



Osaamisen kehittämisen suuntia

**YHDESSÄ TEKEMÄLLÄ JA JOHTAMALLA
OSAAMISEN HUIPULLE**

Toimittaneet Erja Kotimäki, Päivi Haapakoski ja Ulla Mäntykangas



Toim. Erja Kotimäki, Päivi Haapakoski ja Ulla Mäntykangas

OSAAMISEN KEHITTÄMISEN SUUNTIA

YHDESSÄ TEKEMÄLLÄ JA JOHTAMALLA OSAAMISEN HUIPULLE

Julkaisija: Oulun ammattikorkeakoulu

Oulu 2019

ISBN 978-951-597-180-7 (nid.)

ISBN 978-951-597-181-4 (PDF)

Pysyvä osoite: <http://urn.fi/URN:ISBN::978-951-597-181-4>

Ulkoasu ja kannen kuva: Laure Kurkela

Paino: PunaMusta Oy, Oulu, 2019

© CC BY-NC-ND 4.0

ESIPUHE

OPEKE – Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen -hanke on valtakunnallinen kehittämissanhanke, jossa on kehitetty ja uudistettu ammatillista opettajankoulutusta kokonaisuutena. Hankkeessa on vahvistettu opettajankoulutuksen aktiivista, tutkivaa ja kehittävää roolia suhteessa oppilaitoksiin ja opettajaksi opiskeleviin. Hanke käynnistyi 1.8.2017 ja päättyi 29.2.2020.

Tämä julkaisu liittyy OPEKEN kehittämissosiointiin B2, jossa tavoitteena on ollut kehittää ammatillisen opettajien koko työuran aikaista osaamista ja uramalleja. Osiossa on ollut mukana kuusi osatoteuttajaa; kaikki ammatilliset opettajakorkeakoulut (Haaga-Helia, Hamk, Jamk, Oamk ja Tamk) ja Taideyliopisto. Kehittämissosiointia on koordinoitunut Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Hankkeen alussa sovittiin kunkin korkeakoulun tarpeen ja intressin mukaisesti kehittämisen painopistealueet ja toimintatavat. Tietoa kerättiin monenlaisilla tavoilla mm. haastattelemalla, kyselyillä ja pilotoimalla joko ammatillisella toisella asteella tai korkeakoulussa.

Julkaisu koostuu hankkeen osatoteuttajien kirjoittamista artikkeleista, joissa tuodaan laajasti esille ammatillisen opettajan työuran aikaisen osaamisen kehittämistä hankkeessa sovittujen painopistealueiden näkökulmista.

Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu kuvaa case-esimerkkien avulla hankkeessa mukana olleiden koulutuksen järjestäjien osaamisen johtamisen kumppanuuden rakentamisprosesseja sekä niistä saatuja tuloksia. Artikkelissa tuodaan esille kehittämiskumppanuuden hyötyjä koulutuksen järjestäjille, pohditaan ammatillisen opettajakorkeakoulun roolia osaamisen johtamisen tukijana sekä mallinnetaan kehittämiskumppanuutta.

Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu tarkastelee artikkelissaan tehtyä kumppanuusverkoston kehittämistyötä, verkostoyhteistyön rakentamista, siinä toteutettuja toimenpiteitä sekä keskeisimpiä havaintoja ja aikaansaannoksia.

Hämeen ammatillisen opettajakorkeakoulun artikkelissa tuodaan esille, miten ammatillisen koulutuksen esimiesten urapolut rakentuvat vahvasti mosaikkimaisiksi. Harvat esimiehet päätyvät suoraan koulutuksesta esimieheksi, vaan usein johtajan tehtäviin kuljetaan monien koulutusten ja työkokemusten myötä. Artikkelissa kuvataan 10 ammatillisen koulutuksen esimiehen urapolkujen rakentumista.

Haaga-Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun artikkelissa esitellään pilotti, jossa kehitettiin organisaation TKI-asiantuntijuutta ja valmiuksia. Lopputuloksena muotoiltiin neljä mallia: 1) opettajan työuran aikainen TKI-osaamisen kehittyminen, 2) opettajan työuran aikaisen TKI-osaamisen kehittämisen johtaminen, 3) opettajan TKI-roolit dynaamisessa prosessissa, ja 4) opettajan TKI-roolien johtaminen dynaamisessa prosessissa.

Taideyliopiston artikkelissa tarkastellaan työpajatyöskentelyä taidealan opettajien osaamistarpeiden kartoittamisen menetelmänä ja työmuotona. Prosessimaisissa työpajoissa opettajat toivat esille osaamistarpeitaan ja työstivät parhaiksi kokemiaan osaamisen kehittämisen tapoja.

JAMKin artikkelissa pohditaan eri toimijoiden rooleja oppilaitosten henkilöstön osaamisen kehittämisessä. Keskeisenä ajatuksena on tiiviimmän yhteistyön ja kehittämiskumppanuuden rakentaminen rahoittajan, oppilaitosten ja palveluntarjoajien välille. Lopuksi esitetään suosituksia siitä, miten julkisen rahoituksen pienten muutosten avulla voitaisiin tukea kehittämiskumppanuuden syntymistä.

Kiitämme kaikkia kumppaneitamme aktiivisesta ja positiivisesta osallistumisesta opettajan työuran aikaisen osaamisen kehittämiseen! OPEKEN B2-osiossa on tehty konkreettista ja hyödyllistä kehittämistyötä, joka jatkuu edelleen hankkeen päättämisen jälkeen.

Oulussa 4. lokakuuta 2019

Erja Kotimäki, Päivi Haapakoski
ja Ulla Mäntykangas



6

Kehittämiskumppanuus osaamisen johtamisen tukena

Erja Kotimäki, Ulla Mäntykangas, Päivi Haapakoski
Oulun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu



20

Ammatillisen opettajan osaamista kehittämässä oppilaitosten verkostoyhteistyönä

Kristiina Engblom-Pelkkala
Tampereen ammattikorkeakoulu



30

Ammatillisen koulutuksen esimiehen mosaiikkimainen urapolku

Anu Raudasoja ja Ulla Nuutinen
Hämeen ammattikorkeakoulu



36

Uutta luova asiantuntijuus ja sen johtaminen –
välineenä TKI

Heli Bergström
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu



48

Vertaistyöpajat taidealan opettajan osaamisen
kehittämisessä

Sirke Pekkilä
Taideyliopisto



54

Kuka johtaa osaamisen kehittämistä?
– kohti prosessimaista kumppanuusajattelua

Jari Kalavainen, Santtu Hartikainen, Maija-Liisa Siitari,
Milla-Maarit Salo
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Kehittämiskumppanuus osaamisen johtamisen tukena

Oulun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu,
Erja Kotimäki, Ulla Mäntykangas, Päivi Haapakoski

1. JOHDANTO

Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu kehittää yhdessä toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestäjien kanssa asiakaslähtöistä opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen johtamisen mallia. Kehittämiskumppanuuden rakentamiseen on sitoutunut yhteensä neljä Pohjois-Suomen toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestäjää; Oulun seudun ammattiopisto, Koulutuskeskus Brahe, Saamelaisalueen koulutuskeskus ja Ammattiopisto Lappia. Malli perustuu koulutuksen järjestäjien strategiasta lähteviin osaamistarpeiden kartoitukseen, joiden pohjalta laadimme yhteistyössä oppilaitosjohton kanssa osaamisen kehittämisen suunnitelmia. Lopullisena päämääränä on tukea osaamisen johtamista sekä luoda yhteisiä mallinnettuja kehittämiskumppanuuksia koulutuksen järjestäjän ja ammatillisen opettajakorkeakoulun välille.

Kehittämiskumppanuuden taustalla on vaikuttanut monia huomioon otettavia asioita, joita ovat mm. ammatillisen koulutuksen uudistuminen ja sen seurauksena tapahtuva opettajan työnkuvan muutos. Näiden lisäksi vaikuttavia tekijöitä ovat olleet organisaatioissa tapahtuvat muutokset sekä opettajien siirtyminen vuosityöaikaan. Edellä mainitut asiat ovat tällä hetkellä ajankohtaisia ja haastavia prosesseja oppilaitoksissa.

Kehittämiskumppanuuden mallintamisen myötä teimme jo yhteistyön käynnistämävaiheessa seuraavia havaintoja:

- Kehittämiskumppanuus koetaan merkityksellisenä ja tärkeänä, koska koulutuksen järjestäjät ovat tuoneet selkeästi esille ulkopuolisen tuen tarpeen osaamisen johtamiselle
- Yksilöllisen osaamisen tarpeiden pohtiminen suhteessa organisaation osaamisen kehittämisen tarpeisiin on perusteltua.
- Koulutuksen järjestäjän strategian selkeys sekä henkilöstön sitoutuminen ja osallistaminen osaamisen kehittämisen prosessiin ovat keskeisiä asioita.
- Osaamisen ennakkoinnin kehittämiseen on aito tarve oppilaitoksissa, koska tällä hetkellä pystytään vastaamaan vain välittömiin osaamistarpeisiin.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun rooli on muuttumassa täydennyskoulutuksen tarjoajasta monipuolisten koulutus- ja kehittämispalvelujen tuottajaksi. Palvelut suunnitellaan yhdessä koulutuksen järjestäjien kanssa tukemaan organisaation strategian mukaista osaamisen kehittämistä (kehittämiskumppanuus). Suunnittelun tueksi tarvitaan tietoa kehittämisen tarpeista ja tavoista sekä niistä tekijöistä, jotka tulisi ottaa huomioon yhteisessä kehittämistyössä.

Osaamisen johtaminen on laaja kokonaisuus, jossa strategiseen suunnitteluun pohjautuvaa osaamista kehitetään, uudistetaan ja hankitaan. Keskiössä on tulevaisuuden tahtotila, jonka tunteminen on tarpeellista. Osaamisen johtaminen koostuu osaamistarpeiden ennakoinnista, strategialähtöisestä osaamisen kehittamisestä ja oppimisen suuntaamisesta, valmentavasta esimiestyöstä sekä oppimista ja innovatiivisuutta edistävän kulttuurin luomisesta ja johtamisesta. Keskeisintä on, että sen avulla voidaan tukea organisaation toiminnan kehitystä sekä auttaa toimijoita hallitsemaan muuttuvaa toimintaa yhdessä. Ei riitä, että yksittäiset työntekijät ovat osaavia, vaan osaamisen johtamisen tulee tukea yhteisen osaamisen kehittämistä.

OPEKE-hankkeessa käynnistimme osaamisen johtamisen prosessin koulutuksen järjestäjien kanssa teemahaastatteluilla, joihin osallistuivat johtajat sekä kehittämistyöstä vastaavat henkilöt. Kartoitimme haastatteluilla osallistuvien organisaatioiden osaamisen kehittämisen nykytilaa sekä niiden tarpeita ja toiveita yhteistyölle ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa. Haastatteluissa tuotiin selkeästi esille, että osaamisen kehittämisen tarve tiedostetaan ja sitä pidetään tärkeänä. Mahdollisuudet kehittämiseen ovat kuitenkin rajalliset monesta eri syystä (esim. ammatillisen koulutuksen uudistumisen tuomat monet haasteet). Osaamisen

johtamiseen liittyvää yhteistyötä ja kumppanuutta pidettiin erittäin tärkeänä, ja halu yhteiskehittämiseen tuotiin esille kaikissa haastatteluissa.

Alkuhaastattelujen jälkeen jatkoimme koulutuksen järjestäjien kanssa kunkin organisaation tarpeista lähtevän toimintamallin kehittämistä. Kehittämiskumppanuuden rakentamisen tavoitteet ja toimintatavat suunniteltiin yhteistyössä koulutuksen järjestäjän sekä Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun täydennyskoulutus- ja kehittämisspalvelujen kanssa.

Tässä artikkelissa kuvaamme case-esimerkkien avulla mukana olleiden koulutuksen järjestäjien osaamisen johtamisen kumppanuuden rakentamisprosesseja sekä niistä saatuja tuloksia. Näihin liittyen keskeisinä voidaan pitää seuraavia kysymyksiä: Mitä hyötyä kumppanuudesta on koulutuksen järjestäjille, mikä on ammatillisen opettajakorkeakoulun rooli osaamisen johtamisen tukijana sekä millaisen mallin luomme kehittämiskumppanuudelle?

2. CASE-ESIMERKIT OSAAMISEN JOHTAMISEN KUMPPANUUDEN RAKENTAMISESTA

OULUN SEUDUN AMMATTIOPISTO (OSAO)

Oulun seudun ammattiopisto (OSAO) on monialainen ammattiopisto, joka kouluttaa nuoria ja aikuisia kahdeksassa eri yksikössä Oulun läänin alueella. Sen tavoitteena on tarjota ajantasaisia ja työelämän tarpeisiin vastaavaa koulutusta. Vetoimensa, laajan toimintansa ja tuloksiansa ansiosta OSAO sijoittuu ammattiopistojen kärkeen Suomessa (www.osao.fi).

OSAOn osaamiskartoitukset suunniteltiin koulutuksen järjestäjän johdon kanssa siten, että jokaisen koulutusyksikön esimiehille ja kehittämisvastuussa oleville henkilöille toteutettiin yksiköittäin ryhmähaastatteluja syksyn 2018 aikana. Isompien yksiköiden haastattelut toteutettiin kahdessa osassa, sillä henkilömäärän ei haluttu kasvavan liian suureksi. Yhteensä haastateltiin 38 henkilöä.

Haastatteluteemat rakennettiin OSAOn strategisen oppimisen ja osaamisen tuottamisen ydinprosessien mukaisiksi (asiakashankinta, hakeutuminen, henkilökohtaistaminen, tarvittavan osaamisen hankkiminen, uraohjaus sekä osaamisen osoittaminen ja arviointi). Tavoitteena oli arvioida kuhunkin prosessiin liittyvää opetushenkilöstön osaamista, kuten vahvuuksia ja osaamistarpeita nykyisten ja tulevaisuuden tarpeiden näkökulmista. Lisäksi pohdittiin sopivia keinoja hankkia tarvittavaa osaamista. Haastattelujen tuloksista tehtiin yhteenvetot, jotka esiteltiin haastatteluihin osallistuneiden yhteisessä webinaarissa sekä OSAOn yksikönjohtajien kokouksessa.

Tulosten pohjalta rakennettiin yhdessä ydinprosessien vastuuhenkilöiden kanssa osaamisen kehittämisen malleja, joiden avulla pyrittiin mahdollisimman hyvin vastaamaan kunkin yksikön henkilöstön osaamistarpeisiin. Kuhunkin ydinprosessiin määriteltiin keskeiset osaamisalueet sekä niihin sopiva

koulutus- ja kehittämistarjonta. Lisäksi OSAOn ydinprosessien vastuuhenkilöt, oppilaitoksen johto sekä ammatillisen opettajakorkeakoulun koulutus-hankkeiden vastuuhenkilöt sopivat yhdessä siitä, ketkä henkilöt osallistuvat koulutuksiin ja millä tavoilla osaaminen hankitaan.

RAAHEN KOULUTUSKUNTA- YHTYMÄ (KOULUTUSKESKUS BRAHE)

Raahen koulutuskuntayhtymä on monialainen ammatillisen koulutuksen järjestäjä, joka tarjoaa koulutuspalveluita niin nuorille ja aikuisille opiskelijoille kuin yritys- ja elinkeinoelämän toimijoille Raahen ammattiopistossa, Lybeckerin opistossa sekä Ruukin maaseutuopistossa. Raahen koulutuskuntayhtymän oppilaitokset muodostavat Koulutuskeskus Brahen (www.raahenedu.fi).

Osaamisen kehittämiskumppanuuden rakentaminen aloitettiin syksyllä 2018 opetus- ja ohjaushenkilöstölle suunnatuilla osaamiskartoituksilla, jotka toteutettiin vastaajien kesken itsearviointeina. Tämän lisäksi toteutettiin tiimitoiminnan arviointi, joka kohdennettiin koulutuksen järjestäjän viidelle tiimille. Ennen sähköpostilla lähetettävää Webropol-kyselyä henkilökunnalle järjestettiin verkossa tiedotustilaisuus kartoituksen tavoitteista ja toteutuksesta sekä tietojen hyödyntämisen menettelytavoista. Itsearviointien tavoitteena oli tukea Brahen opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen kehittämisen prosessia tekemällä näkyväksi opettajien uran aikaisen osaamisen kehittämisen tarpeet sekä osaamisen vahvuudet. Brahen koulutuskeskus määritteli strategisesti keskeisimmiksi osaamisen itsearvioinnin kohteiksi henkilökohtaistamisen, osaamisen arvioinnin sekä ohjaavan ja valmentavan opettajuuden.

Henkilökohtaistamisen, osaamisen arvioinnin sekä ohjaavan ja valmentavan opettajuuden itsearvioinnit sisälsivät taustatietojen kartoitusta, väittämiä henkilökohtaistamisesta, ohjaavasta ja osallistavasta opettajuudesta sekä arvioinnista, vapaita tekstikenttiä edellä mainituista teemoista sekä mahdollisuuden antaa palautetta osaamiskartoituksesta. Väittämien laadinnassa hyödynnet-

tiin ammatillisen koulutuksen määräysten sisältöä. Henkilökohtaistamisen, osaamisen arvioinnin sekä ohjaavan ja valmentavan opettajuuden itsearviointien vastaajien määrä oli 58 henkilöä.

Tiimitoiminnan itsearviointin tavoitteena oli tehdä näkyväksi tiimien toiminnan vahvuuksia, tavoitteita, päätöksentekoa ja vuorovaikutusta sekä tukea osaltaan Brahen koko osaamisen kehittämisen prosessia. Tiimikartoitus sisälsi väittämiä tiimitoiminnan toimintakulttuurista päätöksenteosta, avoimuudesta, vastuunkantamisesta, vuorovaikutuksesta, tavoitteista sekä tiimin sisäisistä yhteisistä arvoista. Lisäksi vastaajilla oli avoimissa vastauksissa mahdollista tuoda esiin tiimin vahvuudet ja kehittämiskohteet sekä Brahen tiimitoiminnan kehittämisen ideat. Tiimikartoitukseen vastasi 28 henkilöä viidestä eri tiimistä.

Henkilöstön osallisuutta pyrittiin osaamiskartoituksen aikana vahvistamaan siten, että ennen kartoitusta järjestettiin tiedotustilaisuus verkossa osaamiskartoituksen sisällöstä ja tarkoituksesta sekä kartoituksen määrittelystä ajankohdasta; henkilöille, jotka eivät vastanneet viestiin määräaikaan mennessä, lähetettiin muistutusviesti. Haastattelujen tuloksista tehtiin yhteenvedot, jotka esiteltiin webinaarissa koko henkilökunnalle sekä Koulutuskeskus Brahen johtoryhmälle.

Vastaajat totesivat osaamiskartoituksesta mm., että se oli pitkä ja raskas, jonka lisäksi se sisälsi osittain päällekkäisiä kysymyksiä. Toisaalta heidän mielestään oli kuitenkin hyvä, että itsearviointi oli tarkka, koska se ”pisti sopivasti miettimään”.

Tulosten pohjalta johtoryhmän kanssa on rakennettu opetus- ja ohjaushenkilöstölle osaamisen kehittämisen polkua; Opevalmennus 2.0 mallia. Koulutuskeskus Brahessa opetus- ja ohjaushenkilöstö on jaettu asiantuntijaryhmiin. Opevalmennus 2.0 mallissa on kuvattu vuodelle 2019 kehittämis- ja koulutusprosessien toteutus ja ajankohdat sekä kehittämisen teemat, joihin kukin asiantuntijaopettaja osallistuu. Osa kyseisistä teemoista on kohdennettu koko opetus- ja ohjaushenkilöstölle.

SAAMELAISALUEEN KOULUTUSKESKUS

Saamelaisalueen koulutuskeskus on toisen asteen oppilaitos, jolla on keskeinen asema saamelaisalueen kehittämisen sekä arktisessa osaamisessa. Oppilaitos järjestää monialaista ammatillista koulutusta nuorille ja aikuisille. Lisäksi Saamelaisalueen koulutuskeskus tarjoaa ainoana ammatillisena oppilaitoksena saamen kielten ja kulttuurin koulutusta. Toimipaikat sijaitsevat Inarissa, Kaamasessa ja Enontekiöllä (www.sogsakk.fi).

Saamelaisalueen koulutuskeskuksen osaamiskartoituksen tavoitteena oli selvittää koulutuskeskuksen tiimien nykyistä toimintaa osaamisen kehittämisen tueksi. Kyselyyn vastasi 30 henkilöä. Kartoitus sisälsi tiimien toimintaan ja sen kehittämiseen liittyviä teemoja, kuten vastuullisuuden, vuorovaikutuksen, avoimuuden, yhteiset arvot, tavoitteet ja päätökset sekä tiimitoiminnan merkityksellisyyden kokemuksia. Lisäksi kartoitus sisälsi vapaita tekstikenttiä sekä mahdollisuuden perustella valittuja väittämiä liittyen oman tiimin vahvuuksiin, kehittämiskohteisiin sekä Saamelaisalueen koulutuskeskuksen tiimitoiminnan kehittämisideoihin.

Saamelaisalueen koulutuskeskuksen henkilöstölle ja johdolle järjestettiin tiedotustilaisuus verkossa kartoituksen sisällöstä, toteutuksesta sekä tuloksista. Tuloksia hyödynnettiin tiimeille järjestetyssä koulutuksessa. Kartoituksessa esille nousseita kehittämiskohteita ja -ideoita hyödynnettiin tiimikoulutuksen painopisteiden määrittelyssä ja jatkokehittämisessä.

AMMATTIOPISTO LAPPIA

Ammattiopisto Lappia on monialainen, Kemi-Tornionlaakson koulutuskuntayhtymä Lappian ylläpitämä oppilaitos. Ammattiopisto Lappia tarjoaa koulutuksia nuorille, aikuisille, yrityksille sekä yhteisöille. Lappian muodostavat kahdeksan Länsi-Lapin kuntaa. Toimipisteet sijaitsevat Kemissä, Louella Tervolassa, Muoniossa ja Torniossa (www.lappia.fi).

Ammattiopisto Lappiassa tavoitteena oli arvioida ja kehittää opetushenkilöstön opetus- ja koulutus-suunnitelmaa sekä osaamisen kehittämisen prosessia palvelemaan entistä paremmin osaamisen johtamista. Lappiassa kehittämiskumppanuuden rakentaminen ja opetushenkilöstön osaamisen kehittäminen käynnistettiin esimiehille suunnatuissa kehittämistyöpajoissa. Ammattiopisto Lappialla oli jo runsaasti opetushenkilöstön osaamisen kehittämiseen liittyvää aineistoa sekä toimenpidesuunnitelmia, joiden hyödyntäminen ja kehittäminen asetettiin kehittämiskumppanuuden lähtökohdaksi. Työpajoissa käsiteltiin Lappian opetushenkilöstön osaamis- ja koulutussuunnitelman nykytilaa sekä nostettiin fasiloiden esille keskeisimmät opetushenkilöstön osaamisen kehittämisen kohteet. Näin vahvistettiin jo aloitettua osaamisen kehittämisen mallin suunnittelua ja toimeenpanoa. Työpajatyöskentely jatkuu syksyn 2019 aikana.

3. MITÄ OSAAMISKARTOITUKSET TOIVAT ESILLE?

Ammatillisten opettajien uranaikaisen osaamisen kehittämisen kokonaisuutta kartoitettiin opettaja-kohtaisilla strukturoidulla haastattelulla sekä erilaisilla osaamiskartoituksilla. Olemme koonneet yhteen neljän pilottiorganisaation kesken toteutettujen ammatillisten opettajien osaamiskartoitusten tuloksia. Kartoituksista voidaan havaita, että opetushenkilöstön osaamisen tasoissa on vaihtelevuutta, ja keskusteluista nousee esille tasalautuisuuden vaatimus. Vaikka kartoitusten sisällöt vaihtelevatkin koulutuksen järjestäjien strategisten painopisteiden mukaisesti, on kartoitustuloksista hahmoteltavissa viisi opettajan työhön liittyvää teemakokonaisuutta.

1. UUSI OPETTAJUUS

Uuteen opettajuuteen liittyy opettajan oman työnkuvan hahmottaminen uudessa ammatillisessa koulutuksessa. Opettajilta odotetaan rohkeutta uuteen asenteeseen ja erilaisiin kokeiluihin. Osaltaan tämä tarkoittaa poisoppimista vanhoista toimintatavoista sekä monimuotoisten mahdollisuuksien tun-

nistamista opetus- ja ohjaushenkilöstöltä ja koulutusorganisaatioiden johdolta. Tulosten mukaan tarvitaan opettajien roolien selkeyttämistä sekä uudenlaista vastuuttamista. Lisäksi uudistusvaatimuksissa todetaan, että opettajan työhyvinvointi ja jaksaminen ovat merkityksellisiä asioita, sillä ne vaikuttavat suoraan myös opiskelijoiden hyvinvointiin. Ratkaisuna esitetään jaettua opettajuutta, jossa organisaation sisäistä ja ulkoista verkostoyhteistyötä kehittämällä opettajan asiantuntijarooli vahvistuu. Kun tiimien toimintatapoja uudistetaan palvelemaan entistä paremmin uudistuvan ammatillisen koulutuksen tavoitteita, edistetään samalla opetus- ja ohjaushenkilöstön osallisuutta ja sitoutumista toiminnan kehittämiseen. Tämä edesauttaa ydinprosessien kehittämistä sekä parantaa osaltaan työssäjaksamista. Opettajan toimenkuvan muutosvaatimukseen liittyy keskeisesti myös tarve kehittää koulutusorganisaatiossa työn johtamista ja organisointia.

2. PEDAGOGINEN OSAAMINEN

Henkilökohtaistaminen näyttäytyy uudessa ammatillisessa koulutuksessa aiempaa merkityksellisempänä, minkä johdosta myös opettajan pedagogisen osaamisen taso korostuu henkilökohtaistamisprosessin työnjaossa ja roolituksessa. Ohjaustaidoilla on suuri merkitys, ja erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaamiseen liittyvää osaamista tarvitaan laajalti. Pedagogiseen osaamiseen liittyy kiinteästi myös arviointiosaaminen ja arvioinnin suunnittelu. Digitalisaation hyödyntäminen on osalle opettajista vielä haasteellista ja siihen kaivataan tukea. Myös opettajan ammattialaan liittyvä substanssin hallinta korostuu erityisesti työelämäyhteistyön ja tiimioppimisen näkökulmista.

3. YHTEISTYÖ

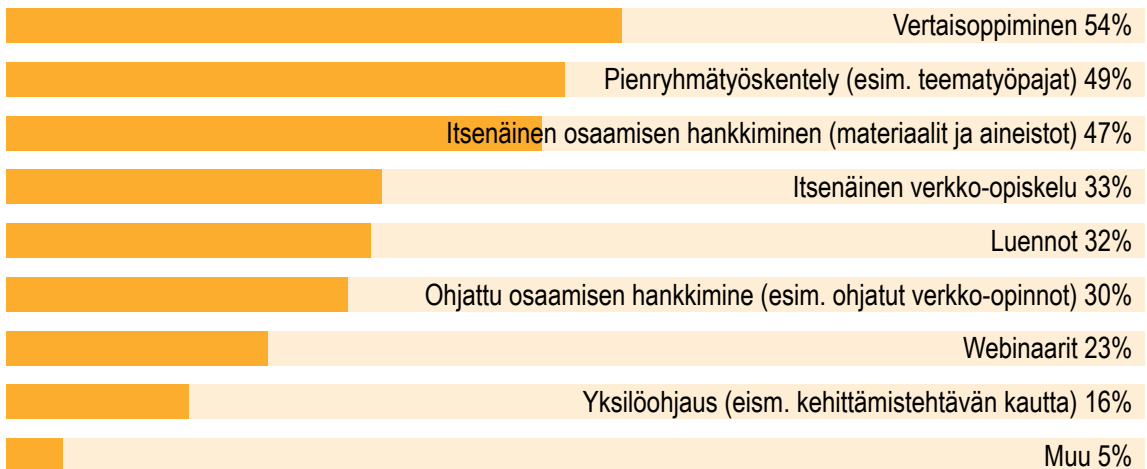
Oppilaitosyhteisön toimintakulttuurilla on suuri merkitys opettajien ammatilliselle hyvinvoinnille. Kollegiaalinen yhteistyö, vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen auttavat opettajaa hänen työssään sekä opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemisessa. Erityisesti kollegiaalinen yhteistyö ja vuorovaikutusosaaminen ovat keskiössä, kun puhutaan esimerkiksi yhteis- ja tiimiopettajuudesta. Näiden

lisäksi opettajan työssä tarvitaan moniammatillista työelämäyhteistyötä eri toimijatasoilla. Sen merkitys on kasvanut entisestään, kun työelämän osuutta tutkintojen toteutuksessa on lisätty. Myös muutokset yleisessä työelämässä ja eri ammattialoilla vaikuttavat koulutusorganisaation strategiaan sekä opettajan työhön.

4. ASIAKKUUKSIENHALLINTA

Opetus- ja ohjaushenkilöstön myyntiin ja markkinointiin liittyvän osaamisen kehittämiseksi on selkeästi tarvetta, mikä näkyy mm. jatkuvana hakuna, tarpeena kehittää työpaikkaohjaajien osaamista sekä keskusteluina myynnin ja markkinoinnin merkityksestä ammatillisen toisen asteen opetus- ja ohjaushenkilöstön työssä. Näihin liittyen voidaan myös pohtia, mitä tehdään, miksi tehdään sekä kuka tekee ja kenelle. Asiakasvirtojen tunnistaminen, yksilöllisten ratkaisujen ja palveluiden tuottaminen opiskelijaksi hakeutuville, markkinointi sekä oman ammattialan kokonaisuuden ja vaihtoehtojen hallinta vaativat perehtymistä oman alan ja organisaation tarjontaan sekä vaihtoehtoihin. Opettajan merkitys markkinoijana vahvistuu alalle hakeutuvien, opiskelijoiden sekä työelämän asiakasrajapinnassa.

MITEN HALUAT KEHITTÄÄ OSAAMISTASI (VALITSE 3)



Kuvio 1. Suosituimmat osaamisen kehittämisen tavat.

5. PROSESSIEN SELKEYTTÄMINEN JA KONKRETISOINTI

Ammatillisen toisen asteen koulutuksen järjestäjän sisäisiin prosesseihin tarvitaan osaltaan selkeyttämistä ja konkretisointia. Yksinkertaisimmillaan kyse on tutkinnon perusteiden tuntemisesta konkreettisesti tasolla, jotta tiedetään oman alan tutkinnon perusteiden ja erilaisten toimintojen mahdollisuudet ja käytänteet. Erilaisten palveluprosessien tunnistaminen ja yhteissuunnittelu koetaan myös kehitettäväksi osa-alueiksi. Tuotetuntemuksen kautta pystytään palvelemaan erilaisia asiakasryhmiä ja tarjoamaan heille erilaisia vaihtoehtoja.

4. MILLÄ TAVOILLA OSAAMISTA HALUTAAN OPPILAITOKSISSA KEHITTÄÄ?

Opettajilta kysyttiin, mitkä olisivat heille mieluisimpia osaamisen kehittämisen tapoja. Vertaisoppiminen ja itsenäinen osaamisen hankkiminen koettiin parhaimpina tapoina. Myös pienryhmätyöskentely esim. teematyöpajoissa nähtiin hyväksi tavaksi kehittää omaa osaamista. Laadukkaat ja hyvin toteutetut webinaarit, ohjattu osaamisen hankkiminen (esim. ohjattuina verkko-opintoina) sekä itsenäinen verkko-opiskelu jakoivat neljännen sijan osaamisen kehittämistapojen suosituimmuusvertailussa, kuvio 1.

5. KOKEMUKSET KEHITTÄMISKUMPPANUUDESTA

Pilottioppilaitoksilta saadun palautteen mukaan kehittämiskumppanuusmallin todettiin toimineen hyvin, ja kumppanuuskokemukset olivat positiivisia. Kumppanuutta kuvattiin palveluna, jota koulutuksenjärjestäjät olivat toivoneet. Yhteistyö koettiin hedelmälliseksi, ja erityisen tärkeänä pidettiin säännöllistä dialogia oppilaitoksen toimijoiden (mukana myös HR-henkilöstöä) ja ammatillisen opettajakorkeakoulun toimijoiden välillä.

Koulutuksen järjestäjät nimesivät tärkeimmiksi yhteistyökokemuksiksi toiveiden ja tarpeiden kuuntelemisen, kumppanitoimijoiden yhteisen vuorovaikutteisen ideoinnin sekä opettajakorkeakoulun henkilöstön vahvan ammattitaitoisuuden ja suunnitelmallisuuden kaikessa toiminnassa. Koulutusten ja kartoitusten räätälöinti koettiin asiakaslähteisenä, laadukkaana ja tärkeänä toimintatapana. Yhteistyötä kuvattiin palautteissa ketterän kehittämisen periaatteiden mukaiseksi. Kehittämiskumppanuuden avulla koulutuksen järjestäjät pystyivät suunnittelemaan opettajien uranaikaista osaamista ennakkoiden ja erilaisia osaamisen kehittämismenetelmiä hyödyntäen.

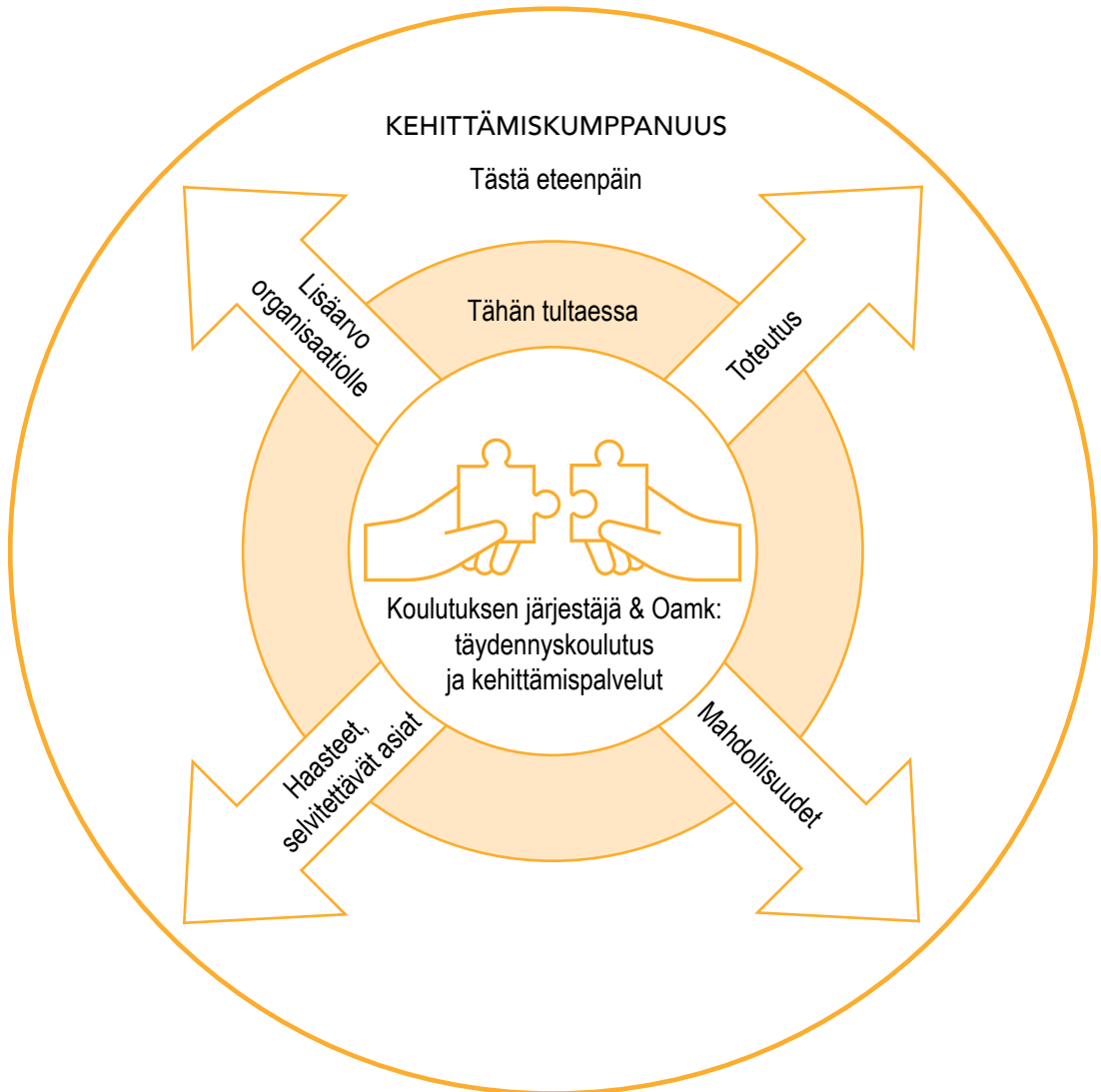
Halusimme myös kartoittaa, millaisia konkreettisia toimenpiteitä koulutuksen järjestäjien ja ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteistyö edellytti, ja miten koulutuksen järjestäjät hyötyivät niistä. Suurimpana hyötynä koettiin koulutuskokonaisuudet ja teemapäivät, joiden tarve ensin kartoitettiin, ja joita järjestettiin räätälöiden koulutuksen järjestäjien paikkakunnilla sekä verkkototeutuksina. Koulutus-teemat vaihtelivat koulutuksen järjestäjien tarpeiden mukaisesti. Vastauksista ilmenee, että koulutus ja osaamisen kehittäminen vaikuttavat omalta osaltaan oppilaitoksen hyvinvointiin. Henkilöstön suunnittelu- ja vuorovaikutusosaamisen lisääntyminen tehostaa oppilaitoksen toimintaa.

Osaamisen johtamisen tukemisella oli vaikutusta oppilaitoksen laatuun. Esimerkkinä mainittakoon pilottioppilaitoksen kanssa suunniteltu ja toteutettu opettajien valmennusohjelma, joka tuki op-

pilaitoksen strategiaa sekä vastasi uudistuvan ammatillisen koulutuksen tuomiin haasteisiin. Valmennusohjelman jälkeen toteutettiin opettajille osaamiskartoitus, jonka pohjalta räätälöitiin valmennusohjelman jatko-osa, jossa keskitytään mm. ohjaavaan ja valmentavaan opettajuuteen, HOKS- ja arviointiosaamisen kehittämiseen sekä ennakkointiin ammatillisessa koulutuksessa. Valmennuksessa tullaan hyödyntämään osaamiskartoituksessa esiin tulleita, opettajien toivomia osaamisen hankkimisen menetelmiä.

Tulevaisuuden yhteistyölle on toivottu yleisesti jatkoa. Kehittämiskumppanuuden toivotaan jatkuvan yhtä joustavana ja tulevaisuusorientoituneena kuin hankkeen aikakin. Koulutuksen järjestäjät pitävät tärkeänä, että koulutustarpeisiin pystytään vastaamaan asiakkaan tarpeet huomioiden sekä ammatillisen koulutuksen tulevaisuuden osaamistarpeita ennakkoiden. Suunnitelmallisuus ja systemaattisuus näyttäytyvätkin keskeisinä kehittämiskumppanuuden toimintatapoina ammatillisen opettajan työuran aikaisen osaamisen kehittämisessä. Jatkossa kumppanuusmallia voitaisiin kehittää mm. lisäämällä yhteisiä, rinnakkaisia kehittämishankkeita. Kehittämisen kytkemistä opettajan arkeen pidetään tärkeänä.

Kehittämiskumppanuuden arviointityö koulutuksen järjestäjien kanssa jatkuu edelleen. Olemme koonneet kehittämiskumppanuuden arviointimallin (Kuvio 2, mukailen Toivainen 2009), jota pilotoidaan koulutuksen järjestäjien kanssa syksyllä 2019. Toiminnan systemaattinen arviointi antaa arvokasta tietoa sekä koulutuksen järjestäjälle että kehittäjäkumppanina toimivalle ammatilliselle opettajakorkeakoululle. Kehittämiskumppanuuden toteutuksen, mahdollisuuksien ja haasteiden käsittely nykyhetken ja tulevaisuuden näkökulmasta auttaa molempia osapuolia hahmottamaan opittua ja toteutettua. Uudet yhteistyömuodot ja pitkäkestoinen kehittämiskumppanuus toimivat esimerkeinä organisaation saamasta lisäarvosta, joka on myös hyödyllistä kirjata. Tiiviit kontaktit oppilaitoskumppaneihin jatkuvat ja kehittyvät luottamuksellisessa vuorovaikutuksessa.



Kuvio 2. Kehittämiskumppanuuden arviointimalli (mukaillen Toiviainen 2009).

6. KEHITTÄMIS- KUMPPANUUDEN MALLINNUKSEKSI

OPEKE -hankkeen kehittämistyönä halusimme mallintaa osaamisen kehittämisen ja osaamisen johtamisen monimuotoista kokonaisuutta. Yhtenä tavoitteenamme oli yhteisellä kehittämiskumppanuudella luoda organisaatioon systemaattinen osaamisen kehittämisen toimintamalli, joka jalkautuisi oppilaitoksen omissa prosesseissa ja hyödyttäisi suoraan opettajien ja koko organisaation tavoitteita ja toimintakulttuuria erityisesti osaamisen kehittämisen rakenteiden ja pedagogisen johtamisen osalta.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun roolia kumppanuusmallissa voidaan kuvailla palvelujen tarjoajana, kehittämiskumppanina sekä koulutuksen järjestäjien tukijana ja valmentajana niiden kohdassa erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia. Ammatillinen opettajakorkeakoulu on tukenut koulutuksen järjestäjiä rinnalla kulkijana ja toteuttajana dynaamisessa osaamisen kehittämisen ja johtamisen prosessissa. Prosessi koostuu osaamisen johtamisesta, osaamiskartoitusten toteuttamisesta, kartoitusten tulosten ja kehittämistoimenpiteiden esittelystä sekä toimintamallin arvioinnista ja kehittämisestä.

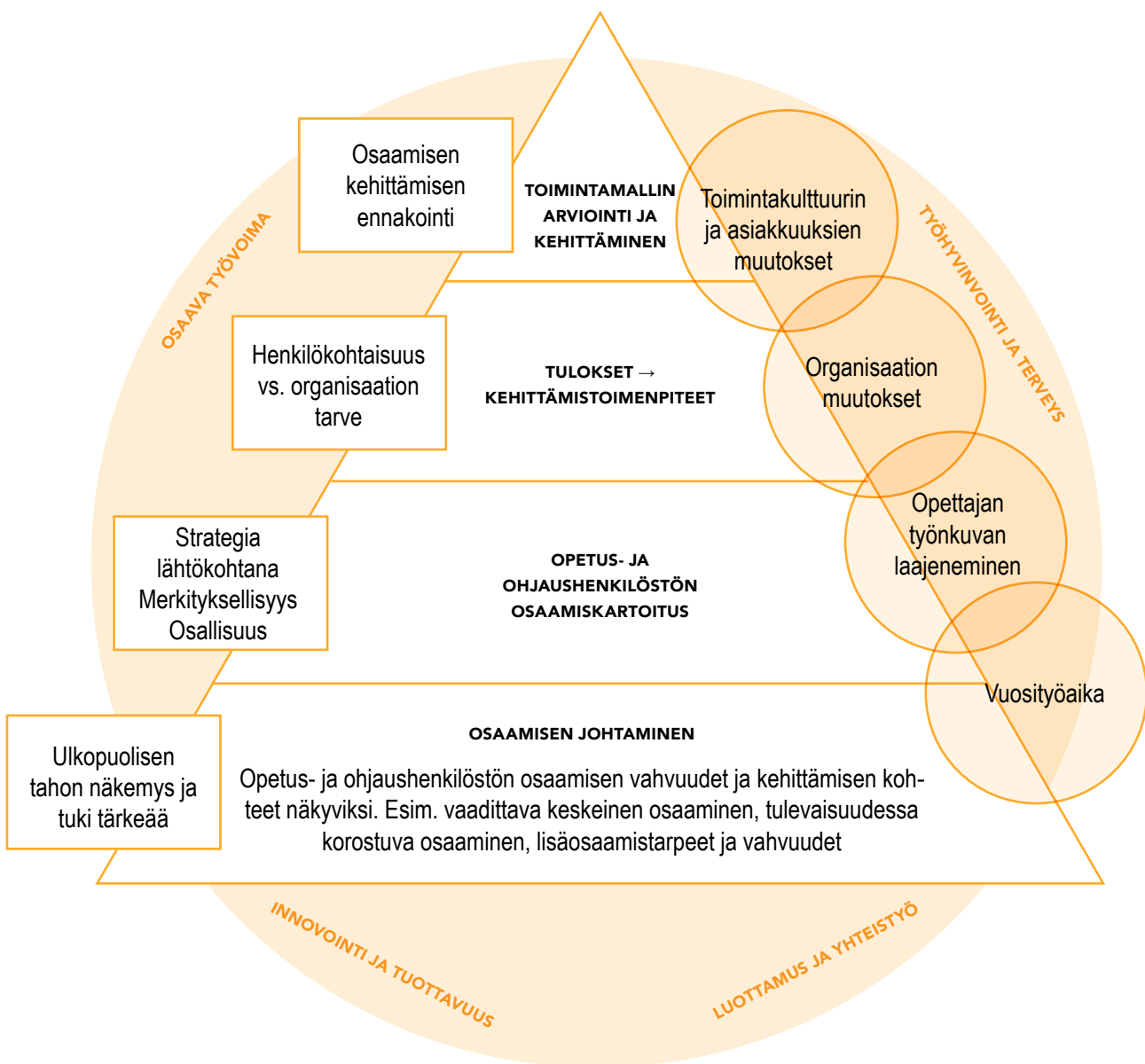
Kumppanuusmallin perustana on vahva ymmärrys osaamisen johtamisesta. Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen vahvuuksien ja kehittämiskohteiden näkyväksi tekeminen suuntaa osaamisen painopistealueita. Kun osaamista halutaan kehittää tavoitteellisesti, ennakoidaan tulevaisuutta ja kehitetään tulevaisuudessa tärkeiksi ajateltuja osaamisalueita. Viime aikoina osaamisen kehittämisen tarpeita ovat lisänneet muun muassa toimintaympäristön kehityksen nopeus ja digitalisaation vaikutukset.

Osaamisen kehittämisellä tulee olla tiivis yhteys organisaation strategiaan. Henkilöstön osaamisen kehittämisen tarkoituksena on varmistaa, että henkilöstöllä on osaamista, joka mahdollistaa strategian toteutumisen. Työyhteisön muutos- ja uu-

distumiskyky on kiinni onnistuneesta osaamisen kehittämisestä ja johtamisesta. Johdon sitoutuminen osaamisen kehittämiseen ja osaamisen johtamiseen näkyy organisaatioissa sekä koulutuksen vaikuttavuudessa ja tuloksellisuudessa.

Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen kartoittamisella tuodaan esille koulutuksen järjestäjän linjausta siitä, millaista osaamista organisaatiossa tarvitaan laaditun strategian toteuttamiseksi ja tulevaisuuden osaamistarpeiden ennakointiseksi. Osaamiskartoitus sisältää tarvittavat osaamisalueet ja osaamisen arvioinnin kriteerit. Kartoitus antaa työntekijälle mahdollisuuksia oman osaamisensa itsearviointiin ja kehittämisen suunnitteluun ja toteutukseen. Osaamiskartoituksen tulosten perusteella suunnitellaan kehittämistoimenpiteet ja niiden toteutus. Prosessin päätöksessä arvioidaan koko osaamisen johtamisen toimintamallia ja kehitetään sitä edelleen.

Osaamisen johtamisen kumppanuusmalli esitellään seuraavan sivun kuviossa 3. Ulkokehällä on kuvattu koulutuksen järjestäjän toimintaan liittyviä haasteita, jotka vaikuttavat osaltaan osaamisen johtamisen kokonaisprosessiin. Erilaiset muutokset toimintakulttuurissa, organisaatorakenteessa, opettajan työnkuvassa sekä työaikamallissa asettavat omat haasteensa kokonaisuuden hallintaan. Osaamisen johtamisen kumppanuuden mallinnukseen on lisätty myös Työelämä 2020 –hankkeen työelämästrategian painopiste-alueet (osaava työelämä, työhyvinvointi ja terveys, luottamus ja yhteistyö sekä innovointi ja tuottavuus) kuvaamaan koulutuksen järjestäjien moninaista osaamisen johtamisen kenttää.



Kuvio 3: Osaamisen johtamisen kumppanuusmalli.

7. SUOSITUKSET

Yhteiskunnan muutokset, työelämän uudet ammattitaitovaatimukset ja koulutuspolitiikan uudistukset luovat kehittymisvaatimuksia ammatillisille opettajille, opettajien kouluttajille sekä koulutuksen järjestäjille. Opetushenkilöstön osaamisen johtaminen ja kehittäminen dynaamisesti ovatkin suuria tulevaisuuden haasteita. Toiminta edellyttää täydennyskoulutuksen järjestäjien, koulutusorganisaatioiden johdon sekä lähiesimiesten saumatonta yhteistyötä ja vuorovaikutusta niin opettajien kuin opiskelijoidenkin kanssa.

1. **Osaamisen johtamisen on oltava systemaattista, ei sattumanvaraista.** Suunnitelmallisuus ja systemaattisuus näyttäytyvät keskeisinä kehittämiskumppanuuden toimintatapoina ammatillisen opettajan työuran aikaisen osaamisen kehittämisessä.
2. **Osaamisen kehittämisellä tulee olla tiivis yhteys organisaation strategiaan.** Henkilöstön osaamisen kehittämisen tarkoituksena on varmistaa, että henkilöstöllä on osaamista, joka mahdollistaa strategian toteutumisen. On olennaista, että kehittämisen perustana on riittävän selkeä kuva organisaation toiminnan tavoitteista ja tulevista suunnista.
3. **Henkilöstön osallisuus osaamisen kehittämisessä on tärkeää.** Osaamista ei voi johdtaa ulkopuolelta. On luotava yhteinen ymmärrys siitä, mitä osaamista tarvitaan ja miksi. Osaamisen kartoituksen yhteisöllinen suunnittelu, toteutus sekä tulosten esittely ja arviointi edistävät osallisuutta ja jo olemassa olevan osaamisen näkyväksi tekemistä. Henkilöstön osallisuus motivoi osaamisen hankkimiseen ja kehittämiseen.
4. **Tiedon hyödynnettävyys.** Opettajan osaamiskartoituksista saadaan paljon tietoa, mutta sen hyödyntäminen on usein vielä kehitysvaiheessa. Ammatillisen opettajakorkeakoulun rooli korostuu fasilitoijana ja mahdollisuuksien tarjoajana.
5. **Vuosityöaika tuonut omat haasteensa ammatillisen opettajan työhön.** Henkilöstön hyvinvointi nousee yhä tärkeämmäksi tekijäksi uudessa työaikamallissa.
6. **Työyhteisön muutos- ja uudistumiskyky on kiinni onnistuneesta osaamisen kehittämisestä ja johtamisesta.** Kehittämisen pääpainon tulee olla henkilöstön osaamisen vahvistamisessa, työpaikan oppimisilmapiirin kehittämisessä sekä yksilön oppimisesteiden poistamisessa. Esimiehet voivat tukea työhön läheisesti liittyvien kehittämisen menetelmien käyttöönottoa, kuten mentorointia, työparityötä ja työkiertoa.
7. **Opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta ja koko työuran aikaista osaamisen kehittämisen tukea.** Ammatillista kehittymistä tukevan toiminnan tulee olla johdettua, vaikuttavaa, suunnitelmallista ja pitkäkestoista. Opettajien tulee voida aktiivisesti osallistua yhteistyöhön, verkottumiseen ja oppilaitosten toimintaympäristöjen ja -kulttuurien uudistamiseen.

Ammatillisen opettajan osaamista kehittämässä oppilaitosten verkostoyhteistyönä

Tampereen ammattikorkeakoulu, Kristiina Engblom-Pelkkala

1. JOHDANTO

Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakoulutus on ollut mukana OPEKE-hankkeen B2 pilotissa (OKM, hallituksen kärkihanke 2017-2019) osana valtakunnallista ammatillisen opettajakoulutuksen uudistamista. Pilotissa kehitettiin ammatillisten opettajien työuran aikaista osaamisen kehittämistä ja mallinnettiin opettajan urapolkua verkostoyhteistyönä ja oppilaitoskohtaisena kehittämistyönä.

Ammatillisten opettajien työuran aikainen osaamisen kehittäminen on muutoksessa eikä opettajan urapolun mallintaminenkaan kaikessa monimutkaisuudessaan ole yhtä selkeää kuin aikaisemmin. Syynä tähän on yhteiskunnan jatkuva muutos, jossa organisaatiot ja työntekijät ovat samassa jamasassa: muuttumassa tai valmistautumassa tulevaan muutokseen. Muutos voidaan kohdata sopeutumalla, ohjaamalla, sitä voidaan edesauttaa tai ennakoita. Reagoi yksilö tai organisaatio muutokseen millä tavoin tahansa, on kyse uuden kohtaamisesta ja oppimisesta. Yksi tapa oppia muutoksesta on verkostoitua. Tätä jatkuvassa muutoksesta oppimista on tehty TAMKin vetämässä kehittämisspilotissa, kun oppilaitoksista muodostetussa kehittä-

misverkostossa on yhteisesti pohdittu uudenlaisia, ketteriä sekä joustavia toimintatapoja oppilaitosten ja opettajien osaamisen kehittämiseksi perinteisen kouluttautumisen rinnalle. Kokemuksemme ovat vahvasti osoittaneet, että verkostoissa toimiminen ja verkostoyhteistyö voisi olla yksi varteenotettava kehittymisen ja oppimisen mahdollisuus.

2. TOTEUTUS

Artikkeli kuvaa OPEKE-hankkeessa tehtyä kehittämistyötä, verkostoyhteistyön rakentumista, siinä toteutettuja toimenpiteitä sekä keskeisimpiä havaintoja ja aikaansaannoksia. Kokemuksiemme valottamana pohdimme ammatillisen opettajan uraa ja osaamisen kehittämistä sekä mallintamisen mahdollisuutta verkostoyhteistyönä. Artikkelissa kuvataan aluksi verkostoa ja verkostoyhteistyön rakentumista sekä tarkastellaan verkostoa kehittämisen tapana. Tämän jälkeen kuvataan TAMKin kehittämisspilotissa tehtyjä toimintoja aina kehittämisverkoston perustamisesta lähtien verkostoyhteistyön kehittämiseen keskittyen keskeiseen kehittämisen kohteeseen opettajan ammatilliseen osaamiseen ja uraan sekä mallintamisen pohdintaan.

Kun tarkastellaan verkostoa yhteisenä toimintana ja oppimisen mahdollistajana on syytä avata, mitä verkosto-käsitteellä tarkoitetaan, sillä käsitettä käytetään paljon ja eri merkityksissä. Verkostoissa toimiminen on liitetty menestykseen, sillä verkostoitumista pidetään uudenlaisten, tietoa luovien ja ketterien sekä avointen organisaatioiden aktiivisena toimintatapana. Yleisesti verkostolla tarkoitetaan toimijoiden, joko yksilöiden tai organisaatioiden joukkoa ja niitä yhdistäviä, hyvinkin erilaisia siteitä (Mattila & Uusikylä 1999, 11). Verkostoyhteistyössä on keskeistä niin yksilöiden kuin organisaatioidenkin näkökulmasta vuorovaikutus, joka on jatkuvan kehityksen ja oppimisen edellytys. Vuorovaikutuksen merkitys korostuu entisestään, kun oppimisprosessi laajenee yksilötasolta organisaatiotasolle ja erityisesti työelämäyhteistyöhön.

Kehittämispilotissa verkostomainen työskentely perustui organisaatioiden väliseen yhteistoimintaan. Yhteistyö lähti liikkeelle kehittämiskumppaniemme, viiden ammatillisen oppilaitoksen ja ammattikorkeakoulun verkostona keväällä 2018. Artikkelin kuvaava kehittämispilotin yhteistyöverkoston toimivaa oppilaitosorganisaatioiden välistä kehittämisverkostoa ja sen toimintaa. Verkostoyhteistyön ja verkostotapaamisten lisäksi on

kehittämistyötä tehty kehittämispilotissa lisäksi kolmen ammatillisen oppilaitoksen sekä yhden ammattikorkeakoulun kanssa oppilaitoskohtaisina kehittämisprosesseina. Oppilaitoskohtaiset kehittämisprosessit ovat liittyneet uuden ammatillisen koulutuksen johtamisen ja lähiesimiestyön kehittämiseen osana osaamisen johtamista sekä opettajien vertaisoppimisen muotojen kehittämiseen ja kokeiluun. Kahden oppilaitoksen kehittämistoimet suunnattiin koko yksikön esimiehille ja opettajakunnalle, jossa suunnitellun ohjelman lisäksi mahdollistettiin kiireetön keskinäinen vuoropuhelu ja omien ajatusten jakaminen liittyen omaan työhön ja uraan.

Yhteistyöverkostomme muodostui oppilaitoksen edustajista, jotka ovat pysyneet verkostoyhteistyössä mukana alusta lähtien. Tämä verkostotoimijoiden pysyvyys on tuonut yhteistyöhön mukaan erilaisten oppilaitosten toimintakulttuurit, toimijoiden ammatillisen aseman sekä verkostotyöhön osallistuneiden yksilöiden persoonat. Yhteistyön aluksi päätettiin verkoston tavoitteellisesta toiminnasta, mikä varmasti ainakin osaltaan sitoutti verkostossa toimimiseen kaiken kiireen ja muutoksen keskellä. Verkostoyhteistyötä on toteutettu yhteisissä, säännöllisissä tapaamisissa, jotka on

ennalta suunniteltu siten, että vapaan keskustelun lisäksi niissä on aina ollut jokin kehittämisspilottia koskeva teema, jota on keskustellen yhteisesti työstetty. Tapaamiset on pyritty järjestämään eri kehittämisverkostoon osallistuvissa oppilaitoksissa siten, että verkoston on ollut mahdollista tutustua oppilaitosten erilaisiin oppimisympäristöihin.

Verkostoyhteistyö on tarjonnut osallistujille peilin oman oppilaitoksen tilasta ja mahdollisuuden reflektoida asioita muiden toimijoiden kanssa. Tämä on ollut tärkeää, sillä kaikkia oppilaitoksia ympäröi muuttuva toimintaympäristö, jota muovaa työelämäläheisyys ja opiskelijalähtöisyyden vaatimukset. Oppijoiden ja kulttuurien moninaisuus lisää opetustyön vaatavuutta koulutusjärjestelmän

kaikilla tasoilla. Ammatillisen koulutuksen reformi on tuonut omat haasteensa opettajan työhön ja pedagogiikan osaamiseen. Reformi on vahvistanut osaamisperusteisuutta, asiakaslähtöisyyttä ja toiminnan tehokkuutta. Se on lisännyt yhteistyötä työpaikkojen kanssa, osaamisen merkityksen ymmärtämistä sekä elinikäistä ja jatkuvaa oppimista (Paaso 2015, 58). Vaikka soraääniä etenkin reformin alussa onkin kuulunut, näyttää uudistuksen suunta, tavoitteet ja toimenpiteet olevan perusteltuja. (Räisänen & Goman, 2018.)

NYKYINEN (sisäinen) TULEVA (ulkoinen)	S VAHVUUDET Oppilaitoksen voimassa olevat vahvuudet.	W HEIKKOUEDET Oppilaitoksen voimassa olevat heikkoudet.
O MAHDOLLISUUDET Mahdollisuudet, jotka ovat näköpiirissä.	S-O johtopäätökset: hyödyntämisstrategiat Vahvuuksien avulla voidaan hyödyntää tulevia mahdollisuuksia	W-O johtopäätökset: sisäisten muutosten strategiat Heikkouksia työstetään siten, että ne eivät estä tulevien mahdollisuuksien hyödyntämisestä.
T UHKAT Uhkat, jotka ovat näköpiirissä.	S-T johtopäätökset: ympäristösuuntautuneet muutosstrategiat Vahvuuksien avulla muutetaan suhdetta ympäristöön uhkien torjumiseksi.	W-T johtopäätökset: kriisistrategiat Strategioita kriisien välttämiseksi olemassa olevista heikkouksista ja uhkista.

Kuvio 1. Oppilaitosten strateginen SWOT-analyysi (esim. Wehrich 1982).

3. STRATEGINEN SWOT-ANALYYSI KEHITTÄMISTYÖSSÄ

Yhteistyö lähti liikkeelle jokaisen oppilaitoksen kanssa toimintaympäristön tilan kartoituksella strategisen SWOT-analyysin avulla, joka on laadullinen ennakoinnin menetelmä. Toimintaympäristöanalyysi mahdollistaa ajoissa havaita myös uusien kehityssuuntien signaaleja ja tarpeen tullen myös muuttaa organisaation toimintatapoja ja strategiaa. (Euroopan komissio 2002.) Menetelmän avulla mahdollistui saada riittävän laaja kuva oppilaitosten toimintaympäristöstä niiden omasta näkökulmasta.

Strategisen SWOT-analyysin avulla voidaan tarkastella organisaation sisäistä toimintaa ja ulkoista toimintaympäristöä sekä varautua muutokseen strategisilla toimenpiteillä (Dyson 2004). Analyysilla voidaan kartoittaa organisaation sisäisiä vahvuuksia (S), heikkouksia (W), ulkoisia mahdollisuuksia (O) ja uhkia (T). Analyysi jatkuu tarkastelemalla organisaation ja sen toimintaympäristöstä tulevia ulkoisia tekijöitä, joiden avulla voidaan rakentaa seuraavat strategiat: hyödyntämisstrategiat (SO), muutosstrategiat (ST), sisäisten muutosten strategiat (WO), kriisistrategiat (WT). Hyödyntämisstrategiat yhdistävät oppilaitoksen vahvuudet sekä nykyiset ja tulevat mahdollisuudet. Ympäristösuuntautuneet muutosstrategiat liittyvät oppilaitoksen sisäiset vahvuudet ulkoisiin uhkiin. Sisäisten muutosten strategiat koostuvat mahdollisuuksista ja heikkouksista niin, että nykyinen ja tavoiteltava toiminta toteutuisi. Kriisistrategiat kehittävät oppilaitoksen toimintaa heikkouksista ja ulkoisista uhkista huolimatta (Kuvio 1).

Kehittämistyön tarkastelu on pidetty oppilaitos-tasoisena yksittäisten opettajien kehittämistyön sijaan. Organisaatiotasoinen kehittämistyö on tarjonnut hyvät edellytykset tarkastella opettajien osaamista yleisemmin ja mahdollistanut myös mallintaa osaamistarpeita opettajan eri uran vaiheissa. Aineisto kerättiin haastattelemalla oppilaitosten edustajia, jotka toimivat oppilaitoksissa

johto- ja päällikkötehtävissä ja vastasivat omassa oppilaitoksessaan myös kehittämistyöstä. Aineistossa painottui organisaatiotason näkökulma, mikä saattoi johtua informanttien asemasta organisaatiossa. Jokaisesta oppilaitoksesta rakennettiin tilannekuva ammatillisen opettajan uranaikaisen osaamisen kehittämisen nykytilasta ja tulevaisuuden näkymistä. Tämä edesauttoi oppilaitoskohtaisen kehittämisen suunnittelua yhdessä verkostossa toimivien oppilaitoksen edustajien kanssa. Tämän jälkeen oppilaitosten analyysit koottiin yhteen etsien kaikkia oppilaitoksia yhdistäviä tekijöitä ja teemoja, jotka edesauttaisivat myös verkostoyhteistyön rakentamisessa.

4. REFORMIN VAIKUTUKSET VERKOSTOYHTEISTYÖN KEHITTÄMISEN KESKIÖSSÄ

Seuraavaksi esitetään lyhyesti verkostoyhteistyössä mukana olevien oppilaitosten strategisten SWOT-analyysien synteesi (kts. tarkemmin Engblom-Pelkkala & Joensuu 2019). Merkittävämäksi asiaksi nousi oppilaitosten aineistossa ammatillisen koulutuksen reformi ja siihen liittyvät muutokset sekä strategisella että käytännön tasolla. Reformin koettiin mahdollistavan oppilaitoksen ja osaamisen kehittämisen muutoksessa. Ainakin osittain tämä on varmasti selitettävissä kehittämispilotin ajoittumisella, mutta myös sillä, miten suuresta uudistuksesta on kyse. Formaalin koulutuksen ja pedagogisen pätevyyden arvostus vahvistaa oppilaitoksen toiminnan mahdollisuuksia ja lisää entisestään sitä, että oppilaitokset resursoivat opetushenkilöstönsä koulutukseen ja osaamisen kehittämiseen. Tämä konkretisoitui reformin myötä opetushenkilöstön siirtyessä vuosityöaikajärjestelmään. Tätä pidettiin yhtenä merkittävimpänä vahvistavana tekijänä oppilaitoksen toimintakulttuuria uudistettaessa.

Ammatillisen koulutuksen reformi haastaa uudistamaan opettajien ja koko oppilaitoksen osaamista ja toimintaa. Se on muuttanut ammatillisen oppilaitoksen arkea, henkilöstön työnkuvia, mutta myös opiskelijoita, kun nuoriso- ja aikuisopiskelijoita ei

erotella enää omiksi ryhmikseen. Tämä nousi esiin myös kehittämisspilottimme oppilaitosten kokemuk-
sista. Oppilaitoksen segmentoitunut kohderyhmä ja pedagogista kehittymistä edellyttävä opiskeli-
joiden kasvava diversiteetti nähtiin kuitenkin myös tarjoavan mahdollisuuksia kehittää sekä opettajien että oppilaitoksen osaamista. Siihen liitettiin myös dialogisuuden, erityisopetuksen ja yksilöllisten opintopolkujen tarve.

Vahvempi oppilaitosten työelämäyhteistyö laajentaa ja kehittää opettajien osallistumista ja asiantun-
temusta, kun oppimiseen yhdistyy oppilaitoksessa tapahtuva oppiminen ja työssäoppiminen. Myös erilaisten opiskelijaryhmien ja oppimispolkujen lisääntyminen kasvattaa entisestään työelämäyhteistyön merkitystä ja työpaikkoja oppimisympäris-
töinä. Muutokset haastavat perinteistä opettajuutta ja edellyttävät opettajalta monipuolista ja laaja-alaista osaamista toimia työelämän toimijoiden kanssa, kun opiskelijan osaamisen kehittymistä arvioivat enenevässä määrin myös työelämän edustajat.

Reformiin liitetyt muutokset liittyvät laajempaan yhteiskunnan muutokseen ja sen edellyttämään opetus-
kulttuurin murrokseen, johon kuuluvat nopea tiedon lisääntyminen ja uusiutuminen, oppimiskäsit-
tyksen ja opettajuuden muutos tiedon jakajasta oppimisen mahdollistajaksi ja ohjaajaksi. Oppilaitosten kokemuksissa kehittymisen ja osaamisen esteiksi mainittiin opettajien lisääntynyt vastuu, työnkuvan sirpaloituminen ja perinteisessä opetta-
ja-asiantuntijan roolissa pysyminen. Puutteita nähtiin opettajien oman työn suunnitteluosaamisessa. Uhkana pidettiin sitä, ettei opettajilla ole voimavaroja kehittää ja luoda uutta.

Ammatillisia osaajia tarvitsevan elinkeinoelämän kokivat oppilaitokset vahvuutena, samoin kuin sen omat menestystekijät, matalahierarkkisyyden, ketteryyden ja yhdessä tekemisen kulttuurin. Näiden kaikkien koettiin vahvistavan oppilaitoksen roolia tulevaisuuden osaamisen kehittäjänä. Myös vahvalla strategisella johtamisella, laadunhallinnalla ja kehittämismyönteisyydellä nähtiin olevan suuri merkitys, niillä kun voidaan vahvistaa oppilaitoksen

suunnitelmallista kehittämisen perustaa. Oppilaitoksen alueellisella sijainnilla koettiin olevan sen toimintaa vahvistava merkitys. Verkostojen merkitys nousi esiin: kansainvälistä, kansallista ja maakuntatasoista yhteistyötä elinkeino- ja työelämän sekä muiden oppilaitosten kanssa pidettiin vahvuutena ja mahdollisuutena oppia muilta, kehittää kumppanuuksia ja luoda hankeverkostoja.

Rakenteelliset tekijät, kuten väestörakenne, työelämän muutokset ja koulutus- ja työehtojärjestelmät koettiin heikentävän oppilaitoksen toimintaa ja jarruttavan ammatillisen koulutuksen uudistamista ja todellista muutosta. Myös niukkenevat resurssit, rahoituksen ennakoimattomuus ja päätösten keskittyminen rahoitusohjaukseen ja -mittareihin koettiin heikentävän oppilaitoksen mahdollisuuksia kehittää ja ylläpitää oppilaitoksen toimintaa. Etenkin pienet oppilaitokset kokivat tilanteensa vaikeutuneen. Toisaalta haastateltavat totesivat, että niukat resurssit voidaan nähdä myös mahdollisuutena, sillä ne pakottavat etsimään uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja, malleja ja toimintatapoja osaamisen kehittämiseksi ja monipuolistamiseksi. Oppilaitoksen toiminnan koettiin heikkenevän opettajan työn vetovoiman hiipuessa. Haastatteluissa nousi esiin, miten työelämä houkuttelee opettajia pois alalta. Ammatillisen koulutuksen painopisteen ennakoitiin muuttuvan tulevaisuudessa tiettyjen ammattialojen polarisoituessa ja koska työvoimaa rekrytoidaan myös ilman ammattitutkintoa. Pienenevät ikäluokat ja aikuisopiskelijoiden yhä kasvava osuus nähtiin muuttavan ammatillista koulutusta jatkuvan oppimisen ja täydennyskoulutuksen suuntaan.

Oppilaitoksen profiloituminen pedagogiseksi edelläkävijäksi mahdollistaa toimintatapojen ja -mallien kehittämisen, jota henkilöstön laaja-alainen kehittämiskulttuuri lisää edelleen. Erilaiset oppimisympäristöt ja järjestelmät koettiin mahdollisuutena tehostaa ja tukea opettajan työtä ja työaika suunnittelua. Oppilaitosten keskinäinen kilpailu opiskelijoista ja joidenkin koulutusalojen huono työllisyys-
tilanne koettiin uhkaavan oppilaitoksen toimintaa, samoin kuin työmäärän lisääntyminen, henkilöstön ikääntyminen ja väheneminen. Uhkia lisäsivät

muutosvastarinta ja perinteinen opettajalähtöinen yksintekemisen kulttuuri. Tilanteeseen toivottiin apua uudeltaisista työ- ja toimintatavoista sekä työyhteisön ja kollegoiden tuesta. Uhkana pidettiin joidenkin esimiesten heikkoa sitoutumista pedagogiseen kehittämiseen ja johtamiseen. Uhkaksi koettiin se, että oppilaitoksen pedagogista osaamista ei arvosteta oppilaitoksen sisällä, vaikka se tunnustetaan ulkopuolella.

5. VERKOSTOSSA TOIMIMINEN HAASTAA JATKUVAAN OPPIMISEEN

Oppilaitosten esiin nostamat hyödyntämisstrategiat liittyvät henkilöstön osaamisen kehittämiseen ja verkostoissa toimimiseen. Henkilöstön ja pedagogiikan johtamisessa tulisi painottaa yhteisöllisyyttä, toisilta oppimista ja joustavaa, pedagogisen osaamisen prosessimaista kehittämistä. Myös työelämä-, oppilaitos- ja hankeyhteistyötä tulisi vahvistaa edelleen.

Organisaatioiden oppimisen perustana on toimiva organisaatorakenne ja vuorovaikutus niin sisäisesti kuin ulkoisestikin sekä kyky sopeutua ja reagoida jatkuvasti muuttuviin tilanteisiin. Pelkkä avoimuus ja tiedon vapaa ja nopea leviäminen ei vielä takaa oppimista. Keskeistä on sisältö eli mitä, mutta myös miten ja mihin vuorovaikutusta käytetään. Vuorovaikutus ei ole yksisuuntaista, vaan kaksisuuntaista, mikä lisää organisaation jäsenien mahdollisuuksia kyseenalaistaa ja muokata organisaation toimintaan liittyvää tietoa ja niiden laadullista muutosta.

Tämä on juuri yksi syy, miksi organisaatiot yhä useammin verkostoituvat ja yhteistyöverkostoja rakennetaan laajasti, paikallisten, alueellisten ja seudullisten sekä kansainvälisten toimijoiden välillä. Verkostojen etuna on se, että yhteisellä toiminnalla ja päätöksenteolla on mahdollista saada aikaan parempia ratkaisuja verrattuna toimijoiden itsenäisesti tekemiin ja saavuttamiin tuloksiin. (Koppenjan & Klijn 2004, 115). Verkoston, jossa sen jäseniä kuullaan tasapuolisesti, on mahdollista

myös tuottaa monipuolisempaa tietoa päätöksien tueksi sekä kehittää uudeltaisia näkemyksiä, kun innovoimassa on koko verkosto. Näin verkoston tuottamat innovatiiviset ratkaisut voivat myös vahvistaa verkostossa toimivien kehittämistoimintaa.

Toimintaympäristöön suuntautuvana muutosstrategiana mainittiin sidosryhmäyhteistyön vahvistaminen, oppilaitoksen pedagogisten mallien kehittäminen ja työssä jaksaminen. Sisäisten muutosten strategiat liittyivät uuden opettajan perehdyttämiseen ja pidempään työskennelleiden osaamisen kehittämiseen oppilaitoksen pedagogisten mallien mukaisesti siten, että yksilöllinen uralla kehittyminen ja työelämäosaamisen ylläpitäminen mahdollistetaan. Oppilaitoksen kriisien välttämisen strategiana toimivat ennakointi, verkostoyhteistyö ja joustavat pedagogiset mallit. Myös opettajien ikärakenteen ennakointia ja horisontaalisen urapolun näkyväksi tekemistä korostettiin.

Edellä kuvattu kehittämisspilotissa mukana olleiden oppilaitosten lähtötila-analyysi antoi hyvän ja laaja-alaisen perustan jatkaa verkostoyhteistyötä ja pohdintaa siitä, mitä opettajan uran aikainen osaaminen tässä toimintaympäristön muutoksessa tarkoittaa ja miten sitä voitaisiin mallintaa. Alukartoituksen jälkeen aloitettiin kehittämisverkoston säännölliset tapaamiset, joissa kehittämisspilotin teemaa työstettiin yhdessä tekemällä ja keskustelemalla syvensivät edelleen aihealueen käsittelyä.

6. VERKOSTOTAPAAMISET ALUEELLISEN OPPILAITOSTYÖN MAHDOLLISTAJANA

Verkostotapaamisissa on kartoitettu ammatillisten opettajien osaamistarpeita sekä luonnosteltu ammatillisen opettajan urapolkumallia. Verkostotapaamiset ovat vahvistaneet alueellista yhteistyötä ammatillisen opettajan uranaikaisen osaamisen kehittämisen tukena sekä kehittäneet ennakointiin ja tulevaisuuden osaamistarpeisiin liittyvää vuoropuhelua. Oppilaitoskohtaiset pilotit ja verkostossa toimiminen ovat osoittaneet tarpeen alueelliselle

yhteistyölle opettajan uranaikaisen osaamisen kehittämässä. Vertaisoppimisen mallien soveltaminen ja toteuttaminen sekä oppilaitosten sisäisenä että verkostomaisena toimintamallina on tulos, jota tullaan TAMKin ammatillisen opettajankoulutuksen ja yhteistyöoppilaitosten kanssa jatkamaan.

Verkostoyhteistyön ideaali on tasa-arvoinen jakaminen, jossa kukaan toimijoista ei nouse toisen yläpuolelle. Edellytyksenä on, että toimijoilla on yhteiset kiinnostuksen kohteet ja tavoitteet. Yhteistyö edellyttää myös, että kaikki osallistuvat toimintaan. Aito verkosto perustuu jakamiseen sen eri toimijoiden välillä (Suominen 2004, 36-37.) Onnistuakseen verkostoyhteistyö edellyttää siinä toimivilta yksilöiltä keskinäistä riippuvuutta ja sitoutumista yhteiseen tekemiseen sekä yhteisöllisyyttä. Vuorovaikutuksen tulee olla molemminpuolista ja vastavuoroista. Käytännön tasolla tämä tarkoittaa sitä, että verkoston kehittyminen on mahdollista, koska tietoa jaetaan avoimesti, se vastaa verkostoon osallistuvien tarpeita ja kaikkien etua. Verkostoyhteistyön hyvä ilmapiiri lisää myös sen toiminnan onnistumista. Käytännössä ilmenee verkostossa toisten työpanosten, olemisen ja toiminnan arvostamisena, vastavuoroisuutena ja yhteisten tavoitteiden edistämisenä.

Verkostoyhteisössä jaettiin avoimesti niin onnistumisia kuin epäonnistumisiakin liittyen kehittämistoimintaan. Perustan tälle loi luottamus toimijoiden välillä, joka selkeästi vahvistui kehittämisspilotin edetessä. Tämä huomio on tärkeä, sillä on myös muistettava, että oppilaitokset kilpailevat toistensa kanssa mm. opiskelijoista. Kehittämisverkostossa koettiin erityisesti yhteiset keskustelut ja alueellisen yhteistyön tiivistyminen tärkeäksi. Verkostoyhteistyö tuotti paljon keskustelua opettajan osaamisesta ja osaamisen johtamisesta, sen sijaan varsinaiset kuvaukset kehittämisen tavoista jäivät vähemmälle huomiolle. Tämä selkeästi nosti esiin kehittämisverkoston merkityksen keskustelujen mahdollistajana. Osallistujien esiin tuomat kokemukset liittyen oman oppilaitoksen kehittämistoimintaan antoivat verkostossa toimiville hyvän reflektiopinnan pohdita oman oppilaitoksen kehittämistoimia.

7. OPETTAJAN AMMATILLINEN OSAAMINEN JA URA

Kun pohditaan ammatillisen opettajan uranaikaista osaamisen kehittämistä, on syytä tarkentaa mitä sillä tarkoitetaan. Ammatillinen osaaminen voidaan ymmärtää tietona, ammattitaitona, kvalifikaationa ja pätevyyttenä, jossa käytännön toiminta yhdistyy sujuvasti kykyyn käyttää teoreettista ja käsitteellistä tietoperustaa. Ammatillisen osaamisen alueita ovat kyky kriittiseen ajatteluun, oman osaamisen arviointiin ja uuden oppimiseen. (Räsänen 1998, 15-16.) Ammattitaitoa kuvataan myös käsitteillä kvalifikaatio ja kompetenssi. Käsitteiden moninaisuutta lisää se, käytetäänkö niitä työntekijän vai työnantajan näkökulmasta. Tulkinnot heijastelevat työelämän ja ammatillisen koulutuksen näkökulmia.

Kehittämisspilotin toiminnan keskiössä on opettajan uranaikaisen osaamisen kehittäminen. On siis syytä avata, mitä uralla tarkoitetaan. Uralla voidaan tarkoittaa taitoihin, asiantuntijuuteen ja vuorovaikutusverkkoihin liittyvää tiedon kertymää, joka kehittyy yksilön työkokemusten kautta (Bird 1994, 326). Ura voidaan määritellä myös osaamisen kasvuksi, mikä ilmenee taitojen ja asiantuntemuksen lisääntymisenä ja vuorovaikutusverkoston kehittymisenä. Uraa määrittää erilaiset tiedon luomisen prosessit, joihin yksilö osallistuu ja joista hänen on mahdollista omaksua taitoja ja saada asiantuntemusta ja vuorovaikutusverkostoja. (Ruohotie 2007, 203.) Kyky ja valmius toimia, kehittää ja innovoida voidaan liittää asiantuntijuuteen. Lisäksi asiantuntijan tulee osata käyttää sosiaalisia taitojaan liityäkseen ja kuuluakseen yhteisöihin ja verkostoihin, joissa hän voi lisätä myös oman asiantuntijuuden kehittämistä yhdessä muiden kanssa.

Organisaatiotasolla tämä tarkoittaa, että oppilaitokset tarjoavat opettajille aikaa ja mahdollisuuden osallistua koulutuksiin ja työelämäjaksoille. Joustavuudesta hyötyvät molemmat, sillä ihmisillä, jotka kehittävät osaamistaan työuransa aikana on suurempi halu oppia ja heillä on enemmän luovuutta

käyttövoimanaan kuin ns. sidotun uran ihmisillä. Joustaville ja kehittämismyönteisille organisaatioille on tyypillistä nopea toiminta ja oppiminen konkreettisista tilanteista ja aktiivisista kokeiluista. Ne pystyvät säilyttämään osaavan henkilöstönsä paremmin ja kilpailemaan myös parhaista työntekijöistä.

Yksilöt toimivat ja tekevät päätöksiään oman uransa suhteen monesta syystä. Yksilö voi suunnata uudelle uralle, koska hän haluaa oppia uusia asioita ja soveltaa tietoa, eikä häntä motivoi välttämättä niinkään raha tai korkea asema. Jos organisaatio ei tarjoa kasvumahdollisuuksia, ollaan valmiita vaihtamaan työpaikkaa. Jäykkärakenteiset organisaatiot, joissa tieto ei liiku, saattavat tahtomattaan rohkaista ihmisiä siirtymään muualle. Oppilaitosten haastattelussa sama asia tuotiin esiin siten, että opettajan ammatti ei enää houkuttele ja opettajat vaihtavat myös muihin ammatteihin. Onko yksi syy tähän oppilaitoksien jäykkärakenteisuus?

Edellä esitetyt näkemykset urasta eivät niinkään painota käsitystä yksilön työurasta, jossa kokeumuksella on suuri merkitys. Niissä yksilön osaaminen liittyy oppimiseen ja organisaation tarpeisiin kulloisistakin osaamisista. Tulisiko siis koko ura määritellä uudelleen juuri suhteessa yksilön ja organisaation tiedon luomisen prosesseihin? Huomionarvoista näissä määritelmässä on, että yksilön osaamisen kehittymisen lisäksi liittyy uraan verkostot, joiden kanssa ollaan vuorovaikutuksessa. Millaisen kehittymisen paikan verkosto siten mahdollistaa? Myös kehittämisverkostossa pidettiin opettajien yhteistoimintaa ja vertaistyöskentelyä vahvuutena kehitettäessä osaamista. Mahdollisuuksia tähän tarjosivat opetushenkilöstön pedagogiseen osaamisen kehittämiseen liittyvät kv-liikkuudet ja hankkeet.

8. VERKOSTOYHTEISTYÖ LAAJENTAA YMMÄRRYSTÄ OPETTAJAN OSAAMISEN KEHITTÄMISESTÄ

Kehittämisverkoston tammikuun tapaamisessa 2019 pohdittiin ammatillisen opettajan osaamista ja nostettiin esiin kysymys, miten ammatillisen opettajan uraa voisi mallintaa tai esimerkiksi visuaalisesti kuvata. Verkostotapaaminen toteutettiin verkostodialogi-menetelmällä. Ensin kahden oppilaitoksen edustajat kertoivat oman oppilaitoksensa tilanteesta opettajien osaamisen kartoittamisessa. Toisessa oppilaitoksessa osaamiskartoituksen tekoa vasta pohdittiin, toisessa taas osaamiskartoitus oli itse laadittu ja se oli toteutettu henkilöstölle. Muut verkoston jäsenet kuuntelivat alustukset etsien sieltä itselle merkityksellisiä avainlauseita. Keskustelua aiheesta jatkettiin nostamalla esiin alustuksessa esitetyjä avainlausumia ja kysyen asiasta lisää dialogisen tiedonluomisen mallilla. Verkostodialogi oli oppilaitosten edustajien kesken tiivistä ja sen avulla saatiin erilaisia näkemyksiä osaamiskartoitusten merkityksestä.

Kun osaamista halutaan kartoittaa, tulee auttamatta eteen myös kysymys, mitä osaamista kartoitetaan, mistä ollaan kiinnostuneita ja miksi. Työelämän osaamistarpeita kutsutaan kvalifikaatio- eli osaamisvaatimuksiksi, joilla tarkoitetaan tunnustettua osaamista, jolla työntekijä vastaa työn ja työnantajan osaamisen vaatimuksiin ja haasteisiin. Osaamisella tarkoitetaan henkilön käyttäytymiseen liittyviä kykyjä ja valmiuksia. Osaaminen on yksilön kykyä suoriutua tehtävistään ja ratkaista ongelmia, mutta myös taitoa parantaa ja kehittää työtään sekä valmiuksia soveltaa työtä sosiaalisessa kontekstissa.

Osaamistarpeita voidaan tarkastella yksilön osaamisen lisäksi työyhteisö-tasoisesti. Tällöin ei vaadita kaikilta samaa osaamista, vaan henkilöstöllä voi olla hyvinkin erilaisia osaamisen alueita, joita he tuovat yhteisön käyttöön. Nykyisin osaaminen liitetään uran tavoin yhä enemmän tiimin ja organisaation osaamiseen yksilön osaamisen sijaan.

Tämä nousi esiin myös kehittämisverkoston keskusteluissa, jossa tiimin osaaminen nousi etenkin pienen oppilaitoksen osaamisen kehittämisen fokukseksi.

Pohdinta liittyy opettajan ammattitaitoon, sillä työn tekeminen ja kehittäminen edellyttävät tietynlaista osaamista. Tietotekniikka kuuluu vahvasti nykyopettajan työhön. Yksittäinen opettaja saattaa kokea osaamisvajeensa liittyvän tietotekniikkaan ja erilaisten järjestelmien käyttöön. Tietotekniikan kehittyessä koko ajan, saattaa kuitenkin olla vaikea määrittellä, mitä on se osaaminen, mitä opettajalta edellytetään, sillä erilaisten järjestelmien tuntemuksen ja käytön osaamisen lisäksi korostuu tässäkin halu oppia uutta koko ajan. Tai saattaa myös olla, että tietojärjestelmää tai -teknistä ongelmaa ratkottaessa voi kuitenkin nousta selkeästi esiin, että osaamisvaje liittyy laajempaan kokonaisuuteen tai vaikkapa pedagogisiin valintoihin. Yhteis- tai tiimiopettajuus saattaisi osaamisen vajeita pohdittaessa olla mahdollinen ratkaisu.

Osaamisen laajenemista tiimiin ja ryhmiin voi perustella sillä, että opettajan työkin on nähtävä laajemmassa kontekstissa, jossa yksilöiden toiminta on riippuvainen myös muista eikä kukaan selviä tehtävistään ja työnsä tavoitteista yksin. Työ on yhä enemmän tiimin, ryhmän ja koko organisaation osaamista ja osaamis pääomaa. Osaamisen kartoittamista pohtivan oppilaitoksen verkoston jäsenet miettivät ammatillisen koulutuksen vaateita ja osaamistarpeita. Tuleeko kaikkien opettajien osata kaikkea, vai riittäisikö, että opettajien tiimeissä löytyy osaamista? Entä miten voidaan osaamista mallintaa siinä tapauksessa, että sitä ei ehkä olekaan kuin joillakin opettajilla tiimissä? Olisiko mallinnus tehtävä tiimin tai organisaation osaamisesta?

Jos vielä mietitään osaamisen mallintamista, niin mitä on se osaaminen, mitä opettajien osaamiselta odotetaan? Yhden oppilaitoksen edustajat toivat esiin jaottelun, että opettajan osaamisen voidaan jakaa koviin ja pehmeisiin asioihin. Kovilla asioilla tarkoitetaan hallintoa, rakenteita ja erilaisia käytäntöjä. Pehmeät asiat tarkoittavat pedagogiikkaa,

oppimisen kulmakiviä, kyseenalaistamista eli asioita, joilla lisätään yhteistä ymmärrystä. Opettajan työssä sekä kovat että pehmeät asiat limittyvät toisiinsa. Ne ovat ammatittaitovaatimuksia, jotka Helakorven (2005, 58) mukaan mahdollistavat työn tekemisen eli substanssiosaamisen. Työhön liittyy myös prosessien osaaminen ja työyhteisöosaaminen vuorovaikutus mukaan lukien ja työn ja sen eri prosessien kehittäminen eli kehittämisosaaminen.

9. KUKA JOHTAA OPPILAITOKSESSA OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ JA MITEN?

Kehittämisverkoston keskustelussa nousi esiin, että oppilaitoksen sisällä organisaation eri tasoilla saatetaan nähdä asiat eri tavoin millaista osaamista ammatillisen opettajalla tulisi olla. Yhtä lailla keskustelua aiheutti se, kuka johtaa oppilaitoksen osaamisen kehittämistä. Ammatillisen opettajan uranaikaisen osaamisen kehittämisen edellytyksenä on, että opettajille mahdollistetaan monipuolinen itsensä ja osaamisensa kehittäminen. Tämä näkemys pitää sisällään oletuksen, että autonominen opettaja tunnistaa oman osaamisensa ja omat osaamisvajeensa. Voidaan kuitenkin myös kysyä, onko aina näin? Ammatillisilla opettajilla on toki vastuu oman osaamisensa yksilöllisestä kehittämisestä, mutta myös työnantajien tulee mahdollistaa opettajien ammatillinen kasvu, työssä jaksaminen ja kehittyminen, sillä ne ovat yhteydessä opetuksen ja oppimisen laatuun.

Johdolla ja opetushenkilökunnalla saattaa olla eri näkemykset osaamisen kehittämisestä. Oppilaitoksen ylin johto saattaa nähdä osaamisen eri tavoin ja painottaa eri asioita kuin opettajakunta itse. Eri näkemysten yhteensovittamisessa edesauttaa se, että oppilaitoksen strategiassa tehdään ylempään tason linjaukset ja osoitetaan suunta mihin ollaan menossa. Opettajien alakohtaiset tiimit puolestaan konkretisoivat linjaukset operatiiviseksi toiminnoiksi ja siinä tarvittavaksi osaamiseksi.

Saattaa myös olla, että oppilaitoksen johto käytäytyy passiivis-aggressiivisesti eikä lähde itse mukaan kehittämiseen. Esimerkillä johtaminen on kuitenkin hyvä tapa myös johdon osoittaa, että oppilaitoksessa osaamisen kehittäminen kuuluu kaikille. Siksi on tärkeää, että oppilaitoksen osaamisen kehittämiseen valitaan niin laajat teemat, että kaikki voivat kokea ne omakseen. Yhteistä kehittämistä tukee vielä hyvin suunniteltu kehittämisprosessi, dialoginen toimintakulttuuri ja kollektiivinen vastuu ja vastuuttaminen kehittämiseen. Kaiken perustana on keskinäinen luottamus, mille kaikki rakentuu. Vaikka usein osaamisen kehittämisen toivotaan olevan nopeaa, on tässäkin kyse hitaasta prosessista.

Keskustelussa nousi esiin, että oppilaitoksissa saatetaan ylläpitää näkemystä, että opettajan autonomia takaa osaamisen kehittämisen. On kuitenkin opettajan työn autonomiaan liitetty harha, että osaamista on kaikilla ja paljon. Osaaminen jakautuu opettajakunnassa eri tavoin, koska opetushenkilöstökin on oppilaitoksessa heterogeenistä. Jos oppilaitoksessa ei johdeta ja panosteta opettajien osaamisen kehittämiseen, saattaa tulla eteen tilanne, että opettajat toimivat parhaalla kokemallaan tavalla, mutta ilman osaamista. Jos osaamisen perusta on jäänyt oppilaitoksessa rakentamatta, näkyy se koko oppilaitoksen arjen toimivuudessa. Oppilaitoksen ja opettajien osaaminen edellyttää johtajuutta ja vahvan osaamisperustan rakentamista siten, että kaikki ymmärtävät kokonaisuuden toimimisen kannalta, mitä heiltä odotetaan.

Yhteinen mielipide kehittämisverkostossa oli, että opettajat painottavat osaamisessaan paljon juuri substanssia. Osaamisen kehittäminen ja osaamisen päivittämisen vaatimukset liittyvät juuri siihen. Vaikka substanssiosaaminen on tärkeää, on nykyopettajan työ kuitenkin paljon muutakin. Jos substanssi on sitä, mitä opetetaan, on vähintään yhtä tärkeää nykypäivänä pohtia sitä, miten ja missä opetetaan ja miten oppiminen mahdollistetaan.

Perinteistä opettajien täydennyskoulutusta eivät verkostotoimijat nähneet kovin vahvana vaihtoehtona osaamisen kehittämisessä. Osaamisen

kehittäminen nähtiin ennemmin oppilaitoksen sisäisenä asiana, joka tapahtuu esimerkiksi tiimeissä, verkostoissa, mentoriopettajien johdolla. Tästä eittämättä nousee kysymys, mikä merkitys ammatillisella opettajankoulutuksella tässä on? Ja miten AOKit voivat olla jatkossa mukana jatkuvan oppimisen näkökulmasta? AOKien rooli ja toimintatavat tulisikin uudistaa vastaamaan nyky-yhteiskunnan ammatilliselle koulutukselle ja siellä toimiville opettajille asettamia vaatimuksia. Kysymyksiä herää myös sen suhteen miten joustavasti voidaan toteuttaa erilaisia osaamisen kehittämisen muotoja? Ja mitä muuta ammatillisen opettajankoulutuksen tarjonta voi olla kuin täydennyskoulutuspäiviä? Miten kehittämistä voitaisiin toteuttaa kumppanuusajattelun mukaisesti ja miten luontevasti se voidaan liittää osaksi ammatillisen opettajankoulutuksen toimintaan? Mitä edellyttää se, että AOKien kehittämistoiminta kytketään lähelle oppilaitoksia ja niiden arkea? Entä mitä tarkoittaa se, että AOKin asiakkaana onkin koko oppilaitos eikä yksittäinen opettaja? Näihin kysymyksiin toivottavasti vastauksia saadaan jo lähitulevaisuudessa.

Miten sitten kehittämisverkoston käy, kun hanke päättyy? Käykö niin, että verkosto kuihtuu hankkeen mukana, kun sille ei ole enää resursseja? Vai jatkaako hyvin toiminut verkosto toimintaansa edelleen? Sitä emme vielä tiedä, mutta toivoa sopii, että kumppanuusverkoston kanssa kehittäminen jatkuu OPEKE-hankkeen päätyttyä.

10. SUOSITUKSET

1. Kokoa kehittämiskumppanuusverkosto mahdollisimman aikaisessa vaiheessa heti kehittämistyön alussa, sillä tutustuminen ja kehittäminen vievät aikaa.
2. Kutsu verkostoon mahdollisimman erilaisia toimijoita, joilla on kuitenkin yhteinen agenda ja tavoite. Moniäänisyys on kehittämisverkoston voima ja antaa työskentelyyn erilaisia näkökulmia.
3. Tee taustatyöt huolella. Se edesauttaa kehittämistoimien suuntaamisessa verkostoa kiinnostaviin aiheisiin.
4. Rakenna tapaamisten agendat monitasoisiksi niin, että tapaamisissa on sekä tavoitteellista että epävirallisempaa keskustelua ja tekemistä.
5. Muista, että jokainen verkostotoimija antaa verkostoon juuri sen verran kuin haluaa ja osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Älä siis pidä verkostotoimijoiden osallistumista itsestäänselvyytenä.
6. Ylläpidä positiivisuutta tapaamisissa, vaikka käsiteltävät asiat saattavat olla hankalia. Aloituksilla ja lopetuksilla on verkostotapaamisissa suuri merkitys.

LÄHTEET:

- Bird, A. (1994). *Careers as repositories of knowledge: A new perspective on boundaryless careers*. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 325-344.
- Dyson, R. G. (2004). *Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick*. *European journal of operational research*, 152(3), 631-640.
- Engblom-Pelkkala, K. & Joensuu, M. (2019) *Ammatillisten opettajien osaamisen kehittäminen – nykytilan kartoitusta ja tulevaisuuden ennakkointia strategisella SWOT-analyysillä*. 19.2.2019 julkaistu Tamk-Journal. <http://tamkjournal.tamk.fi/ammattillisten-opettajien-osaamisen-kehittaminen-nykytilan-kartoitusta-ja-tulevaisuuden-ennakkointia-strategisella-swot-analyysilla/>
- Euroopan komissio (2002). *Alueellisen ennakkoinnin käytännön opas Suomi*. Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.
- Helakorpi, S. (2005). *Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Koppenjan, J. F. M., & Klijn, E.-H. (2004). *Managing Uncertainties in Networks : Public Private Controversies*. London: Routledge.
- Mattila, M., & Uusikylä, P. (1999). *Mitä on verkostoanalyysi*. Teoksessa Mattila, M. & Uusikylä, P.(Toim.), *Verkostoyhteiskunta. Käytännön sovellus verkostoanalyysiin*. Tampere: Gaudeamus.
- Paaso, Aila (2010). *Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ruohotie, P. (2005). *Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus*. Teoksessa *Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvat*. Esa Poikela (toim.) s. 200-218. Tampere: Tampere University Press.
- Räisänen, A., & Goman, J. (2018). *Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus-Politiikkatoimien vaikutusten arviointi (ex ante)*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Räisänen, A. (1998). *Hallitaanko ammatti?: Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Suominen, K. (2004). *Verkostomaisen kehittämistyön jäljillä. Eväitä onnistuneeseen kehittämisverkostoon*. Tykes-raportteja 36. Helsinki: Työministeriö.
- Wehrich, H. (1982). *The TOWS matrix – A tool for situational analysis*. *Long range planning*, 15(2), 54-66.

Ammatillisen koulutuksen esimiehen mosaiikkimainen urapolku

Hämeen ammattikorkeakoulu, Anu Raudasoja ja Ulla Nuutinen

Tässä artikkelissa kuvaamme, miten kymmenen (n=10) ammatillisen koulutuksen esimiehen, rehtorin ja koulutuspäällikön, urapolut ovat edenneet nykyiseen tehtäväänsä, nykyistä työnkuvaa sekä esimiestyön tulevaisuuden näkymiä. Aineisto on analysoitu aineistolähtöistä sisällönanalyyysiä hyödyntämällä. Tuloksina esitämme, että ammatillisen koulutuksen esimiesten urapolut rakentuvat mosaiikkimaisesti siksak-elämän pyörteissä. Aineistosta ei ole havaittavissa kahta samanlaista uratarinaa, joten jokaisen kymmenen esimiehen urapolku muodostui näin ainutlaatuisiksi matkaksi kohti esimiehenä toimimista.

1. JOHDANTO

Ammatillisen koulutuksen johtamiseen on viime vuosina liittynyt suuria paineita nopeasti muuttuvan toimintaympäristön johdosta. Uusi ammatillinen koulutus on muuttanut toimintakenttää siten, että moni koulutuksenjärjestäjä on yhdistänyt voimavaroja fuusioimalla useamman koulutuksenjärjestäjän toiminnot uudeksi kokonaisuudeksi. Kokonaisuuksiin on yhdistynyt aiempia nuorten ja aikuisten koulutuksen järjestäjiä, mutta myös ammatillista koulutusta ja lukioita.

Vaikka koulutuksen järjestäjä olisi pysynyt ennallaan, niin kaikki esimiehet ovat kuitenkin toimineet viime vuosina muutosjohtajina. Strateginen johtaminen kaikilla tasoilla on korostunut, jotta missio, visio ja arvot saadaan muutettua arjen toiminnoiksi yksikkö-, tiimi- ja yksilötasolla. Uuden ammatillisen koulutuksen järjestäminen on vaatinut lainsäädännön muutosten myötä kehittämistyötä mm. haku-

järjestelmän, HOKS:n sekä näyttöjen osalta. Lisäksi opiskelijat ovat aiempaa heterogeenisempi sekä monimuotoisempi ryhmä yksilöllisine opintopolkuineen, joita pitää pystyä palvelemaan mahdollisimman hyvin ja laadukkaasti.

Uuden ammatillisen koulutuksen toteuttaminen vaatii hyviä verkosto-, tiimi- ja itsensä johtamisen kykyä. Verkostojen hallinta on entistä tärkeämpää, koska monet asiat toteutetaan verkostoissa, kuten jatkuvan oppimisen ratkaisut tai hankkeet. Tiimit toteuttavat usein yhden tai useamman tutkinnon tai tutkinnon osan suunnittelua, toteuttamista ja arviointia, joiden toiminnalle esimiehet luovat mahdollisuuksia ja tukevat toimintaa. Kaikki edellä mainitut vaativat esimieheltä vahvaa itsensä johtamista ja itsetuntemusta, jotta pystyy luomaan puitteet muiden työlle.

Harva esimies/johtaja tulee tai päättyy tehtäväänsä suoraan ns. koulunpenkiltä. Varsin monet opiskelevat useitakin tutkintoja tai koulutuksia. He työskentelevät eritasoisissa tehtävissä, monissa työpaikoissa ja lopulta etenevät työuran myötä esimiestehtäviin. Tämä polku voi viedä useita vuosia ja se etenee monien persoonallisten vaiheiden kautta. Näitä monia vaiheita voidaan kutsua siksak-elämän vaiheiksi. Siksak-elämällä tarkoitetaan yleisesti elämäntulkua, jossa vuorottelevat tai kulkevat rinnakkain esim. työ, kouluttautuminen, uranvaihdot ja erilaiset vapaat esim. opinto- tai perhevapaat.

2. URAPOLKU AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ESIMIEHEKSI

Tämän artikkelin tausta-aineisto kerättiin teema-haastattelemalla kymmentä (n=10) ammatillisen koulutuksen esimiehenä toimivaa henkilöä. Haas-

tattelut analysoitiin väljästi aineistolähtöisen sisälönanalyysin avulla. Taulukosta 1 ilmenee haastateltujen sukupuoli, koulutustausta ja tutkinnot sekä työkokemus opettajan ja oppilaitoksen esimiehen tehtävistä.

SUKUPUOLI	KOULUTUSTAUSTA JA TUTKINNOT	TYÖKOKEMUS OPETTAJAN TYÖSTÄ	TYÖKOKEMUS OPPILAITOKSEN ESIMIEHENÄ
mies n= 0	Pohjakoulutus:	1-5 vuotta n=2	1-5 vuotta n=2
nainen n=10	Peruskoulu 2	6-10 vuotta n=2	6-10 vuotta n=1
muu n=0	Ylioppilas 8	11-15 vuotta n=4	11-15 vuotta n=4
	Tutkintoon johtamaton koulutus:	16-20 vuotta n=0	16-20 vuotta n=2
	Talousskoulu 1	21-25 vuotta n=1	21-25 vuotta n=1
	Emäntäkoulu 2		
	Kansanopisto 1		
	Ammatillisia opintoja 1		
	Ammatillinen koulutus:		
	Ammatillinen pt 3		
	EAT 4		
	Opisto 3		
	Korkeakoulututkinto:		
	Alempi kkt 3		
	Ylempi kkt 7		
	Erytisopettaja 4		
	Opinto-ohjaaja 1		

Taulukko 1. Esimiesten sukupuoli, koulutustaustat sekä työkokemus

Ura esimieheksi ei ole ollut koulutuspolun näkökulmasta lineaarinen, vaan kuvastaa hyvin siksak-elämän vaiheita. Haastatelluista kaksi on ponnistanut tiensä esimieheksi peruskoulupohjalta, mutta suurimmalla osalla pohjakoulutuksena oli ylioppilastutkinto. Ylioppilastutkinnon jälkeen vain kolme kymmenestä esimiehestä oli jatkanut suoraan korkeakouluun. Monilla oli takanaan yksi tai useampi välivuosi esimerkiksi talouskoulussa, emäntäkoulussa tai kansanopistossa, jonka jälkeen he olivat hakeutuneet suorittamaan ammatillista tutkintoa tai aikaisempaa opistoasteen tutkintoa. Eräs haastatelluista kuvasi kuinka hän oli hakeutunut korkeakoulututkinnon jälkeen opiskelemaan sosiaalialaa ja valmistunut lopulta sosiaalityöntekijäksi.

Kaikki haastateltavat olivat opiskelleet jossakin vaiheessa myös opettajan pedagogiset opinnot. Ammatillinen opettajankoulutus on voitu suorittaa opisto- tai korkeakoulututkinnon jälkeen erillisinä pedagogisina opintoina. Pedagogiset opinnot ovat voineet kuulua myös osaksi tutkintoa esimerkiksi kotitalousopettajien koulutuksessa, jolloin opettajat olivat tehneet alan töitä opintojen ohessa tai kesälomien aikana.

Ammatilliseksi opettajaksi pätevytyminen edellyttää hakijoilta oman alan työkokemusta tutkinnon suorittamisen jälkeen. Haastatellut olivat tehneet töitä erilaisissa päällikkötason tehtävissä myös opilaitoksen ulkopuolella esim. myyntipäällikkönä, kenttäpäällikkönä, projektipäällikkönä, tuotekehittäjänä, työnjohtajana, vanhainkodin johtajana, sosiaalijohtajana sekä yrittäjänä.

Osa esimiehistä on lisännyt osaamistaan hankkimalla myös ammatillisen erityisopettajan tai opinto-ohjaajan koulutuksen. Työn ohessa suoritettavista koulutuksista merkittävimiksi ovat nousseet opetushallinnon tutkinto, johtamisen erikoisammattitutkinto sekä MBA-tutkinnot. Näillä opinnoilla on haettu tukea talous-, hallinto- ja johtamistyöhön oppilaitoksissa. Lisäksi oppilaitokset ovat kouluttaneet esimerkiksi johtamiseen.

”Kun nousee riviopettajasta rehtoriksi, niin on todella tärkeä saada johtamiskoulutusta.”

OPETTAJAKSI PÄÄTYMINEN

Ammatilliseksi opettajaksi päädytään monia eri reittejä. Tässä selvityksessä havaittiin, miten opettajuudesta oli kiinnostuttu joko lapsuuden tai hieman myöhemmin nuoruuden kynnyksellä. Tai sitten kiinnostuminen opettajan työhön oli herännyt aikuisiässä, jolloin takana saattoi olla jo monta ammatillista koulutusta ja tutkintoa.

Lapsuuteen ja nuoruuteen sijoittuvia kiinnostuksia kuvattiin aineistossa seuraavasti. Osa oli saanut opettajuuden niin sanotusti veren perintönä, jolloin kahden ammatillisen opettajan lapsi oli haaveillut jo pienenä opettajuudesta. Jollekin opettajuus oli ollut taas salainen haave ja yksi tutkimukseen osallistuneista oli päättänyt, että peruskoulun yhdeksän keskiarvon työstä olisi kiva olla opettaja. Toisaalta, osalle opettajuus oli saattanut kehittyä myös harrastusten kautta, kuten kiinnostus esimerkiksi ohjaamiseen ja pitkä kokemus partiosta johtivat lopulta opettajaopintoihin ja opettajuuteen. Muutama kuvaa, miten oli hakenut lukion jälkeen korkeakouluun ja siinä vaiheessa oli jo päättänyt valmistua opettajaksi.

Aikuisiässä opettajuuteen ja opettajan työhön liittyviä kiinnostuksia tuotiin esille seuraavasti. Ensin on kouluttauduttu muihin ammatteihin ja tehty pitkäänkin töitä jollakin toisella alalla, jonka jälkeen on lopulta päätetty hakeutua opettajaksi. Osa on hakeutunut opettajaksi tietoisesti, kun taas osa on päättänyt suorittaa ensin pedagogiset opinnot varmuuden vuoksi, mutta huomannut matkalla, että opettajan työ voisi olla vaihtoehto. Eräs haastatelluista kuvaa omaa opettajaksi päättämistään sattumaksi. Ensin on opiskeltu monen tasoisia opintoja. Suoritettu ammatillisia ja yliopistollisia tutkintoja. Työskennelty monissa eri ammattirooleissa eri organisaatioissa ja vasta tämän jälkeen opettajuus on alkanut kiinnostamaan.

”Lähdin kokeilemaan olisiko se mun juttuni.”

Opettajaksi päätyminen näyttäytyy tämän tutkimuksen mukaan etenevän enemmän mosaiikkimaisesti kuin lineaarisesti. Ne haastateltavat, jotka

ilmaisivat olevansa kiinnostuneita opettajuudesta ja opettajana toimimisesta jo lapsuudessa tai varhaisnuoruudessa näyttävät kulkevan enemmän lineaarisesti opettajan työhön kuin he, jotka kiinnostuvat opettajuudesta vasta aikuisiässä. Aikuisiässä opettajuudesta kiinnostuneet näyttävät kulkevan monia erilaisia polkuja ja reittejä opettajuuteen. Kahta samanlaista polkua ei tässä tutkimuksessa pystytty havaitsemaan tai todentamaan.

OPETTAJASTA ESIMIEHEKSI

Haastatelluista neljä toimi ammatillisen koulutuksen rehtorina siten, että heillä oli suoria alaisia 5-10 henkilöä. Oppilaitosten koko vaihteli pienestä yksityisestä oppilaitoksesta suureen kuntayhtymään, jolla on myöskin lukiokoulutusta. Siten myös rehtorin tehtävät vaihtelevat suuresti. Rehtoreiden lisäksi haastateltiin neljää koulutus- tai toimialapäällikköä ja yhtä koulutusalaohjaajaa. Heillä oli työssään selkeät vastualueet, kuten yhteiset tutkinnon osat tai palvelualueet, joita he johtavat ja kehittävät tiiminsä kanssa. Monet oppilaitokset ovat lähivuosina fuusioituneet suuremmiksi kokonaisuuksiksi, jolloin myös haastateltujen työtehtävät ovat muuttuneet

Oppilaitoksen esimiehillä on monipuolinen ja runsas työkokemus opettajan työstä. Suurin osa heistä on ollut alalla 10-20 vuotta. Opettajana ura oli alkanut monilla perusopetuksessa, vapaassa sivistystyössä tai yksityisellä sektorilla kouluttajan tehtävissä. Niistä oli hakeuduttu pikkuhiljaa ammatillisen koulutuksen puolelle esim. tuntiopettajaksi, vaikka joukossa oli niitäkin, jotka olivat saaneet heti viran.

Esimieheksi siirtyminen on tapahtunut monella askel kerrallaan eli ensin on johdettu tiimiä, toimialaa, pienempää oppilaitosta ja vähitellen suuria monialaisia oppilaitoksia.

3. AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ESIMIEHENÄ TOIMIMINEN

Esimiehet kokivat, että heillä on erittäin hyvät organisaation ja toimintojen kehittämismahdollisuudet. He kokivat, että ovat päässeet visioimaan ja toteuttamaan omia kehittämisajatuksiaan konkreettisesti. Monet nostivat esiin verkostot, joissa asioita kehitetään yhdessä, jotta pääsee näkemään mitä muut tekevät.

YHTEISTYÖVERKOSTOISSA TOIMIMINEN

Esimiesten tehtäviin kuuluu runsas määrä yhteistyöverkostoja. Yhteistyötä tehdään organisaation sisällä esim. johtoryhmässä, pedagogisessa kehittämissuhteissa, muiden päälliköiden ja opettajien kanssa sekä opiskelijahuoltoryhmän kanssa.

Oppilaitoksen ulkopuolisista tahoista keskeiseksi muodostuvat alueelliset yhteiskumppanit, kuten etsivä nuorisotyö, ohjaamot sekä koulu-, oppilaitos- ja korkeakouluverkostot. Näiden yhteistyökumppanien kanssa varmistetaan opiskelijoiden yksilöllisten koulutuspolkujen toteutuminen vasta vaariin jatkuvan oppimisen periaatteet huomioiden. Samoien kumppaneiden kanssa tehdään myös paljon erilaista hanketyötä, jonka avulla kehitetään käytänteitä.

Työelämäyhteistyö on oma keskeinen toimintakenttänsä opiskelijoiden osaamisen hankkimisen varmistamiseksi, mutta myös palvelujen tarjoamiseksi työelämälle. Oppisopimuskoulutusta sekä lisä- ja täydennyskoulutusta järjestetään työelämän tarpeista käsin, joten parhaimmillaan työelämäyhteistyö on win-win-tilanne

Esimiehet tekevät myös monenlaista viranomaisyhteistyötä. Opetushallitus on keskeisessä roolissa ammatillisen koulutuksen yhteistyökumppanina määrittellessään toiminnan raameja mm. tutkinnon perusteiden muodossa ja kerätessään tietoa toiminnasta. Koulutustarpeen ennakointia tehdään mm. ennakointikamarissa sekä yrittäjäjärjestöjen ja TE-toimistojen kanssa.

Oppilaitokset toimivat keskenään tiiviissä valtakunnallisissa verkostoissa, kuten AMKEssa. Tärkeitä asioita ajetaan eteenpäin yhteisen edunvalvojan ja kehittäjän kautta.

TULEVAISUUDEN NÄKYMÄT ESIMIESTYÖSSÄ

Oman työnsä tulevaisuuden näkymät esimiehet kokevat hyväksi ja toteavat, että koulumaailmassa ei kovin pysyvästi jäädä vanhoihin toimintatapoihin eikä uusiutumisen aika ole ohi. He toimivat niiden reunaehtojen mukaan, jotka on annettu esim. lainsäädäntö, rahoitus ja tutkinnon perusteet. Uuden ammatillisen koulutuksen osalta on vielä jäljellä kehitystyötä ja se tarjoaa mahdollisuuden rakentaa parempia ratkaisuja. Opiskelija-asiakkaat ovat aina vain heterogeenisempi ryhmä eli he tarvitsevat erilaisia tukimuotoja ja entistä yksilöllisempiä opintopolkuja.

Esimiehet kuvaava omiksi vahvuuksiksi sen, että he ovat hyviä hahmottamaan kokonaisuuksia, joka taas helpottaa asioiden visiointia. Toisaalta he ovat hyvin ”saappaat savessa” -tekijöitä, kun he haluavat olla arjessa mukana läsnäolevana osallistavina toimijoina, asioista oikeilla nimillä puhuvina ja reaaliaikaisesti tiedottavina esimiehinä. He korostavat avoimuutta ja helposti lähestyttävyyttä oman työnsä tärkeimpinä osina.

Esimiehet nostavat esille työntekijöiden merkityksen asiantuntijoina, joita kannattaa kuunnella ja heiltä kannattaa kysyä neuvoa. Esimiehet arvostavat alai-

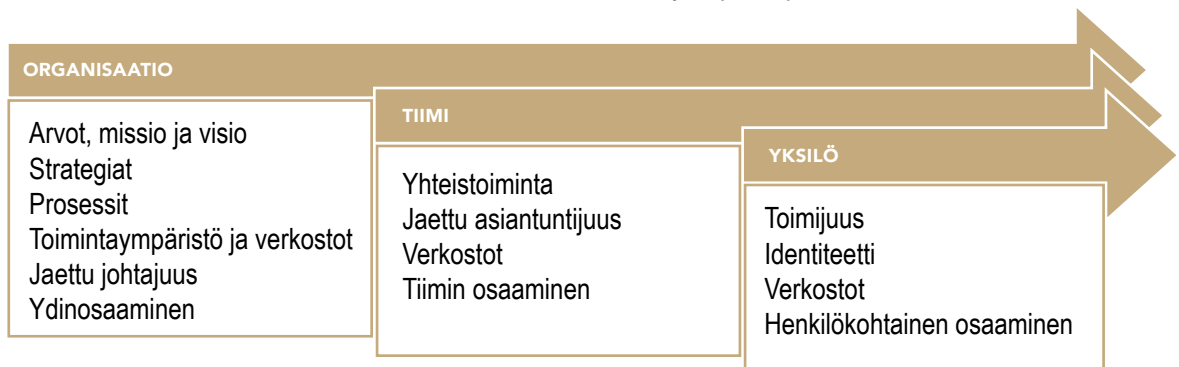
siaan paljon ja nostavat tiimityön voiman merkityksen esiin. Toisaalta he näkevät oman roolinsa tuen antajana ja mahdollistajana, johon liittyy vaihtoehtojen ja ratkaisujen etsiminen.

Esimiehet toteavat, että esimiehenä ei tule koskaan valmiiksi. He toivovat, että heillä olisi riittävästi aikaa toimia yhdessä henkilöstönsä kanssa, jolloin he pääsisivät henkilökohtaisempaan suhteeseen työntekijöiden kanssa. Pelkkä nimenä paperissa oleminen ei esimiehiä houkuta.

Esimiehen työ vaatii jatkuvaa hereillä olemista ja ajan tasalla pysymistä. Muutoksia on tapahtunut ja tapahtuu nopeassa tahdissa, joten verkostot mahdollistavat yhteisen tiedon jakamisen, benchmarkkaamisen ja kehittämisen. Koulutusta esimiehet kaipaavat hallintotieteistä ja ihmisten johtamisesta, jota ei voi osata koskaan liikaa. Tällä hetkellä monella on kuitenkin se tilanne, että talous on sen verran tiukka, että omasta koulutuksesta on tingitty.

4. JOHTOPÄÄTÖKSET

Esimiehillä on vahva kaksoisprofessio siten, että he kuvaavat itsensä sekä opettajan että esimiehen roolissa. Esimiehenä / johtajana toimiminen vaatii vahvaa osaamisidentiteettiä, joka todentuu tässä selvityksessä mosaiikkimaisena siksak-elämän persoonallisten vaiheiden kautta. Osaamista esimiehet ovat hankkineet hybrideissä oppimisympäristöissä täydentämällä tutkintojen ja työkokemuksen kautta hankittua tieto-taitoa verkostotyössä, hankkeissa, benchmarkaamalla, omassa työssä oppimalla sekä lisä- ja täydennyskoulutuksissa.



Kuvio 1. Johtamisen näkökulmat

Esimiehet kuvaavat omaa toimintakenttäänsä laajaksi, mutta mielenkiintoiseksi ja mahdollisuuksia täynnä olevaksi. Oheiseen kuvioon 1 on kiteytettyä esimiehen keskeiset johtamisen näkökulmat:

Johtamisen yksilönäkökulma lähtee esimiehen omasta toimijuudesta ja hänen osaamisidentiteetistään. Osaamisidentiteetti näyttäytyy ammatillisen oppilaitoksen esimiehen työssä kaksoisprofessiona siten, että he kuvaavat itsensä sekä opettajaksi että johtajaksi. Esimiehet kokevat, että he eivät tule koskaan valmiiksi omassa tehtävässään mm. toimintaympäristön muutoksista johtuen ja siksi he ovat halukkaita hankkimaan itselleen koko ajan lisää osaamista. Esimiestehtävään siirryttäessä he olisivat kaivanneet enemmän talous- ja hallinto-osaamista sekä siihen liittyvää koulutusta.

Tiimin näkökulmasta esimies on mahdollistaja, osallista, verkostotoimija sekä joissakin tapauksissa myös alan asiantuntija. Esimiehen tehtävänä on varmistaa, että tiimi toteuttaa koulutustehtävää koulutuksen järjestäjän arvojen, mission, vision, strategian ja määriteltyjen prosessien mukaisesti. Esimiehelle kuuluu myös tiimien osaamisen johtaminen, jotta koulutus voidaan toteuttaa mahdollisimman laadukkaasti ja ajantasaisin tiedoin.

Organisaation näkökulmasta esimiehen työssä korostuu strategisen tason linjausten tekeminen ja niiden johtaminen toimintaympäristön vaatimukset ja koulutukselle asetetut reunaehdot, kuten lait, tutkinnon perusteet ja rahoitus, huomioiden. Esimiestyössä korostuu asiantuntijaorganisaation johtamiskulttuurin mukainen jaettu johtajuus, jolla tuetaan myös organisaation ydinosamisen varmistamista.

Uutta luova asiantuntijuus ja sen johtaminen – välineenä TKI

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu Oy, Heli Bergström

1. JOHDANTO

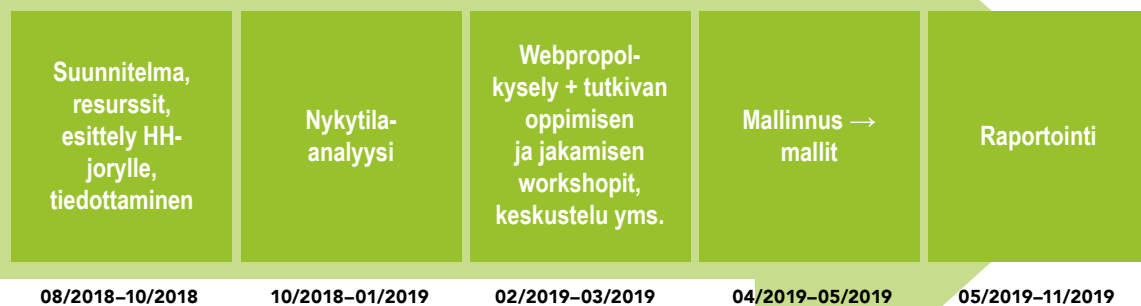
OPEKE-HANKE JA OSION B2 PILOTTI

Haaga-Helian pilottina Opeke-hankkeen osiossa B2 oli Haaga-Helia ammattikorkeakoulu Oy (jatkossa HH-pilotti). Osion B2 teemana oli ammattilisten opettajien työuran aikaisen osaamisen kehittämisen ja johtamisen mallit. Haaga-Helian tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (jatkossa TKI) valikoitui pilotin kohteeksi, sillä se nähtiin merkittävänä menetelmänä vahvistaa opettajien osaamista työuran aikana. TKI-toiminnalla voidaan kehittää opettajien työtä ja ammatillisen osaamisen kehittymistä erityisesti uutta luovan asiantuntijuuden kehittämisen ja johtamisen näkökulmasta. Tässä artikkelissa opettajilla tarkoitetaan päätoimisia opettajia ja esimiehillä opettajakunnan eli koulutusyksiköiden esimiehiä.

HH-PILOTIN TAVOITE JA ETENEMINEN

HH-pilotin päätavoitteena oli Haaga-Helian TKI-asiantuntijuuden ja valmiuksien kehittäminen. Pilotin aikajänne oli noin vuosi. Suunnitelma, tiedottaminen, informanttien rekrytointi ja nykytilan analyysi ajoittuivat pääosin syyslukukaudelle 2018 ja varsinainen pilotointi kevätlukukaudelle 2019. Pilotoinnin tuloksena syntyi useita mallinnuksia, jotka teimme loppukeväästä 2019. Nämä mallinnukset on kuvattu tämän artikkelin luvussa viisi. HH-pilotin etenemistä kuvaa kuvio 1.

PÄÄTAVOITE: HAAGA-HELIAN TKI-ASIAN- TUNTIJUUDEN JA VALMIUKSIEN KEHITTÄMINEN



Kuvio 1. HH-pilotin päätavoite ja eteneminen (Bergström & Brandtberg 2018)

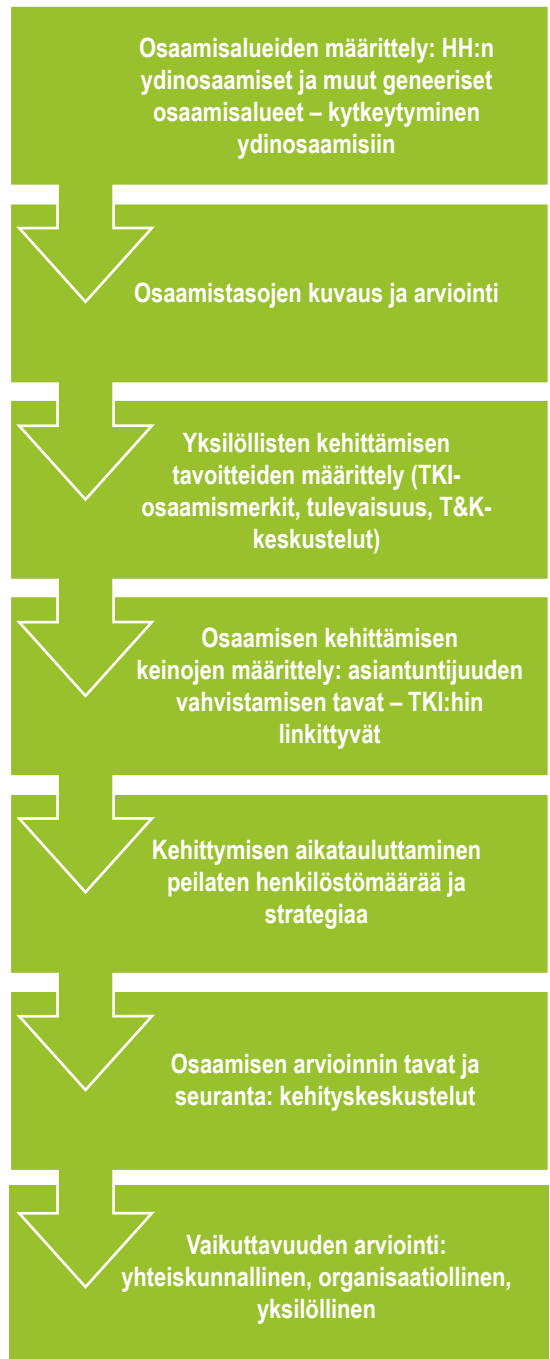
TIEDONKERUUN VAIHEET

Ensimmäisessä vaiheessa lähetimme Webropol-kyselyn esimiehille ja opettajille. Kyselyn tavoitteena oli mm. tarkastella opettajien ja esimiesten TKI-toimintaan liittyvää tehtäväkuvaa, roolia ja kiinnostusta. Pilotin ohjausryhmä määritteli kohde-ryhmäksi kaikki koulutusyksikköjen esimiehet (24 kpl). Kukin esimies valitsi opettajista mielestään sopivimmat informanteiksi, joille lähetimme Webropol-kyselyn (yhteensä 26 kpl). Kyselyn vastausprosentit (esimiehet 46 % ja opettajat 42 %) eivät välttämättä tarkoita sitä, että kyselyn tulokset olisivat vastaavia prosenttimääriä em. henkilöstöryhmistä edustavien näkemystä kuvaavia, sillä kyselyyn vastasi vain 22 henkilöä ammattikorkeakoulun henkilöstöstä (esimiesten kokonaismäärä oli kyselyä tehdessä 26 henkilöä ja opettajien määrä 370 henkilöä). Aineisto oli kuitenkin rikasta ja monimuotoista ja kuvaa hyvin tämän vastaajajoukon näkemyksiä asiasta. Laadullisessa tutkimuksessa saadaankin usein pienten vastaajajoukkojen kompensaaiona syvälle analysoitua rikasta aineistoa.

Toisessa vaiheessa kutsuimme kyselyyn vastanneet henkilöt workshop-tyyliisiin tilaisuuksiin. Workshoppien tavoitteena oli syventää Webropol-kyselyn tuloksia erityisesti täsmentämällä haasteita, jotka korostuivat Webropol-kyselyn vastauksissa; jakaa tietoa ja keskustella TKI-asioista; arvioida ja rikastuttaa löytyneiden ratkaisujen toimivuutta; sekä löytää syötteitä erityisesti Haaga-Helian TKI-palvelujen kehittämiseen.

OPETTAJAN TKI-OSAAMISEN KEHITTÄMINEN JA JOHTAMINEN

Kuvasimme Haaga-Helian opettajan TKI-osaamisen kehittämistä ja johtamista sellaisena kuin se ennen tässä artikkelissa kuvattuja mallinnuksia ja kehittämisohdotuksia on. Lisäsimme kuvaukseen tavoitteita ja saimme tavoitteellisen nykyprosessin. Kuvio 2 kuvaa opettajan TKI-osaamisen kehittämisen ja johtamisen tavoitteellista nykyprosessia.



Kuvio 2. Opettajan TKI-osaamisen kehittämisen ja johtamisen tavoitteellinen (nyky)prosessi (Starck & Bergström 2019)

HAAGA-HELIAN HANKEPROSESSI

Pilkoimme Haaga-Helian hankeprosessin vaiheisiin, jotta pystyimme tarkastelemaan opettajien osaamista, sen kehittymistä ja johtamista hankeprosessin eri vaiheissa. Hankeprosessin muodostavat seuraavat vaiheet: 1) TKI-hankeideointi, 2) TKI-hankevalmistelu, 3) TKI-hankkeeseen osallistuminen, 4) TKI-hankkeen integroiminen opetukseen ja 5) TKI-hankkeen lopputuotosten integroiminen parhaiksi käytännöiksi.

2. TKI JA TKI-OSAAMINEN

MITÄ TKI-TARKOITAA JA MITEN SE NÄKYI TYÖSSÄ?

Webropol-kyselyyn vastanneet henkilöt määrittelivät TKI:n ja kertoivat, miten se näkyy heidän työssään. Esimiehet määrittelivät TKI:n tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnaksi, joka on keskeinen ja tärkeä osa ammattikorkeakoulun toimintaa. Se vaikuttaa Haaga-Helian, koulutusohjelmien ja opettajien kehittymiseen ja opiskelijoiden mahdollisuuksiin oppia sekä edistää verkostoitumista. Esimiehet näkivät, että tutkimustoimintaa Haaga-Heliassa pitäisi lisätä, mutta kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa haagahelialaiset ovat jo erinomaisia. Akateemista puolta olisi korostettava vertaisarvioitujen julkaisujen muodossa. TKI näkyy esimiesten työssä opettajien kannustamisena ja rohkaisemisena sekä opettajien työajan resursoimisena tai osallistumisen mahdollistamisena. Ammattikorkeakoulujen nykyinen rahoitusmalli näyttää ohjaavan resursseja enemmän opetukseen.

Opettajat määrittelivät TKI:n yritysten ja erilaisten yhteisöjen toiminnan kehittämiseksi yhdessä työelämän ja opiskelijoiden kanssa. TKI on tutkimista, kehittämistä ja innovointia, verkostoitumista ja yhdessä tekemistä sekä isoja hankkeita tai pienempiä kehittämis- ja innovointiprojekteja. Opettajien työssä TKI näkyy kirjoittamisena, konferensseina ja palavereina; opinnäytetöinä, niiden ohjaamisena ja koordinoimisena; opintojaksojen työelämälähtöisinä projekteina; sekä ammatillisen osaamisen lisääntymisenä.

KOKEMUS TKI:STÄ – FOKUS HAASTEISSA

Esimiesten kohdalla ajankäytölliset haasteet rajoittivat TKI-toimintaan osallistumista; johtaminen vei hanketyöltä aikaa. Opettajien kohdalla TKI-työhön osallistumista rajoittivat niin ikään ajankäytölliset haasteet; tuoreella opettajalla ei välttämättä ole opettajuuden alkutaipaleella aikaa muuhun kuin tutkintokoulutukseen. Hankkeiden aihepiirit eivät myöskään välttämättä korreloineet oman osaamisen tai kiinnostuksen kanssa.

TYÖURALLA TEHDYT TKI:hin LIITTYVÄT TYÖT

Sekä esimiesten että opettajien työuralla löytyi paljon erilaisia TKI:hin liittyviä töitä ja tehtäviä. Kaupalliset työelämäprojektit organisaatioiden kanssa korostuivat esimiesten työuralla enemmän kuin opettajien työuralla. Ei-kaupalliset työelämäprojektit, opetukseen liitetyt TKI-projektit ja ulkoisella rahoituksella toteutetut TKI-projektit korostuivat opettajien työuralla hieman enemmän kuin esimiesten työuralla. Julkaisut kuuluivat kummankin ryhmän työuralle merkittävässä määrin. Esimiehet mainitsivat lisäksi kansainvälisten hankkeiden johtamisen, koulutuksen vientiprojektit, yritysten omarahoitteiset hankkeet, väitöstutkimukset ja useat erilaisten rahoitusinstrumenttien rahoittamat projektit.

HAAGA-HELIAN OPETTAJIEN JA ESIMIESTEN TKI-OSAAMINEN JA SEN KEHITTYMINEN

Webropol-kyselyssä opettajat ja esimiehet kertoivat, kuinka paljon heillä on kokemusta TKI:stä. Tämän perusteella pystyimme jaottelemaan vastaajat kolmeen ryhmään: 1) henkilöt, jotka ovat kokeneita TKI-tekijöitä, 2) henkilöt, joilla on vasta vähän kokemusta TKI:stä ja 3) henkilöt, joilla ei vielä ole kokemusta TKI:stä. Selvitimme mm. näihin ryhmiin kuuluvien henkilöiden esteet ja mahdollisuudet TKI-osallistumisen kasvattamiseksi. Tiedonkeruun edetessä alkoivat dynaamiset mallit hahmottua.

3. TKI-HANKEPROSESSIN MUKAISET TULOKSET

TKI-PROSESSIN VAIHE: HANKEIDEOINTI

Hankeideointiin liittyen kysimme esimiehiltä, *miten he luovat opettajille edellytyksiä osallistua TKI-hankeideointiin*. Saimme vastaukseksi tekemisiä, jotka olivat ryhmiteltävissä seuraavasti:

- Kannustamalla, rohkaisemalla, innostamalla ja johtamalla esimerkillä
- Allokoimalla työaikaa
- Etsimällä verkostoitumismahdollisuuksia ja luomalla yli koulutusohjelmarajojen meneviä foorumeita; tällä tavoiteltiin toimintakulttuurin muuttamista avoimmaksi jakamisen kulttuuriksi
- Tekemällä onnistumisia näkyväksi tulosten, julkaisujen ja muiden aikaansaannosten muodossa
- Tekemällä organisatorisia järjestelyjä
- Keskustelemalla asiasta kehityskeskusteluisa; TKI-tavoitteet ovat osa tulokorttia
- Vaalimalla hyvinvoivaa työyhteisöä; tasapainottamalla vastuuta ja vapautta, sallimalla kokeilukulttuuri
- Luomalla mahdollisuuksia ja tilaisuuksia ympäristöä seuraamalla
- Ideoinnista voi syntyä muutakin kuin hanke. Lisäksi yhteistyötaidot kehittyvät ja verkostot laajenevat

TKI-PROSESSIN VAIHE: HANKEVALMISTELU

Hankevalmistelun kohdalla meitä kiinnosti, *mikä toimijoita motivoi osallistumaan hankevalmisteluun*.

Esimiehiä motivoi aito innostus ja kiinnostus uusia asioita kohtaan, mahdollisuuteen kehittää uutta, Haaga-Helian menestymiseen TKI:n avulla, ilmiöiden tutkimiseen ja ymmärryksen laajentamiseen. Esimiehet toivat esille esteitä sekä omalle että

henkilöstönsä osallistumiselle; he kokivat rahoitusmallin määrittävän vahvasti resurssien allokointia ja kohdensivat resursseja TKI-toiminnan sijaan tutkintokoulutukseen.

Opettaja motivoi oman osaamisen kehittäminen, tietojen ja taitojen päivitys, uusien ideoiden löytäminen, mahdollisuus löytää synergioita, vaikuttaminen työelämän ja Haaga-Helian kehittämiseen, yhteistyö työelämän kanssa ja se, että TKI tekee opetuksesta työelämälähtoisempää. Myös kiinnostus itse TKI-toimintaa kohtaan motivoi opettajia. Opettajien kohdalla syy osallistumattomuuteen oli vastaajien mukaan usein se, ettei kukaan ole pyytänyt mukaan TKI-hankkeisiin. Opettajat myös toivoivat, että TKI-hankkeet painottaisivat nykyistä enemmän tutkimusta.

TKI-PROSESSIN VAIHE: HANKKEESEEN OSALLISTUMINEN

TKI-hankkeeseen osallistumiseen liittyen kysimme, *millaista tukea esimiehet ja opettajat tarvitsevat TKI-hankkeisiin osallistumisessa*. Esimiehet mainitsivat TKI-yksikön tuen ja ylimmän johdon tuen. He toivoivat TKI-yksikön välittävän tietoa tulevista hauista ajoissa, yhteystietoja ja voittaneiden hakemusten analysointia. He myös toivoivat TKI-yksiköltä teknistä projektipäällikköä, millä he tarkoittivat raportointi- ja koordinoitapua. Ylimmältä johdolta esimiehet tarvitsivat tukea resursseihin, rakenteisiin, roolituksiin ja aikataulutukseen.

Opettajat mainitsivat johdon tuen, esimiehen tuen ja erilaisten sidosryhmien tuen. Johdolta opettajat toivoivat rajojen määrittelyä. Esimieheltä he odottivat mahdollisuutta osallistua TKI-hankkeisiin. Muita sidosryhmiä, joilta opettajat odottivat tukea, olivat seuraavat: TKI-yksikkö, assistentti, taloushallinto, lakimies, informaattikko, viestintä ja kollegat.

Kysyimme myös, *miten opettajat jakavat, tekevät näkyväksi ja kehittävät asiantuntijaosaamistaan TKI-hankkeissa*. Vastaukseksi saimme tekemisiä ja asioita, jotka pystyimme ryhmittelemään seuraavasti:

- Konsultoimalla ja mentoroimalla kollegoja; tässä tausta-ajatuksena oli se, että työhyvinvointi syntyy hyvien tyyppien kanssa tekemisestä
- Kytkemällä hankkeita ja niiden hyötyjä ja tuloksia opetukseen
- Kirjoittamalla julkaisuja
- Asiantuntijaluennoin, kongressi- ja seminaariesityksin
- Innostamalla muita
- Konkreettisin kehitystoimenpitein Haaga-Helian järjestelmiin ja prosesseihin
- Luomalla uusia opintojaksoja
- Viestimällä hankkeista ja niiden tuloksista; tällä nähtiin olevan laaja yhteiskunnallinen vaikutus

TKI-PROSESSIN VAIHE: HANKKEEN INTEGROIMINEN OPETUKSEEN

Kysyimme *esimiehiltä, miten he kannustavat opettajia integroimaan TKI-hankkeet opetukseen*. Esimiehet kertoivat kannustavansa opettajia kokeiluihin, hyvien tulosten jakamiseen ja tiimiytymiseen TKI-asioiden ympärille. He kannustivat opettajia tutkimuksellisen kehittämisen otteella, viestinnällisin keinoin ja jakamalla tietoa, mahdollistamalla ajan ja resurssit TKI-työhön. Esimiehet tekivät TKI-toiminnan tuloksia ja niiden mahdollisuuksia näkyviksi järjestämällä esim. galleriakävelyitä yksikkökokouksessa. Esimiehet toivoivat voimakkaampaa jakamisen kulttuurin kehittämistä.

Kysyimme myös *opettajilta, miten he integroivat TKI-hankkeet opetukseen*. Opettajat kertoivat sisällyttävänsä työelämäprojektit pakollisiin opintoihin tai vapaavalintaisiin opintoihin siten, että projekteja tai osaprojekteja tehdään opintojaksoilla ja opinnäytetöissä. Opettajat toivoivat mahdollisuutta työelämälähtöisiin opetuksessa toteutettaviin hankkeisiin, joista rakennettaisiin TKI-hanke

opiskelijoita hyödyntäen, TKI-hankkeita ahotoinnin muotona ja osaamismerkkien hyödyntämistä.

TKI-PROSESSIN VAIHE: HANKKEEN LOPPUTUOTOSTEN INTEGROIMINEN PARHAIKSI KÄYTÄNNÖIKSI TYÖYHTEISÖN TOIMINTAAN, OPETUSMATERIAALEIKSI YM.

Kysyimme *esimiehiltä, miten he kannustavat opettajia integroimaan TKI-hankkeiden lopputuotokset parhaiksi käytännöiksi työyhteisön toimintaan*. Esimiehet kertoivat tekevänsä uusia avauksia opintosuunnitelmaan ja kurssitarjontaan, antavansa opettajille vapauden toimia parhaaksi katsomallaan tavalla ja keskustelewansa asiasta esim. kehityskeskusteluissa.

Kysyimme *opettajilta, miten he integroivat TKI-hankkeiden lopputulokset parhaiksi käytännöiksi työyhteisön toimintaan*. Opettajat kertoivat vievänsä omat tutkimustulokset ja hankkeissa näkemänsä esimerkit sekä case-esimerkit sellaisenaan opetukseen ja opetusmateriaaleihin. He kertoivat hyödyntävänsä tuloksia opinnäytetöinä, yhteistyökorkeakoulujen opinnäytteinä, tiedejulkaisuina, vertaisarvioiteina, ammattilehtien artikkeleissa ja toimivansa neuvonantajina yhteistyöorganisaatioissa. Opettajat mainitsivat, että TKI antaa mahdollisuuden ajantasaiseen opetukseen; osallistaminen itsessään mahdollistaa uudet luovat oppimisympäristöt. Opettajat kertoivat esittelevänsä TKI-hankkeiden tuloksia ja tekemällä niitä näkyviksi, jakamalla tietoa sekä implementoivansa tuloksia suoraan Haaga-Helian prosesseihin.

TULOKSELLINEN TKI

Kysyimme *kaikilta osallistujilta, milloin TKI on heidän mielestään onnistunutta ja millainen on hyvä TKI-toiminnan lopputulos*. Vastaajien näkemyksen mukaan TKI on onnistunutta silloin kun

1) **TKI näkyy julkaisuina, esittämistilaisuuksina ja ydinosaamisina**, jolloin haagahelialaiset voivat kokea ylpeyttä ja omistajuutta ja Haaga-Helian näkyvyys on laajaa. Verkosto ja suhteet kasvavat

näkyvyyden myötä. Syntyy tuloksia, joista voi viestiä ympäröivään yhteiskuntaan ja joka nostaa Haaga-Helien profilia ja osaamisalueita. Syntyy myös uusia median huomion herättäviä avauksia.

2) **TKI linkittyy Haaga-Helien strategiaan**, jolloin on syntynyt konkreettisesti jotain jalkautettavaa. Samalla Haaga-Helia saavuttaa sille asetetut tavoitteet ja pysyy taloudellisesti hyväkuntoisena.

3) **TKI luo win-win –tilanteen: Haaga-Helien kumppanit saavat sen, mitä ovat lähteneet kehittämään ja myös Haaga-Helien osaaminen kehittyy.** Tämä näkyy vaikuttavuutena kehittäen työelämää ja myös hankkeen toteuttajien osaaminen ja innostus kehittyi. Yhteistyö kumppaneiden kanssa on niin onnistunutta, että partnerit haluavat tehdä toisenkin hankkeen Haaga-Helien kanssa. Kaikki osapuolet saavat lisäarvoa; syntyy oivalluksia, jotka vievät asioita eteenpäin ja tuovat lisäymmärrystä.

4) **TKI on silta Haaga-Helien sisällä toimivaan poikkitieteelliseen yhteistyöhön.** Tämä tarkoittaa sitä, että kaikilla on töissä kivaa, uusia ideoita ja kontakteja saa helposti, on tekemisen ja onnistumisen meininki ja jokainen tuntee tekevänsä jotakin tärkeää.

TKI-TYÖ KIINNOSTAVAKSI

Kysymme kaikilta vastaajilta, *miten Haaga-Helien TKI-työhön osallistumista ja/tai TKI-volyymia voitaisiin kasvattaa.* Vastaajien mukaan TKI-työ saadaan entistäkin houkuttelevammaksi

- **Lisäämällä tutkijaresursseja**, mikä tarkoittaa käytännössä opettajien työajan kohdentamista TKI-työhön, jotta TKI:sta tulee kiinteämmi osa opetusta. Opettaja-vastaajien arvioiden mukaan he tarvitsevat hankevalmisteluihin ja julkaisujen tekemiseen noin 200-600 tuntia vuodessa henkilöä kohti. TKI:n kiinnostavuutta nostaisi myös se, jos tutkijan tehtävä olisi kiertävä; tällöin opettajat voisivat hakeutua esimerkiksi puolen vuoden pituisiin tutkijarooleihin. Opettajan työhön saataisiin vaihtelevuutta myös muuttamalla yliopettajan tehtävä

määräaikaiseksi 2-4 vuoden pituisiksi rooleiksi. Opetussuunnitelmien rakenteissa pitäisi myös entistä paremmin ottaa huomioon TKI-työn vaatimukset.

- **Esimiesten tuki ja kannustus on tärkeää.** Esimiehet voisivat opettajien mukaan entistä useammin tiedustella opettajilta, olisivatko nämä kiinnostuneita uusista TKI-hankkeista. Lähtökohteisesti opettajat ovat kiinnostuneita TKI:sta opetustyön rinnalla. Olisiko esimerkiksi HR-järjestelmään mahdollista lisätä kohta, jossa opettaja voisi ilmaista kiinnostuksensa TKI-työtä kohtaan? Tiimiopettajuuden nähdään luovan verkostoja; tiimilaverit voitaisiin pitää viikoittain samassa tilassa TKI-työssä kiinteästi mukana olevien henkilöiden kanssa.

- **Kaikkien haagahelialaisten ajattelutapaa on vastaajien mukaan tärkeää uudistaa mm. lisäämällä vuorovaikutusta työelämän kanssa hankenkäytännöstä, kansainvälisin hankkein, korkeakoulumaisemmalla otteella tutkimukseen, osallistamalla opiskelijoita tutkimukseen mahdollisimman paljon ja panostamalla vertaisarvioituihin tieteellisiin julkaisuihin.**

Kyselyn vastauksissa, keskusteluissa ja workshoppeissa nousi lisäksi esille paljon TKI-työhön liittyviä asioita, ideoita ja kysymyksiä, joita Haaga-Heliasa voidaan työstää eteenpäin. Vain muutamia mainitakseni, esimerkiksi uudet Head of R&D -roolit on koettu onnistuneeksi ratkaisuksi TKI:n edistämässä ja tutkimisen kulttuurina halutaan korostaa entisestään eri tavoin. TKI:hin liittyvä tekeminen koetaan arvokkaaksi ja uutta luovaksi tekemiseksi, joka kuuluu korkeakouluun ja parantaa samalla opetuksen laatua. TKI-osaaminen tulisi kartoittaa koko organisaation tasolla nykyistä tarkemmin, jotta kaikki olemassa olevat resurssit voidaan valjastaa kohdistetusti TKI-työhön.

4. OPETTAJAN TYÖURAN AIKAISEN KEHITTÄMISEN ESTEET JA MAHDOLLISUUDET

Elinkaariajattelua soveltaen opettajan kehittyminen TKI-osaajana etenee erilaisia polkuja pitkin riippuen siitä, missä vaiheessa työuraansa hän on TKI-osaamisen näkökulmasta. Aineistosta löytyi kehittymistä hidastavia ja mahdollistavia tekijöitä, jotka pystyimme kohdistamaan opettajan TKI-osaamisen kehittämiseen.

OPETTAJA, JOLLA EI VIELÄ OLE KOKEMUSTA TKI:STÄ

Esteinä TKI-työlle uudet opettajat (opettajakokemus alle kaksi vuotta) näkivät sen, että heille ei ehkä uskalleta tarjota mahdollisuutta TKI-työhön ensimmäisinä opettajavuosina, koska itse opettajuuskin on uusia asioita. Tällöin opetus on työn pääorientaatio. Kokeneella opettajalla taas opetus saattaa olla kutsumus, jolloin hänellä ei ole kiinnostusta TKI-työtä kohtaan. Jotkut opettajat eivät ole löytäneet tietoa mahdollisista osallistumistavoista TKI-työhön.

Mahdollisuuksina nähtiin se, että menetelmäopettajia voitaisiin hyödyntää TKI-työhön perehdyttämisessä, jotta tutkimusnäkökulma tulee muille opettajille tutuksi.

OPETTAJA, JOLLA ON JONKIN VERRAN KOKEMUSTA TKI:STÄ

Esteinä TKI-työlle nähtiin se, että TKI-työhön ei resursoida riittävästi tunteja. Opettajan ammatillinen kiinnostus ei välttämättä myöskään kohtaa tutkimusaihioiden kanssa. TKI saatetaan myös kokea liikaa aikaa vieväksi byrokraatiaksi sisältäväksi toiminnoksi.

Mahdollisuuksia nähtiin useampia. TKI nähtiin ammatillisen kehittymisen väylänä, siinä nähtiin monia verkostoitumismahdollisuuksia ja siinä voidaan hyödyntää mentorointia. Osaamiskartoitukset ja osallistumishalukkuuden selvittäminen nähtiin tärkeänä, kuten myös TKI-osaajien poolin muodostaminen.

OPETTAJA, JOLLA ON PALJON KOKEMUSTA TKI:STÄ

Esteinä nähtiin tuntiresurssien riittämättömyys ja se, että opettaja haluaa profiloitua nimenomaan opettajana, ei TKI-toimijana. TKI:tä saatetaan tehdä nyt enemmän kehittämis- ja innovaatio-orientaatioilla; tarvittaisiin keskittymistä tutkimukseen.


Mahdollisuuksina nähtiin ammatillinen kehittyminen esimerkiksi uusissa ja luovissa oppimisympäristöissä, jotka syntyvät TKI-hankkeissa. Työn sisällöllinen rikkaus, vaikutus työhyvinvointiin ja viihtyvyyteen, verkostoitumismahdollisuudet, kansainvälistyminen ja merkityksellinen vaikuttaminen nostettiin myös esille mahdollisuuksina.

5. NELJÄ MALLIA OPETTAJAN TYÖURAN AIKAISEEN KEHITTÄMISEEN JA SEN JOHTAMISEEN


Kuvasimme kyselyn vastausten, keskustelujen ja workshoppien tulosten perusteella ammattikorkeakoulussa toimivan ammatillisen opettajan työuran aikaista kehittämistä ja johtamista neljän mallin avulla. Mallit ovat hyödynnettävissä kaikissa ammattikorkeakouluissa, joissa TKI-työ on merkittävä osa toimintaa.

MALLI 1: OPETTAJAN TYÖURAN AIKAINEN TKI-OSAAMISEN KEHITTÄMINEN


Tavoitteena on, että henkilöstön osaamisen kehittäminen vastaa osaamistarpeeseen, jolla ammattikorkeakoulun strategiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Tiimiopettajuus edistää osaamisen kehittämistä. Opettajan TKI-osaaminen kehitty viiden vaiheen kautta opetukseen keskittyvästä opettajasta mentoroivaksi opettajaksi. TKI-osaaminen syvenee vaihe vaiheelta ja se voi myös olla sidoksissa opettajan roolin elinkaareen. Seuraavan sivun kuvio 3 kuvaa opettajan TKI-osaamisen kehittämistä.




MENTOROIVA OPETTAJA: Vankkaa TKI-osaamista jakava; pystyy mentoroimaan kaikissa muissa TKI-rooleissa toimivia opettajia. Mahdollisesti työuransa loppupäässä voi myös olla TKI-osaamistaan siirtävä osa-aikaisesti tai sivutoimisesti työskentelevä asiantuntija.



INNOVOIVA OPETTAJA: TKI-toimintaan keskittyvä opettaja, joka osallistuu hankeideointiin, TKI-hankkeisiin, yhteisiin kokeiluihin. Integroi säännöllisesti TKI-tuotoksia opetukseen, julkaisee, innovoi, kehittää ja jakaa osaamistaan/mentoroi.



TUTKIVA OPETTAJA: Substanssiosaaminen korostuu työssä, hallitsee TKI-menetelmät, innovoi, kehittää ja jakaa osaamistaan aktiivisesti, hyödyntää hanketuloksia opetuksessa, tekee tutkimusta hankkeessa projektin jäsenenä, vakiinnuttaa asemaansa TKI-osaamiseen keskittyvänä opettajana.



KEHITTÄVÄ OPETTAJA: Toimii TKI-hankkeissa, osallistuu yhteisiin kokeiluihin, toimii projektipäällikkönä, tekee tutkimusta, innovoi, kehittää ja jakaa osaamistaan/mentoroi.

OPETTAJA: Opettaja, joka ei ole mukana TKI-toiminnassa, esim. uran alkuvaiheessa oleva. Myöhemmässä uran vaiheessa voi myös olla TKI-toiminnasta väliaikaisesti tai pysyvästi irtaantunut opettaja, jonka työnkuvaan ei sisälly TKI-työn elementtejä.

Kuvio 3: Opettajan työuran aikainen TKI-osaamisen kehittyminen (Bergström & Starck 2019)

MALLI 2: OPETTAJAN TYÖURAN AIKAISEN TKI-OSAAMISEN KEHITTÄMISEN JOHTAMINEN

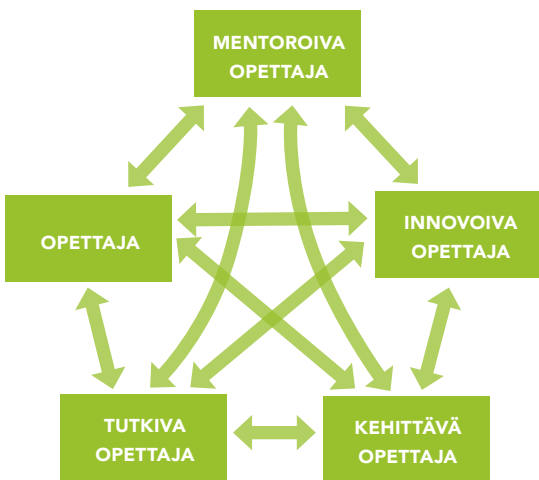
Malli noudattelee kuviossa 3 esitettyä vaiheistusta ja kuvaa johtamisen painopisteitä kussakin opettajan TKI-osaamisen kehittymisen vaiheessa. Johtamisen fokus on kullekin vaiheelle tyypillisten tulosvastuiden ja osaamistavoitteiden sparrauksessa. Kuvio 4 kuvaa opettajan työuran aikaisen TKI-osaamisen kehittymisen johtamista.

MENTOROIVA OPETTAJA	<p>Johtamisen painopiste: Työpanoksen kohdentaminen TKI-mentorointiin varsinaisen TKI-työn lisäksi, kannustaminen orastavien TKI-kykyjen innostamiseen. Mahdollisesti työuran loppupäässä osaamisen ja hiljaisen tiedon säilymisen turvaaminen organisaatiossa. Vuosittainen tulosvastuusparraus.</p>
INNOVOIVA OPETTAJA	<p>Johtamisen painopiste: Yhteisiin kokeiluihin kannustaminen, tulosten, innovaatioiden ja julkaisujen näkyväksi tekemisen edistäminen. Työpanoksen kohdentaminen TKI-työhön ja mahdolliseen mentorointiin. Vuosittainen tulosvastuusparraus.</p>
TUTKIVA OPETTAJA	<p>Johtamisen painopiste: Työpanoksen kohdentaminen tutkimukseen, kehittämiseen, innovoimiseen ja integroimisen kannustaminen, TKI-osaamisen kehittämiseen motivoiminen. Vuosittainen tulosvastuusparraus.</p>
KEHITTÄVÄ OPETTAJA	<p>Johtamisen painopiste: Työpanoksen kohdentaminen TKI-työhön ja mahdolliseen mentorointiin, opiskelijoiden mukaan ottamiseen ja yhteisiin kokeiluihin kannustaminen sekä tutkimuksen ja innovaation näkyväksi tekemisen edistäminen. Vuosittainen tulosvastuusparraus.</p>
OPETTAJA	<p>Johtamisen painopiste: Opettajan motivoiminen TKI-osaamisen kehittämiseen ja työpanoksen kohdentaminen TKI-asioihin perehtymiseen esim. mentorin johdolla. Työuransa myöhemmässä vaiheessa olevan opettajan tilannekohtainen tukeminen. Vuosittainen tulosvastuusparraus.</p>

Kuvio 4: Opettajan työuran aikaisen TKI-osaamisen kehittymisen johtaminen (Bergström & Starck 2019)

MALLI 3: OPETTAJAN TKI-ROOLIT DYNAAMISESSA PROSESSISSA

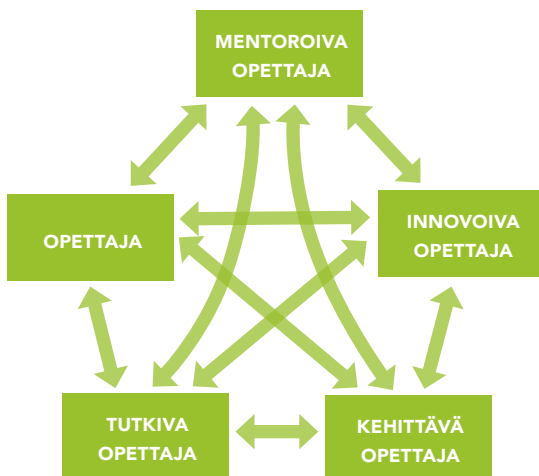
Ammattikorkeakoulumaailma vaatii dynaamisuutta TKI-rooleissa toimimisen osalta; kaikki opettajat eivät voi jatkuvasti toimia samassa TKI-osaamisen elinkaaren vaiheessa, koska ammattikorkeakouluissa on samaan aikaan useita eri projektin vaiheissa olevia TKI-hankkeita. Tällöin tarvitaan joustavaa osaamisten käyttöä rinnakkaisissa TKI-hankkeissa. Dynaamisessa prosessissa opettaja voi siirtyä TKI-roolista toiseen joustavasti osaamisensa ja TKI-tarpeiden mukaan. Opettajien roolit (mentoroiva, innovoiva, tutkiva, kehittävä) ovat pääpiirteittäin sisällöllisesti samoja tehtäviä sisältäviä kuin kuvioissa 3 ja 4. Prosessin dynaamisuuden vuoksi siirtymät roolista toiseen tapahtuvat nopeammin kuin opettajan työuran elinkaarijatteluun perustuvissa malleissa, minkä vuoksi rooleihin sisältyvät tehtävät menevät usein hieman päällekkäin. Opettaja toimii itseohjautuvasti; rakenteiden ja johtamisen on myös mahdollistettava tämä. Kuvio 5 kuvaa opettajan TKI-rooleja dynaamisessa prosessissa.



Kuvio 5: Opettajan TKI-roolit dynaamisessa prosessissa (Bergström & Starck 2019)

MALLI 4: OPETTAJAN TKI-ROOLIEN JOHTAMINEN DYNAAMISESSA PROSESSISSA

Dynaamisessa prosessissa asiantuntijoita tulee johtaa eri tavalla verrattuna elinkaariajattelun mukaiseen TKI-osaamisen johtamiseen. Esimiehen on tärkeä tuoda määrätietoisesti lisäarvoa TKI-työhön keskittyneille opettajille tukemalla heitä työssään. Esimiehen tulee fokusoida tulosvastuulliseen kehittämiseen sekä tehdä tavoitteellisia ja strategiaa tukevia päätöksiä. Hänen tulee korostaa strategisen TKI-toiminnan merkitystä. Esimiehen tulee mahdollistaa joustavat siirtymiset TKI-roolista toiseen ja yhdistää TKI-roolit osaamistavoitteiden pohjalta. Hänen tulee myös puuttua mahdollisiin epäkohtiin heti (esim. osaamisvajeesta johtuvat epäkohdat). Kuvio 6 tarkentaa opettajan TKI-roolien johtamista dynaamisessa prosessissa.



DYNAAMISESSA PROSESSISSA JOHDA ASIAANTUNTIJOITA SEURAAVASTI:

1. Tuo määrätietoisesti lisäarvoa TKI-työhön keskittyneille opettajille tukemalla heitä työssään.
2. Fokusoi tulosvastuulliseen kehittämiseen ja tee tavoitteellisia ja strategiaa tukevia päätöksiä.
3. Korosta strategisen TKI-toiminnan merkitystä.
4. Mahdollista joustavat siirtymiset TKI-roolista toiseen ja TKI-roolien yhdistäminen osaamistavoitteiden pohjalta.
5. Puutu epäkohtiin heti (esim. osaamisvaje).

Kuvio 6: Opettajan TKI-roolien johtaminen dynaamisessa prosessissa (Bergström & Starck 2019)

6. KEHITTÄMISEHDOTUKSET JA SUOSITUKSET

HH-pilottiprojektimme ohjausryhmä päätyi seuraaviin kehittämisehdotuksiin ja toimenpidesuosituksiin pilotoinnin perusteella:

1. Tee TKI-osaamisen määritelmä näkyväksi organisaatiossasi ja selkeytä TKI-toiminnan tavoitteita
2. Pohdi, miten jatkuva oppiminen toteutuu missäkin opettajan TKI-roolissa eli mitä osaamista kukin rooli edellyttää konkretiassa. Muista, että esimies on mahdollista ja työpanoksen tavoitteellinen kohdentaja
3. Kartoita jokaisen TKI-osaamisen kehittämistarpeet TKI-työssä onnistumiseksi tulos- ja kehityskeskusteluissa. Linkitä nämä osaamisprofiilin osa-alueiden alle
4. Peilaa tuloksia ja malleja opettajien osaamiskartoitukseen ja osaamisprofiilin osa-alueisiin
5. Sitoudu ammattikorkeakoulutasoisten TKI-tavoitteiden viemiseen yksikkö-, ryhmä- ja yksilötuloskortteihin. Käy läpi ammattikorkeakoulutasoiset TKI-tavoitteet ja -mahdollisuudet jokaisen kanssa ja sovi, miten ne kirjataan tuloskorttiin tulos- ja kehityskeskusteluissa. Innosta esim. osaamisen kehittämisen mahdollisuuksilla
6. Suosi työpanoksen tavoitteellisessa kohdentamisessa ulkoisesti tuloutettuja projekteja
7. Sovella opettajan työuran aikaisen TKI-osaamisen kehittymisen johtamismalleja

Vertaistyöpajat taidealan opettajan osaamisen kehittämisessä

Taideyliopisto, Sirke Pekkilä

1. JOHDANTO

Artikkelissa tarkastellaan työpajatyöskentelyä taidealan opettajien osaamistarpeiden kartoittamisen menetelmänä ja työmuotona, jossa opettajat rakentavat yhdessä toimintatapoja oman osaamisensa kehittämisen tueksi. Työpajojen tavoitteena on kartoittaa ja koota opettajien heille itselleen tärkeitä kokemiaan osaamistarpeita, sekä työstää prosessimaisten työpajakertojen avulla yhdessä ideaaleja osaamisen kehittämisen keinoina ja malleja.

OPEKE- hankkeen osana järjestetyissä taidealojen opettajien työpajoissa keskityttiin keskustelemaan ja pohtimaan, miten taidealan opettajat kehittävät osaamistaan ja miten yliopistoyhteisö voisi tukea ja edistää opettajien uranaikaisen osaamisen kehittämistä. Työpajoissa pohdittiin erityisesti, mitkä ovat niitä sisältöjä ja asioita, joissa opettajat haluavat syventää ja laajentaa osaamistaan ja toiseksi, mitkä ovat niitä keinoja, jotka edistäisivät parhaiten opettajien kehittymistavoitteiden toteutumista.

2. VERTAISTYÖPAJOJEN TOTEUTUS

Hankkeen pilottitoimintana käynnistettiin Taideyliopistossa opettajien osaamisen kehittämisen työpajat, joita toteutettiin syksyllä 2018 kaksi sekä keväällä 2019 kaksi työpajaa. Työpajatoiminta jatkuu edelleen syksyllä 2019. Osallistujia työpajoissa on kussakin 15-20 opettajaa taiteen eri aloilta, musiikin, kuvataiteen, tanssin ja teatterin alalta. Työpajoissa opettajat jakautuvat 5-6 opettajan pienryhmiin, jotka syventyvät keskustelemaan yhdessä osaamisen kehittämisen tarpeista, tavoitteista, sisällöistä ja keinoista, sekä yksilötasolla että opetta-

jayhteisönä. Kukin työpaja kokoaa keskusteluiden ja kehittämisideoiden keskeiset ajatukset, jotka esitellään myös muille työpajaryhmille ja käydään vielä yhdessä kokoava yhteiskeskustelu. Puolen päivän mittaisia työpajatapaamista luotsaa fasilitaattori, joka voi olla esim. opettajaryhmästä valittu jäsen tai ulkopuolinen asiantuntija. Käynnistysvaiheessa työpajojen pääpaino on ollut osaamistarpeiden ja tavoitteiden kartoituksessa. Syksyllä 2019 työpajoissa keskitytään esille tulleiden osaamisen kehittämisen keinojen ja työtapojen syventämiseen. Tavoitteena on vahvistaa ja lisätä opettajien konkreettisia mahdollisuuksia osaamisen kehittämiseen, sekä kehittää uusia toimintamalleja uranaikaiseen osaamisen kehittämisen tueksi.

3. URANAIKAISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN RAKENTEEN VAHVISTAMINEN YLIOPISTO-ORGANISAATIOSSA

Jotta opettajien uranaikaisen osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia voidaan edistää ja vahvistaa systemaattisesti, tarvitaan koko yliopistoyhteisön rakenteen läpi ulottuva vahva sitoutuminen ja yhteistyö osaamisen kehittämiseen ja sen konkreettiseen toteuttamiseen ja tukemiseen. Tämä merkitsee myös osaamisen kehittämisen resurssoinnin vahvistamista. Lähtökohtana on yliopiston strategia, jossa opettajien ja henkilöstön osaamisen kehittäminen on keskeisessä osassa. Opettajien henkilökohtaisten kehityskeskustelujen tukena opettajien osaamisen kehittämisen vertaistyöpajat antavat arvokasta tietoa ja suuntaa osaamisen

kehittämisen tukemiseen myös opettajien esimiehille, ainejohtajille ja akatemiakohtaiselle johdolle. Opettajien osaamisen kehittämisen tarpeiden systemaattinen ja säännönmukainen kokoaminen antaa hyvän perustan sekä opettajien henkilöstökoulutuksen, täydennyskoulutuksen että monipuolisten osaamista tukevien muiden toimintamallien vahvistamiselle, esim. opettajien vertaismentointi, työnohjauksellinen tuki sekä uudet toimintamallit, joissa rakennetaan opettajien yhteisöllisiä ja yhteistoiminnallisia työmuotoja arjen työn tueksi. Taideyliopistossa opettajien uranaikaisen osaamisen kehittämisen tukena toimii Avoimen kampuksen yksikkö yhteistyössä henkilöstötiimin kanssa. Kokonaisrakenteessa opettajien uranaikaisen osaamisen kehittämissyhteistyössä rakentuu aktiivinen ja vuorovaikutteinen silta yliopiston opettajien, Avoimen kampuksen, yliopiston henkilöstötiimin, opintohallinnon ja opintojen tuen sekä eri oppiainien, aine- ja akatemiajohtajien sekä yliopiston ylimmän johdon välille.

Opettajat ovat kokeneet osaamisen kehittämisen työpajat aidosti arvokkaina ja merkittävänä lähtökohtana suunnittelu- ja kehittämistyölle, jossa pyritään löytämään parhaita mahdollisia ratkaisuja ja toimintamalleja uranaikaiselle osaamisen kehittämiselle. Osallistamalla opettajat mukaan kehittämistyöhön päästään myös yhdessä kokeilemaan ja arvioimaan valittuja ratkaisuja. Samoin kuin linjakkaan yliopisto-opetuksen kehittämisessä, toimi opettajien uranaikaisen osaamisen kehittämisessä soveltaen John Biggsin konstruktivisesti linjakkaan yliopisto-opetuksen malli (constructive alignment) . Tässä opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kokonaisvaltaisessa mallissa oppimisprosessia tukevat pedagogiset ratkaisut ja

menetelmät, sekä arviointi muodostavat tarkoituksenmukaisen kokonaisuuden ja nämä kaikki ovat linjakkaassa yhteydessä osaamisen kehittämisen tavoitteisiin. (Biggs, 2003)

4. ASiantuntijaverkostot OPETTAJAN OSAAMISTA RIKASTUTTAVANA KEHITYSMISFOORUMINA

Opettajat kokevat tärkeänä tekijänä osaamisen kehittämiseksi säännölliset oman alan kehittämisen ja jakamisen foorumit alan opettajien kesken. Näitä ovat oman organisaation yhteisten forumien lisäksi oman alan kotimaiset ja kansainväliset kongressit, seminaarit ja pedagogiset tapahtumat. Esim. säännönmukaisesti useiden vuosien ajan järjestetty musiikkialan Teknodida- tapahtuma toimii yhtenä hyvänä esimerkkinä opettajien osaamisen kehittämisessä. Teknodida-tapahtuma on koostunut säännöllisesti yhteen musiikkialan opettajia pohtimaan opetuksen kehittämistä uuden teknologian näkökulmasta, miten sitä voi hyödyntää opetuksen uudistamisessa ja uutta luovan musisoinnin ja musiikintekemisen edistämisessä. Tapahtuma on koottu tärkeäksi oman alan opettajien kohtaamispaikaksi, jossa opettajat ovat voineet jakaa kokemuksiaan, käydä pedagogisia keskusteluja, solmia ammatillisia kontakteja ja vahvistaa opettajien välistä yhteistyötä sekä yhteiskehittämisen kumppanuuksia ja verkostoja. Oleellinen osa asiantuntijana kehittymistä on päästä osallistumaan säännöllisesti asiantuntijaverkostojen toimintaan ja olla näissä aktiivinen toimija niin kotimaassa kuin ulkomailla.

Teknodida-tapahtuma on koonnut mukaan monipuolisesti musiikkialan ammattilaisia, opettajia, muusikoita, alan opiskelijoita, musiikkialan oppilaitosjohtoa ja musiikkialan yrittäjiä. Mukana on ollut myös ulkomaisia asiantuntijoita puhujina ja työpaikkojen vetäjinä. Opettajat ovat kokeneet tärkeäksi myös sen, että se on koonnut yhteen kaikkien eri oppilaitostasojen opettajia ja toimijoita taiteen perusopetuksesta yliopistotasolle ja vahvistanut oppilaitosrajojen yli tehtävää yhteistyötä. Ajankohtaisena eri oppilaitostasojen yhteistyöstä kumpuavana kehittämisalueena koettiin myös opetusharjoittelun kehittäminen, jossa mm. taiteen perusopetuksen, yhteiskunnan eri toimijoiden ja ylipistojen yhteistyö synnyttää uusia toimintatapoja ja uusia muotoja esim. opetusharjoitteluun.

5. TAIDEIDENVÄLISYYS

Taidealan opettajat kokevat tärkeänä kehittymisen voimavarana ja lähteenä myös taiteidenvälisyyden ja, tapahtumat, joissa eri taiteet kohtaavat. Kiinnostavana ja ajankohtaisena taiteidenvälisyyden alueena opettajat nostavat esille mm. uuden median. Taideyliopisto pyrkii vahvistamaan aktiivisesti eri taiteiden välistä vuoropuhelua ja kohtaamista sekä opiskelu ympäristönä, että opettaja- ja taiteilijayhteisönä. Konkreettisinä toimina tässä ovat olleet erityisesti taiteidenväliset yhteisprojektit, mm. kaikkia taidealoja yhdistävät oopperaproduktiot, teatteri- ja musiikkiteatteriproduktiot, sekä monitaiteisuutta edistävät pedagogiset kokeilut ja uudet opintokokonaisuudet. Taideidenvälisyys on vahvasti esillä myös uusissa maisteriohjelmassa mm. Global Music – koulutusohjelmassa ja Musiikkiteatterin syventävässä opintokokonaisuudessa. Taiteidenvälisyys ja vuoropuhelu taiteiden ja yhteiskunnan eri alojen välillä on keskeinen syventymiskohde myös uusissa erikoistumiskoulutuksissa, Soveltavan ja osallistavan taiteen asiantuntijan erikoistumiskoulutuksessa (40 op) ja Julkisen taiteen taideasiantuntijan erikoistumiskoulutuksessa (40 op). Taiteidenvälistä vuoropuhelua sekä uusia ilmaisukeinoja etsivää ja kokeilevaa pedagogista ja taiteellista kehittämistyötä tukevat myös taidealojen yliopistojen yhteistyö ja verkostohankkeet, sekä eri akatemioiden opiskelijoiden taidealojen

rajat ylittävien yhteisten opintojen lisääminen ja kehittäminen.

6. HAASTEENA OPETTAJAN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN AJALLINEN JA TALOUDELLINEN RESURSSOINTI

Haaste, jonka kanssa taidealan opettajat kamppailevat tällä hetkellä on osaamisen kehittämisen sisällyttäminen työaikaan. Viikkokalenteri täyttyy pääsääntöisesti opetuspäivistä, jonka lisäksi monilla opettajilla työviikko ulottuu viikonloppuun, sillä monet opettajat ovat valmentamassa ja luotsaamassa opiskelijoita kansainvälisissä kilpailuissa tai taidealan näyttelytapahtumissa. Monilla opettajilla on opetustyön ohella lisäksi omaa taiteellista toimintaa, joka vaatii aikaa ja voimavara-resursseja. Tämän rinnalla taideopettajan vapaa-ajan tulisi antaa mahdollisuus virkistytymiseen ja työstä palautumiseen. On tavoitteena, että rakenteelliset uudistukset, kuten parhaillaan kehitteillä oleva urapolkumalli antaisi parempia mahdollisuuksia pitkäjänteisempään, systemaattisempaan ja organisoitumpaan osaamisen kehittämiseen.

7. LÄHTÖKOHTANA IHMISTEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Opettajat kokevat ja pitävät ensiarvoisen tärkeänä, että yhteistyö erilaisissa kehittämishankkeissa ja yhteistyöprojekteissa syntyy luontevimmin ihmisten aidosta kohtaamisesta ja siitä, että alaa kehittävä, motivoituneet ammattilaiset pääsevät yhdessä ideoimaan ja tekemään kokeilevaa yhteistyötä. Erityisesti ”kehittäjä-opettaja”-lähtöinen yhteistyö koettiin tärkeäksi, jossa kehittämisideat syntyvät luontevasti eri opettajien ja taiteilijoiden välillä. ”Kehittämisen ja yhteistyön lähtökohtana on aina ihminen”. ”Olennaista on se, että ihminen kohtaa ihmisen”. Opettajien välisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen perustana on työyhteisön hyvä ilmapii. Motivoituneen ja rohkeasti alaansa kehittävän opettajayhteisön rakentumisen ja vahvistumisen lähtökohtana ja tukena on työyhteisön hyvä hen-

ki ja työilmapiiri. Jotta opettaja pystyy antamaan parastaan ja pyrkii jatkuvasti kehittämään työtään ja osaamistaan, tukee häntä tässä työssä parhaiten työyhteisöstään, johdoltaan ja kollegoiltaan saama tuki ja arvostus. Hyvä työilmapiiri konkreetisoituu toimintaan, tekoihin, joiden avulla tuetaan ja edistetään opettajien kohtaamisia, mahdollisuuksia ideointiin, kehittämiseen ja yhteistyöhön. Työyhteisössä on myös tärkeää vapaamuotoinen, ei-formaali opettajien kohtaaminen, jossa opettajat pääsevät mukavassa ja rennossa ilmapiirissä kohtaamaan toisiaan. Myös oppimisympäristöjen ja opettajan työn arjen mahdollistavien toimintaympäristöjen jatkuva kehittäminen on oleellinen osa opettajan työn laatua ja sen kehittämistä.

8. KOHTI KEHITTÄJÄ- OPETTAJA-YHTEISÖJÄ – ASiantuntijuus SYVENEE YHDESSÄ

Parhaimmillaan opettajien ja eri taidealojen opettajien kohtaamisesta ja yhteistyöstä syntyy kehittävien ”opettajien kehittäjäyhteisöjä”, jossa vapaassa, kannustavassa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä syntyy jatkuvaa ja avointa opettajan arkea ja työtä tukeva keskustelua, sekä ajatusten, ideoiden ja hyvien käytäntöjen jakamista. Tärkeää on myös opettajuuden haastavien tilanteiden ja niiden ratkaisumallien yhteinen pohdinta ja läpikäynti.

Opettajien vertaistyöpajatoiminnasta syntyneitä opettajayhteisöä tukevaa toimintaa:

- opettajien merkitykselliset kohtaamiset ja keskustelut oman työn arjesta, työn ja osaamisen kehittämisestä
- oman osaamisen näkyväksi tekeminen
- uusien osaamistarpeiden tunnistaminen ja kehitysmahdollisuuksien näkeminen
- pedagogiset keskustelut ja hyvien käytäntöjen jakaminen
- vertaistuen uusien paikkojen ja mahdollisuuksien näkeminen
- kollegoilta oppiminen – lisää opettajien yhteisöllisiä oppimisympäristöjä

- yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistuminen
- osaamisverkostojen vahvistuminen
- yhteiskehittämisen ja vertaiskehittämisen uudet mahdollisuudet
- pari- ja yhteisopettajuuden vahvistuminen
- löytää uusia tapoja oman työn kehittämiseen (opettajan arjen helpottaminen)
- kannustus ja rohkaisu opetusmenetelmien uudistamiseen
- uteliaisuus ja kiinnostus- miten voisin hyödyntää uusia oppimisympäristöjä, digitaalisuutta ja kehittyvää teknologiaa omassa työssäni ja oppimiskulttuurien uudistumisessa

9. OPETTAJAN TYÖN YDINALUEENA OPPILAAN HAASTEELLISTEN TILANTEIDEN KOHTAAMINEN

Mikä on opettaja-asiantuntijuuden ydin? Opettajuuden ydin on taito tukea oppimista ja kehittymistä. Taidealan opettajan asiantuntijuus kytkeytyy vahvasti taidon oppimiseen ja opettamiseen. Auli Toom tarkastelee opettaja-asiantuntijuuden määritelmää puheenvuorossaan, jossa hän tarkastelee sekä akateemista asiantuntijuutta, että opetuksen asiantuntijuutta Shulmannin määritelmän avulla:

”Opetuksen asiantuntijuudessa (scholarship of teaching) on kyse sekä oman tieteenalan, sen käytäntöjen ja haasteiden tuntemisesta nimenomaan oppimisen ja opetuksen näkökulmasta että omalle tieteenalalle soveltuvien ja tarkoituksenmukaisten opetusmenetelmien hallinnasta (Shulman 1987). Olennaista akateemisessa ja siten siis opetuksen asiantuntijuudessa on myös se, että se ymmärtäänsä systeemisesti sekä yksilöiden että yhteisön kapasiteettina, ei ainoastaan yksittäisen tutkijan osaamisena.” (Toom 2019. s. 242 ”Millaista asiantuntijuutta tarvitsemme yliopistossa?”)

Toomin esille tuoman Shulmannin yliopisto-opettajuuden määritelmän peilaaminen taidealan yliopisto-opettajuuden pohdintaan avaa kiinnostavan näkökulman.

Shulmania soveltaen *taidealan opettajan asiantuntijuutta voi tarkastella näkökulmasta, jossa on kyse oman taiteenalan, sen käytäntöjen ja haasteiden tuntemista nimenomaan oppimisen ja opetuksen näkökulmasta, sekä omalle taiteenalalle soveltuvien tarkoituksenmukaisten opetusmenetelmien hallinnasta*. Olennaista akateemisessa taidealan opetuksen asiantuntijuudessa on myös se, että se *ymmärretään systeemisesti sekä yksilöiden että yhteisön kapasiteettina, ei ainoastaan yksittäisen taitelijan osaamisena*.

Samoin kuin Shulman tarkastelee opettajan asiantuntijuutta, pohtivat myös taidealan opettajat asiantuntijatytöitään oman taiteenalaansa, sen käytäntöjä ja haasteita oppimisen ja opetuksen näkökulmasta sekä opetusmenetelmiensä tarkoituksenmukaisuutta ja hallintaa. Taideopettajan keskeistä työtä on pohtia ratkaisua ja keinoja tukea oppilaan kehitystä sen kaikissa eri vaiheissa, niin menestyksekkään edistymisen ylläpitämisessä, kuin pohtia ratkaisuja opiskelijan kehityspolulla esille tuleviin oppimisen haasteisiin.

10. UUSIEN OPS: IEN HAASTEET OPETTAJIEN PEDAGOGISISSA KESKUSTELUISSA

Oman yliopiston opetussuunnitelmien kehittämisen rinnalla taidealan opettajan lisäosaamishaasteena on perehtyä ja seurata myös muiden alansa oppilaitosten opetussuunnitelmien muutosta ja kehitystä, sillä monet yliopiston opettajat toimivat myös vierailevina kouluttajina ja asiantuntijoina yliopistotyön ohella taiteen perusopetuksen ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen puolella sekä ammattikorkeakouluissa. Täydennyskoulutus koettiin tällä alueella tärkeäksi tueksi opettajille.

11. TUTUSTUMINEN KOLLEGAN OPIIALAAN

MUSIIKISSA SYVENTYMINEN KOLLEGAN EDUSTAMAAN MUSIIKIN ERITYISALAAN

Hyväksi käytännöksi pedagogisen työn kehittämisessä koettiin mahdollisuus tutustua kollegoiden erilaisiin työtapoihin ja opetuskäytäntöihin. Mahdollisuus oman erityisalan ulkopuolelle suuntautuvaan ja osaa osaamista laajentavaan täydennyskoulukseen koetaan myös tärkeäksi omassa ammatillisessa kehittämisessä, esimerkiksi tutustuminen kollegojen opetuskäytäntöihin ja tekniikkoihin, esim. klassisen muusikon tutustuminen jazz-laulun tekniikkoihin ja pedagogiikkaan.

12. TAIDEALAN YLIOPISTO- OPETTAJANA KEHITTYMINEN

Tärkeänä teemana taidealoilla koetaan yhteinen keskustelu ja syventävä pohdinta siitä, mitä yliopisto-opettajana kehittyminen merkitsee juuri taidealalla. Taidealan, esim. musiikin opettajan työn pohdinnassa nousee usein esille huomio musiikin sisällöllisistä asioista, kuinka opetettavan alueen sisällölliset asiat, substanssi rakentuu ja kuinka opettaja tukee musiikin sisällöllisten asioiden omaksumista, kehittymistä, osaamista ja taitoa. ”Tulee lähteä musiikin sisällöstä”. Tähän opettaja mainitsee tärkeimmiksi työkaluiksi ”resurssit ja aika”. Toisaalta on opettajia, joilla ensisijainen lähtökohta työskentelylle on opiskelijälähtöisyys ja opiskelijan opiskelutaitojen kehittäminen, sekä uskon vahvistaminen omaan osaamiseen ja sen kehittämiseen. Opettajien työskentelyssä tulee esille sekä opiskelijälähtöinen (learning-focused approach to teaching), että sisältölähtöinen (content-focused approach to teaching) lähestymistapa. (Parpala 2010, s. 13). [Variation in the approaches to teaching (adapted from Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008)].

”Taidealan opettajan on pakko mennä eteenpäin.” Taidealan opettaja kokee hyvin tärkeäksi mahdollisuuden kehittyä jatkuvasti omassa taiteessaan.

Tähän useat opettajat kokevat olevan liian vähän resursseja ja aikaa. ”Tarvittaisiin lisää mahdollisuuksia kirjoittaa, lukea, tehdä taidetta, esiintyä. Opetuksen lomassa tähän olisi ideaalia pystyä varaan aikaan, esim. säveltämiseen.”

Haasteena monet opettajat kokevat sen, etteivät opettajat pysty sijoittamaan systemaattista ja jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä jo täynnä olevaan työviikkoon. Opettajan ”unelmana” mainittiin esimerkkinä, jos esim. sävellystä opettava opettaja voisi omistaa omalle sävellystyölleen kaksi päivää viikossa. Taideopettajan yhtenä antoisana osaamisen kehittämisen muotona on koettu myös ”taiteilija-residenssi -toiminta”, jossa voi keskittyä tietyn periodin ajan omaan taiteelliseen työhön, vapaana omasta opetustyöstä. Taideopettajan osaamisen kehittämisessä yhtenä kehittämissideana mainittiin myös oppimisympäristöjen ja -tilojen laajempi käyttö opettajan oman osaamisen kehittämiseen. ”Olisi hienoa, jos opettajilla olisi mahdollisuus käyttää oppilaitoksen työpaja-, studio- tai muita tiloja myös omaan taiteelliseen työhön, omien taiteellisten projektien kehittämiseen ja kokeiluihin”.

LÄHTEET:

Biggs, J. , Tang, C. 2011. Teaching for Quality Learning at University What the student does

(4nd ed.) Society for Research into Higher Education & Open University Press. Bershire, England.

Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. ja Tynjälä, P. (toim.) 2010. VERME Vertaismentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.

Lindblom, S. ja Nevgi. A. (toim.) 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy

Parpala, A. 2010. EXPLORING THE EXPERIENCES AND CONCEPTIONS OF GOOD TEACHING IN HIGHER EDUCATIONS Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment. University of Helsinki, Institute of Behavioral Sciences Studies in Educational Sciences 230, s. 13

Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. 2008. Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. Learning and Instruction, 18.

Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Väitöskirja, Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteiden laitos, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228

Toom, A. 2019. Millaista opetuksen asiantuntijuutta tarvitsemme yliopistossa? Kasvatus 3/2019, s. 242-244

Wenger, E. 1998. Communities of Practise: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press

Kuka johtaa osaamisen kehittämistä?

- KOHTI PROSESSIMAISTA KUMPPANUUSAJATTELUA

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Jari Kalavainen, Santtu Hartikainen, Maija-Liisa Siitari, Milla-Maarit Salo

1. VALTIONAVUSTUKSILLA RAHOITETTU OSAAMISEN KEHITTÄMINEN

Oppilaitosten henkilöstön osaamisen kehittämistä varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa ja toisella asteella tuetaan Opetushallituksen myöntämällä valtionavustuksilla vuosittain noin kymmenellä miljoonalla eurolla. Vuosien varrella sisällöt ja teemat ovat eläneet kulloistenkin koulutuspoliittisten linjausten mukaisesti. Vielä parikymmentä vuotta sitten OPH:n rahoittamat täydennyskoulutukset olivat luonteeltaan kurssitarjontaa, jota välillisesti ohjattiin opetusministeriön julkaisemilla koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa. Täydennyskoulutusta tarjottiin myös toimeenpanokoulutuksina, joilla oli tarkoitus varmistaa uusien toimintamallien käyttöönotto mahdollisimman kattavasti.

Ammatillisen koulutuksen puolella suuria teemoja ovat olleet esimerkiksi vuonna 1994 säädetyn ammattitutkintolain toimeenpanoa tukevat koulutukset, jotka 2000-luvun taitteessa vakiintuivat Näyttötutkintomestarikoulutukseksi, sekä vuoden 2015 lopulla käynnistetyin ammatillisen koulutuksen reformin ympärille rakennetut koulutuskokonaisuudet. Suurten uudistusten toimeenpanon tukemiseksi tarjottuihin koulutuksiin on liittynyt myös runsas ja pitkäjänteinen rahoitus. Samanaikaisesti on toteutettu lyhyempiä koulutuksia kulloinkin tarpeelliseksi katsottuihin teemoihin.

Ajatus henkilöstön osaamisen kehittämisestä on muuttunut vuosien varrella, kun tarjonta on monipuolistunut ja monenlaiset kehittämishankkeet ovat tulleet osaksi oppilaitosten arkipäivää. Mahdollis-

suudet ja kiinnostus matkustaa kursseille ovat vähentyneet, ja päivän tyylilajiksi ovat muodostuneet lyhyet, organisaatiokohtaiset täsmäkoulutukset. Aikataulut erilaisille tarpeille ovat usein nopeita, eivätkä osallistujat voi sitoutua toteutuksiin pitkiä aikoja etukäteen. Nykyinen 90-luvulta periytynyt rahoitusmalli on yksinkertaisesti liian hidas ja jäykkä, jotta sen avulla voitaisiin vastata tämän päivän tapaan tuottaa koulutuspalveluja osaamisen kehittämiseen.

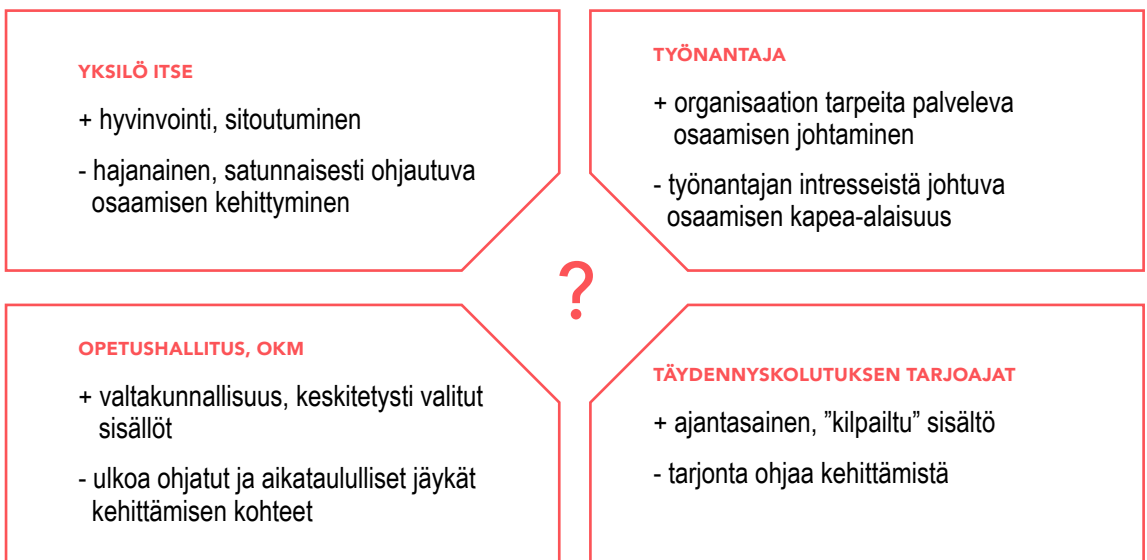
2. KUKA LOPULTA JOHTAA OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ?

Henkilöstön osaamisen kehittämisen tarve on pohjimmiltaan hyvin yksinkertainen. Organisaatio tarvitsee ajantasaista osaamista pysyäkseen kilpailukykyisenä jatkuvasti muuttuvassa toimintaympäristössä, ja työntekijällä täytyy olla tarjottavana tällaista osaamista toimiakseen tehtävissään niiden tavoitteiden mukaisesti. Näin ollen molemmilla osapuolilla on intressi huolehtia osaamisen ajan tasalla pitämisestä ja kehittämisestä. Yrityksiin verrattuna oppilaitokset ovat työpaikkoina staattisempia ja monilta osin säädelympiä. Oman erityispiirteensä toimintaan tuo se, että perustoimintaa rahoitetaan ja ohjataan opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen kautta verovaroilla, jolloin paikallisten toimijoiden tulosvastuu ja johtamisen edellytykset ovat jossain määrin yksityissektorin yrityksiä rajallisemmat. Kun tähän lisätään historiallisesti rakentunut opettajien autonomia, ei vaatimus yksilön osaamisen kehittämisestä näy juurikaan kuuluvan oppilaitosten toimintakulttuuriin.

Opetushallitus pyrkii ohjaamaan osaamisen kehittämistä rahoittamalla valitsemiaan täydennyskoulutuksia ja kehittämishankkeita. Tämä tarjonta on käytävissä kaikille halukkaille ja hakeutuminen koulutuksiin on täysin vapaaehtoista. Näin rahoitettuihin koulutuksiin työnantaja ei käytännössä voi määrätä omaa henkilöstöään, koska tarjonta on rajallista. Mikäli joku oppilaitos haluaa kehittää koko henkilöstöään, on kehittäminen rahoitettava omista toimintakuluista tai hankittava sitä varten erillinen hankerahoitus.

Alla olevassa kuvassa on esitetty neljä eri tahoja, jotka voivat vaikuttaa omilla keinoillaan siihen, ketkä hakeutuvat kehittämään osaamistaan ja minne

he hakeutuvat. Koska monissa oppilaitoksissa ei ole vielä henkilöstölle laadittuja henkilökohtaisia kehittämissuunnitelmia, on yksittäisillä opettajilla suuri mahdollisuus aktiivisesti hakeutua mieleisiinsä koulutuksiin tai kehittämisprosesseihin ja toisaalta hyvä mahdollisuus myös välttää kaikkea ylimääräistä hiljaisella passiivisuudellaan. Tarjonta ohjaa pitkälti sitä, millaisiin prosesseihin osallistajat lopulta päätyvät. Opetushallituksen rahoittama tarjonta on valtakunnallista, mutta aikajänteeltään kovin hitaasti reagoivaa. Täydennyskoulutuksen järjestäjien tuottama tarjonta taas ohjautuu kunkin toimijan oman osaamisen ja ajassa esillä olevien teemojen kautta, mutta ei välttämättä pyrikään laajaan kattavuuteen.



Kuvio 1: "Kuka johtaa osaamisen kehittämistä" – kuvaus eri tahojen intresseistä.

3. OSAAMISEN KEHITTÄMISEN PARADOKSIT JA JÄNNITTEET

Osaamisen kehittäminen on yleisesti nähty positii-visena ilmiönä ja työorganisaatioiden menestymisen ehtona. Osaamisen kehittäminen on kuitenkin moniulotteinen ilmiö, johon sisältyy myös ristiriitaisuuksia ja erilaisia jännitteitä. Näiden ilmiöiden esiin nostaminen on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Toivanen, Leppänen & Kovalainen (2012) tarkaste-livat tutkimuksessaan, millaisena osaamisen kehittäminen näyttäytyy työn arjessa. He etsivät myös vastausta kysymykseen, millaisia ristiriitoja, jän-

nitteitä ja paradokseja osaamisen kehittämiseen liittyy. He löysivät rakennusosalalla toimivan suuren yrityksen eri henkilöstöryhmiä haastatellessaan seitsemän osaamisen kehittämisen paradoksia ja niihin liittyviä jännitteitä. Paradoksi sisältää elementtejä, jotka ovat ristiriidassa keskenään, mutta toisiinsa kietoutuneita.

Osaamisen kehittämisen paradoksit ja niihin liit-tyvät jännitteet kuviossa alla.



Kuvio 2: Osaamisen kehittämisen jännitteet (Toivanen, Leppänen & Kovalainen, julkaisussa Työelämän tutkimus 10 (1) 2012 (muokattu).

Ensimmäisessä paradoksissa osaamisen kehittäminen nähtiin välttämättömänä, mutta toisaalta toissijaisena. Strategiatasolla asia nähtiin tärkeänä, mutta käytännössä työn arjessa se näyttäytyi toissijaisena. Osaamisen kehittämisen tärkeyttä perusteltiin taloudellisilla tekijöillä ja ajan tasalla pysymisenä muuttuvassa maailmassa. Käytännössä kuitenkin ratkaisevaa oli tuottava työ ja tuloksen tekeminen, ei ”kursseilla istuminen”.

Toisessa paradoksissa osaamisen kehittäminen nähtiin osana perustyötä ja työhön kuuluvana asiana, mutta käytännössä osaamisen kehittäminen oli kuitenkin työstä irrallaan, ja sille piti varata aikaa erikseen. Koulutukseen osallistuminen aiheutti monilla töiden kasaantumista ja näistä seurauksista työntekijä joutui kantamaan vastuun itse. Kiire ja aikapula veivät osaamisen kehittämiseltä pohjan.

Kolmannessa paradoksissa osaamisen kehittäminen suunnataan tulevaisuuteen reagoimalla nykyhetkeen. On tärkeää miettiä, millaista osaamista organisaatio tulevaisuudessa tarvitsee ja miten kehittää sitä haluttuun suuntaan. Tämän tulisi olla pitkäjänteistä ja suunnitelmallista toimintaa yksikkö- ja henkilökohtaisine kehityssuunnitelmineen. Kuitenkin käytännössä kehittäminen oli reagointia nykyhetken ongelmiin ja osaamisvajaisiin prioriteettina lähitulevaisuuden tulostavoitteiden saavuttaminen.

Neljännessä paradoksissa osaamisen kehittämisen funktiona on luoda uutta ja säilyttää vanhaa. Osaamisen kehittämisellä voi olla monenlaisia funktioita: osaamisen haltuunotto, sen jakaminen tai täysin uuden osaamisen hankkiminen. Olemassa olevan osaamisen jakaminen ja siihen liittyvät käytännöt kuten mentorointi nähtiin hyvänä asiana. Kuitenkin kaikki osaamisen jakaminen ei ole hyödyllistä vaan se voi olla jopa haitallista, jos tiedot ja taidot ovat vanhakantaisia tai tehottomia. Monesti tarvitaan täysin uudenlaisen osaamisen luomista ja kokonaan irti vanhasta.

Viidennessä paradoksissa osaaminen nähdään tilannesidonnaisena, dynaamisena toimintana työn arjessa. Sitä kehitetään, seurataan ja arvioidaan yksilön stabiilina ominaisuutena. Osaami-

sen kehittämisen virallisessa retoriikassa esiintyvät koulutukset ja kurssit, perehdyttäminen, esimies-alaiskeskustelut, osaamiskartoitukset ja koulutussuunnitelmat. Sen sijaan siitä puuttuivat työssä oppiminen, yhdessä tekeminen, kokemuksen ja virheiden kautta oppiminen tai avoimen vuorovaikutuksen tärkeys.

Kuudennessa paradoksissa osaamisen kehittämisen edellytyksenä on oma halu, intohimo ja aktiivisuus, mutta organisaatio määrittää suunnan ja tarvittaessa pakottaa. Tutkimuksessa kaikkien osalta oma halu ja yrityksen tarpeet eivät välttämättä kohdanneet ja tarvittiin ”kuria” ja pakkoa.

Seitsemännessä paradoksissa esimies on yksilöiden osaamisen kehittäjä ja yksikön tuloksen tekijä. Virallisissa dokumenteissa jokainen oli vastuussa omasta kehitymisestään, jolle esimies luo mahdollisuudet. Työntekijöiden portinvartijana koulutukseen pääsyssä toimii esimies. Kuitenkin on todettu, että kaikki esimiehet eivät ole koulutusmyönteisiä tai eivät ole omaksuneet kehittäjän roolia. Yksikön tulos voi näyttäytyä keskeisenä, eikä työntekijöitä päästetä koulutukseen.

Toivasen, Leppäsen ja Kovalaisen (2012) mukaan erilaisten jännitteiden ja paradoksien ymmärtäminen voi avata mahdollisuuksia ottaa ne haltuun, ylittää tai jopa kääntää ne myönteiseksi voimavaraksi.

Osaamisen kehittämisen paradokseista ja jännitteistä löytyy viitteitä myös seuraavassa luvussa kuvatuista sidosryhmähaastatteluista, joita teimme ammatillisten oppilaitosten henkilöstön kehittäjille vuosien 2018–2019 aikana. Haastatteluissa esille nousseita teemoja olivat mm. ammatillisen koulutuksen uudistus ja sen mukanaan tuomat haasteet, osaamisen kehittämisen merkityksellisyys, esimiesten kouluttamisen tärkeys, muutoksen johtamisen taidot sekä tuleviin muutoksiin ja uudistuksiin suuntautuminen. Osaamisen kehittämisen tapa ja mallit vaihtelivat suuresti riippuen organisaatiosta, organisaation koosta sekä siitä, millä tavoin ammatillisen koulutuksen uudistus ja sen mukaan tuomat haasteet olivat läsnä haastatteluhetkellä.

4. SIDOSRYHMIEN NÄKÖKULMAT

Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun edustajat haastattelivat henkilöstön kehittämisestä vastaavia henkilöitä viides-ä ammatillisessa oppilaitoksessa 5/2018–3/2019 välisenä aikana. Haastateltuja henkilöitä oli yhteensä seitsemän. Haastattelut tehtiin hyödyntämällä seuraavaa väljästi teemoitettua haastattelurunkoa:

1. Millaisena näette osaamisen kehittämisen organisaatiossanne ja miten sitä toteutetaan?
2. Millaiset koulutus- ja kehittämissuunnitelmat henkilöstölle on? Onko olemassa opettajan HOKSia?
3. Mitä odotuksia teillä on meille täydennyskoulutuksen toteuttajille?
4. Mitä toiveita teillä on rahoittajan suuntaan?

Haastatteluissa jätettiin tilaa myös vapaalle keskustelulle, kysymyksille ja kommentteille.

Neljän oppilaitoksen haastattelut toteutettiin vierailumalla ko. oppilaitoksissa ja yksi haastattelu toteutettiin verkon välityksellä.

OSAAMISEN KEHITTÄMINEN OPPILAITOKSISSA

Yleisenä huomiona voidaan sanoa, että vaihtelua oli havaittavissa siinä, miten järjestelmällisesti koulutuksen järjestäjät olivat organisoineet osaamisen kehittämisen organisaatiossaan. Resurssien ja ajankäytön merkitystä painotettiin onnistuneen kehittämisen näkökulmasta. Toisessa ääripäässä oli oppilaitos, jossa osaamisen kehittämistä ja sen johtamista oli rakennettu systemaattisesti pitemmän aikaa, kun taas toisessa ääripäässä oli oppilaitos, jossa osaamisen kehittämisen organisoiminen haki vielä muotoaan. Haastatteluhetkellä ko. oppilaitoksessa ”pedagoginen kehittäminen ei ollut oikein kenenkään hallussa” vastikään tapahtuneen organisaatiouudistuksen vuoksi. Kehittämisen moottoreina toimivat näissä ääripäissä halu kehit-

tyä sekä ulkoinen pakko kehittyä.

Haastatteluissa oppilaitoksissa osaamisen kehittäminen oli vastuutettu kokonaisuutena tietyille tai tietyille henkilöille (työpari), mutta käytännössä esimiehet vastasivat oman henkilöstönsä osaamisen kehittämisestä. Lähiesimiehet toimivat ”portinvarti-joina” uuden osaamisen äärelle ja heidän roolinsa nähtiin hyvin keskeisenä osaamisen kehittämisessä. Esimies saattaa toiminnallaan mahdollistaa kehittämisen tai toisaalta tahattomasti jarruttaa sitä sisäisen kilpailun pakottamana.

Osaamisen kehittämisen kerrottiin haastatteluissa myös perustuvan koulutuksen järjestäjän strategiaan. Isot linjat henkilöstön kehittämisestä saattoivat olla esimerkiksi osana henkilöstöohjelmaa tai muuta strategiatason dokumenttia.

Oppilaitoksissa käydään vuosittain kehityskeskustelut, joissa osaamisen kehittäminen on yksi osa. Haastattelujen mukaan opettajilla tulisi olla oma HOKS. Joissakin oppilaitoksissa käytiin myös ryhmäkohtaiset kehityskeskustelut ja yksi haastatteluista olikin sitä mieltä, että yksilön HOKSia tärkeämpi on tiimin HOKS. Yhdessä oppilaitoksessa on toteutettu kehittämistoiminnan ideapajat, joissa osaamisen kehittämisen toiveita ja tarpeita on voinut tuoda esiin. Monessa oppilaitoksessa laaditaan vuosittaiset tai lukuvuosittaiset henkilöstön koulutussuunnitelmat, joita tarkennetaan esimerkiksi aina lukuvuoden alussa.

Yhdessä oppilaitoksessa henkilöstön osaaminen oli kartoitettu kolmeen kertaan, viimeisimmäksi reformiin liittyen. Näistä oli johdettu henkilökohtaiset kehittämissuunnitelmat. Tässä oppilaitoksessa käydään kehityskeskustelut, joissa henkilön itsensä lisäksi osaamista arvioi myös esimies. Samalla arvioidaan sitä, miten merkityksellisiä erilaiset taidot ovat. Ko. oppilaitoksessa henkilöstön kehittäminen oli jaettu työuran vaiheisiin perustuen sen mukaan, oliko kyseessä uusi työntekijä, kokenut konkari vai menestynyt mentori. Hiljaisen tiedon siirtäminen nähtiin merkityksellisenä, mutta toisaalta uuden oppimista sekä uudenlaisten toimintamallien tai -kulttuurien omaksumista pidettiin tavoiteltavana.

Formaalin koulutuksen osalta oppilaitokset toteuttivat koulutuksia paitsi ulkopuolisen tahon järjestämänä, myös koulutuksen järjestäjän omina sisäisinä koulutuksina. Koulutuksen lisäksi osaamisen kehittämisen muotoja olivat perehdytys, työparityöskentely ja mentoritoiminta, vaikka virallisesti ko. termiä ei organisaatiossa käytettykään, mutta käytännössä sitä kuitenkin toteutettiin. Yhdessä haastattelussa tuli esille, että oppilaitoksessa oli käytössä 70-20-10 -malli, jossa formaalin koulutuksen osuus oli pienin. Mielenkiintoisena kehittämisen mallina yhdessä oppilaitoksessa oli käytössä pedagogiseen kehittämiseen liittyvä kilpailu. Siinä opettajat saivat ehdottaa ideoita pedagogiseen kehittämiseen. Tähän ei saanut ylimääräistä työaikaressurssia, vaan se sisältyi opettajan jokapäiväiseen työhön. Sen sijaan palkittu idea toi lisäresurssia. Oman talon väen lisäksi arvioijina oli edustajia oppilaitoksen ulkopuolisista verkostoista.

Yhden haastattelun yhteydessä tuli esille, että oppilaitoksella oli mittava hankesalkku, minkä antoi mahdollisuuksia ja resursseja kehittämistyöhön. Yhdessä oppilaitoksessa tavoitteena tälle vuodelle oli osaamispääoman kuvaus. Haastatteluissa korostuikin osaamisen kehittämisen paradoksaalinen suhde perustyöhön: yhtäältä se nähtiin osana perustyötä ja yhtäältä työstä irrallaan olevana asiana, joka tuli sopeuttaa työprosesseihin ja muuhun työrytmiin. Haastatteluissa tuli esille, että osaamisen kehittämisen pitäisi olla strategista ja ennakoitua. Yksi haastatelluista totesi, että molemmat ovat kuitenkin hankalia asioita, joita ei ratkota hetkessä. Osaamisen johtamisella nähtiin olevan jatkossa erittäin suuri painoarvo.

TOIVEITA TÄYDENNYSKOULUTUKSEN TARJOAJILLE

Haastatellut koulutuksen järjestäjien edustajat toivoivat täydennyskoulutusten toteuttamiseen kumppanuutta. Erittäin positiivisena pidettiin sitä, että täydennyskoulutusten toimijat jalkautuvat kentälle (kouluttajat reissaavat eikä oppilaitosten henkilöstö), ja että koulutuksia voidaan toteuttaa oppilaitoskohtaisina. Vuoropuheluun täydennyskoulutuksen

tarjoajien kanssa toivottiin vuosikelloa, jonka avulla toiminnassa päästäisiin ennakoitavuuteen ja oikea-aikaisuuteen.

Täydennyskoulutuksissa peräänkuulutettiin ajantasaista tarjontaa sekä tulevaisuuskuva ja pitkän tähtäimen näkyjen esilletuomista. Myös tutkimuksellisuutta ja kokeiluihin liittyvää kehittämis- ja näkökulmaa pidettiin tärkeänä. Yksi haastatelluista totesi, että kaikilta ammatillisilta opettajakorkeakouluilta saa hyvää palvelua, mutta kunkin erityisasiantuntijuus voisi näkyä enemmän. Formaalin koulutuksen osalta oppilaitokset toteuttivat koulutuksia paitsi ulkopuolisen tahon järjestämänä, myös koulutuksen järjestäjän omina sisäisinä koulutuksina. Koulutusten maksuttomuutta (esim. OPH-rahoitteisina) pidettiin hyvänä.

MITÄ TOIVEITA RAHOITTAJILLE?

Haastatellut koulutuksen järjestäjien edustajat totesivat, että osaamisen kehittämistä hankaloittavat rahoitusinstrumenttien pirstaleisuus, monikanavaisuus ja koordinoimattomuus. Tämä estää pitkäaikaisten kumppanuuksien syntymistä ja johtaa ”kummallisiin ja epämääräisiin verkostoihin” kuten yksi haastatelluista totesi. Kun rahoittaja haluaa verkostoja ja yhteistyötä, se pirstaloi kokonaisuutta ja raha kohdentuu moneen suuntaan. Esimerkiksi pieni ja iso toimija eivät yhteistyössä välttämättä hyödy samalla tavalla kuin tasavertaisemmat kumppanit. ”Joskus olisi kiva hakea joku ihan omaakin hanke”, totesi yksi haastatelluista.

Nykyisessä rahoitusmallissa alueen kokonaisuuden hahmottaminen vaikeutuu ja itsekkyys lisääntyy: ”viis muista, kunhan me vain saadaan”. Rahoittajilta toivottiin pitkäjänteisempää suunnittelua ja pidemmän tähtäimen näkyä siitä, mitä opetuslalla pitäisi osata. Opetushallituksen rahoittamien opetustoimen henkilöstökoulutuksen rahoituskauden toivottiin olevan pitempi ja päätösten pitäisi tulla aiemmin. Tällä hetkellä aikaa koulutushankkeiden toteuttamiseen on käytännössä vain 1,5 vuotta. Myös rahoituksellinen siiloutuminen kohderyhmittäin tuo jonkin verran ongelmia (yleissivistävä vs. ammatillinen, lukiot vs. ammatillinen koulutus).

Rahoittajan suuntaan esitettiin myös toive, että alueelliset näkökulmat pitäisi ottaa huomioon entistä vahvemmin. Lisäksi toivottiin, että rahoitukseen liittyisi mahdollisimman vähän rajoitteita, jolloin yksittäisellä koulutuksenjärjestäjällä olisi enemmän vapausasteita suunnitella toimintaa. Yksi haastatelluista toivoi, että rahoittajalta voisi tulla ”bonusta” niille, jotka huolehtivat hyvin henkilöstönsä kehittämisestä ja opiskelijoidensa hyvinvoinnista.

5. TÄYDENNYK- KOULUTUKSISTA KEHITTÄMIS- KUMPPANUUKSIIN

Selvitystyötä varten tehdyissä haastatteluissa pyrimme hahmottamaan toimijoiden yhteistä näkemystä osaamisen kehittämisen tulevista rahoitus- ja toteutusmalleista. Kaikkien sidosryhmien toiveissa toistuu sana kehittämiskumppanuus. Niin koulutuksen järjestäjät, rahoittaja kuin ammattillisten opettajakorkeakoulujen täydennyskoulu-

tustoimijatkin näkevät tulevaisuuden henkilöstön kehittämisen rakentuvan pitkäjänteisten kehittämiskumppanuuksien varaan. Mitä kehittämiskumppanuuksilla tarkoitetaan ja mikä muuttuu nykytilanteeseen verrattuna?

Henkilöstön osaamisen kehittämistä voidaan yleisesti lähestyä kolmesta näkökulmasta. Lähestymistavat avaavat henkilöstön osaamisen kehittämisen prosesseja ja jäsentävät niihin liittyviä toimijoita ja heidän roolejaan osana kokonaisuutta (Kuvio 3). Erilaiset täydennyskoulutukset ovat yksi perinteisimmistä henkilöstön kehittämisen muodoista. Täydennyskoulutuksilla vastataan opettajien yksilöllisiin tarpeisiin. Opettajat voidaan nähdä koulutusasiakkaina organisaatioiden toimiessa koulutusten tilaajina.

Koulutusten ohella henkilöstön osaamisen kehittämiseen liittyy myös strateginen taso. Strategisen tason toimenpiteiden kautta organisaatiot määrittelevät ja viestivät kehittämissuunnista sekä pitä-

KOLME LÄHESTYMISTAPAA OSAAMISEN KEHITTÄMISEEN

LÄHESTYMISTAPA	KOULUTUS	OPPIMINEN	STRATEGIA
HRD PROSESSIT	Henkilöstökoulutusten suunnittelu ja toteutus, yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen	Työssä oppimista tukevien rakenteiden ylläpito ja opettajien itseohjautuvuuden tukeminen	Osaamispuhe, kehittämissuuntien määrittely, osaamisen kehittämisen kokonaisuuden rakentaminen
TOIMIJAT JA ROOLIT	Esimiehet tilaajina, HRD-toimijat tuottajina ja asiantuntijoina, opettajat asiakkaina	Esimiehet mahdollistajina ja fasilitaattoreina, HRD-toimijat valmentajina	Ristiriitaiset roolit ja yksilölliset tavoitteet
MERKITYS ORGANISAATIOILLE	Koulutusohjelmien markkinointi ja perustelut	Oppiva organisaatio	Toimijaverkoston ja osaamisen kehittämisen kokonaisuuden kuvaaminen

Kuvio 3: Kolme lähestymistapaa osaamisen kehittämiseen. Soveltaen Poell & van der Krogt (2017) Comparing three approaches to organizing HRD.

vät yllä tavoitteita konkretisoivaa osaamispuhetta. Strategisen tasoon liittyy myös toimijoiden, opettajien ja koulutuksen järjestäjien ristiriitaisten toiveiden yhdistämiseen tähtäävä vuoropuhelu, jolla yhteistä näkemystä kehittämisen suunnasta pyritään selkeyttämään.

Henkilöstön osaamisen kehittämisen ytimessä on työssä oppiminen. Luonnollisesti opettaja itse on oman asiantuntijatyönsä osaamisen kehittämisessä se tärkein tekijä – pystyessään itseohjautuvasti päivittämään osaamistaan. Organisaation tehtäväksi jää oppimista tukevien olosuhteiden ja rakenteiden ylläpitäminen sekä opettajien tukeminen. Onkin perusteltua ajatella, että edellä kuvattuihin koulutukseen ja strategiseen tasoon liittyvien tekijöiden tulisi palvella oppimista ja oppivan organisaation rakentumista.

Työssä oppimisen mallien pedagogisena taustana nähdään usein kokemuksellisen oppimisen sykli. Oppimisen pohjana on kehittymishalu, josta aktiivisen toiminnan ja siihen eri vaiheissa liittyvän reflektion ja uudelleen käsitteellistämisen kautta rakentuu uutta osaamista. Koulutuksen on mahdollista tarjota tämän oppimissyklin tueksi uusia syötteitä, ohjattua reflektointia, ulkopuolista palautetta sekä erityisesti tilaa ja aikaa, jonka puute kiireisen arjen keskellä luo esteitä oppimiselle. Strategiatason toimenpiteet liittyvät sykliin kehittämisseurannan, osaamispuheen, osaamisen kehittämisen rakenteet sekä reflektiota tukevat kriteeristöt ja kartoitukset. Strategiseen tasoon liittyvät myös erilaiset foorumit, joissa opettajien on mahdollista tarkastella ammatillista identiteettiään ja löytää yhtymäkohtia omien kehittämistoiveiden ja organisaation kehittämisseurannan välille.

Opetustoimen henkilöstön osaamisen kehittämisen valtakunnalliset rakenteet ovat perinteisesti korostaneet koulutuksen roolia. Rahoitus on perustunut ennalta määritelyihin tarkkarajaisiin koulutussisältöihin, laajuuksiin ja osallistujamääriin. Opettajien ja koulutuksen järjestäjien ääntä on toki kuultu ja viety rahoitushakemusten kautta eteenpäin, mutta lopullinen päätös rahoitettavista koulutuksista on jäänyt Opetushallitukselle ja sitä

rahoittavalle ministeriölle. Koulutuksen järjestäjistä ja opettajista on tilaajien ja asiakkaiden sijaan tullut koulutuksen vastaanottajia.

Ammatillisen opettajakorkeakoulujen toteuttamien täydennyskoulutusten pedagogisilla rakenteilla ja asiakaslähtöisillä toimintatavoilla koulutusta, strategisen tason toimenpiteitä ja työssä oppimista on jo voitu tuoda lähemmäs toisiaan. Organisaatioihin vietävien koulutusten sisältöjä räätälöidään aina organisaatioiden toiveet huomioiden vastaamaan koulutuksen järjestäjien tarpeita. Koulutusten erillisistä kehittämisestä on myös luovuttu jo vuosia sitten ja kehittämiskohteiksi on nostettu opettajien omasta työstä nousevat kehittämisestä. Uudenlaisille toimintatavoilla ja lisäjoustavuudelle on kuitenkin edelleen tarvetta.

Kumppanuusmalli liittyy täydennyskoulutuksen, strategisen tason toimenpiteet ja työssä oppiminen tiiviiksi osaamisen kehittämisen kokonaisuudeksi (kuviokuva 3). Toimiakseen malli edellyttää ammatillisille opettajakorkeakouluille mahdollisuutta työskennellä joustavasti eri ryhmien opettajien, muun henkilöstön ja oppilaitosjohtojen kanssa monipuolisia yhteistyömuotoja hyödyntäen. Nämä voivat olla edelleen täydennyskoulutusta mutta yhtä lailla muunlaista kehittämistyötä osaamiskartoitusten laatimisesta johdon sparrauksiin. Tässä maailmassa tarkasti ennakkoon rajatut sisällöt, osallistujamäärät, paikkakunnat, toteutusmallit sekä koulutustavapäivät tuntuvat kovin vierailta.

Luvun alussa esitellyn osaamisen kehittämisen lähestymistapojen jäsenyyksien voisi helposti nähdä evoluutiona koulutuksesta kohti itseohjautuvaa oppivaa organisaatiota. Kaikilla lähestymistavoilla on kuitenkin kokonaisuudessa oma perusteltu paikansa ja ne ovat yhtä aikaa läsnä. Kumppanuusajattelu ei kielläkään koulutuksen roolia ja tarvetta, vaan nostaa sen rinnalle uusia henkilöstön kehittämisen alueita, joissa yhtä lailla on tarvetta kentän toimijoiden vuoropuhelulle.

6. SUOSITUKSET

Esitämme jatkopohdintoja varten seuraavat suositukset:

- 1. Joustavuus rahoituksessa.** Opetushallituksen rahoituksella tulisi pystyä vastaamaan oppilaitoksissa esiin nouseviin kehittämistarpeisiin joustavammin. Nykyinen malli tarkoittaa sitä, että asiakastarveanalyysistä ja rahoituksen hakemisesta menee vuosi-puolitoista ennen kuin ensimmäistäkään koulutusta tai valmennusta päästään toteuttamaan. Alueelliset ja ajankohtaan sidotut tarpeet elävät kuitenkin paljon nopeampaa sykliä. Yksi mahdollisuus voisi olla jakaa rahoitus kolmeen osaan. Yhdellä osuudella käytettävissä olevaa rahaa tuettaisiin pitkäkestoisia ja laajempia ohjelmia, joilla halutaan varmistaa valtakunnallinen riittävä osaamistaso. Toinen osuus rahoituksesta voisi olla sidottu nykyisellä tavalla muutamiin valittuihin painopisteisiin. Kolmas osuus rahasta varattaisiin muutaman valitun teeman osaamisen kehittämistarpeisiin, joissa laajuudet ja toteuttamismallit jätettäisiin oppilaitosten ja palveluntarjoajien vapaasti neuvoteltavaksi. Kuitenkin niin, että valtionavustuslainsäädännön asettamat reunaehdot täytetään ja että toteuttaminen perustuu aina oppilaitosten henkilökunnalleen laatimiin kehittämissuunnitelmiin.
- 2. Osaamisen kehittämissuunnitelmat käyttöön.** Koulutuksenjärjestäjien tulisi huolehtia siitä, että koko henkilöstölle laaditaan henkilökohtaiset kehittämissuunnitelmat, joiden perusteella voidaan suunnitella myös organisaatiokohtaisia koulutuksia.
- 3. Kehittämiskumppanuudet** palvelun tuottajien, koulutuksenjärjestäjien ja Opetushallituksen kesken. Nykyinen tilanne, jossa keskustelut käydään usein avoimessa tarjonnassa oleviin koulutuksiin hakeutuvien yksilöiden ja palvelujen tuottajien välillä, jättää työnantajapuolen helposti sivurooliin. Samoin Opetushallituksen voimakas ohjaus siihen mitä koulutuksia ja miten voidaan järjestää, vähentää oppilaitosten mahdollisuuksia hyödyntää valtionavustuksia todellisiin osaamisen kehittämistarpeisiinsa. Toimivien kehittämissuunnitelmien kautta sekä suunnittelu, että toteutusprosessi vastaisi nopeammin mielekkäällä tavalla rakennettujen kehittämissuunnitelmien esille nostamiin tarpeisiin.
- 4. Pirstaleisuuden purkaminen.** Tällä hetkellä kokemus on se, että erilaisia rahoituksia tarjotaan erilaisia reittejä pitkin samoihin tarpeisiin niin, että joihinkin teemoihin on tarjontaa enemmän kuin olisi tarvetta tai kysyntää. Joihinkin toimijoiden oleelliseksi kokemuksiin asioihin taas ei löydetä rahoituksellista tukea. Näemme tarpeellisena selkeämmän ennakoinnin ja koordinoinnin varsinkin mittavampien rahoitusten jakamisen yhteydessä.
- 5. Ulos ministeriön rahoitussiiloista.** Kentällä tilanne on muuttunut niin, että esimerkiksi lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa voi olla monilta osin limittyvä toimijakenttä. Nykyinen opetustoimen henkilöstökoulutuksen rahoitus luo käytännön näkökulmasta keinotekoisia raja-aitoja ja siiloja. Tämän epäsynkronian korjaamisesta on syytä käynnistää yhteiset keskustelut.

LÄHTEET:

Poell, R. & van der Krogt, F. (2017) "Why is organizing human resource development so problematic?: Perspectives from the learning-network theory (Part I)", *The Learning Organization*, Vol. 24 Issue: 3, pp.180-193

Toivanen, M., Leppänen, A. & Kovalainen, A. (2012) Osaamisen kehittäminen työorganisaatiossa - jännitteitä ja paradokseja. *Työelämän tutkimus* 10(1), 3-21. Viitattu 11.10.2019. http://pro.tsv.fi/tetu/tt/Tyoelaman_tutkimus_2012-1.pdf

Julkaisussa tuodaan monipuolisesti esille ammatillisen opettajan työuran aikaisen osaamisen kehittämistä ja johtamista. Näkökulmia ovat mm. toisen asteen ja korkeakoulun opettajan osaamisen kehittäminen, kumppanuusmallien ja -verkostojen rakentaminen sekä esimiesten mosaiikkimaiset urapolut. Tähän kaikkeen kytkeytyy julkinen rahoitus, jonka kehittämiseen esitämme suosituksia. Antoisia lukuhetkiä!



AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN UUDISTAMINEN

