden ja onnistumisten erittelyä ja arviointia realistisesti ja perustellusti (Hyria koulutus Oy 2010, 32). Hellströmin (2008, 323) mukaan oppilaiden tavoitteisuutta lisäävät työtavat, joissa he pääsevät asettamaan omia tavoitteita, jotka kuitenkin raamittuvat opetussuunnitelmasta.

Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille -koulutukseen liittyvänä kehittämishankkeenani syntyi uusi malli (Taulukko 1), jonka tavoitteena on olla opiskelijan työkalu oman osaamisen arvioinnissa. Oman osaamisen arvioinnin tasot ovat itsearviointilomakkeella jaoteltu karkeasti: ”osaan hyvin”, osaan

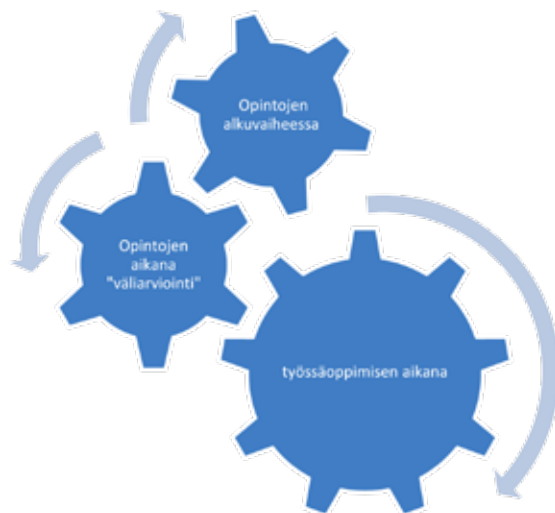
jotenkuten” ja ”en osaa”. Arvioitavat kohdat ovat laitoshuoltajan ammattitutkinnon tutkinnonperusteiden keskeiset asiat. Kohdat ovat valittu siten, että niiden osaaminen auttaa myös valmentautumisessa tutkintotilaisuuteen ja varsinaisessa tutkintotilaisuudessa menestymisessä. Tarkoituksena on, että opiskelija sijoittaa esitetyissä kohdissa itsensä oikeaan kohtaan osaamisen sarakkeissa. Itsearviointilomakkeeseen on poimittu tutkinnonperusteiden keskeiset asiat. Kieliasultaan tutkinnonperusteista poimitut ydinkohdat ovat selkeitä ja helposti ymmärrettäviä.

TAULUKKO 1. Osaamisen itsearviointilomake

Siivouspalvelujen tuottaminen			
Osaamisen seurantalista:			
Tehtävä	Osaan hyvin	Osaan jotenkuten	En osaa
Asiakaslähtöisyys			
Olen tutustunut kohteen työohjeisiin ja osaan tulkita niitä.			
Olen selvittänyt työkohteeni sisäiset ja ulkoiset asiakkaat.			
Olen tutustunut kohteeni toimintaan ja ymmärrän siivouksen merkityksen osana koko toimintaa.			
Mitä asioita pitää vielä harjoitella, selvittää tai varmistaa?			

Kyseisen mallin pohjalta on tarkoitus laatia Hyria koulutuksessa toteutettavan laitoshuoltajan ammattitutkinnon tutkinnonosista vastaavanlaiset lomakkeet osaamisen itsearviointiin. ”Tämä on hyvä apuväline arvioida itseään. Suosittelen jatkossakin, seuraavillekin laitoshuoltaja opiskelijoille tätä samaa apuvälinettä (parempi kuin HEKSU). Tämän ymmärtää paremmin”, oli erään palautetta antaneen laitoshuoltajaopiskelijan kommentti.

Itsearviointilomakkeen avulla opiskelija arvioi omaa osaamistaan esimerkiksi siivouspalvelujen tuottamisen eri osa-alueilla. Lomaketta voi hyödyntää opintojen eri vaiheissa (Kuvio 1): opintojen alkutaipaleella ja ennen työssäoppimiskaksoja, kun opiskelija vielä suunnittelee ja asettaa itselleen tavoitteita. Opiskelija voi lomakkeen avulla peilata osaamistaan myös työssäoppimiskaksojen aikana ja sen jälkeen. Opintojen päättyessä voi lomakkeen avulla luoda katsauksen oman oppimisen polkuun.



KUVIO 1. Osaamisen itsearviointilomakkeen käyttö

Lomakkeessa on varattu tilaa asioiden kirjaamiseen. Opiskelija ja kouluttaja tai työpaikkaohjaaja voi yhdessä suunnitella opiskelijan oppimista niin, että se palvelee nimenomaan hänen osaamisen tavoitteita ja tarpeita. Ajatuksena on siis, että opiskelija täyttää lomaketta opintojen alkuvaiheessa, opintojen aikana ja loppuvaiheessa.

Kokeilin käytännössä oman oppimisen arvioinnin mallia laitoshuoltaja-opiskelijoilla lokakuussa 2011. Opiskelijat olivat palanneet kahden viikon mittaiselta työhönperehtymisjaksolta ja ajankohta oli hyvä opiskelijan omaan väliarviointiin. Ennen lomakkeen ”koekäyttöä” keskustelin työyhteisössäni muiden kouluttajien kanssa lomakkeesta ja sen käytöstä.

Opiskelijat saivat itsearviointilomakkeen käyttöön opastuksen ja vastaavasti he antoivat palautteen lomakkeen käytöstä. Palautteen antaminen tapahtui vapaamuotoisesti kirjoittamalla kommentteja ja ajatuksia paperille, jotka sitten keräsin itselleni. Eräässä palautteessa todettiin, että ”*Tämä opiskelijan itsearvioinnin apuväline on varmasti jatkossa hyödyllinen. Asiat ovat selkeästi ja ymmärrettävästi esitetty. Oman osaamisen arviointi on helpompaa. Mitä osaa ja mihin kiinnittää enemmän huomiota.*”

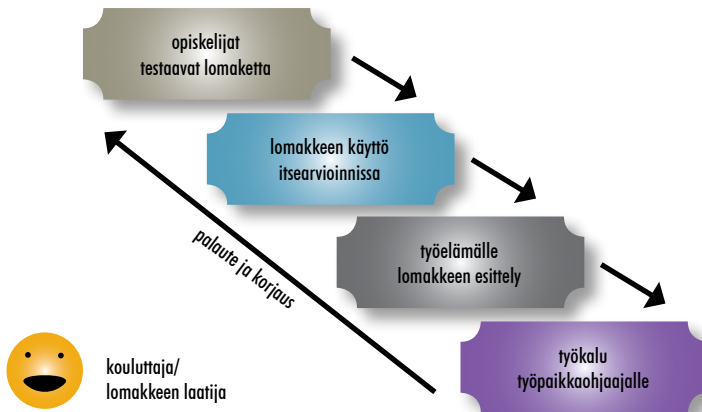
Yksi osaamisen arviointilomaketta testannut laitoshuoltajaopiskelija kirjoittaa palautteessaan seuraavaa: ”*Itsearviointilomake auttaa hahmotamaan, mihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota. Rastisysteemi auttaa oman kehityksen arvioinnissa. Tällä systeemillä jää pois tunne, että en hän mä voi itteeni kehua – pitävät tyhminä ja itserakkaana. Helpottaa huomattavasti ainakin minun omaa arviointiani. Kiitos.*”

Uuden toimintamallin juurruttaminen

Oman osaamisen arviointiin kehitettyä itsearviointilomaketta on käytetty testausmielessä kerran ja kerätty käyttökokemuksista palaute. Jatkossa on tavoitteena laatia lomake koskemaan kaikkia laitoshuoltajan ammattitutkinnon pakollisista ja valinnaisista (niitä joita oppilaitos tarjoaa) tutkinnonosista. Seuraavana etappina on lomakkeen käytön vakiinnuttaminen laitoshuoltajaopiskelijoiden osaamisen arvioinnissa (Kuvio 2). Lomake otetaan aktiiviseen käyttöön.

Seuraava askel lomakkeen käytössä tulee olemaan sen esittely työelämälle. Esittely voi tapahtua esimerkiksi puhtauspalvelualan kehittämistyöryhmän kokouksessa. Työpaikkojen on hyvä tietää, millaisia uusia oppimisen ja arvioinnin apuvälineitä on kehitetty. Palaute työelämän edustajilta on myös tärkeää, koska sieltä voi nousta uusia näkökulmia lomakkeen sisältöön, hyödyntämiseen ja käyttöön. On syytä pohtia myös sitä, miten työpaikkaohjaaja hyötyy tästä mallista?

Opiskelijoilta saamani palaute oli mielestäni rakentavaa, joskin sitä annettiin vielä melko varovaiseen sävyyn. Toivon saavani arviointilomakkeen osalta jatkossa realistisen ja rehellisen palautteen. Sen avulla voin paremmin muokata lomaketta toimivammaksi.



KUVIO 2. Osaamisen itsearviointilomakkeen käyttöönotto.

Yhteenveto

Ohjauskoulutusta aikuiskouluttajille -koulutukseen liittyvässä kehittämissankkeessani pyrin luomaan mallin opiskelijan oman osaamisen arviointiin. Tällaista ei ollut aikaisemmin käytössä omassa työssäni. Mielestäni onnistuin kehittämishankkeessani, ja saatu palaute mallista on ollut positiivista ja

kannustaa jatkokehittämään lomaketta. Lomakkeen toimivuus käytännössä osoittautui helpoksi ja kannusti opiskelijaa itsearviointiin.

Prosessina kehittämishanke oli itselleni opettavainen. Aikataulutus varmisti hankkeen etenemisen suunnitellusti ja vahva ohjauksellinen tuki auttoi prosessin loppuun saattamista. Olen itsekin yhtä ohjaukokemuksta rikkaampi, siis ohjattavan näkökulmasta tarkasteltuna.

Oman osaamisen itsearviointilomaketta esitellessäni opiskelijaryhmälle, oivalsin sen, että on oltava itse valtavan innostunut ja varma asiastaan. Tämä välittyy opiskelijoihin ja synnyttää heissä myös innostuneisuutta ja luottamusta esitettyyn asiaan. Ryhmässä toimimme peilin tavoin toisillemme.

Oman osaamisen arviointi edellyttää opiskelijalta hyvää itsetuntemusta. Tämän osa-alueen esilletuontia on syytä korostaa opetuksessa. Kun tietää omat tavat ja tyylit oppia, on helpompi ymmärtää omaa oppimistaan ja kehittymistään. Tämä mahdollistaa kehittymisen juuri sellaiseksi ammatillaiseksi kuin on mahdollista. Koskaan ei ole liian myöhäistä aloittaa uuden oppimista.

”*...K*uuntele sydäntäsi, opi tulkitsemaan elämän tiellä olevia merkkejä ja – ennen kaikkea kurkota kohti unelmiäsi”
(Paolo Coelho 1988)

Lähteet

- Hellström, M. 2008 Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Juva: PS-Kustannus.
- Hotarinen, O. 2006 Ammatillinen kasvu ja asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Hyria koulutus Oy 2010 Aikuisopiskelijan opas.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011 Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Juva: PS-Kustannus.
- Repo-Kaarento, S. 2007 Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä (1. painos toukokuu 2007 p.). Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Ruohotie, P. 2000 Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P & Ripatti, A. 2006 Asiantuntijuutta ammattikasvatuksen PD-koulutusohjelmalla. Teoksessa Näkökulmia ammatilliseen kasvuun. Toimittaneet S. Soikkeli, M. Haapasilta & L. Siikaniemi. Tampere: Lahden ammattikorkeakoulu, 5–6.

Meidän Helmet II -julkaisu on artikkelikokoelma, joka koostuu STUDIO-koulutuksissa tuotetuista aikuispedagogiikan ja -koulutuksen hyvistä käytänteistä, uusista toimintamalleista ja välineistä. Julkaisun tavoitteena on kehittää aikuiskouluttajien pedagogista osaamista ja tuottaa aikuiskoulutukseen uudenlaisia toimintatapoja ja -malleja. Koska STUDIO-projekti kuuluu aikuisohjausta kehittävään Opin-Ovi -hankeperheeseen, kaikissa artikkeleissa on erityisenä näkökulmana aikuiskouluttajien ohjauksellisen osaamisen kehittäminen. STUDIO-projektissa ohjausta tarkastellaan erityisesti oppimisen ja opiskelun ja ammatillisen kasvun ohjaamisen näkökulmasta.

Julkaisu on tarkoitettu opettajankouluttajille, kentällä toimiville aikuiskouluttajille, aikuiskoulutusorganisaatioiden henkilöstöryhmille (esim. hallinto) ja TE-hallinnossa toimiville. Artikkeleita ovat kirjoittaneet STUDIO-projektissa toimineet kouluttajat OAMK:n, HAMK:n, JAMK:n ja HAAGA-HELIAN Ammatillisista opettajakorkeakouluista sekä Arcadasta.



painettu
ISBN 978-951-784-616-5
ISSN 1795-4266
HAMK AOKKn julkaisuja 4/2013

e-julkaisu
ISBN 978-951-784-617-2 (PDF)
ISSN 1795-424X
HAMKin e-julkaisuja 13/2013

HAMK
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU
Ammatillinen opettajakorkeakoulu