



Tulevaisuuden opettajuus

Pekka Risku, Sirpa Laitinen-Väänänen,
Anna-Liisa Ojala, Anna-Kaisa Tiihonen
& Hannele Torvinen (toim.)

Tulevaisuuden opettajuus

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA 283

PEKKA RISKU, SIRPA LAITINEN-VÄÄNÄNEN, ANNA-LIISA OJALA,
ANNA-KAISA TIIHONEN & HANNELE TORVINEN (TOIM.)

Tulevaisuuden opettajuus

jamk.fi

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA -SARJA

© 2020

Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Pekka Risku, Sirpa Laitinen-Väänänen, Anna-Liisa Ojala,
Anna-Kaisa Tiihonen & Hannele Torvinen (toim.)

TULEVAISUUDEN OPETTAJUUS

Kannen maalaus • Annu Niskanen: Virtaavaa vettä
Ulkoasu • JAMK / Pekka Salminen
Taitto ja paino • Punamusta Oy • 2020

ISBN 978-951-830-571-5 (Painettu)

ISBN 978-951-830-572-2 (PDF)

ISSN-L 1456-2332

JAKELU

Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto

PL 207, 40101 Jyväskylä

Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä

Puh. 040 552 6541

Sähköposti: julkaisut@jamk.fi

www.jamk.fi/julkaisut

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	7
ABSTRACT	8
LUKIJALLE.....	9

OSA 1 OPETTAJUUS AMMATILLISEN KOULUTUKSEN MUUTOKSESSA

Harri Keurulainen NÄKÖKULMIA OSAAMISEEN JA SEN ARVIOINTIIN	12
---	----

Riikka Michelsson DIALOGITAITOJEN VALMENTAMINEN OPETTAJAOPINNOISSA	32
---	----

Seija Koskela, Pirjo Hänninen, Anne Leppänen, Seija Mäkinen & Auli Sesay URAOHJAUSOSAAMINEN AMMATILLISEN OPETTAJAN TIETOINA JA TAITOINA	50
---	----

Leena Selkivuori & Kaija Peuna-Korpioja MONIMUOTOISESTI VERKOSSA JA LÄHELLÄ – KOKEILLEN JA KEHITTÄEN TULEVAISUUDEN AMMATILLISEKSI ERITYISOPETTAJAKSI.....	60
---	----

OSA 2 OPPIMISEN LAAJENEVAT YMPÄRISTÖT

Sirpa Laitinen-Väänänen, Hannu L. T. Heikkinen, Maarit Virolainen, Anne Virtanen & Päivi Tynjälä OPPIMISEN EKOSYSTEEMIT JA PEDAGOGISET RATKAISUT	84
--	----

Jari Karttunen & Hannu Seppänen TYÖELÄMÄSSÄ OPPIMISEN VASTAVUOROISTA TOIMINTAA KEHITTÄMÄSSÄ	104
---	-----

Arja Pakkala VALMENTAVA OTE OPETTAJAN TOIMINTATAPANA	122
---	-----

Piia Kolho, Anne Hakala & Sanna Lehtonen
JATKUVA OPPIMINEN JA YRITTÄJYYSTAIDOT OPETTAJAN
TULEVAISUUSOSAAMISENA 137

Eila Burns, Khaula Zeeshan & Vesna Belogaska
VIDEO-RECORDED MICROTEACHING IN ENHANCING TEACHER
COMPETENCES 158

OSA 3 ERITYISYYDEN ÄÄRELLÄ

Maija Mäkinen & Seija Eskola
AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJAN OSAAMINEN –
OPETUSSUUNNITELMIEN TARKASTELU172

Seija Eskola & Maija Mäkinen
YHTEISTYÖSSÄ VAATIVAN ERITYISEN TUEN ASIANTUNTIJUUTTA
KEHITTÄMÄSSÄ 186

OSA 4 KOULUTUKSEN TULEVAISUUTTA HAHMOTTAMASSA

Ari Hyyryläinen, Jari Kalavainen & Ritva Ylitervo
PEDAGOGISTA JOHTAMISTA AMMATILLISEN OPPILAITOKSEN
ARJESSA..... 210

Anneli Muuronen & Seija Eskola
TULEVAISUUDEN KORKEAKOULU – KAIKKIEN KORKEAKOULU –
OPETTAJA SAAVUTETTAVUUDEN ARVIOIJANA JA KEHITTÄJÄNÄ.....222

Tuovi Leppänen
PEDAGOGINEN IHME – HAVAINTOJA GLOBAALISTA
OPETTAJUUDESTA 243

LIITTEET 256

KIRJOITTAJAT 260

TIIVISTELMÄ

Pekka Risku, Sirpa Laitinen-Väänänen, Anna-Liisa Ojala,
Anna-Kaisa Tiihonen & Hannele Torvinen (toim.)
Tulevaisuuden opettajuus
(Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 283)

Julkaisu lähestyy ammatillista opettajuutta, opetusta ja oppimista neljällä teemalla: opettajuus ammatillisen koulutuksen muutoksessa, laajenevat oppimisympäristöt, erityisyyden äärellä ja koulutuksen tulevaisuutta hahmottamassa.

Osaamisen määrittelyn ja arvioinnin suhteen kriittinen tarkastelu luo perustaa jatkuvalla oppimiselle. Osaamisen kehittäminen, työssä oppiminen ja vuorovaikutus työelämän kanssa ovat opettajan työn ydintä. Tulevaisuuden opettajan roolia ohjaajana ja oppimisen mahdollistajana tukevat myös uraohjausosaaminen, valmentava työote, dialogisuus, oikeudenmukaisuus ja vastuullisuus.

Laajenevat oppimisen ympäristöt, maisemat, oppimisen ekosysteemit sekä monenlaisten digitaalisten ratkaisujen hyödyntäminen haastavat oppimisen sisältöjen ja pedagogiikan toisin tuottamisen.

Ammatillisen erityisopettajan osaamista lähestytään opetussuunnitelmien ja vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksen kautta.

Johtamisen kysymysten tarkastelu laajentaa näkökulman pedagogiseen yhteisöön, johon kytkeytyy myös koulutuksen saavutettavuuden kehittäminen. Globaalin ulottuvuuden opettajuuteen tuo pitkäaikaisen hankeyhteistyön rakentama osaamisen tarkastelu.

Asiasanat: ammatillinen opettajankoulutus, ammatilliset opettajakorkeakoulut, ammatilliset opettajat, ammattipedagogiikka, dialogisuus, erityisopetus, opettajuus, opetusmenetelmät, oppimisympäristö, osaamisen kehittäminen, pedagoginen johtaminen, saavutettavuus, uudistava oppiminen, verkkopedagogiikka

ABSTRACT

Pekka Risku, Sirpa Laitinen-Väänänen, Anna-Liisa Ojala,
Anna-Kaisa Tiihonen & Hannele Torvinen (eds.)
Tulevaisuuden opettajuus – Tomorrow's teacher of professions
(Publications of JAMK University of Applied Sciences, 283)

This publication approaches the themes of professional teacher, teaching and learning from four directions: teacher in relation to the changes in vocational education, expanding learning environments, meeting special needs and perceiving the future of education.

A critical review in terms of defining and assessing competence creates a basis for continual learning. Competence development, on-the-job learning and collaboration with working life are at the core of teaching. The role of future teachers as instructors and enablers of learning is also supported by career counselling expertise, a coaching approach to work, dialogism, fairness and responsibility.

Expanding learning environments, landscapes, learning ecosystems as well as the utilisation of varied digital solutions challenge teachers to produce learning content and pedagogy in a new way.

The competence of vocational special needs teachers is approached from the points of view of curricula and specialisation studies in demanding special support needs.

Examining questions of leadership expands the viewpoint to the pedagogical community, which is also connected to the development of the accessibility of education. During long-term project collaboration, the teacher's expertise has expanded with a global dimension.

Keywords: professional teacher education, vocational teacher education colleges, vocational teachers, dialogue, special education, teacherhood, educational methods, learning environments, competence development, vocational pedagogy, pedagogical leadership, accessibility, transformational learning, online pedagogy

LUKIJALLE

Pedagogiikan arvostus on selvästi noussut korkeakoulutuksessa viime vuosina. Pedagogiikasta on tullut korkeakoulujen strateginen tekijä. Ammattikorkeakoulujen alkutaipaleella monesti substanssiosaaminen korostui ja pedagogiikka ajoittain jopa vähäteltiin. Korkeakoulujen strategiatyön yhteydessä keväällä 2020 pedagogiikan arvostuksen nousu korkeakoulutuksessa näkyi selkeästi myös opetus- ja kulttuuriministeriölle välitetyistä strategiateksteistä. Jos arvostus alkaa olla kunnossa, miten on osaamisen laita?

Verrattuna yleissivistävään koulutukseen ammatillisen koulutuksen toteutustapojen moninaisuus tuottaa runsaasti mahdollisuuksia erilaisten pedagogisten järjestelyjen toteuttamiselle. Teoriaopetuksen lisäksi käytössä ovat esimerkiksi laboratoriot ja työsalit, oppilaitosten omat työmaat ja yritykset, opiskelijoiden yrittäjyystoiminta, työelämässä oppimisen eri muodot ja kilpailutoiminta. Ammattikorkeakoulut ovat arvostettuja opetuksen kehittämisen osajia. Yhteistyössä yliopistojen kanssa olemme saaneet kuulla halusta oppia lisää juuri ammattikorkeakoulujen pedagogisista käytänteistä. Vastaavasti ammatillisen toisen asteen kokemus ja osaaminen esimerkiksi työn opinnollistamisessa on viime aikoina ollut ammattikorkeakoulujen kiinnostuksen kohteena.

Toisaalta samaan aikaan ammattikorkeakoulut ovat alkaneet painottaa toiminnassaan (soveltavaa) tutkimusta, joka taas on yliopistojen perinteisesti vahvinta osaamista. Nämä yhtäaikaiset trendit luovat hyvän pohjan korkeakoulujen tulevalle yhteistyölle, varsinkin kun monet kiinnostuksen kohteista ovat samoja, esimerkiksi jatkuva oppiminen, koulutuksen saavutettavuus tai pedagoginen johtaminen. Muun muassa näitä teemoja käsitellään tässä julkaisussa.

Koulutusta kehitettäessä puhutaan nykyään myös oppimisen ekosysteemeistä. Moni mieltää ne oppilaitoksen ja työelämän yhteistyössä toteuttamina, monesti digitaalisilla välineillä tuettuina, oppimisympäristöinä. Kyse on tällöin oppimisen laajenevista ympäristöistä, mitä yksi julkaisumme artikkeleista valottaakin tarkemmin. Oppimisen ekosysteemit, myös modernit LAB-mallit, Future Factoryt ja muut työelämäläheisyyttä, opetuksen integrointia, opiskelijoiden vuorovaikutusta sekä ryhmien ja apuvälineiden käyttöä painottavat oppimisjärjestelyt ovat näkemykseni mukaan jatkoa jo 1980-luvulla alkaneelle trendille siirtyä oppilaitoksissakin ns. kouluoppimisesta kohti työelämässä luontaisesti käytettyjä oppimisen tapoja. Tällaisissa oppimisympäristöissä kouluttajilta vaaditaan muun muassa osaavaa ohjausta, valmentavaa otetta

ja tietenkin ymmärrystä osaamisesta ja sen arvioinnista. Tästä julkaisusta löydät artikkelit kaikista näistä ammatillisen koulutuksen opettajuuteen nykyään kuuluvista teemoista.

Tulevaisuudessa opiskelijoiden kirjon laajentuessa painottuvat myös moninaisuuden ymmärtäminen ja huomiointi. Erityisopettajien kouluttajana ammatillinen opettajakorkeakoulu on vahvasti mukana myös ammatillisen koulutuksen erityisen tuen saatavuuteen ja osaamisen kehittämiseen liittyvässä yhteiskunnallisessa keskustelussa, minkä vuoksi teema on keskeisesti esillä tämän julkaisumme artikkeleissa.

Hahmottaakseen koulutuksen tulevaisuutta moni koulutuksen järjestäjä kysyy tällä hetkellä itseltään, millainen organisaatio, johtamiskulttuuri, opiskelun tuki-, tieto- ja markkinointijärjestelmät ja niin edelleen tukevat parhaiten työelämäläheistä, modulaarista, tutkimukseen perustuvaa, asiakaslähtöistä sekä osin tai kokonaan digitaalisesti ja/tai englanniksi toteutettua pedagogisesti mielekästä koulutusta? Miten henkilökunta valmennetaan tähän ja miten tuollainen koulutuksen tulevaisuus toteutetaan kustannustehokkaasti? Amatilliset opettajakorkeakoulut pyrkivät asiantuntemuksellaan tukemaan oppilaitosten kehitystä yhdessä koulutuksen tutkimuslaitosten ja yliopistojen vastaavien laitosten kanssa.

Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu on tunnustettu pedagoginen vaikuttaja ja yli 70 koulutuksen asiantuntijan yhteisö. Noin kolmannes henkilöstöstämme osallistui tämän julkaisun tekemiseen. Julkaisu kuvaa opettajakorkeakoulun laaja-alaista osaamista, mutta myös kirjoittajien vertaansa vailla olevaa sisukkuutta, sillä samana päivänä, kun maailmanlaajuinen pandemia pakotti opettajakorkeakoulun siirtymään kokonaan etäopetukseen, saivat artikkelien kirjoittajat toimituskunnan muutostoiveet ensimmäiseen artikkeliversioonsa. Siitä alkoi kirjoittajien kevään urakka samalla, kun koko opettajankoulutuksen arki oli muutettava kertaheitolla laadukkaasti entistäkin laajemmin digiaikaan. Mahtava suoritus!

Kiitos kaikille artikkelien kirjoittajille ja julkaisun valmistumista muutoin edistäneille. Strategiamme mukaisesti panostamme tutkimukseen, erityisesti oppimista koskevaan soveltavaan tutkimukseen. Opettajankoulutuksen osana tutkimme ja kehitämme tulevaisuuden opettajuutta.

Muuramessa 8.5.2020

Pekka Risku

Johtaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

OSA
1

Opettajuus
ammattillisen koulutuksen
muutoksessa

NÄKÖKULMIA OSAAMISEEN JA SEN ARVIOINTIIN

Harri Keurulainen

Artikkelissa käsitellään osaamista ja sen arviointia eri näkökulmista: osaamiseen liittyviä käsitteitä, osaamista ontologisena ja epistemologisena ilmiönä, ts. minkälaisiin todellisuuden luonnetta koskeviin ja tieto-opillisiin perusoletuksiin erilaiset käsitykset osaamisesta voidaan palauttaa, sekä osaamista karttamaisena asiana, ts. minkälaisia osaamisia vaikkapa ammatilliseen osaamiseen ajatellaan sisältyvän. Huomioita tehdään myös siitä, mitä vaikutuksia erilaisilla osaamiseen liittyvillä perusoletuksilla on osaamisen arvioinnin käytänteisiin. Kun osaaminen ymmärretään esimerkiksi yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksellisuena suhteena, on tärkeää, että arviointitilanteissa osaamista suhteutetaan toimintaympäristön vaatimuksiin. Holistinen ja dynaaminen käsitys osaamisesta on puolestaan omiaan vähentämään arviointitoiminnan työläyttä ja monimutkaisuutta verrattuna siihen, jos taustalla on käsitys osaamisesta, jota luonnehtivat analyttisyys ja staattisuus.

Osaaminen on käsitteenä ja ilmiönä noussut viime vuosikymmenien aikana erilaisten oppilaitosten opetussuunnitelmatyön lähtökohdaksi. Vuonna 1994 säädetty Ammattitutkintolaki taivutti ammatillisen aikuiskoulutuksen valmistavien koulutusten opetussuunnitelmat tutkintojen perusteissa määritettyihin osaamisiin perustuviksi. Nykyisin koko ammatillinen koulutuksemme perustuu osaamisiin. Ammattikorkeakoulut ja yliopistot ovat viimeisten vuosien aikana suunnitelleet omia opetussuunnitelmiaan osaamisperustaisiksi.

Osaamisiin perustuvilla oppimistavoitekuvauksilla ja kriteeriperusteisella arvioinnilla on yhteiset juuret. Yorke ja Vidovich (2016) esittävät tarinan edenneen seuraavasti. Yhdysvalloissa Ralph Tyler ehdotti vuonna 1949, että koulutukselle määritettäisiin spesifit tavoitteet (*educational objectives*) (Tyler 1949). Tylerin esittämää käsitettä *educational* kritisoitiin liian laaja-alaisena ja se korvautuikin Magerin (1962) ehdottamalla *instructional objectives* -käsitteellä. Magerin esittämä lähestymistapa merkitsi oppimisen tavoitteena olevan osaamisen hyvin pieniin, mitattavissa oleviin yksiköihin opetusta ja arviointia varten. Magerilaista lähestymistapaa puolestaan on sittemmin kritisoitu siitä, että se ei huomioi minkään muunlaisia tavoitteita, kuin sellaisia, jotka ovat suoraan havainnoitavissa ja mitattavissa.

Bloxham, Boyd ja Orr (2011) toteavatkin, että nykyisin on havaittavissa kaksi toisistaan poikkeavaa lähestymistapaa osaamisten määrittämiseen ja osaamisen arviointiin: positivistinen ja tulkinnallinen. Positivistisen lähestymistavan mukaan koulutuksen tavoitteet ja arviointiasteikot ovat objektiivisesti määritettävissä ja osaaminen voidaan mitata luotettavasti noiden asteikkojen avulla. Tulkinnalliseen lähestymistapaan liittyy tavoitteiden laaja-alaisuus ja se, että osaamisen arviointi ei ole vain objektiivista mittaamista, vaan arviointipäätöksen tekemiseen liittyy olennaisesti myös neuvotteluprosessi.

Tässä keskustelussa esimerkiksi maamme ammatillinen koulutus lienee puolensa valinnut. Tutkintojen perusteissa osaaminen on pilkottu hyvin pieniin osiin, arviointikohteiden määrä yltää toiselle sadalle. Ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä kannatetaan myös magerilaista ajatusta siitä, että tavoitteena oleva osaaminen on sellaista, joka on suoraan havainnoitavissa. Laissahan todetaan, että ”Tutkinnon osien edellyttämä ammattitaito ja osaaminen osoitetaan tekemällä käytännön työtehtäviä aidoissa työtilanteissa ja työprosesseissa (näyttö)” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 52 §). Sitä, millä tavalla esimerkiksi ammatilliseen osaamiseen liittyvä teoreettinen tai selittävä tietämys voidaan arvioida lain edellyttämällä ehdoilla, ei selviä laista eikä asetuksesta. Havainnot ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen osaamisperustaisten opetussuunnitelmien rakentamisesta osoittavat useissa tapauksissa positivistisen lähestymistavan siirtyneen myös sinne magerilaisine listoineen sallituista ja ei-sallituista verbeistä, joita voi osaamistavoitekuvauksissa käyttää.

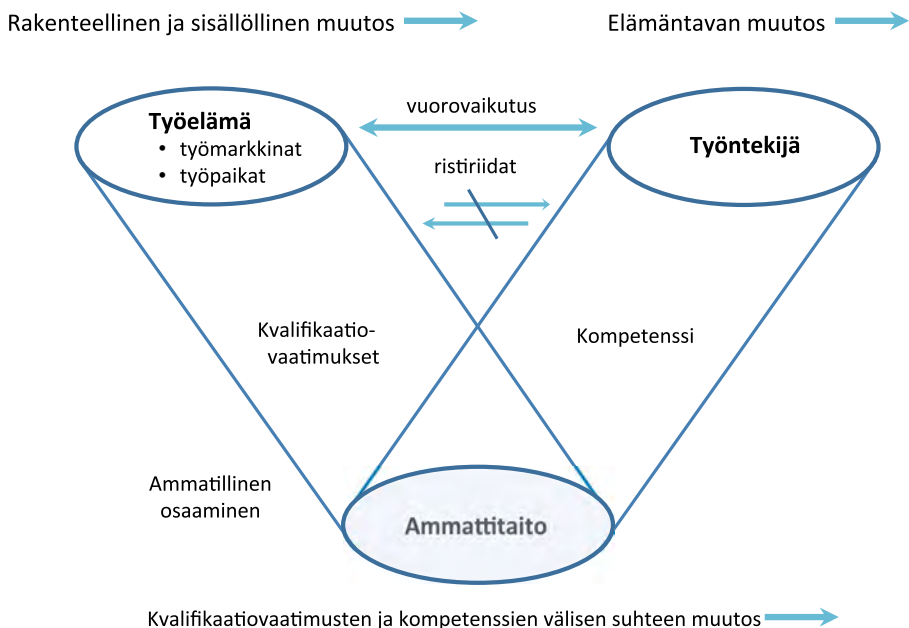
OSAAMISEEN LIITTYVISTÄ KÄSITTEISTÄ JA NIIDEN VÄLISISTÄ SUHTEISTA

Ihmiseltä vaaditaan erilaista osaamista erilaisilla elämän alueilla. Yhteiskunnan eri areenoilla tarvitaan monenlaista osaamista, joihin viitataan, kun puhutaan esimerkiksi kansalaiskvalifikaatioista. Työelämässä tarvittavasta osaamisesta puhuttaessa käytetään usein myös toisiaan lähellä olevia käsitteitä. Suomen kielessäkin niitä on paljon. Tällaisia yleisesti käytettyjä käsitteitä ovat muun muassa *kyky*, *kyvykkyys*, *pätevyys*, *kompetenssi* ja *kvalifikaatio*. Lisäksi puhutaan mm. *avain- tai ydinkvalifikaatioista* tai *-kompetensseista* (ks. esim. The Council of the European Union 2018), *ammatti- tai tehtäväspesifisestä osaamisesta* ja *ydinosaamisesta* (esim. Ruohotie 2005) tai *metakompetensseista* tai *-osaamisesta* (esim. Bogo, Katz, Regehr, Logie, Mylopoulos & Tufford 2013). Käsitteiden käyttö on ollut horjuvaa, eikä käsitteiden merkitysisältöön ole löydetty konsensusta. Myös eri kielissä osaamiseen liittyvillä käsitteillä on omat merkityksensä ja konnotaationsa.

Osaaminen voidaan ymmärtää kompetenssin ja kvalifikaatiovaatimusten väliseksi suhteeksi. Tämä suhde on jatkuvassa muutoksessa, koska työelämän rakenteet ja sisällöt jatkuvasti muuttuvat. Myös ne ehdot, joilla yksilöt suostuvat olemaan työmarkkinoiden ja työpaikkojen käytettävissä muuttuvat ajan oloon. Kompetenssin ja kvalifikaation suhde jäsenyytensä siten, että osaaminen on olemassa silloin, kun työelämästä tulevat kvalifikaatiovaatimukset ja työntekijän kompetenssi tietyllä historiallisella hetkellä tietyissä olosuhteissa vastaavat toisiaan. Työntekijällä voi olla olemassa erilaisia pätevyyyksiä, mutta jos nämä kompetenssit eivät vastaa työelämän osaamisvaatimuksia, ei osaa mistakaan tältä osin voida sanoa olevan olemassa.

Väärälän (1995) tavoin on tärkeä huomata, että tämä suhde ei ole yksioikoinen, vaan että osaaminen määrittyy eri elementtien välisestä vuorovaikutussuhteesta. Tämä suhde voi olla ristiriitainenkin, jos työelämän tarpeet ja yksilön tavoitteet eivät toisiaan kohtaa. Keskeisten ristiriitojen hän näkee jännittyvän yhteiskuntaan ja työelämään liittyvien rakenteellisen muutoksen sekä ihmisten elämäntapaan ja niihin liittyvien vaatimusten ja toiveiden välille.

Asetelmallisesti tämän voi tiivistää seuraavanlaiseen kuvioon:



Kuvio 1. Käsitteiden väliset suhteet (vrt. Keurulainen 1998).

Työntekijällä voi siis olla olemassa kompetenssi johonkin, mutta työssä vaadittavaksi osaamiseksi se muodostuu vain, jos tuo pätevyys vastaa työelämän kvalifikaatiovaatimuksia. Työelämästä puhuttaessa on myös hyvä huomata, että se sisältää ainakin kaksi komponenttia: työmarkkinat ja työpaikat. Työelämä ei siten ole ristiriidaton kokonaisuus. Työmarkkinoiden ja yksittäisten työpaikkojen intressit saattavat poiketa toisistaan, ja toisaalta erilaisilla työpaikoilla saattaa olla toisistaan eriäviä etuja vaalittavanaan. Myös erilaisten työpaikkojen osaamisvaatimukset saattavat poiketa toisistaan riippuen esimerkiksi työorganisaation koosta.

Kun osaaminen ymmärretään tällä tavoin toimintaympäristön vaatimuksien ja toimijan kompetenssin välisenä suhteena, tulee osaamisen arvioinnin silloin kohdistua arvioimaan tuon suhteen välistä laatua. Osaamisen arviointi ei siten voi rajoittua yksilön ominaisuuksien tai kykyjen tarkasteluun ilman, että niitä suhteutetaan toimintaympäristön vaatimuksiin. Autenttisen arvioinnin käsite viittaa juuri tähän. Arvioinnin tulisi tapahtua arvioitavan asian kannalta mahdollisimman autenttisissa olosuhteissa. (Wiggins 1989; Villarroel, Bloxham, Bruna, Bruna & Herrera-Seda 2018.)

Osaamisvaatimusten ja yksilön osaamisten välisen suhteen historiallisesta ja kontekstuaalisesta luonteesta johtuen arviointitulokset ja niiden yleistettävyyden ovat sidoksissa niihin ehtoihin, joiden vallitessa osaaminen arvioidaan. On myös niin, että henkilön osaaminen jossakin arvioitavassa asiassa saattaa kehittyä nopeastikin työtä tehden, ja huolellakin tehdyt arviointipäätökset vanhenevat siten samassa ajassa. Erilaisten arviointitilanteiden suunnittelussa, toteutuksessa ja niiden resursoinnissa tällainen arviointitulosten ”kertakäyttöisyys” on mielestäni hyvä ottaa huomioon.

Osaamista voidaan käsitteenä avata myös englanninkielisten sanojen *competence* ja *competency* suhdetta tarkastelemalla. Isossa-Britanniassa käytiin osaamisen luonnetta koskevaa keskustelua 1980- ja 1990-luvuilla, jolloin maahan viriteltiin NVQ-järjestelmää (National Vocational Qualifications), jonka perusajatuksena oli kuvata ammatillinen osaaminen koulutusta ja arviointia varten. Keskustelua käytiin karkeasti ottaen kahden eri osaamiskäsityksen ja niihin liittyvien ontologisten ja epistemologisten lähtökohtien kesken. Yhtäällä olivat henkilöt, joille osaaminen (tai kyvykkyys) on englannin kielellä *competency*, ja toisaalla henkilöt, jotka käyttivät samasta asiasta *competence*-sanaa. Esimerkiksi Mark Smith (2005) on tarkastellut näitä kahta englannin kielessä käytettävää osaamista tarkoittavaa käsitettä. Smithin (mt.) mukaan käsitteen käytön perusteella voidaan tehdä päätelmiä puhujan osaamisen ilmiöön liittyvistä taustaoletuksista.

Competency-käsitteen käyttäminen viittaa luonnontieteelliselle tarkastelulle tyypilliseen kapea-alaiseen ja atomistiseen käsitykseen osaamisen

luonteesta. Competence-käsitteelle puolestaan on luonteenomaista sen kokonaisvaltainen ja suhteellinen, relativistinen luonne. ”Competence and competences are broad capacities -- In contrast competency (plural competencies) is narrower, more atomistic concept used to label particular abilities or episodes”, kuten Smith (mt.) asioita alkukielellä määrittää.

Käsitteiden kielestä ja kulttuurista toiseen siirtämisen problemaattisuutta kuvastaa, että esimerkiksi competencen ja competencyn merkityksistä on maassamme esitetty Smithin esitykseen nähden päinvastaisiakin tulkintoja (ks. esim. Mäkinen & Annala 2010). Olennaista kuitenkin lienee, että suomenkielistä osaaminen-käsitettä voidaan tulkita erilaisista opillisista lähtökohdista eri tavoin, mikä sellaisenaan on tärkeä havaita. Englanninkieliset kirjoittajatkaan eivät aina erottele, kummanlaisesta ”osaamisesta” he milloinkin kirjoittavat.

Competency koostuu pienistä, rajatuista käyttäytymisen osista, jotka ovat arviointia varten mitattavissa. Työssä edellytettävät pätevyudet voidaan edelleen määrittää eri tasoille vaatimusten vaativuuden ja kompleksisuuden mukaan. (Hermann & Kenyon 1987; Jessup 1991.) Tällaisessa ajattelussa pätevyys realisoituu listana toisistaan irrallisia kompetensseja, joista yksilön ammatillisen pätevyuden kokonaisuuden ajatellaan koostuvan, kuten esimerkiksi Heikkinen (1993) toteaa. Smithin (mt.) mukaan Isossa-Britanniassa käytävässä osaamista koskevassa keskustelussa – ja ammatillisen koulutuksen käytänteissä – osaaminen on määrittynyt pääsääntöisesti competency-käsitteen mukaisesti.

Competency-tulkinnasta käytiin kuitenkin kriittisiäkin sävyjä saanutta keskustelua. Armstrong (1995) kokosi keskeisen kritiikin seuraaviin seitsemään piirteeseen. Tällainen käsitys osaamisesta on luonteeltaan: 1) reduktionistista, 2) behavioristista, 3) staattista, ja 4) atomistista. Kritiikin mukaan se johtaa: 5) osaamisen loputtomaan pilkkomiseen, 6) liialliseen yksityiskohtaisuuteen ja työläyteen sekä 7) arviointimenettelyihin, jotka ovat liian monimutkaisia ja kalliita. Competence-tulkinta puolestaan viittaa kokonaisuuteen, jonka avulla ihminen pyrkii vastaamaan eri elämänalueilla nouseviin vaatimuksiin. Tämä merkitsee esimerkiksi kokonaisvaltaista, holistista, lähestymistapaa osaamisen määrittämiseen ja sen arviointiin.

OSAAMISEN LUONTEESTA

Työelämässä vaadittava osaaminen on kaikkien muiden elämään liittyvien ilmiöiden tavoin osa meitä jokaista ympäröivää todellisuutta. Haasteellista asioiden yhteisen ymmärtämisen suhteen on se, että meillä kaikilla on enem-

män tai vähemmän erilainen ymmärrys todellisuudesta tai sen osista, kuten vaikkapa osaamisen luonteesta.

Käsittelen seuraavassa erilaisia mahdollisuuksia hahmottaa osaamisen luonnetta. Teen sen kolmen dikotomian avulla. Ensin tarkastelen mahdollisuutta tarkastella osaamista joko enemmän analyttisellä tai holistisella tavalla. Toinen mahdollisuus, mikä osaamista koskevassa kirjallisuudessa on usein esillä, on lähestyä sitä joko staattisena tai dynaamisena ilmiönä. Kolmanneksi tarkastelen osaamisen liittymistä joko realistiseen tai relativistiseen todellisuuskäsitykseen. Jokaiseen käsittelyyn liitän pohdinnan siitä, mitä merkityksiä kullakin lähestymistavalla on osaamisen arviointiin.

ANALYYTTISYYTTÄ JA HOLISMIA

Osaamista voidaan lähestyä enemmän analyttisellä tai kokonaisvaltaisella, holistisella, tavalla. Esimerkiksi edellä kuvatun Iossa-Britanniassa käydyin osaamista koskeva keskustelun mukaan competency-tulkinta sisälsi reduktionistisen oletuksen, jonka mukaan kompleksinen taito voidaan määritellä erillisten, toisistaan riippumattomien elementtien avulla. Tähän sekä Armstrongin (1995) mainitsemaan atomismiin liittyy ajatus osaamisen pilkkomisesta pieniin yksiköihin. Inhimillistä toimintaahan voidaan haluttaessa jäsentää yleisestä yksittäiseen suunnassa kuinka pieniin osiin hyvänsä. Kuinka mielekästä esimerkiksi jonkin alan ammatillisen osaamisen pilkkominen vaikkapa 144 arviotavaan asiaan on, onkin sitten toinen, mutta sellaisenaan hyödyllinen kysymys.

Vastaavasti kuin osaaminen voidaan määrittää laaja-alaisemmin tai kapea-alaisemmin toteaa Sadler (2009) oppimistulosten arviointiin liittyvistä kriteereistä ja standardeista, että nekin voidaan ilmaista joko ”analyttisesti” tai ”holistisesti”. Analyttinen lähestymistapa pilkkoo arvioitavan asian useisiin kriteereihin ja näille useille kriteereille laaditaan sitten useita osaamisen tasoja ilmaisevia standardeja eli arviointiasteikkoja. Yksinkertaisin ja ”holistisin” osaamisen arvioinnissa käytettävä standardihan on hyväksytyin osaamisen tason määrittäminen.

Armstrong (mt.) toteaa analyttisen lähestymistavan varjopuolena olevan sen, että se johtaa usein osaamisen arviointitoiminnassa liialliseen yksityiskohtaisuuteen ja työläyteen sekä arviointimenettelyihin, jotka ovat liian monimutkaisia ja kalliita. Useinhan analyttisen lähestymistavan taustalla lienee eksaktiuden tavoittelu, ja sitä kautta pyritään luomaan varmuuden illuusio esimerkiksi arviointipäätöksiä tehtäessä. Harlen (1994) muistuttaakin, että osaamisen kaltaisen ilmiön arviointi ei ole eksaktia toimintaa, vaan siihen liittyy aina tulkinnallisuutta, halusimmepa tai emme.

Osaamisen arvioinnin näkökulmasta tällainen enemmän holistinen kuin analyttinen käsitys osaamisesta merkitsee ensinnäkin sitä, että arvioitava osaaminen on pyrittävä määrittämään riittävän laaja-alaisesti. Sadanneljän-kymmenen arvioitavan osaamisen sijaan osaamisten määrän tulee olla selvästi kohtuullisempi. Laaja-alaisempi osaamisen määrittäminen mahdollistaa määritettyjen osaamisten soveltamisen opiskelijoiden erilaisiin toimintakonteksteihin helpommin, kuin tarkkarajaisiksi määritetyt osaamiset. Laaja-alainen, yleisellä tasolla oleva osaamisen määrittäminen kestää myös aikaa paremmin, kuin pieniin yksityiskohtiin jaettu osaaminen. Osa noista pienistä yksityiskohdista kun saattaa vanhentua nopeastikin. Tilanne on paradoksaalinen, jos osaamisen arvioinnin avulla pyritään työläästi selvittämään ja tekemään täsmällisiä arviointipäätöksiä pieniin osiin pilkokuista asioista, joilla ei ehkä ole muutaman vuoden kuluttua enää suurtakaan merkitystä.

Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö ja ammatillisten tutkintojen perusteet sekä erilaiset Opetushallituksen ohjeistukset viittaavat siihen, että maamme opetushallinnossa on viime vuosina omaksuttu competency-tyyppinen tulkinta osaamisesta. Edellä esimerkiksi nostettu jopa 144 arvioitavaa asiaa sisältävä opintokokonaisuus on Elintarvikealan perustutkinto (180 op), jossa arvioitavien asioiden (tai arvioinnin kohteiden) määrä muodostuu opiskelijan ammatillisissa ja yhteisissä tutkinnon osissa tekemien valintojen mukaan (Elintarvikealan perustutkinto 2017).

Tällaiseen toimintaan liittyvät mielestäni samat kriittiset näkökulmat, mitkä Armstrong parikymmentä vuotta sitten kirjasi brittiläiseen NVQ-toimintaan liittyen. Ammatillisen koulutuksemme tutkinnon perusteissa osaaminen on eri tutkinnoissa pilkottu kymmeneen eri osaamisiin. Tämä on omiaan johtamaan arvioinnin liialliseen yksityiskohtaisuuteen, monimutkaisuuteen ja työläyteen. Sellaisenaan ”uudessa” ammatillisessa koulutuksessamme on kovin paljon reduktionistisia ja behavioristisia piirteitä.

Korkeakoulumme ovat autonomisia toimijoita, eikä niiden opetussuunnitelmatyö ole samalla tavoin keskitettyä, kuin toisen asteen tutkintojen perusteiden laatiminen on. Analyttisyydestä johtuvat riskit koskevat kuitenkin myös korkeakoulujemme opetussuunnitelmatyötä, jos niissä tyydytään ammatillisen koulutuksen tapaisiin tulkintoihin osaamisperustaisuudesta.

STAATTISUUTTA JA DYNAAMISUUTTA

Osaamisen käsitteellä sellaisenaan ei ole yhteyttä oppimiskäsityksiin tai teorioihin. Sellaisella käsityksellä osaamisesta, joka ilmenee ainoastaan suoraan havaittavana käyttäytymisenä, on kuitenkin selvä yhteys behavioristisen oppi-

miskäsityksen taustaoletuksiin. Kulttuurissa, jossa osaaminen määrittyy yksinkertaisina, ulkoista käyttäytymistä kuvaavina osaamistavoitteina, ja osaamisen arviointitoiminnassa painottuvat näkyvän käyttäytymisen havainnointi ja kontrolli, ollaan lähellä behavioristiseen oppimiskäsityksen taustaolettamuksia.

Saari ja Harni (2014) toteavatkin, että tällaisessa kulttuurissa niin opetus-tekniologia kuin behavioristinen oppimiskäsitys voidaan kytkeä esimerkiksi Robert Magerin kehittämiin testi- ja arviointikäytäntöihin. Magerillehan (1962) oli ominaista juuri ajatus yksilön käyttäytymisestä pieniin osiin purettavana, havaittavana ja yksityiskohtaisesti kontrolloitavana tutkimuksen ja hallinnan yhteisenä kohteena. (Saari & Harni 2014.)

Mager (mt.) lanseerasi aikanaan listat sallituista ja ei-sallituista verbeistä osaamistavoitteiden ja arviointikriteereiden muotoilua varten. Ammatillisen koulutuksen tutkinnon perusteissa selvästi vältetään muunlaisia verbejä, kuin suoraan ihmisen havaittavaa käyttäytymistä kuvaavia ilmauksia, mikä on tyypillistä behavioristiselle paradigmalle. Myös ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen osaamisperustaisessa opetussuunnitelmatyössä vastaavat verbilistat ovat viime vuosina olleet ahkerassa käytössä. Esimerkiksi Ramsden (1992) toteaa kuitenkin, että tavoitteiden ei tarvitse koostua pelkästään suoraan havainnoitavissa olevaa käyttäytymistä kuvaavista verbeistä. Hänen mielestään on täysin hyväksyttävää, että tavoitteissa ilmaistaan suoraan, mitä asioita opiskelija ymmärtää suoritettuaan tietyn kurssin.

Ramsdenin (mt.) mielestä osaamistavoitteiden kirjoittaminen pelkästään suoraan havaittavan käyttäytymisen tasolle trivialisoi oppimisen tarkoituksen. Se on omiaan kapeuttamaan osaamiskuvakset helposti mitattaviksi asioiksi. Siirtäessään tällä tavoin huomion pintatasoiseen oppimiseen se antaa opiskelijoille väärän kuvan siitä, mikä oppimisessa on merkityksellistä: ”achieving the signs of learning is more important than achieving the changes in understanding that should underlie them” (mts. 132–133).

Barnettin (1994) esittämät kriittiset kommentit puolestaan suuntautuvat osaamiskuvausten staattisuuteen ja atomistisuuteen, joiden ongelmat hän tiivistää kahteen keskeiseen kysymykseen: 1) millä edellytyksillä staattinen pätevyysmäärittely voi vastata alati muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän tarpeita ja 2) mitä atomistinen osaamisen määrittely merkitsee opetussuunnitelmien ja ammattitaidon arvioinnin suhteen? Näihin kysymyksiin liittyy esimerkiksi kysymys muutoksen ja työntekijän välisestä suhteesta: kysymys ei ole pelkästään yksilön kyvystä sopeutua muutokseen, vaan kyseessä työntekijän kyky aktiivisesti ohjata muutosta ja kehittää omaa työtään muuttuvissa olosuhteissa.

Osaamisen määrittystapa on yhteydessä niiden mahdolliseen staattisuuteen ja dynaamisuuteen. Mitä atomistisempi tai yksityiskohtaisempi osaamisen

määritys on, sitä vähemmän sitä on mahdollista uudelleen tulkita uudessa ajassa ja/tai uudessa paikassa, kuin osaamisen määritystä, joka on luonteeltaan yleisluontoisempi. Toki tällöin menetetään se osaamisen määrityksen ja sen arvioinnin eksaktiuden illuusio.

Armstrongin (mt.) esille nostamista arviointimenettelyjen liiallisesta yksityiskohtaisuudesta ja monimutkaisuudesta kertoo ensinnäkin arvioitavien osaamisten määrä. Esimerkiksi pitkälti toiselle sadalle nouseva arvioitavien osaamisten määrä sellaisenaan lisää toiminnan yksityiskohtaisuudesta monimutkaisuutta verrattuna tilanteeseen, jossa arvioitavia asioita on vähemmän. Toisena oireena toiminnan monimutkaisuudesta on epäilemättä se, että osaamisen arviointia varten on ollut tarpeen kirjoittaa 12-sivuinen opas (Näytöt ja osaamisen arviointi 2018).

REALISMIA JA RELATIVISMIA

Osaamista voidaan lähestyä myös enemmän realistisesti tai relativistisesti. Realistinen lähestymistapa palautuu aikoihin, jolloin fordistinen massatuotanto 1900-luvun alkuvuosikymmeninä kehittyi. Erilaisissa työtehtävissä tarvittavien osaamisten määrittämisen tekniikkana oli niin sanottu ammattianalyysien tekeminen. Perinteisimmillään suoritettuna ammattianalyysissa määritellään kuhunkin työtehtävään kuuluvat tehtävät ja velvollisuudet sekä toimen hoitamisessa ilmenevät vaikeudet. Näiden osalta taas määritellään oikeat toimintatavat kunkin tehtävän ja vaikeuden osalta erikseen. Täten saadaan pitkä lista erilaisia toimintatapoja, jotka koulutuksen avulla siirretään tuleville työntekijöille. (Virkkunen 1981; Hoyle & John 1995.)

Virkkunen (mt.) arvioi, että tällaiset osaamisen määrittämisen lähtökohdat ovat omiaan johtamaan epähistorialliseen, poikkileikkauksenomaiseen tietyn hetkisten työkäytäntöjen vaatimusten määrittelyyn. Osaaminen voidaan ymmärtää koostuvan esimerkiksi Elintarvikealan perustutkinnon tutkinnonperusteiden tavoin pienistä, rajatuista käyttäytymisen osista, jotka ovat arviointia varten mitattavissa. Valmiista toimintatavoista koostuva käsitys osaamisesta on kuitenkin ongelmallinen tilanteessa, jossa osaamisvaatimukset ovat muutosvalmiudessa, ja jotka sellaisenaan sisältävät muutosvalmiuden vaatimuksen.

On olemassa myös toisenlainen mahdollisuus tarkastella osaamista ja sen arviointia, kuin edellä kuvattu lähellä realistista todellisuuskäsitystä lähellä oleva tapa. Tähän toiseen, relativistiseen ajatteluun, liittyen esimerkiksi Bereiter ja Scardamalia (1993) näkevät asiantuntijuusosaamisen suhteellisenasiointilana. Asiantuntijuus on heidän mielestään tietämystä, jonka toimija suhteuttaa tehtävän kulloisiinkin vaatimuksiin. Asiantuntijuus on siten pikemminkin suhde

ympäristön ja toimijan välillä, kuin staattinen tila, jota kuvataan esimerkiksi toimijan hallitseman tiedon määrällä tai työuran pituudella.

Myös Siikaniemi, Saikkonen ja Härkönen (2010) pitävät yhtenä osaamiselle luonteenomaisena piirteenä sen kontekstisidonnaisuutta ja sitä, että se on sosiaalisesti konstruoitu asia. Osaamistarpeet ja niiden määritykset ovat sidoksissa kulttuureihin ja ammatteihin, ne määrittyvät erilaisissa toimintaympäristöissä ja organisaatioissa toisistaan poikkeavilla tavoilla. Osaaminen ei myöskään ole luonnonlain kaltainen, objektiivinen asiointi, vaan se on sosiaalisesti konstruoitu, yhdessä sovittu ja sopimuksenvarainen asia. (Siikaniemi ym. 2010.)

Relativistiseen osaamiskäsitykseen liittyen Barnett nostaa esille myös kysymyksen, joka liittyy osaamisen oppimiseen ja sen arviointiin: voidaanko pätevyys ilmaista irrallaan siihen johtavasta oppimisprosessista ja onko se arvioitavissa ilman siihen johtaneen oppimisprosessin arviointia. Hän itse pitää molempia oletuksia joko naiiveina tai tietoisesti harhaanjohtavina (Barnett 1994). Varmaankin on teknisesti mahdollista toimia toisinkin, ts. arvioida osaamista ilman, että arvioijalla on käsitystä siitä, mistä opiskelija arviointitilanteeseen tulee. Arviointipäätöksen laadun ja osaamisesta annettavan palautteen kannalta tällainen asetelma on kuitenkin ongelmallinen.

Syystä tai toisesta maamme ammatillisessa koulutuksessa peräti lainvoimaisesti (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 52 §, 53 §) edellytetään, että osaaminen osoitetaan ja se arvioidaan pääsääntöisesti oppimisprosessista erotetulla näytöllä. Tämä käytäntö on peräisin aikuisten näyttötutkintotoiminnasta ja nyttemmin siirretty myös koko ammatilliseen koulutukseen. Tällä tavoin tulkittu koulutus erottaa oppimisen ja osaamisen toisistaan: arvioinnin tehtävänä nähdään vain oppimistoiminnan tuotoksen arviointi, ei sen aikaansaanutta mentaalista prosessia.

OSAAMISEN JÄSENTÄMISEN MAHDOLLISUUKSIA

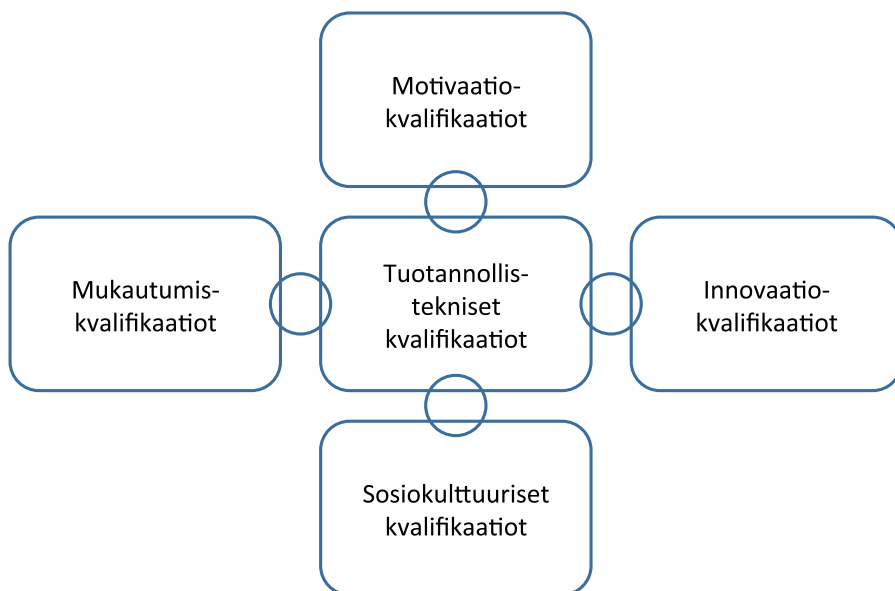
Osaamista on kirjallisuudessa jäsennetty usealla eri tavalla erilaisia tarkoituksia varten. Tyypillistä on, että erilaisissa luokitteluihin käytetyt käsitteet ovat usein ristiriitaisia tai ne siltä ensi näkemältä näyttävät. Ydintaidoilla tai -osaamisella saatetaan viitata joko yleisiin työelämävalmiuksiin tai jossain ammatissa vaadittavaan ammattispesifiin osaamiseen. Perustaidot eivät aina tarkoita jossain ammatissa tarvittavaa tuotannollis-teknistä tai ammattispesifiä osaamista, vaan niillä saatetaan viitata yleensä elämässä selviytymiseen liittyvään osaamiseen ts. kansalaistaitoihin.

Yhteisiäkin piirteitä eri jäsennyksistä löytyy. Useissa jäsennyksissä puhutaan ammattispesifeistä tiedoista ja taidoista tai tuotannollis-teknisistä tai-

doista. Näillä molemmilla viitataan sellaiseen osaamiseen, joka erottaa ammatit tai ammattialat toisistaan. Insinöörin työ sisältää toisenlaista ammattispesifiä osaamista kuin vaikkapa sairaanhoitajan työ. Toisen ryhmän muodostavat sellaiset osaamisen alueet, jotka kuvaavat kaikille ammattialoille yhteisiä osaamisalueita. Tätä yliammattillisen osaamisen ryhmää jäsennetään sitten sen käyttötarkoituksesta riippuen vielä edelleen eri luokituksissa eri tavoin.

Seuraavassa on esillä kolme eri perustein laadittua jäsennyttä osaamisesta ja mitä niistä johtuu arviointiin. Kahdessa ensimmäisessä on esillä karttamaiset jäsennykset työelämässä vaadittavasta osaamisesta ja ne perustuvat kvalifikaatiotutkimusten tuloksiin. Kolmas jäsennyys perustuu asiantuntijuustutkimukseen. Sen näkökulma ja lähtökohdat ovat toisenlaiset kuin kahdessa muussa esillä olevassa osaamisen ”kartassa”, mutta siitä voi tehdä päätelmiä opetussuunnitelmaan sisältyvien osaamisten määrittämiseen ja niiden arviointiin.

Suomalaiseen ammatilliseen koulutukseen vaikutti vuosituhannen vaihteessa Reijo Väärälän (1995) esittämä ammatillisen osaamisen jäsennyys. Sen keskiössä ovat tuotannollis-tekniset kvalifikaatiot, jotka tarkoittavat niitä yksilöllisiä teknisesti painottuvia ammatillisia taitoja, tietoja ja pätevyksiä, jotka ovat välttämättömiä tietyn työn välittömässä suorituksessa. Loput kvalifikaatiot ovat luonteeltaan yliammattillisia. Sosiokulttuurisilla kvalifikaatioilla ymmärretään työntekijän suhdetta ja liittymää työorganisaatioon ja työorganisaatiosta ulospäin. Näitä ovat esimerkiksi yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä roolinottokykyyn liittyvät kyvyt ja taidot. Innovatiiviset kvalifikaatiot tarkoittavat niitä rutiineista poikkeavia toimintoja, joilla työprosessin kehittäminen tulee keskeiseksi. Systeminen suhde omaan työhön, sen näkeminen historiallisesti muuttuvana toimintana, työn perustekijöiden analyysikyky ja kyky työn kehittämiseen sekä kyky jatkuvaan oppimiseen sisältyvät tähän kvalifikaatioryhmään. Motivaatiokvalifikaatiot on puolestaan yleensä ymmärretty suhteellisen pysyvinä henkilökohtaisina ominaisuuksina eikä niinkään ammattitaitoina tai kehittyvänä suhteena. Mukautumiskvalifikaatiot tarkoittavat niitä työhön sopeutumisen ja suostumisen peruskysymyksiä – esimerkiksi työkuri, työaika, työtahti, työyhteisö – joihin jokaisen työntekijä on jossakin määrin alistuttava. (Väärälä 1995.)



Kuvio 2. Kvalifikaatiotyypit (Väärälä 1995, 44).

Väärälä (1993) kohdisti silloiseen ammatilliseen koulutukseen liittyvän kritiikkinsä siihen, että perinteisesti koulutuksessa on tuotannollis-teknisiin ja mukautumiskvalifikaatioihin liittyen osattu vastata kysymyksiin ”mitä opetetaan?” ja ”mitä arvioidaan?” Näiden samojen kvalifikaatioiden arviointi on ollut luonteeltaan toteavaa (”onko osaamista?” ja ”minkä tasoista osaaminen on?”). Sosiokulttuuristen ja innovaatiokvalifikaatioiden kohdalla mitä? -kysymyksen logiikka ei kuitenkaan loppuun asti päde. Väärälän (mt.) mielestä esimerkiksi monien sosiokulttuuristen kvalifikaatioiden alueelle kuuluvien osaamisten kehittäminen edellyttää vuorovaikutuksellisia ja yhteistoiminnallisia pedagogisia ratkaisuja. Innovatiivisten kvalifikaatioiden kehittyminen on samalla tavoin rakennettava itse oppimisprosessiin, mikä merkitsee painopisteen siirtämistä vastaanottavasta toiminnasta uutta luovaan toimintaan. Arviointivälineitä täytyy samalla tavoin laajentaa toteavan arvioinnin välineistä (esim. tentit ja kokeet) kehittävän arvioinnin välineisiin (esim. oppimis-, projekti- tai kehittämistehtävät).

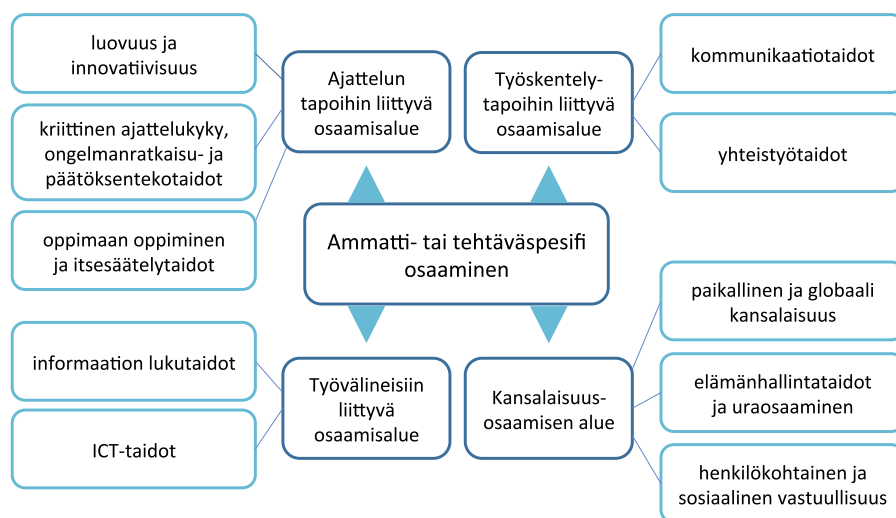
Osaamisalueita ja osaamisia voidaan jäsentää myös esimerkiksi Binkleyn ja kumppaneiden esityksen pohjalta. He tekivät yhteenvetotutkimuksen useista tutkimuksista, joissa määritettiin tulevaisuuden työelämässä vaadittavaa yhteistä, yliamatillista osaamista (*21st century skills*). He päätyivät neljään osaamisalueeseen: ajattelun tapoihin liittyvään (*ways of thinking*) osaamiseen, työskentelytapoihin (*ways of working*) liittyvään osaamiseen, työvälineisiin

(*tools for working*) liittyvään osaamiseen ja kansalaisuusosaamisen alueeseen (*living in the world*). (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci & Rumble 2012.)

Ajattelun tapoihin liittyvä osaamisalue koostuu kolmesta osaamisesta, jotka on nimetty luovuudeksi ja innovatiivisuudeksi, kriittiseksi ajattelukyvyksi ja ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidoiksi sekä oppimaan oppimiseksi ja itsesäätelykyvyksi. Työskentelytapoihin liittyvään osaamisalueeseen kuuluvat kommunikaatiotaidot ja yhteistyötaidot. Työvälineisiin liittyvä osaamisalue puolestaan jakautuu informaation lukutaitoon ja ict-osaamiseen. Kansalaisuusosaamisen alue koostuu paikallisesta ja globaalista kansalaisuudesta, elämänhallintataidoista ja uraosaamisesta sekä henkilökohtaisesta ja sosiaalisesta. (Binkley ym. 2012.)

Esillä oleva jäsenitys kuvaa tulevaisuudessa tarvittavia yliammatillisia osaamisia. Tiettyjen ammatti- tai toimialojen osaamisvaatimuksia varten kuvausta voidaan täydentää viidennellä elementillä, ammatti- tai tehtäväspesifillä osaamisella esimerkiksi erilaisten koulutusten suunnittelun taustaksi. Erilaisiin ammatteihin liittyy koko joukko yhteisiä tai yliammatillisia osaamisia, kuten esimerkiksi Binkleyn ja kumppaneiden (2012) yhteenveto tai edellä esillä ollut Väärälän (1995) jäsenitys osoittavat.

Ammattispesifillä osaamisella täydennettynä 21. vuosisadan osaamisten kartta voi siis näyttää esimerkiksi seuraavalta:

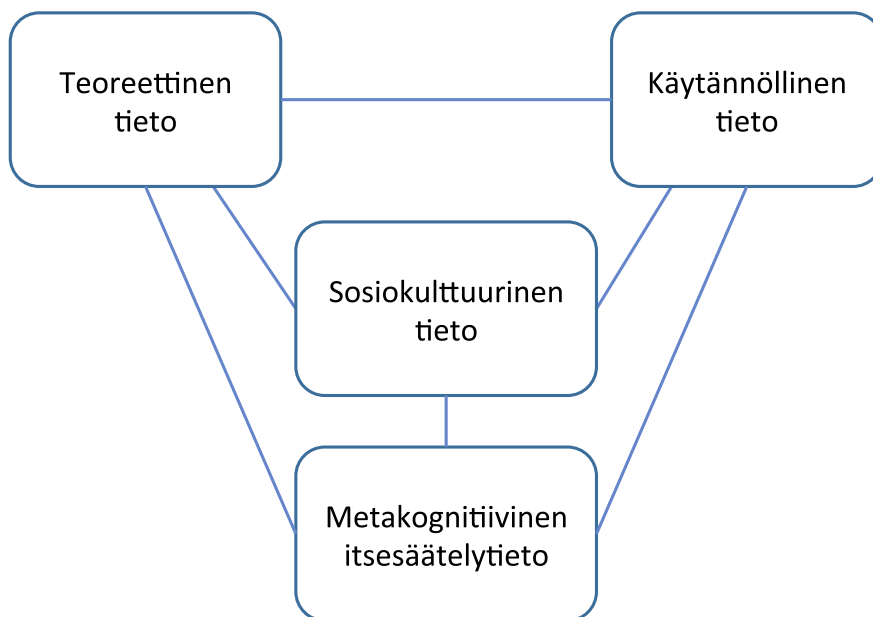


Kuvio 3. 21. vuosisadan osaamiset. Muokattu Binkley ym. (2012, 18–19) esityksen pohjalta.

Työelämän sisältöjen ja rakenteiden nopeassa muutoksessa edellä kuvatu-
n kaltaisten yliammatillisten osaamisten merkitys on kasvanut (ks. esim. Etelä-
pelto, Collin & Saarinen 2007, 8–15). Toki erilaisissa työtehtävissä ammatti- tai
tehtäväspesifillä osaamisella on aina suuri merkitys, mutta erilaisten koulutus-
ten suunnittelun kannalta merkittävä kysymys on, miten myös yliammatillisia
osaamisia voidaan koulutusten puitteissa edistää. Yksi mahdollinen avain
ratkaisun löytämiseen voi olla se, että ne nostetaan merkittäviksi asioiksi, joita
arvioidaan. Se puolestaan johtaa kysymykseen, miten niitä voidaan arvioida:
mikä on se arviointiaineisto, jonka opiskelija tuottaa ja millä tavoin.

Osaamista on jäsennetty myös esimerkiksi asiantuntijuustutkimuksen pii-
rissä, mutta eri lähtökohdista, kuin mihin edellä esitetyt jäsennykset perus-
tuvat. Asiantuntijuus voi ilmiönä olla luonteeltaan ammatillista tai tieteellistä
(Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Ammattitaidolla tarkoitetaan joskus
kvalifikaatioita tai kompetensseja näkökulmasta riippuen, kuten aiemmin on
todettu. Tieteelliselle asiantuntijuudelle on puolestaan tyypillistä kriittisen ajat-
telun valmiuksien kehittyminen, johon liittyy vahvasti tietoisuus normeista,
jotka antavat väitteille tieteellisen oikeutuksen (mt.).

Virtanen ja Tynjälä (2013) esittävät asiantuntijuuden ytimen muodostuvan
neljästä asiantuntijuuden elementistä: 1) teoreettisesta, käsitteellisestä tie-
dosta, 2) käytännöllisestä, kokemuksellisesta tiedosta, 3) toiminnan säätelyä
koskevasta tiedosta eli itsesäätelytiedosta ja 4) sosiokulttuurisesta tiedosta.
Käytännöllinen tieto on *know how* -tyyppistä osaamista. Se on luonteeltaan
toiminnallista ja kontekstuaalista ja se ilmenee parhaiten konkreettisissa tilan-
teissa. Teoreettinen ja selittävä tieto (*know that*) on puolestaan luonteeltaan
julkista, näkyvää ja kommunikoitavaa. Sitä voidaan ilmaista käsitteellisesti ja
sitä voidaan käyttää eksplisiittisesti ratkaisujen perusteena. Kolmas asian-
tuntijatietämyksen komponentti on metakognitiivinen tai itsesäätelyyn liittyvä
tietämys. Toiminnan onnistumisen kannalta itsesäätelytietämys on tärkeää,
koska sen avulla henkilö voi olla tietoinen oman kapasiteettinsa, tietämyksensä
ja kompetenssinsa rajoista. Metakognitiivisella tiedolla onkin erityinen rooli
asiantuntijan toiminnassa, sillä sen tehtävänä on ”hallinnoida” formaalin ja
praktisen tietämyksen käyttöä. Elinikäisen oppimisen kannalta itsesäätelytieto
ja sen hallinta ovat erityisen merkityksellisiä. Sen avulla yksilölle on mahdollista
jatkuvasti arvioida omaa teoreettista ja käytännöllistä osaamistaan suhteessa
toimintaympäristön vaatimuksiin. Sosiokulttuurinen tieto liittyy kulloisenkin
toiminnan sen historialliseen ja aktuaaliseen ympäristöönsä.



Kuvio 4. Asiantuntijuuden komponentit Virtasen ja Tynjälän (mt.) esitystä mukaillen.

Edellä kuvatut neljä asiantuntijatiedon komponenttia muodostavat vuorovai-
kutteisen kokonaisuuden. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta on oleellista,
että kaikki em. komponentit ovat läsnä myös asiantuntijuuteen tähtäävässä
koulutuksessa onpa tuo asiantuntijuus luonteeltaan ammatillista tai akatee-
mista.

Teoreettiselle tiedolle on monilla aloilla tyypillistä tiedon nopea lisäänty-
minen ja uusiutuminen. Sama koskee myös käytännöllistä osaamista. Tek-
niikat ja toimintatavat ovat jatkuvassa muutoksessa. Kulloisenakin hetkenä
tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen on tärkeä asia, mutta ei enää riittävä
tae sille, että opiskelijoilla on valmiuksia toimia muuttuvassa työelämässä ja
yhteiskunnassa. Tarvitaan jatkuvan oppimisen taitoja.

Jatkuvan oppimisen näkökulmasta itsesäätelytieto nousee keskeiseksi
osaamiseksi, johon erilaisissa koulutuksissa on kiinnitettävä riittävästi huo-
miota niin osaamistavoitteita määritettäessä kuin arvioinnissakin. Itsesäätely-
tiedon edistämiseksi opiskelijan reflektiivisellä toiminnalla, itsearviointilla, on
keskeinen merkitys. Pintrich (2002) liittäänkin itsearviointin juuri metakognitiiv-
isten taitojen kehittämiseen, ja toteaa, että itsetuntemuksensa kehittämiseksi
opiskelijalla tulisi olla riittävästi tilaisuuksia arvioida omia vahvuuksiaan ja

heikkouksiaan oppimisprosessin aikana. McMillan ja Hearn (2008) ovat puolestaan todenneet, että erilaisten asiakokonaisuuksien ymmärtämisen tukena itsearviointilla on myös osoitettu olevan keskeinenkin merkitys.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Osaamisen määrittämisen tavat ja sen arvioinnin menettelyt ovat saman lantini kaksipuolista. Michael Quinn Pattonin (1978) mukaan arvioinnissa tulee käyttää sellaisia menettelytapoja, jotka arvioitavan kohteen luonteen näkökulmasta ovat tarkoituksenmukaisimpia.

Arvioitavan kohteen luonteen paljastamiseksi, on mielestäni välttämätöntä tarkastella tämän kohteen ontologista luonnetta ja arviointitoiminnan epistemologisia lähtökohtia. Tässä artikkelissa on pyritty avaamaan osaamista ilmiönä ja tekemään joitakin havaintoja siitä, mihin erilaiset perusoletukset johtavat osaamisen arviointitoiminnassa. Esimerkiksi, kun osaaminen määrittyy yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksellisuudena, siitä seuraa, että osaamisen arviointi ei ole mielekäästä, jos se kohdistuu vain yksilön ominaisuuksiin tai kykyihin ilman, että niitä suhteutetaan toimintaympäristön vaatimuksiin. Osaamisen toimintaympäristösidonnaisuudesta johtuu myös vaatimus arvioinnin autenttisuuteen, ja huomio, että arvioinnin tulokset ja niiden yleistettävyydet ovat sidoksissa niihin ehtoihin, joiden vallitessa osaaminen arvioidaan.

Osaamisen ymmärtäminen luonteeltaan holistisena, dynaamisena ja relativistisena ilmiönä on omiaan vähentämään arviointitoiminnan työläisyyttä ja monimutkaisuutta. Tällaiset ominaisuudet näyttävät liittyvän enemmälti arviointitoimintaan, jonka taustalla on käsitys osaamisesta, jota luonnehtii analyttisyys, staattisuus ja realismi. Ramsden toteaa, että ”the assessment of students is a serious and often tragic enterprise. Less pomposity and defensiveness and more levity about the whole business would be an excellent starting point for improving the process of evaluating and judging our students’ learning” (Ramsden 1992, 181).

Osaamisen jäsentämisen tapoja tarkasteltaessa voidaan puolestaan todeta, että innovatiivisten koulutustilanteiden kehittäminen on integroitava itse oppimisprosessiin, mikä koulutuksen järjestämisessä ja opiskelussa merkitsee painopisteen siirtämistä uutta luovaan toimintaan. Arviointivälineitä täytyy samalla laajentaa toteavan arvioinnin välineistä kehittävän arvioinnin välineisiin.

Osaamisen tarkastelu ”karttamaisena” asiana muistuttaa myös siitä, että tehtävä- tai ammattispesifin osaamisen ohella myös ns. geneeriset osaamisen osa-alueet on nostettava riittävän merkittäviksi asioiksi niin opetussuunnitelmia

laadittaessa kuin arvioinnin kohteina. Asiantuntijuustutkimus korostaa puolestaan metakognitiivisten taitojen eli itsesäätelytiedon merkitystä osaamisen kokonaisuudessa. Niiden edistämisessä opiskelijan reflektiivisellä toiminnalla on keskeinen merkitys. Itsearvioinnilla tuleekin olla keskeinen osa arviointimenettelyjen kokonaisuudessa.

LÄHTEET

Armstrong, P. 1995. Raising standards: a creative look at competence and assessment and implications for mainstreaming in university adult education. Reproduced from 1995 Conference Proceedings. SCUTREA, 6–11.

Barnett, R. 1994. The limits of competence: knowledge, higher education and society. Buckingham: Open University Press.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. Chicago: Open court.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining Twenty-First Century Skills. Julkaisussa Assessment and teaching of 21st century skills. Toim. P. Griffin, B. McGaw & E. Care. Dordrecht: Springer, 17–66.

Bloxham, S., Boyd, P. & Orr, S. 2011. Mark my words: The role of assessment criteria in UK higher education practices. Studies in Higher Education, 36, 6, 655–670.

Bogo, M., Katz, E., Regehr, C., Logie, C., Mylopoulos, M. & Tufford, L. 2013. Toward Understanding Meta-Competence: An Analysis of Students' Reflection on their Simulated Interviews. Social work education, 32, 2, 259–273.

Elintarvikealan perustutkinto. 2017. Opetushallituksen määräys OPH-2722-2017. Annettu 20.12.2017. Opetushallitus. Viitattu 6.9.2019. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/3328285/reformi/tiedot>.

Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. 2007. Johdanto. Julkaisussa Työ, identiteetti ja oppiminen. Toim. A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen. Helsinki: WSOY, 8–15.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell.

Harlen, W. 1994. Towards quality in assessment. Julkaisussa Evaluating and assessing for learning. Toim. W. Harlen. Lontoo: Paul Chapman.

Heikkinen, A. 1993. Taidon, kompetenssin ja kvalifikaation käsitteistä. Julkaisussa Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta. Toim. A. Heikkinen & U. Salmi. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A3/1993, 73–82.

Hermann, G.D. & Kenyon, R.J. 1987. Competency based vocational education: a case study. Lontoo: Further Education Unit.

Hoyle, E. & John, P.D. 1995. Professional knowledge and professional practice. London: Cassell.

Jessup, G. 1991. The emerging model of vocational education and training. Julkaisussa Competency Based Education and Training. Toim. J. W. Burke. Lontoo: Falmer Press, 56–67.

Keurulainen, H. 1998. Arviointimallia kehittämässä. Ammatilliseen opettajankoulutukseen liittyvä näyttökoe. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Viitattu 8.1.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531#L6P52>.

Mager, R.F. 1962. Preparing instructional objectives. Palo Alto: Fearon.

McMillan, J. H. & Hearn, J. 2008. Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. Educational Horizons, Fall 2008, 40–49. Viitattu 2.11.2019. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf>.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & Aika, 11, 4, 41–61.

Näytöt ja osaamisen arviointi. 2018. Opetushallitus. Viitattu 6.9.2019. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/6081032>.

Patton, M.Q. 1978. Utilization-focused evaluation. Beverly Hills: Sage.

Pintrich, P.R. 2002. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory Into Practice. Revising Bloom's Taxonomy (Autumn, 2002)*, 41, 4, 219–225.

Ramsden, P. 1992. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7, 3, 4–18.

Saari, A. & Harni, E. 2014. Kyyhky ja opetuskone: inhimillisen ja ei-inhimillisen yhteenliittymiä B.F. Skinnerin behaviorismissa. *Kasvatus & Aika*, 9, 1, 41–55.

Sadler, D.R. 2009. Indeterminacy in use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 2, 159–179.

Siikaniemi, L., Saikkonen, S. & Härkönen, A. 2010. Innovaatiojärjestelmä haastaa osaamisen ennakoinnin. Julkaisussa *Osaavaa työvoimaa ja aluekehittämistä*. Toim. S. Saikkonen. Lahden ammattikorkeakoulu. Sarja C Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa 68, 10–29.

Smith, M.K. 2005. 'Competence and competencies', *the encyclopaedia of informal education*. Viitattu 8.12.2019. <http://infed.org/mobi/what-is-competence-and-competency/>.

The Council of the European Union. 2018. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. Viitattu 18.12.2019. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>.

Tyler, R.W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University Press.

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Brunac, C. & Herrera-Seda, C. 2018. Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43, 5, 840–854.

Virkkunen, J. 1981. *Kvalifikaatioiden määrittämisestä ammattiopetuksen suunnittelussa*. Julkaisussa *Aikuiskasvatus ja työelämä. Vapaan sivistystyön XXV vuosikirja*. Helsinki: WSOY.

Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2013. Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 2013, 20, 2, 2–10.

Väärälä, R. 1993. Ammattien opettamisen murros. Julkaisussa *Haasteita sosiaali- ja terveydenhuollon koulutukselle*. Toim. H. Salminen. Helsinki: Opetushallitus, 13–23.

Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. *Acta Universitatis Lapponiensis* 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Wiggins, G. 1989. A true test: toward more authentic and equitable assessment. *Phi, Delta, Kappan*, 70, 9. 703–717.

Yorke, J. & Vidovich, L. 2016. *Learning standards and the assessment quality in higher education: Contested policy trajectories*. Switzerland: Springer.

DIALOGITAITOJEN VALMENTAMINEN OPETTAJAOPINNOISSA

Riikka Michelsson

Artikkelissa pohditaan, miten dialogitaitojen valmentaminen edistäisi ammatillisten opettajaopiskelijoiden vuorovaikutustaitoja ja vertaisoppimista oppimisperityöskentelyssä. Tutkimuksen kohteena oli yksi ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijaryhmä. Aineiston avulla tutkittiin opettajaopiskelijoiden ajatuksia oppimisperityöskentelystä, dialogitaitojen osaamista ja sen kehittymistä sekä tämän osaamisen siirtymistä opettajan työhön.

Artikkeli on aineisto- ja teoriapohjainen. Teoreettisena viitekehyksenä on käytetty dialogitaitojen ja dialogiosaamisen teorioita. Aineistosta selvitettiin, mistä opettajaopiskelijat puhuvat silloin, kun aiheena on dialogitaidot ja oppimisperityöskentely, sekä millä tavalla dialogitaidot näkyivät tai jäivät näkymättä aineistossa. Tulosten valossa dialogitaitojen valmentamiseen on syytä panostaa. Vuorovaikutustaidot on terminä liian epämääräinen, eikä anna riittävästi välineitä kehittää ja arvioida opettajaopiskelijan taitoja. Dialogitaitojen osaamisella päästäisiin sekä pintaa syvempään oppimiseen että vuorovaikutustaitojen kehittymiseen.

”Kyllä siitä dialogisuudesta on paljon meidän alalla puhuttu, että täytyisi olla dialoginen, mutta ei sitä ole sen enempää avattu, että mitä se on tai miten sen kautta voi oppia ja oivaltaa...”

– Opettajaopiskelija (1. vuosi), sosionomi YAMK

Vuorovaikutustaidot ovat keskeisiä tulevaisuuden työelämätaitoja. On ennakoitu, että opettajankoulutuksen kehittämisessä entistäkin keskeisempiä ovat oppimaan oppimisen taidot sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. (Ks. esim. Lyytinen, Liljeroos, Pekkola, Kosonen, Mykkänen ja Kivistö 2019.) Niinpä ammatillisessa opettajankoulutuksessa tulee varmistaa näiden taitojen osaaminen tuleville opettajille ja heidän kautta myös tuleville työelämän osaajille. Tässä artikkelissa kuvataan ammatillisen opettajankoulutuksen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden dialogitaitojen oppimista. Oppimista tarkastellaan yhdessä oppimisen työskentelyn tulosten kautta. Lisäksi pohditaan, millaisin keinoin vuorovaikutustaitoja voisi valmentaa ammatillisille opettajaopiskelijoille.

VUOROVAIKUTUSOSAAMISTA KEHITTÄMÄSSÄ

Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-oppaassa kuvataan vuorovaikutusosaaminen yhtenä opettajan ammattitaitovaatimuksena: ”Vuorovaikutusosaaminen tarkoittaa opettajan kykyä toimia erilaisissa vuorovaikutussuhteissa ja kumppanuusverkostoissa oppimiselle asetettujen tavoitteiden kannalta mielekkäällä ja eettisesti perustellulla tavalla.” (Ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-opas 2018–2019.)

Kun tutkittiin ensimmäisen vuoden ammatillisten opettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajaopinnoista, heidän vastaustensa mukaan osaaminen opettajaopintojen aikana on kehittynyt vähiten vuorovaikutusosaamisessa (Kolho 2020). Opettajaopiskelijoiden vastauksissa näkyy toisaalta myös, että suurin osa kokee vuorovaikutusosaamisensa olevan jo niin korkealla tasolla, että siinä on heidän mielestään vähiten opittavaa. Opettajaopiskelijoiden havainto vuorovaikutusosaamisen tasosta on mielenkiintoinen ja käynnistääkin monitahoisen pohdinnan siitä, mitä vuorovaikutusosaamisella tällöin tarkoitetaan ja miten osaamista voidaan mitata.

MITÄ TARKOITETAAN VUOROVAIKUTUSTAIDOILLA OPPIMISEN JA OPETTAMISEN YHTEYDESSÄ?

Kun tulkittiin niitä tuloksia, joita ammatillisen opettajaopiskelijaryhmän yhteinen työskentely ja yhdessä oppiminen tuottivat, havaittiin, että jokainen ymmärtää termin *vuorovaikutus* eri tavalla ja että tätä olisi ollut hyvä avata yhdessä opiskelijoiden kanssa ennen vuorovaikutus- ja dialogitaitojen valmennusta. Termi on hyvin häilyvä, eikä siitä löydy mitään yksiselitteistä tulkintaa. Eri tieteenalat haluavat määritellä vuorovaikutuksen kukin oman tieteenalansa näkökulmasta käsin ja käyttävät synonyyminä vaikkapa viestintä-, kommunikaatio- tai kohtaaminen-termejä. Helena Aarnio (1999) jäsentää väitöskirjassaan, mitä vuorovaikutuksella oppimisen kontekstissa tarkoitetaan. Latinan *communicare* tarkoittaa jakamista, yhteiseksi tekemistä ja yhteiseen asiaan osallistumista, jolloin suomenkielinen vastine *viestintä* ei aivan tavoita tätä sisältöä. Vuorovaikutustaidot kuvaavat niitä osaamisasia, joiden avulla osallistuja pystyy toimimaan vuorovaikutustilanteissa yhteiseen asiaan osallistumisen hengessä yhdessä tehden ja yhdessä jakaen. Taidot ovat opittavissa olevia ja siksi niiden oppimiseen ja opettamiseen pitäisi kiinnittää huomiota. (Aarnio 1999.)

Vuorovaikutustaitoja tarvitaan erityisesti yhdessä oppimisessa, jossa oppimista pidetään yhteisenä tiedon rakentamisena (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen

2012). Yhdessä oppiminen ei siis ole mitä tahansa yhteistyön tekemistä vaan sen tarkoituksena on aito yhdessä oppiminen. Taitoja tarvitaan eri vuorovaikutustilanteissa: sekä opettajan ja opiskelijan välisissä että opiskelijoiden keskinäisissä. Monologinen opettajakeskeinen puhe johtaa pintasuuntautuneeseen oppimiseen, kun taas *dialogin* avulla päästään pintaa syvemmälle, syväsuuntautuneeseen oppimiseen. (Mercer & Howe 2012; Ruhalahti 2019.) Dialogisuuden lisääminen parantaa siis opetuksessa ohjausvuorovaikutuksen laatua ja syventää oppimista (Poikkeus, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2013). Puhutaan myös dialogisesta pedagogiikasta ja opettamisesta, jossa huomio on enemmänkin kielellisessä vuorovaikutuksessa (Mercer & Howe 2012; Poikkeus ym. 2013). Tässä artikkelissa käytetään sen vuoksi termejä *dialogitaidot* ja *dialogiosaaminen*.

Vuorovaikutustaidot ovat oppimisen ja opettamisen yhteydessä jäsennettävissä ns. dialogisiksi osataidoiksi. Tällöin ajatellaan, että vuorovaikutustaidot ovat syvempää yhdessä ajattelemisen ja oppimisen osaamista kuin vain ihmisten kanssa toimeentulemistä. Vuorovaikutustaidot valjastetaan opettajuudessa oppimisen edistämiseen ja tukemiseen. Opettajana vuorovaikutustaitoja opetetaan myös opiskelijoille niin, että nämä pystyvät työelämässä toimimaan erilaisissa yhteisöissä erilaisten ihmisten kanssa. Isaacsin mukaan dialogin oppimiseksi on tärkeää muuttaa omaa asennettaan vuorovaikutussuhteisiin: sen sijaan että yrittäisimme saada muut ymmärtämään itseämme, meidän tulee pyrkiä lisäämään omaa ymmärrystämme niin itsestämme kuin muistakin (Isaacs 2001).

Dialogi-sanaa käytetään usein monessa merkityksessä. Dialogilla ei tässä tarkoiteta kahdenkeskistä keskustelua, kuten moni mieltää dialogi-termin, vaan monenkeskistä vuoropuhelua. Dialogi-sana tulee kreikankielisistä sanoista, joissa *dia* tarkoittaa kautta tai läpi ja *logos* tarkoittaa järkeä, mieltä. (Aarnio 1999; Bohm 2004.) Voisi siis ajatella, että dialogi onkin tiedonmuodostuksen prosessi, jossa tulkintaa rakennetaan yhdessä ihmisten välisissä keskusteluissa (Heikkinen ym. 2012). William Isaacs (2001) tiivistää dialogin yhdessä ajattelemisen taidoksi. Oppiminen ja yhteinen tiedonrakentaminen tapahtuvat sosiaalisissa konteksteissa, joissa kielen merkitys on keskeistä, kuten sosiokonstruktivistisessa oppimisen lähestymistavassa ajatellaan (Aarnio & Mäki-Hakola 2012). Oppimisen kontekstissa yhdessä ajattelemisen taidon voi laajentaa yhdessä oppimisen taidoksi. Taitoja tulee kuitenkin harjoitella ja jotta taitoihin päästäisiin kiinni, tarvitaan erilaisia harjoituksia, joiden avulla niitä harjoitetaan.

DIALOGITAI DOT OPPIMISPIIRITYÖSKENTELYSSÄ

Ammatillisen opettajaopiskelijaryhmän kanssa pilotoidussa dialogitaitojen valmennuksen mallissa tutkimuskysymyksenä oli yhtäältä aineistolähtöisesti selvittää, millä tavalla dialogitaitojen valmennus vaikuttaa opettajaopiskelijoiden vuorovaikutusosaamiseen silloin, kun opitaan ja työskennellään yhdessä, esimerkiksi oppimispiirinä, ja toisaalta teorialähtöisesti tutkia, miten aiemmissa tutkimuksissa (esim. Aarnio 1999; Ruhalampi 2019) kehitetyt dialogiosaamisen avaintaidot näyttäytyvät opettajaopiskelijoiden osaamisena. Pilotoidun mallin aineistoa tarkasteltiin sekä sen suhteen, mistä puhuttiin, että sen suhteen, miten puhuttiin ja miten dialogitaidot näkyivät keskustelussa.

Yhdessä oppimisessa on tärkeää, että kaikki ryhmään kuuluvat osallistuvat yhteiseen työskentelyyn. Jotta tällainen työskentely mahdollistuisi, täytyy oppimisyhteisön olla riittävän turvallinen, jotta jokainen uskaltaa omana itsenään olla mukana. Turvallisuuden tunne vahvistuu tekojen kautta niin, että kukin kokee tulevansa arvostetuksi ja kuulluksi ryhmässä omana itsenään. Dialogiosaaminen koostuu monenlaisesta tiedollisesta, taidollisesta ja asenneosaamisesta, joihin päästään parhaiten kiinni osataito kerrallaan. Esimerkiksi Isaacs (2001) nimeää keskeisiksi dialogitaidoiksi kuuntelemisen, kunnioituksen, odottamisen ja suoran puheen taidot.

Pilottiin valikoituivat muutamat keskeiset dialogitaidot ja niiden harjoittelu yhdessä oppimisessa. Symmetristä osallistumista, tasavertaisuutta ja omien ennakkokäsitysten havaitsemista harjoiteltiin osataito kerrallaan. Myös kuuntelemista ja toiselta avoimesti hänen ajattelustaan tiedustelemista pitää harjoitella, samoin kuin yhteisen synteesin tekemistä oppimisen kohteena kulloinkin olevasta asiasta. Dialogitaitojen valmennuksessa keskityttiin valmentamaan seuraavia dialogiosaamisen osataitoja:

- symmetrinen osallistuminen
- tasavertaisuus
- ennakkokäsitysten havaitseminen ja syrjäänvetäminen
- kyseleminen
- kuunteleminen
- yhteisen synteesin tekeminen.

Näitä dialogitaitoja valmennettiin Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kehitettyjen menetelmien avulla (ks. Aarnio 2012). Usein dialogisuuden ja yhdessä toimimisen merkitystä kyllä korostetaan oppimisessa ja opettamisessa (esim. Mercer & Howe 2012; Poikkeus ym. 2012), mutta vastaavaa mallia dialogitaitojen harjaannuttamiseen ei ole muualla kehitetty.

Tässä artikkelissa tarkasteltavan tutkimuksen kohteena oli yksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijaryhmistä (n=14). Tutkimusaineisto muodostui ryhmän litteroidusta keskustelusta niin sanotulla kalamalja-menetelmällä. Aineistonkeruumenetelmänä käytetyssä täydentyvässä kalamalja-keskustelussa ensin yksi 4 opiskelijan oppimspiiri aloitti keskustelun annetuista aiheista (ks. Taulukko 1). Kalamaljakeskustelu täydentyi siten, että 4 opiskelijan oppimspiirin viereen oli varattu 1 tyhjä tuoli, johon muut opiskelijaryhmän opiskelijat saivat vuorollaan tulla täydentämään dialogissa kehkeytyvää ajattelua. Jokainen osallistui vähintään 1 puheenvuoron verran.

TAULUKKO 1. Oppimspiirityöskentelyä koskevat tutkimuskysymykset

- Kertokaa kalamaljassa omista kokemuksistanne liittyen oppimspiirityöskentelyynne näissä opinnoissa. Mikä oli työskentelyssä toimivaa, mikä vähemmän toimivaa?
- Miten käsittelitte erimielisyyksiä tai erilaisia näkemyksiä?
- Miten harjoitellut dialogitaidot näkyivät oppimspiirityöskentelyssänne?
- Millaista on hyvä oppimspiirityöskentely? Miten sitä voisi edistää?
- Millä tavalla itse aiot jatkossa opettajana edistää opiskelijoidesi yhteistoiminnallista oppimista (esim. oppimspiirityöskentelyä)?

Keskustelu aloitettiin kertomalla ensin omia kokemuksia oppimspiirityöskentelystä. Seuraavalla tasolla pyydettiin kalamaljakeskusteluun osallistuvia pohtimaan, miten koulutuksen aikana harjoitellut dialogitaidot näkyivät oppimspiirityöskentelyssä. Tästä alkuvaiheen keskustelusta johdatettiin pohtimaan, millaista ylipäätään on hyvä oppimspiirityöskentely ja miten sitä voisi edistää. Viimeisellä tasolla osallistujia pyydettiin kertomaan, millä tavalla opettajaopiskelija itse aikoo jatkossa opettajana edistää omien opiskelijoiden yhteisöllistä oppimista (esim. oppimspiirityöskentelyä). Keskustelun jälkeen jatkettiin pienryhmissä synteessin tekoa keskustelun pohjalta. Tehtäväksiantona oli pohtia, miten oppimspiirityöskentely tulisi ohjeistaa ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-oppaassa, jotta päästäisiin hyvään ja toimivaan oppimspiirityöskentelyyn. Noin tunnin mittainen keskustelu äänitettiin ja aineisto

litteroitiin. Opettajaopiskelijoita informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta ja heiltä kerättiin kirjalliset suostumukset. Muutoinkin noudatettiin ammattikorkeakoulun tutkimusohjeita.

Tutkimusaineiston avulla tutkittiin, millä tavalla dialogitaitojen oppiminen edistää yhdessä oppimista ja vertaisoppimista. Hypoteesina oli, että kun opettajaksi opiskelevia valmennetaan dialogitaitoihin, nämä taidot siirtyisivät myös opiskelijoiden oppimisiiriityöskentelyä hyödyntämään. Oppimisiiriityöskentelyn tavoitteena on uuden tiedon yhdessä luominen, monitahoinen vertaisoppiminen sekä palautteen saaminen ja antaminen.

Oppimisiiriityöskentelystä mainitaan Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-oppaassa (2018) seuraavasti: ”Oppimisiirit ovat yleensä 4–6 opiskelijan muodostamia yhteistoiminnallisia ryhmiä. Oppimisiirisi koontuu ja pitää yhteyttä koko opintojen ajan. Oppimisiirien keskeisenä tehtävänä on yhteistoiminnallisesti työstää eri opintojaksoihin liittyviä oppimistehtäviä. Oppimisiiriityöskentelyn aikataulutuksen ja työnjaon ryhmäläiset sopivat keskenään. Oppimisiirin toimivuuden kannalta on tärkeää keskustella avoimesti tehtävien toteuttamisesta, jotta realismi ja tasapuolisuus toteutuvat myös isomman porukan työskennellessä yhteisen päämäärän hyväksi.” (Ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-opas 2018.)

Kalamaljakeskustelun aineiston analysoinnissa hyödynnettiin dialogimenetelmien osaamistavoitteita oheisen taulukon (Taulukko 2) jäsentämällä tavalla. Osataidot ja niiden oppimistavoitteet on johdettu Helena Aarnion väitöskirjan pohjalta kehitetyistä dialogimenetelmistä (Aarnio 2012). Aineistosta otettujen suorien lainausten avulla kuvataan, millä tavalla kukin taulukossa kuvattu osataito näkyi tai jäi näkymättä.

TAULUKKO 2. Pilotoidut dialogiosaamisen osataidot (mukaellen Aarnio 2012; Aarnio & Mäki-Hakola 2012)

Dialogiosaamisen osataito	Oppimistavoitteena on:
Symmetrinen osallistuminen	oppia osallistumaan symmetrisesti keskusteluun ja tiedonluomiseen. Se tarkoittaa osallistumista tasapuolisesti omaa ajattelua kertoen ja muiden ajattelua kuunnellen. Otetaan ja annetaan tilaa yhtä paljon itselle ja muille.
Vertaisuus	oppia ymmärtämään, mitä tarkoittaa samanarvoisen (ei eriarvoisen) suhteen luominen toiseen. Tavoitteena on oivaltaa, että jokaisella ihmisellä on samanlainen ihmisarvo. Se tarkoittaa, että jokaisella on oikeus omanlaiseen ajatteluun ja sen ilmaisemiseen. Dialogissa ja dialogisessa tiedonluomisessa on lupa vertaisena kertoa ajatteluaan muille. Kun oivaltaa samanlaisen ihmisarvon ja vertaisuuden merkityksen, silloin antaa arvon itselleen ja toiselle. Se tarkoittaa, että kunnioittaa itseään ja toista.
Ennako-käsitysten havaitseminen ja syrjäänvetäminen	oppia tunnistamaan ja tiedostamaan omia käsityksiä ja olettamuksia asioista. Omien käsitysten ja olettamusten tiedostaminen vaikuttaa tapaan, jolla niistä kertoo muille ja jolla ottaa vastaan muiden käsityksiä. Tiedostamisen seurauksena kehittynyt tapa heijastaa monenlaisten lähestymistapojen tutkailemisen mahdollisuutta. oppia tarvittaessa viivyttämään omien lähtöolettamusten ja ennakkokäsitysten tarjoilemista muille. Pyrkimyksenä on oppia vetämään ne tilanteen mukaan syrjään odottelemaan, myös mahdollista hylkäystä varten. Tavoitteena on, että viivyttämisen taidon myötä opiskelija vapautuu ihmettelemään ja osallistumaan aidosti yhteiseen tiedonluomiseen.
Kyseleminen	oppia tiedustelemalla avaamaan toisen ajattelua, auttamaan toista kehittämään ajatteluaan tai edistämään yhteistä tiedonluomista. Tavoitteena on oppia muotoilemaan puhtaita avoimia kysymyksiä. Kysymykset ovat puhtaita ja avoimia silloin, kun niistä puuttuu kysyjän kanta, näkökulma tai johdattelu, joka saisi vastaamaan tietyllä tavalla. Tavoitteena on oppia aloittamaan kysymys kysymyssanalla ja kysyä lyhyesti. Näin toisen ajattelua avataan sellaisenaan, värittämättä sitä omalla ajattelulla. Taitoa sinänsä on hoksata ylipäätään kysyä toiselta hänen ajattelustaan!

TAULUKKO 2 jatkuu	
Dialogiosaamisen osataito	Oppimistavoitteena on:
Kuunteleminen	oppia vastaanottamaan toisen puhetta sana sanalta – kuuntelemaan jokainen sana, vastakohtana puheen summittaiselle niputtamiselle ja informaation aukkokohtien omaehtoiselle täyttämiseksi. Tavoitteena on oppia kuuntelemaan niin, että saa kaiken toisen kertoman informaation sellaisenaan käyttöön. Näin välttyy umpimähkäisen puheen vastaanottamisen aiheuttamilta, luulemisesta ja kuvittelemisen haitoilta.
Yhteisen synteessin tekeminen	että osallistujat luovat synteessin (senhetkisen kokonaiskuvan) jostain oppimisen kohteesta olevasta asiasta. Tavoitteena on sisällyttää synteesiin jokaisen osallistujan ajattelua, jolloin synteesi on kaikkien osallistujien yhteisen ajattelun tulos.

Dialogiosaamisen osataitoa kuvaavat suorat lainaukset on otettu kalamalja-keskustelun litteraatista ja merkitty järjestyksessä Opettajaopiskelija 1 (OO1) ja niin edelleen. Aineistosta tutkittiin, miten ollaan vuorovaikutuksessa silloin, kun dialogitaitoja hyödynnetään, sekä myös, mistä silloin puhutaan.

VERTAISOPPIMISEN KEHITTYMINEN DIALOGITAITOJEN AVULLA

Aineiston perusteella opettajaksi opiskelevista osa ei löytänyt yhteyttä harjoiteltujen dialogitaitojen ja hyvän oppimisperityöskentelyn välillä, vaan he ajattelivat, että hyvin toimiva oppimisperityöskentely ja yhdessä oppiminen sujui heiltä ikään kuin itsestään tai sattumalta tai siksi, että heillä oli jo ennestään niin hyvät vuorovaikutustaidot.

”No mun mielestä se ei ole välttämättä niinkään heijastunut tuohon meidän oppimisperityöskentelyyn, koska kyllä mä kokisin että kaikilla on kohtalaisen hyvät tai hyvät vuorovaikutustaidot, että enemmän mä oon ammentanut niitä sitten siihen opetukseen, niin kuin ideoita että miten sitä sitten vois toteuttaa myöhemmin. Mutta totta kai varmaan noi mistä keskustellaan niin aina sieltä jotain ideoita ottaa itselleen ja yrittää oppia. Omaan käytökseen on välillä vähän vaikeata jotenkin siinä tilanteessa vaikuttaa.” (OO3)

Opiskelijat kokivat, että heillä on käynyt hyvä tuuri, kun omaan oppimisperiiriin on sattunut niin sanottuja hyviä tyyppejä, joiden kanssa yhteistyö sujuu.

”No mä voisin tuosta mitä X... sanoi, että.. tuuriin liittyen, että se on ihan tuurista kiinni minkälainen pari tai ryhmä muodostuu niin kyllä mä olen miettinyt täs opintojen aikana paljon sitä, että mikä tuuri kävi että tästä meidän ryhmästä muodostui tällöinen ja mitä se miten tietynlaiset ihmiset sattuikin tähän samaan porukkaan tai tietyllä tavalla asioihin suhtautuvat ihmiset, että mä oon kokenut, että me ollaan jotenkin samalla tasolla ja samalla ajatuksen tasolla näihin tehtäviin liittyen esimerkiksi että mä en tiedä onko meidän suhtautuminen aika samankaltaista ollut jo ennalta vai onko se niinku muodostunut sitten jotenkin meidän ryhmädynamiikan kautta. Olen kokenut, että ollaan oltu sillain just tasapuolisesti oltu tässä... tässä ryhmässä mukana, että mä oon miettinyt onko muillakin käynyt yhtä hyvä tuuri oman ryhmänsä suhteen vai [Naurua] vai onko osuko vaan joku tuuri itselleen? Ehkä kaikilla on ollut tosi toimivat porukat sitten. Näistä on muodostunut hyvät.” (OO11)

Opettajaksi opiskeltaessa ei kuitenkaan voida luottaa hyvään onneen tai siihen, että kaikilla osallistujilla on niin sanotut hyvät vuorovaikutustaidot, vaan taitoja pitäisi tietoisemmin tavoitella (ks. Aarnio 1999; 2012; Ruhalahti 2019; Talvio & Klemola 2017). Myös ajatus siitä, että ihmisillä olisi ikään kuin automaattisesti hyvät vuorovaikutustaidot, joilla pärjää tilanteessa kuin tilanteessa ja erityisesti vielä opettajan tehtävissä, ei tutkimustenkään valossa pidä paikkaansa. (ks. esim. Talvio & Klemola 2017.)

Se, mistä kalamaljakeskustelussa puhuttiin, kertoo, että oppimisiirityöskentelyä pidettiin hyvin merkityksellisenä. Tätä johtopäätöstä vahvistaa myös opettajakorkeakoulussa tehdyn selvityksen alustavat havainnot (Kolho 2020). Oppimisiirityöskentelyllä on kuitenkin vaara jäädä opiskelijoiden mielissä irralliseksi ja perinteiseksi ryhmätöiden tekemiseksi, ellei oppimisiirityöskentelyn tavoitteeseen aidosta yhdessä oppimisesta ja tiedonrakentamisesta erikseen valmenneta. Aineiston perusteella voi todeta, että oppimisiirityöskentelyä tuki se, että opiskelijoita valmennettiin dialogilla sekä dialogiin. Tämän avulla yhdessä oppimisesta tuli merkityksellistä.

Dialogitaitojen valmennuksessa oppimistulokset näkyvät monitahoisesti. Aineistoa analysoitaessa sen suhteen, miten dialogitaidoista puhuttiin, havaittiin, että dialogitaitojen oppimista oli tapahtunut kolmella eri tasolla, joista tässä käytetään termejä alustava, pinta- tai syväsuuntautunut oppiminen (ks. esim. Ruhalahti 2019). Aarnion mukaan dialogitaitojen oppiminen onkin aikaa vievä prosessi, minkä vuoksi lyhytkestoisessa koulutuksessa on mahdollista oppia vain taidon keskeiset ideat ja kokeilla niitä jonkin verran käytännössä. (Aarnio 1999). Myös Isaacs painottaa sitä, miten haastavaa aito dialogi onkaan:

toisaalta tiedämme, miten dialogia pitäisi käydä, mutta toisaalta siinä on vielä paljon oppimista (Isaacs 2001). Tutkijat Mercer ja Howe (2012) ihmettelevät myös, miksi laadukasta vertaiskeskustelua ei riittävästi edistetä koulutuksessa.

Seuraavassa lainauksessa näkyy jo alustavaa oppimista **symmetrisen osallistumisen** taidosta, kun opiskelija kertoo, millä tavalla oppimispiirityökentelyssä on pyritty toimimaan symmetrisesti (ks. Taulukko 2):

”No minulle tuli mieleen kun tehtiin sitä opettajan kehittyvä toimintaympäristö -tehtävää niin.. sen jokaiselle tuli semmoinen ehkä tuli niinkö sellaisia ajatuksia että miten sen voisi tehdä ja tuota.. mutta sitten yritettiin kuitenkin keksiä sellainen yhteinen ratkaisu siihen, että tehdään jokaisella vähän jollain tavalla miellyttäisi, ettei joku jäänyt taka-alalle omien ajatusten ja suunnitelmien kanssa, että ainakin itselle jäi semmoinen niinkö semmoinen.. ihan hyvä mieli. Mieli siitä, et ei kenenkään ajatuksia niin kuin jyrätty ja pyrittiin ottaan kaikki myöskin huomioon että ei meilläkään musta sellaisia erimielisyyksiä ollut..ollut niinkö siinä ryhmätehtävässä ollut mutta.. Mutta tietenkin jokaisella on omat näkemykset ja niitä pitää kunnioittaa ja sitten niistä tehdä sitten joku sellainen yhteinen ratkaisu.” (OO6)

”Ja se on varmaan oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeätä ettei kukaan jää sinne niin kuin ettei tunne itseään jyrätyksi, koska sitten se motivaatio voisi olla aika huono siihen tehtävään tai niin kuin ottaa selvää asioista.” (OO2)

Vertaisuuden osataito on sitä, että luodaan samanarvoinen suhde toiseen ihmiseen. Tätä osataitoa on haastavaa tarkastella aineiston avulla muuten kuin havaitsemalla sitä, kuka puhuu ja kuinka paljon sekä, miten toisille puhutaan. Koetaanko toisten puhe arvokkaammaksi kuin toisten? Kuunnellaanko toisia tarkemmin kuin toisia? Jonkin verran litteraatin avulla käy ilmi, että toiset näyttäytyivät aktiivisempina eli puhuivat enemmän ja pidempään kuin toiset. Oman puheenvuoron venyminen vie tilaa ja aikaa toisilta. Aineistoa voisi tulkita niin, että vertaisuuden ajatus oli ymmärretty niin, että kaikkia kuunnellaan kärsivällisesti, mutta ei ehkä osattu kiinnittää huomiota omiin puheenvuoroihin ja siihen, miten niiden avulla voisi kannatella vertaisuutta ja dialogia. Toisten ajatuksista oltiin myös kiinnostuneempia kuin toisten ja heille asetettiin enemmän kysymyksiä, vaikka kysymykset olisivat menneet vähän sivuun itse aiheestakin.

Kuuntelemisen osataito näkyi toisen lausumasta suoraan asiaan liittyen jatkamalla esimerkiksi seuraavasti:

"Mä oon samaa mieltä, että meillä on ollut hyvä ilmapiiri tässä oppimisryhmässä. Että se kyllä ollut tosi tärkeätä." (OO2)

"Mä olen samaa mieltä mutta, ja se on myös ollut rikkaus, että vaikka meillä on tosi hyvin mennyt kemiat yhteen, mutta me ollaan silti oltu aika erilaisia persoonia ja eri taustoista ja kaikki on niin kuin mun mielestä aina, aina tuonut jotain uutta siihen keskusteluun. Että se on ollut hirveen rikasta, ja mä oon oppinut teiltä tosi paljon." (OO3)

"Joo eri alojen ihmisiä ollaan kaikki ja niin kuin erilaisia ehkä persooninakin. Mutta sitten mikä meitä on yhdistänyt, niin on se, että jonkunlainen niin kuin avoimuus ja se että me ollaan niin kuin myöskin haluttu tuoda siihen yhteiseen jotain ja kaikilla on ollut sanottavaa ja ja.. Semmoinen niin kuin vuorovaikutus on toiminut mitä me ollaan.. vuorovaikutus onkin ollut meidän teema." (OO2)

Dialogin kannattelu oli paikoin haastavaa ja aiheesta eksyttiin. Keskustelu dialogitaidoista ja niiden merkityksestä oppimispiirityöskentelyyn tyrehtyi ja jatkoi toiseen suuntaan:

"Mikä oli se kysymys?" (OO5)

[naurua]

"Dialogitaidoista." (OO2)

"Nii, dialogitaidoista joo...Ja just se Teams oli meillä kanssa ollut hyvä, että siellä niin kuin se on ainakin suurimmaksi osaksi toiminut kaikilla ja tuota ja sitten just aina hyvä viikonloppuisin sopia joku aamu ja siellä ollaan sitten yhdessä joku tunti oltu siellä Teamsin kautta keskusteltu ja sovittu aina sitten seuraava niinkö deadline. Että mitä seuraavaan kertaan tehdään ja näin päin ja just se WhatsApp on kanssa ollut hyvä semmoinen missä pystyy keskustelemaan näistä kouluhommista ja muistakin että.." (OO5)

Keskustelussa näkyi jonkin verran dialogia estäviä tekijöitä, kuten asymmetriaa puheenvuorojen määrässä ja pituudessa, toisen päälle puhumisena, omien asenteiden esittämisenä suorana kommenttina kesken keskustelun, teeman pinnallisena käsittelynä tai teeman yhtäkkisenä vaihtamisena (Aarnio 1999). Vaikka keskustelun teemaksi oli asetettu, millaista on hyvä oppimispiirityös-

kentely, keskusteluun putkahti asiaan liittymätön oma näkökulma ja siihen liittyvä kysymys. Taitona näkyi kyllä kuuntelun taito siinä mielessä, että osallistuja oli kuullut, mitä edellinen puhuja oli kertonut, mutta ei osannut sitoa sitä yhdessä tutkittavaan aiheeseen eikä dialogin kannattelu näin onnistunut.

”Nii, mielenkiintoinen kommentti tuli tuossa äsken, että mun piti kysyä teiltä sitä että kun teillä oli tällainen ryhmätyön aihe ja hän sanoi hyvin siitä että työn edetessä tai prosessin edetessä te rupesitte tai he rupesi ainakin pikkuhiljaa tavallaan kommentoimaan ja ottamaan osaa enemmän tällaisen ammatillisen opettajuuden kautta niin onko teillä käynyt sillä tavalla, että tämä aihe mitä te käsittelette, niin kävikö teille sillä tavalla että te huomasitte, että tämä aihe onkin aika paljon esillä mitä tahansa te niin kuin teette tai etsitte? Niin onko se semmoinen aihe mikä oli teillä näissä tehtävissä että se olis mahdollisesti tavallaan, niin kuin esimerkkinä meillä oli itseohjautuvuus ja tuntu siltä että yhtäkkiä se onkin tavallaan yhteiskunnassa paljon tapetilla eri medioissa, tiedättekö mitä haen takaa? Voisko tämmöistä yleistää teidän kohdalla, miten te koitte sen oliko teidän hankala löytää siitä keskustelua tai ammennettavaa?” (OO4)

Edellisen esimerkin kautta näkyy myös se, miten **omien ennakkokäsitysten havaitseminen** ja syrjäänvetäminen dialogissa on haastava osataito. Dialogia ja oppimista olisi vienyt eteenpäin ja syvemmälle enemmän toisen puheessa viipyminen, siitä jatkaminen ja tarkentavien kysymysten kysyminen edellisen puhujan puheenvuorosta.

Yhteisen synteessin tekemisen taitoa mitattiin viimeisessä tiedonrakentamisen tehtävässä, jossa opiskelijoiden piti tuottaa aiemman keskustelun avulla synteesi siitä, millä tavalla oppimispiirityöskentely tulisi ohjeistaa Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-oppaassa niin, että päästäisiin aitoon yhteiseen tiedonrakentamiseen. Synteesit olivat sisällöltään hyvin erilaisia. Kolmen pienryhmän synteessissä painotettiin yhteisten tavoitteiden ja aikataulujen tekemisen sekä yhteisten pelisääntöjen – ehkä tiukkojenkin – sopimisen merkitystä.

TAULUKKO 3. Oppimspiirityöskentelyn synteetit

Ryhmä 1 <ul style="list-style-type: none">• tavoitteet selviksi alussa opintopiirin kesken• keskeiset pelisäännöt• jatkuva ryhmän arviointi opintojen aikana• yhteinen kalenteri sovittujen tehtävien tekemiseen• (numeerinen arviointi) ryhmän kesken	Ryhmä 2 <p>Opintojen alussa oppimspiiri laatii yhteydenpitotavat ja välineet. Alkuvaiheessa opintojen yleisten rakenteiden ja prosessin selvittyä oppimspiiri laatii aikataulun opinnoille.</p> <p>Lisäksi, oppimspiiriin osallistujat ammentavat ajankohtaista oppimiseen ja opettajuuteen liittyviä ilmiöitä ja peilaavat niitä koulutuksessa esimerkiksi lähipäivinä tai muutoin eri opetusmenetelmissä.</p>
Ryhmä 3 <p>Ryhmäytyminen tärkeää! Oppimspiirin pitää tehdä yhteiset tavoitteet ja aikataulut. Olla valmiina sitoutumaan yhteiseen tavoitteeseen.</p>	Ryhmä 4 <p>Muodostatte yhdessä oppimspiirin tavoitteet ja aikataulun sekä sitoudutte noudattamaan niitä. Oppimspiirityöskentelyssä tulee mahdollistaa ja saattaa näkyväksi kaikkien ryhmäläisten osallisuus ja näkökulmat. Oppimspiirityöskentely edellyttää työskentelyä lähipäivien ulkopuolella.</p> <p>Oppimspiirityöskentelyssä tulee hyödyntää jotain yhteistä oppimisalustaa (esim. Teams, Onedrive, Skype). Oppimspiirityöskentely edellyttää tasapuolisuutta ja avoimuutta. Oppimspiiri toimii hyvässä vuorovaikutuksessa.</p>

Ainoastaan yhden pienryhmän synteessissä näkyy dialogiosaamiseen viittaavia tavoitteita. Ryhmän 4 synteessissä ohjeistetaan, että oppimspiirityöskentelyssä tulee mahdollistaa ja saattaa näkyväksi kaikkien ryhmäläisten osallisuus ja näkökulmat (symmetrisen osallistumisen osataito). Samoin kerrotaan, miten oppimspiirityöskentely edellyttää tasapuolisuutta ja avoimuutta sekä hyvää vuorovaikutusta (vertaisuuden osataito). Aineistossa näkyi enemmän alustavaa tai pintasuuntautunutta oppimista kuin syväsuuntautunutta (ks. Ruhalahti 2019). Alustava oppiminen näkyi kalamaljakeskustelussa joinakin dialogitaitojen itulina, ja pintasuuntautuneessa oppimisessa osattiin synteessissä teoreettisella tasolla eritellä oppimspiirityöskentelyä. Syväsuuntautunut oppiminen näkyisi jo toiminnankin tasolla.

YHTEENVETO

Mitä aineistot ja pilotti kertovat opettajaopiskelijoiden oppimisperityöskentelystä, vuorovaikutusosaamisesta ja niiden kehittymisestä? Mitä johtopäätöksiä niistä pitäisi tehdä opettajankoulutuksen kehittämiseen? Vaikka aineisto oli pieni, antaa se suuntaa ainakin opettajankouluttajan oman työn kehittämiseen. Tulevaisuuden avaintaitoina nähdään useissakin lähteissä muiden muassa vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, luovuus- ja empatiataidot sekä ongelmanratkaisutaidot (ks. Ziemann 2019; Tulevaisuuden osaamistarpeita arvioitu aloittain 2019; Aarnio, Ruhalahti, Michelsson & Mäki-Hakola 2020). Nämä ovat sellaisia taitoja, joita tarvitaan monimutkaistuvassa ja entistä verkottuneemmassa maailmassa, ja näitä osaamisia ei digitaalisin ja robotiikan keinoin pysty korvaamaan. Tästä syystä myös opettajankoulutuksen opetus- ja toteutussuunnitelmissa vuorovaikutus- ja dialogiosaaminen oppimisen palveluksessa tulisi näkyä ja kuulua. Tutkimus osoitti omalta osaltaan sen ajatusharhan, että kaikilla on ikään kuin automaattisesti sellaiset vuorovaikutustaidot, joita tarvitaan yhteisöllisessä oppimisessa ja opettamisessa. Dialogitaitojen avulla päästäisiin kulloinkin keskusteltavassa aiheessa oppimisessa syvemmälle, muuten vaarana on pintapuolinen jutustelu. Harjoittelemalla ja oppimalla dialogitaitoja saadaan vuorovaikutukseen ja oppimiseen lisää laatua. Dialogiosaaminen tukee myös hyvinvointia (Aarnio ym. 2020). Dialogiosaamista oppii vain dialogitaitoja sitkeästi harjoittelemalla niin oppimisperityöskentelyssä kuin opetusharjoittelussakin.

Aineistojen perusteella on havaittavissa, että kun opiskelijoita valmennetaan oppimisperityöskentelyyn dialogisiin menetelmin, he kokevat oppimisperityöskentelyn hyvin merkittäväksi ja ymmärtävät sen yhteyden oppimiseen. Tämä on tärkeä oivallus opettajaopiskelijalle, jotta hän osaa omalta osaltaan edistää omien opiskelijoidensa yhteisöllistä oppimista. Myös Tapanin ja Salosen (2019) tutkimuksessa todettiin, että yhdessä oppiminen ja oppimisyhteisöön kuuluminen ovat keskeisiä myönteisten oppimiskokemusten avaintekijöitä. Tämä näkyi myös tämän tutkimuksen aineistossa opettajaopiskelijoiden puheenvuoroissa niin sanottuna ”me”-puheena, jossa kuuluu yhteisen työn tekeminen ja siinä onnistuminen.

”Ja se että me olemme halunneet tehdä töitä tiettyssä tavoiteajassa koko aika, että meillä on ollut tietty päämäärä koko aika ollut siellä taustalla, että kaikki on halunnut valmistua siihen samaan aikaan ja se on sellainen yhteinen tavoite. Sellainen häilyvä tavoite ollut siitä alusta alkaen.” (OO1)

”Musta tuntuu, että just kun meitä on ollut tässä neljä ja meillä on ollut se yhteinen tavoite ja että kaikilla on tietysti sitä muutakin elämää siinä välissä, niin aina on ollut joku joka on pitänyt sitä aikataulua esillä, että nyt olisi se deadline on tuolla odottamassa, niin ei ehkä kaikki ole ihan yhtä innokkaasti sitä koko ajan mutta että..joo.” (OO2)

Ehkä hieman yllätyksellisestikin kaikki opiskelijat eivät nähneet dialogitaitoja osaksi oman vuorovaikutusosaamisensa kehittämistä. He toisaalta arvelivat, että omat vuorovaikutustaidot olivat jo lähtökohtaisesti hyvät ja toisaalta eivät nähneet vuorovaikutustaitojen yhteyttä oppimisperityöskentelyyn. Tämän pohjalta sekä vuorovaikutustermiä ja -osaamista että yhteisöllistä oppimista on syytä jatkossakin käsitellä yhdessä opiskelijoiden kanssa. Opintojen aikana säännöllisesti tehtävä yksilöllinen ja yhteinen reflektio sekä palaute edistäisivät dialogitaitojen oppimista.

”No mun mielestä se ei ole välttämättä niinkään heijastunut tuohon meidän oppimisperityöskentelyyn, koska kyllä mä kokisin että kaikilla on kohtalaisen hyvät tai hyvät vuorovaikutustaidot, että enemmän mä oon ammentanut niitä sitten siihen opetukseen, niin kuin ideoita että miten sitä sitten vois toteuttaa myöhemmin. Mutta totta kai varmaan noi mistä keskustellaan niin aina sieltä jotain ideoita ottaa itselleen ja yrittää oppia. Omaan käytökseen on välillä vähän vaikeata jotenkin siinä tilanteessa vaikuttaa.” (OO2)

Muutamalla dialogitaitojen oppiminen oli kuitenkin jo syväsuuntautunutta – ehkä sen vuoksi, että heillä oli jo aiempaa opetuskokemusta tai sen vuoksi, että olivat alalta, jossa jo tutkinto-opinnoissa on kiinnitetty huomiota vuorovaikutustaitoihin (esim. sosionomiopinnot). Mikään kausaalinen syy-seuraussuhde tämä ei aineiston valossa kuitenkaan ollut. Syväsuuntautunut oppiminen näkyi siinä tavassa, miten jotkut osasivat yhdistää dialogitaidot sekä omiin vuorovaikutustaitoihinsa että niiden opettamiseen omille opiskelijoilleen. Muutama koki myös hyväksi sen, että oli dialogimenetelmien avulla saanut konkreettisia opetusmenetelmiä, joiden avulla edistää sekä yhteisöllistä oppimista että opiskelijoidensa vuorovaikutustaitoja. Ehkä näin on muunkin oppimisen kanssa: osa oivaltaa opittavia asioita nopeammin, osalla siihen menee aikaa tai uusi opittava asia suorastaan torjutaan. Eikä niissä taidoissa tule koskaan valmiiksi, ei edes opettajankouluttaja itse. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, millä tavalla opiskelijat itse refleктоivat omien dialogitaitojensa kehittymistä ja miten reflektion avulla voisi vuorovaikutusosaamisen oppimista dialogitaitojen valmennuksen lisäksi kehittää.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Mitä tämä tarkoittaa tulevaisuuden opettajan työssä? Tulevaisuuden työelämätaidoiksi määritellään monenlaisia taitoja, joista erilaiset vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä ongelmanratkaisu- ja oppimisen taidot ovat usein mainittujen joukossa. Vuorovaikutus- tai yhteistyötaidot ovat kuitenkin termeinä epämääräisiä ja jättävät liikaa tulkinnanvaraa.

Ihmisiltä edellytetään taitoja, joita ei kuitenkaan kummemmin määritellä tai jokainen tieteenala määrittelee ne haluamallaan tavalla. Tässä artikkelissa pohdittiin, mitä vuorovaikutustaidot voisivat olla opetuksessa ja oppimisessa. Taidot tiivistettiin joihinkin opittavissa oleviin, jo koeteltuihin, dialogitaitoihin. Dialogitaitojen avulla yhteisöt voivat paitsi tehdä yhteistyötä, myös oppia ja ratkaista ongelmia. Antavatpa dialogitaidot tukea myös luovuuteen ja hyvinvointiin.

Artikkelin annin voisi tiivistää kolmeksi ohjeeksi tulevaisuuden ammatilliselle opettajalle:

- 1 panosta yhteisölliseen oppimiseen ja tue pienryhmä- tai muuta vertaisoppimista
- 2 harjoittele itse kriittisesti ja sitkeästi omia dialogitaitojasi
- 3 harjoituta opiskelijoidesi kanssa dialogitaitoja erilaisia tehtäviä varioiden.

Vertaisoppiminen on paitsi hyödyllinen oppimisen tapa, myös tapa oppia monia edellä mainittuja tulevaisuuden työelämätaitoja. Vertaisoppimisessa dialogitaitojen avulla opitaan todellisia vuorovaikutustaitoja sekä päästään oppimisessa pintaa syvemmälle. Dialogitaitoja hyödyntämällä vertaisoppiminen ei ole vain ryhmätöiden tekemistä vaan aidosti yhdessä oppimista.

LÄHTEET

Ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-opas 2018–2019. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Viitattu 30.7.2019. <https://opinto-opaat.jamk.fi/fi/aokk/ope/opinnot-2018-2019/>.

Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Akateeminen väitöskirja 676. Tampere: Tampereen yliopisto.

Aarnio, H. 2012. Dialogiset menetelmät. Hämeen ammattikorkeakoulun verkkosivut. Viitattu 6.11.2019. <http://www3.hamk.fi/dialogi/diale/metodit/>.

Aarnio, H. & Mäki-Hakola, H. 2012. Dialogikortit mentorin työkaluina. Julkaisussa Verme – vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Toim. H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä. Helsinki: Tammi, 125–148.

Aarnio, H., Ruhalahti, S., Michelsson, R. & Mäki-Hakola, H. 2020. Dialogiosaamisen kehittäminen, osat 1–3. Podcast-tallenteet. HAMK Unlimited Professional, Hämeen ammattikorkeakoulu.

Bohm, D. 2004. On dialogue. London, UK: Routledge

Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Verme teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Julkaisussa Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Toim. H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä. Juva: Bookwell, 45–83.

Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakaari.

Joki-Pesola, O., Nuutinen, U. & Pekkarinen, V.-L. 2020. Ammatillinen opettajankouluttaja vuorovaikutusosaamistaan kehittämässä. *HAMK Unlimited Journal*. Viitattu 20.3.2020. <https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaaminen-ja-opetus/vuorovaikutusosaamisen-kehittaminen>.

Kolho, P. 2020. Opettajuuden kehittyminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti Elo. Viitattu 20.2.2020. <https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2020/01/30/opettajuuden-kehittyminen-ammattillisessa-opettajankoulutuksessa/>.

Lyytinen, A., Liljeroos, J., Pekkola, E., Kosonen, J., Mykkänen, M. & Kivistö, J. 2019. Ammatillinen opettajankoulutus Suomessa: reunaehdot, rakenteet ja profiilit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019:10. Viitattu 31.1.2020. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161473/OKM_10_2019_Ammatillinen%20opettajankoulutus%20Suomessa.pdf.

Mercer, N. & Howe, C. 2012. Explaining the dialogic process of teaching and learning: The value and potential sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 1, 12–21.

Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Ohjausvuorovaikutus – tunteita, organisointia ja oppimisen tukea. Julkaisussa Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Toim. P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 115–123. Viitattu 20.3.2020. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2013/D108.pdf>.

Ruhalahti, S. 2019. Redesigning a Pedagogical Model for Scaffolding Dialogical, Digital and Deep Learning in Vocational Teacher Education. Akateeminen väitöskirja 257. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Talvio, M. & Klemola, U. 2017. Toimiva vuorovaikutus. Juva: Bookwell Digital.

Tapani, A. & Salonen, A. 2019. Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21, 2, 42–57. Viitattu 3.3.2020. <https://akakk.fi/wp-content/uploads/AKAKK-2.19-Tapani-et-al.pdf>.

Tulevaisuuden osaamistarpeita arvioitu aloittain. 2019. Uutinen. Opetushallitus. Viitattu 31.1.2020. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/tulevaisuuden-osaamistarpeita-arvioitu-aloittain?fbclid=IwAROUjD9yOFMmyFi-raVEba-k62Bh62wA8St5S-bw686kh2ReECeYwYCHswwY>.

Ziemann, M. 2019. Tulevaisuustutkija Markku Wilenius tietää että 10 vuoden päästä elämme täysin erilaisessa maailmassa: ”Suuri herääminen on selvästi tapahtumassa”. Artikkelit Yle Uutiset -sivustolla. Viitattu 3.3.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-10905769>.

URAOHJAUSOSAAMINEN AMMATILLISEN OPETTAJAN TIETOINA JA TAITOINA

Seija Koskela, Pirjo Hänninen, Anne Leppänen, Seija Mäkinen & Auli Sesay

Ammatillisen opettajan rooli on jatkuvassa muutostilassa. Perinteisen opettajan roolin lisäksi opettaja toimii ohjaajana, valmentajana, oppimisen mahdollistajana ja nyt myös uraohjaajana. Jokaisella opettajalla tulee olla ohjausosaamista, joka omalta osaltaan tukee opiskelijoiden urasuunnittelutaitojen kehittymistä. Opettajan roolin monipuolistuminen on linjassa myös pääministeri Marinin hallitusohjelman (2019) kanssa, jonka tavoitteena on vahvistaa ammatillisen koulutuksen sivistyksellisiä opintoja: perustaitoja, kriittistä ajattelukykyä ja oppimaan oppimista.

Artikkeli nostaa esiin niitä uraohjaukseen liittyviä taitoja ja osaamista, joita opettajalla tulee olla tukiessaan opiskelijoiden urasuunnittelutaitojen kehittymistä. Urasuunnittelutaidot korostuvat elämän erilaisissa siirtymissä sekä koulutuksen ja työelämän nivelvaiheissa.

Uraohjausosaamisen kehittäminen onkin osa opettajan ammatillista kasvua ja koko työuran pituista oppimisprosessia, jolla vastataan muuttuvan toimintaympäristön ja työelämän haasteisiin.

Ammatillisen opettajan muuttuneesta roolista on puhuttu jo useiden vuosien ajan. Opettajaa ei enää nähdä opettajana, vaan hänestä puhutaan ohjaajana, valmentajana tai oppimisen mahdollistajana, nyt myös uraohjaajana. Tässä artikkelissa pohdimme, mitä uraohjaus on ammatillisen toisen asteen opettajan osaamisena ja työtehtävinä ja miten opettaja voi uraohjausosaamistaan kehittää. Yhtäältä voidaan sanoa, että uraohjaajana jokainen opettaja on osaltaan vastuussa opiskelijoiden urasuunnittelutaitojen kehittymisen tukemisesta, jotta nuoren elämässä eteen tulevat muutokset olisivat mahdollisimman sujuvia. Toisaalta jokaisen yksilön urasuunnittelutaidot korostuvat erityisesti elämän erilaisissa siirtymissä sekä koulutuksen ja työelämän nivelvaiheissa.

Ammatillisten opettajien uraohjausosaamisesta on oltu huolissaan ja siihen liittyvää täydennyskoulutusta ovat esimerkiksi ammatilliset opettajakorkeakoulut tarjonneet runsaasti. Myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi on äskettäin ottanut kantaa opettajien ohjausosaamiseen ja muun muassa nivelvaiheiden ohjaukseen. Se julkaisi alkuvuonna 2020 nuorten opintopolkuihin ja ohjaukseen perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheissa liittyvän

arviointiraportin, jossa todettiin ammatillisen koulutuksen ryhmänohjaajien korostunut merkitys opiskelijoiden ohjauksessa. Raportissa koulutuksen järjestäjien näkemyksen mukaan erityisiä kehittämiskohteita ovat opetus- ja ohjaushenkilöstön työnkuvien ja yhteistyön selkiyttäminen ja koko henkilöstön ohjausosaamisen vahvistaminen. Osa koulutuksen järjestäjistä painotti, että urasuunnittelu tulee olla vahvemmin mukana jo opintojen alkuvaiheessa, ja urasuunnitelman laadintaa osana HOKSia ja uraohjausprosessia kokonaisuudessaan tulisi kehittää. Opiskelijoiden näkemyksissä ohjauksen kehittämistarpeista painottuivat toiveet yksilöllisemmästä ohjauksesta, parempi tiedonsaanti nykyisistä sekä jatko-opinnoista ja niiden suunnittelusta. (Goman, Rumpu, Kiesi, Hietala, Hilpinen, Kankkonen, Kjaldman, Niinistö-Sivuranta & Nykänen 2020.)

Myös laki (531/2017) sekä asetus (673/2017) ammatillisesta koulutuksesta ottavat kantaa uraohjaukseen ja vahvistavat ohjauksen asemaa osana opiskelijan opintojen henkilökohtaistamista ja yksilöllisiä opintopolkuja sekä edellyttävät opettajilta entistä enemmän ohjausosaamista. Jokaiselle opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), joka sisältää myös urasuunnitelman. HOKSissa tunnistetaan ja tunnustetaan opiskelijan aiempi osaaminen ja suunnitellaan, miten ja mitä uutta osaamista hän hankkii, miten osaaminen osoitetaan sekä mitä ohjausta, tukea tai mahdollisia erityisen tuen toimia opiskelija tarvitsee hänen elämäntilanteensa huomioon ottaen (Henkilökohtaistaminen 2020). Urasuunnitelman tarkoituksena on edistää opiskelijan työllistymistä tai jatko-opintoihin sijoittumista välittömästi tutkinnon tai koulutuksen suorittamisen jälkeen. Urasuunnitelmalla ja sen mukaisilla opintovalinnoilla opiskelun aikana pyritään varmistamaan, että opiskelijan osaaminen vastaa työelämän tarpeita ja edesauttaa työllistymistä. Urasuunnittelutaitojen kehittymistä vahvistetaan myös ammatillisten perustutkintojen yhteisiin tutkinnon osiin sisältyvällä Opiskelu- ja urasuunnitteluvälineillä (yksi osaamispiste), jossa tavoitteena on varmistaa opiskelijoille työssä ja elämässä tarvittavat perustaidot sekä valmiudet jatko-opintoihin ja elinikäiseen oppimiseen (ePerusteet).

MITÄ OVAT URAOHJAUS JA URASUUNNITTELUTAIDOT?

Kun puhumme uraohjauksesta ja urasuunnittelutaidoista, puhumme saman kolikon kahdesta eri puolesta: Uraohjauksella tuetaan nuoren urasuunnittelutaitojen kehittymistä ja niitä palveluita, joilla autetaan yksilöitä kehittämään merkityksellistä elämäntilannetta ja tekemään päätöksiä erilaisissa siirtymissä (esim. Lampi, Vähäsantanen & Rantanen 2019). Urasuunnittelutaidoilla taas

tarkoitetaan niitä tietoja, taitoja ja asenteita, joiden avulla yksilöt parantavat kykyään hallita omia koulutus- ja työuriaan (Suuntaviivoja elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikalle ja palvelujärjestelyille 2016).

Turve (2019) katsoo, että uraohjauksen ja urasuunnittelun ohjauksen tarkoituksena on ensisijaisesti tukea opiskelijan näkemystä valitsemastaan ammattialasta, työllistymisestä tai jatko-opinnoista. Urasuunnittelun toisena tavoitteena on hänen mukaansa opiskelijan urataitojen, itsetuntemuksen, minäpystyvyyden, ammatti-identiteetin, osallisuuden, aktiivisuuden, suunnittelun sekä ennakointi- ja päätöksentekotaitojen vahvistaminen.

Sultanan (2013) määrittelyä mukailten uraohjaus voidaan määritellä seuraavasti:

Uraohjaus on tavoitteellinen prosessi, jossa nuoren urasuunnittelutaidot kehittyvät. Hän vahvistaa itsetuntemustaan, oppii keräämään ja käsittelemään tietoa koulutus- ja uramahdollisuuksistaan sekä tekemään niihin liittyviä ratkaisuja erilaisissa muuttuvissa elämäntilanteissa. Uraohjauksessa vahvistetaan nuoren toimijuutta ja tuetaan nuorta suunnittelemaan ja rakentamaan omaa tulevaisuuttaan (Hänninen, Kauppila, Leppänen, Mäkinen & Pasanen 2019). Uraohjauksella voidaan tukea opintojen suunnittelua sekä vahvistaa opiskelijoiden koulutus- ja urasuunnitelmia. Opiskelijoiden tarpeista lähtevällä ohjauksella tuetaan opintoihin sitoutumista ja vähennetään opintojen keskeyttämistä. (Goman ym. 2020.)

Ammatillisen opettajan työnkuvaan on liittynyt jo kauan opettamisen lisäksi oppimisprosessin ohjaus, siinä vastuun jakaminen kollegoiden ja työpaikkaohjaajien kanssa sekä osallistuminen verkostomaiseen toimintaan (Tynjälä 2008). Nyt työnkuvaan on lisätty myös uraohjaus ja ohjauskumppanuus; opettajien toivotaan toimivan opiskeluhuollon tukena *varhaisena puuttujana tai tukipalveluihin ohjaajana* (Vehviläinen 2019). Tämä tarkoittaa myös vastuun ottamista opiskelijoiden uraohjausprosessista, joka konkretisoituu opiskelijan HOKSissa ja siihen sisältyvässä urasuunnitelmassa.

OPETTAJAN TUKI NUOREN URAPOLULLA

Itse käsite *ura* on suomen kielessä haasteellinen. Perinteisesti sillä on tarkoitettu nousujohteista työuraa. Sen sijaan englanninkielinen termi *career* on (ollut) merkitykseltään laajempi *elämänura*, joka sisältää ihmisen elämän kokonaisuudessaan: opiskelu, koulutus, työ, ihmissuhteet, terveys, vapaa-aika ja kansalaisuus ovat kaikki elämänuran kenttiä (Vanhalakka-Ruoho 2015). Kun tarkastelemme uraa elämänurana, siihen sisältyy opettajan näkökulmasta opiskelijan kokonaisvaltaista kohtaamista, mahdollisuuksien avaamista, pää-

töksenteossa tukemista, rohkaisua, mielentaitojen tukemista ja kokemusmaailmaan perehtymistä. Vehviläisen (2014) mukaan ohjausprosessi on aina oppimisprosessi ja pedagogista toimintaa, jossa opettaja tai ohjaaja asettuu rajatussa roolissa ja rajalliseksi ajaksi opiskelijan oppimis- ja kasvuprosessin palvelukseen.

EUROOPPALAISET OPETTAJAN URAOHJAUSKOMPETENSSIT

Kansainvälinen ohjausalan verkosto NICE, Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe, loi vuonna 2016 kompetenssikuvaukset kolmen eri tason ohjausalan toimijoille. Verkosto katsoo, että ohjaustoimijoiden alimmalla tasolla on eräänlainen neuvojan rooli, *career advisor*. Tämän tason toimijat ovat ammattilaisia, jotka identifioivat itsensä ensisijaisesti joksikin muuksi kuin ohjausalan asiantuntijaksi, mutta joilla on merkittävä tehtävä uraohjauksen kysymyksissä omassa työyhteisössään. Nämä ”uraneuvojat” ovat usein se taho, jota asiakas ensimmäisenä lähestyy uraohjaukseen liittyvissä kysymyksissään. (Schiersmann ym. 2016.) Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä näitä uraohjaajia ovat opettajat, ammatinopettajat tai ryhmänohjaajat, jotka tuntevat opiskelijat parhaiten ja joihin opiskelijat ottavat ensimmäisenä yhteyttä.

Eurooppalaisen kompetenssiajattelun mukaan tällaisen uraneuvojan tai -ohjaajan osaamisvaatimukseen kuuluu olennaisena luottamuksellisen ohjaussuhteen luomisen kyky. Uraohjauksen kysymykset ovat usein monitahoisia ja niistä keskusteleminen edellyttää ohjaajalta ohjattavansa tai opiskelijansa tuntemusta, hyviä vuorovaikutustaitoja ja kykyä kuunnella ja kuulla. Lisäksi ohjaajan tulee olla selvillä oppimaan oppimisen ja opiskelun taidoista ja niiden kehittymisen tukemisen tavoista, työelämän osaamisvaatimuksista ja koulutusjärjestelmän rakentumisesta. Uraohjaaja tukee ja ohjaa opiskelijaa opintojen aikaisissa valinnoissa ja niihin liittyvässä päätöksenteossa. Erittäin tärkeää on myös se, että ohjaaja tunnistaa oman osaamisensa rajat ja osaa tarvittaessa ohjata opiskelijansa toisen asiantuntijan puheille. (Schiersmann ym. 2016.)

BASIC-MALLI URAOHJAUKSEN TUKENA

Pohtiessaan uraohjaajan osaamisvaatimuksia Hänninen ja muut (2019) ovat kehittäneet eräänlaisen uraohjauksen perusmallin (Kuvio 1). Mallin taustalla voidaan tunnistaa yllä mainittu kompetenssikuvaus sekä modernit uraohjausteoriat (mm. CIP eli Cognitive Information Processing, sosiodynaaminen ohjaus).



Kuvio 1. Uraohjauksen Basic-malli (Hänninen ym. 2019).

Mallia on mahdollista lukea kahdella tavalla: 1. Ohjattavan näkökulmasta se sisältää urasuunnittelutaitoja, joita jokaisella yksilöllä tulee olla. 2. Ohjaajan näkökulmasta se sisältää tietoja ja osaamisia, joita ohjaajan olisi hallittava, jotta hän voisi tukea ohjattavansa urasuunnittelutaitojen kehittymistä. Ammatillinen opettaja on opetus- ja ohjaustehtävässään merkittävässä roolissa opiskelijoidensa urasuunnittelutaitojen kehittymisen mahdollistajana ja tukijana. Opettajalla on yleensä myös eniten tietoa opiskelijasta, hänen taustastaan ja mahdollisista opiskelun haasteista. Tämä auttaa opettajaa tunnistamaan opiskelijan opiskeluun ja työllistymiseen liittyvät tuen tarpeet. Edellä mainituissa asioissa ohjaamalla opettaja samalla vahvistaa opiskelijan urasuunnittelutaitojen kehittymistä.

Tavoitteellisilla ja tietoisilla pedagogisilla valinnoilla ja ratkaisuilla, kuten monipuolisilla oppimistehtävillä, arviointikäytänteillä ja myös erilaisten oppimisympäristöjen käytöllä, opettaja voi auttaa opiskelijaa tunnistamaan ja tekemään näkyväksi kaikenlaista osaamistaan, vahvuuksiaan, kykyjään, unelmiaan ja tavoitteitaan sekä kehittämään metakognitiivisia taitojaan – näin myös opiskelijan päätöksentekotaidot vahvistuvat. Opiskelijan itsetuntemuksen ja metakognitiivisten taitojen kehittyessä myös hänen minäpystyvyytensä, itsesäätelykykynsä ja resilienssinsä pääsevät vahvistumaan. Yhteen

vetäen voitaneen ajatella, että urasuunnittelutaitojen kehittyessä opiskelija selviytyy paremmin paitsi sen hetkisistä opiskelu- ja elämänhaasteista, myös tulevista.

URAOHJAUKSELLA KOHTI TYÖTÄ JA TULEVAISUUTTA

Uraohjauksen ja tulevaisuusohjauksen asiantuntijat/tutkijat niin Suomessa kuin kansainvälisillä foorumeilla (esim. Halava, Hooley) liittävät urataitoihin myös yksilöllä olevat aineettomat pääomat, joista keskeisimpänä sosiaalisen pääoman. Sosiaalinen pääoma nähdään yhtenä merkittävänä työllistyvyyteen ja työelämässä menestymiseen vaikuttavana tekijänä. Ammatillisella opettajalla on mitä parhaimmat mahdollisuudet auttaa opiskelijoitaan rakentamaan sosiaalisia verkostojaan ja sosiaalista pääomaa omien työelämäyhteyksiensä ja osaamisensa avulla.

Ammatillisen opettajan, kuten kenen tahansa uraohjausta tekevän ohjaajan, tulee tarkastella ja kehittää uraohjausosaamistaan huomioiden yksilönäkökulman lisäksi myös laajempi viitekehys. Vallitseva koulutusjärjestelmä ja sitä koskevien käytänteet, työ- ja elinkeinoelämä ja yhteiskunnan ja sen järjestelmien nykyiset ja tulevat muutokset sekä globaali maailma, megatrendit ja hiljaiset signaalit ovat osa uraohjausosaamiseen kuuluvaa – tulevaisuutta ennakkoivaa – ymmärrystä ja tietoisuutta.

MITEN OPETTAJANA LISÄTÄ OMAA URAOHJAUSOSAAMISTAAN?

Yllä esitimme runsaasti taitoja ja osaamista, joita opettajalla tulee olla. Tämä kaikki osaaminen ei ole myötäsyttyistä, vaan uraohjaustaitoja voi oppia ja olemassa olevia taitoja voi kehittää. Uraohjausosaamisen kehittäminen voidaan nähdä osana opettajan ammatillista kasvua, koko työuran pituista oppimisprosessia, jolla vastataan muuttuvan työelämän haasteisiin (ks. Niiranen & Nokelainen 2020). Silloin kun oppiminen ymmärretään sosiaalisena prosessina, asiantuntijuuden ja tiedon omaksuminen voidaan saavuttaa sosiaalisen verkoston jäsenenä (Wenger 2003). Oppilaitoksissa on merkityksellistä luoda sellaisia sosiaalisia rakenteita, jotka mahdollistavat toimijoille osallistumisen erilaisiin osaamis- ja asiantuntijayhteisöihin (Hakkarainen 2000; Koskela 2013). Lave ja Wenger loivat teorian asteittain syvenevästä osallistumisesta jo vuonna 1991, mutta se on edelleen käyttökelpoinen lähestymistapa käytäntöyhteisöissä – joita oppilaitoksetkin ovat – tapahtuvaan oppimiseen. Asteittain syvenevä osallistuminen on prosessi, jonka aikana noviisit osallistuvat asiantuntija-

käytäntöihin ja omaksuvat samalla sekä hiljaista tietoa että toimintakulttuuria osallistumalla asiantuntijoiden työskentelyn seuraamiseen. Näissä tilanteissa syntyy kohtaamisia ja pohdintaprosesseja, jotka auttavat noviiseja kohti täyttä osallistumista ja asiantuntijaksi kasvamista. (Lave & Wenger 1991; Koskela 2013.) Tätä tukee esimerkiksi Kolhon (2020) tarkastelu opettajuuden kehitymisestä muun muassa erilaisten pedagogisten toimintamallien kautta. Hänen tuloksensa osoittavat, että eniten opettajuutta ovat edistäneet opetusharjoittelu (ka = 4,74), vertaisarviointi (4,35) ja toisen opetuksen seuraaminen (4,30), toisin sanoen toisilta oppiminen.

Opettajan ohjaajana kehittyminen voi olla sitä, että tulee tietoisiksi siitä, mikä omassa ohjaustyössä on kestävää ja palkitsevaa. Omaa ohjaustapaa on hyvä tarkastella ja jäsentää teoreettisesti ja samalla voi löytää samoin ajattelevia ja toimivia työtovereita tai kirjallisuutta, mikä tukee omaa ajattelua. (Vehviläinen 2014.) Oppilaitoksissa opinto-ohjaajat ovat (ura)ohjauksen asiantuntijoita. Heille on usein ydintehtävän ohella säilytetty hoidettavaksi ohjauksen koordinointi, kehittäminen ja muun henkilöstön konsultointi. Jos kaiken arjen kiireen keskellä olisi mahdollista pysähtyä ja kokoontua aika ajoin ohjauksen kysymysten äärelle, kaikkien ohjausasiantuntijuutta olisi mahdollista kehittää ilman formaalia koulutusta, vertaisilta ja asiantuntijoilta oppimalla. Toki muodollistakin koulutusta tarvitaan. Sen tulee olla hyvin suunniteltua, prosessinomaista ja osallistujien tarpeista lähtevää. Osallistuminen käytäntöyhteisöjen toimintaan on välttämätön, mutta ei riittävä edellytys asiantuntijuuden kehittymiseen. Tynjälä (2008) on tutkinut paljon työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja toteaaakin, että asiantuntijuuden saavuttamiseen tarvitaan sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa ja myös itsesäätelytaitoja.

Jotta opettaja voisi aidosti tukea opiskelijoidensa urasuunnittelutaitojen kehittymistä, tarvitaan luottamuksellinen ohjaussuhde, jonka muodostuminen edellyttää hyvää opiskelijatuntemusta. Luottamuksen synnyttämisessä ei ole syytä vähätellä epämuodollisia kohtaamisia: Thomsenin (2007) tutkimuksen mukaan toimivinta ohjaus oli silloin, kun sitä tarjottiin yleisissä tiloissa epämuodollisesti, jolloin ohjaus tapahtui muun toiminnan ohessa. Toiviainen (2019) toteaa väitöskirjassaan, että muutkin kuin kahdenkeskiset ohjauskeskustelut tulisi ottaa osaksi oppilaitoksen ohjauskäytäntöjä. Aivan samoin kuin opettaja voi oman osaamisensa kehittämisessä saada tukea vertaisilta, ovat tavoitteellisesti toimivat uraohjauksen pienryhmät ovat myös opiskelijoille arvokkaita paikkoja hyödyntää vertaisuutta ja toisilta oppimista.

Ammatillinen koulutus ja ammatillinen opettajuus ovat uuden äärellä ja vielä tarvitaan yhteistä työtä ja yhteistä pohdintaa koulutuksen tavoitteista ja toimijoiden rooleista ja vastuista. Jokaisen työntekijän on tunnustettava oman

osaamisen asiantuntijuuden rajat, mutta rajanylitykset ovat sallittuja. Ammatillisessa oppilaitoksessa jokaisella opettajalla on oltava ohjausosaamista, ja jokaisen tulee omalta osaltaan olla tukemassa opiskelijoiden urasuunnittelu- taitojen kehittymistä. Nämä ajatukset ovat linjassa myös pääministeri Marinin hallitusohjelman kanssa, jonka tavoitteena on vahvistaa ammatillisen koulutuksen sivistyksellisiä opintoja: perustaitoja, kriittistä ajattelukykyä ja oppimaan oppimista (Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019).

LÄHTEET

A673/2017. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta. Viitattu 5.2.2020. <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2017/20170673>.

ePerusteet. 2020. Ammatillinen koulutus. Opetushallitus. Viitattu 4.2.2020. <https://eperusteet.opintopolku.fi>.

Goman, J., Rumpu, N., Kiesi, J., Hietala, R., Hilpinen, M., Kankkonen, H., Kjälman, I-O., Niinistö-Sivuranta, S., Nykänen, S., Panssar, T., Piilonen, H., Raudasoja, A., Siippainen, M., Toni, A. & Vuorinen, R. 2020. Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkuja. Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Julkaisut 6:2020. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 20, 2, 84–98.

Henkilökohtaistaminen. 2020. Opetushallitus. Viitattu 2.2.2020 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/henkilökohtaistaminen>.

Hänninen, P., Kauppila, P., Leppänen, A., Mäkinen, S. & Pasanen, M. 2019. Urataidoilla eteenpäin! – uraohjaus Ohjaamossa. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti Elo. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 5.2.2020. <https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2019/03/07/urataidoilla-eteenpain-uraohjaus-ohjaamossa/>.

Kolho, P. 2020. Opettajuuden kehittyminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti Elo. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 17.2.2020. <https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2020/01/30/opettajuuden-kehittyminen-ammattillisessa-opettajankoulutuksessa/>.

Koskela, S. 2013. ”Mie teen vaan oman työni”. Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämistä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 477.

L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Viitattu 5.2.2020. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>.

Lampi, E., Vähäsantanen, K. & Rantanen, J. 2019. Uraohjaajien osaaminen ja haasteet työelämän murroksessa. *Aikuiskasvatus* 3/2019, 208–220.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Niiranen, S. & Nokelainen, P. 2020. Toimijuus ja ammatillinen kasvu. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22, 1, 4–7.

Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Viitattu 22.3.2020. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Schiersmann, C., Einarsdottir, S., Katsarov, J., Lerkkanen, J., Mulvey, R., Pouyaud, J., Pukelis, K. & Weber, P. 2016. *European competence standards for the academic training of career practitioners*. NICE Handbook Volume II. Berlin: Barbara Budrich Publishers.

Suuntaviivoja elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikalle ja palvelujärjestelyille: Yhteiset tavoitteet ja periaatteet EU:n jäsenmaille ja komissiolle. 2016. ELGPN Tools No. 6. Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkosto (ELGPN). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 26.5.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6560-0>.

Thomsen, R. 2007. Reflection – an empty category? Julkaisussa *Ways. On Career Guidance*. Toim. P. Plant. Aarhus: Aarhus University Press, 233–249.

Toiviainen, S. 2019. Suhteisia elämänpolkuja -yksilöiden elämänhallintaa? Koulutuksen ja työn marginaalissa olevien nuorten toimijuus ja ohjaus. *Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja* 217. Helsinki: Unigrafia.

Turve, I. 2019. Oikea-aikaisella ohjauksella parempiin tuloksiin uraohjauksessa. HAMK Unlimited Journal. Viitattu 5.2.2020. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/oikea-aikainen-uraohjaus> .

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. Educational Research Review, 3, 130–154.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Julkaisussa Toimijuus, ohjaus ja elämäntilanne. Toim. P. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 39–56. Viitattu 2.2.2020. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1747-8/urn_isbn_978-952-61-1747-8.pdf .

Vehviläinen, J. 2019. Siirtymien vaikutus koulutuspolun eheyteen. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2019:1.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudemus.

MONIMUOTOISESTI VERKOSSA JA LÄHELLÄ – KOKEILLEN JA KEHITTÄEN TULEVAISUUDEN AMMATILLISEKSI ERITYISOPETTAJAKSI

Leena Selkivuori & Kaija Peuna-Korpioja

Artikkeli on kertomus ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kokeilu- ja kehittämismatkasta ja siitä, miten kouluttajat ja opiskelijat hankkivat tulevaisuuden erityisopettajilta edellytettävää osaamista. Kertomuksen keskiöön, toimijoiden lisäksi, asettuvat digitalisaatio, verkko-opetus, ohjaus, opiskelu ja oppiminen. Matkalle lähdettäessä kysytään, miten digitalisaatiota hyödynnetään ja miten sekä sisältöjä että pedagogiikkaa tuotetaan toisin muuttuvissa oppimisympäristöissä. Toisin tekeminen tarkoittaa sitä, että opiskelun ja oppimisen ohjaaminen sekä osaamisen kehittymisen tunnistaminen verkossa ovat asioita, joista formaalin koulutusmallin toimijoilla on vähän kokemusta. Kokeilun ja kehittämisen jatkuessa kysymykset ovat tarkentuneet oppimisen tukeen ja varmistamiseen monimuotoistuvissa opiskelu- ja oppimisympäristöissä. Artikkelin kehyskertomuksena toimii ammatillisen koulutuksen muutokset ja niiden vaikutukset ammatillisten erityisopettajien koulutukseen ja kirjoittajien työhön kouluttajina.

KOULUTUSJÄRJESTELMÄSTÄ KOHTI OPPIMISJÄRJESTELMÄÄ

Ammatillisten erityisopettajien koulutusta on järjestetty Jyväskylässä lähes 40 vuotta. Koulutusta toteutettiin pitkään perinteisen koulumaisesti, ryhmän yhteisinä opiskeluviikkoina Jyväskylässä. Lähiopetuksen runsaalla määrällä erityisopettajankoulutuksessa oli aikakauden koulumaisen toimintamallin lisäksi omat perustelunsa. Yksi olennainen perustelu, mikä toimii edelleenkin, on mahdollisuus harjoitella ja oppia yhteisöllisesti erityisopettajan työn keskeistä osaamista, vuorovaikutustaitojen pedagogista käyttöä ja toiminnallisia menetelmiä, monenlaisten oppijoiden opetuksessa ja ohjaamisessa. Lähiopetuspainotteinen koulutusmalli on siis mahdollisuuksia tarjoava ratkaisu kasvatusalan koulutuksiin edelleenkin.

2000-luvulle tultaessa ammatillisessa koulutuksessa, niin toisella asteella kuin korkea-asteella vahvistui työelämäyhteys entisestään. Yhteistyön

tavoitteena oli lisätä koulutusten työelämävastaavuutta, varmistaa työelämän tarvitsemaa osaamista ja siten edistää työllistyvyyttä. Koulutuksen työelämäpainotteisuuden lisääntyminen on muuttanut oleellisesti ammattiin opiskelua sekä oppimisen ja ohjaamisen muotoa ja paikkaa. Vuodesta 2005 alkaen erityisopettajankoulutuksen toteutusmalli muuttui: ryhmän yhteiset opiskeluviikot vaihtuivat yksittäisiksi lähipäiviksi. Ryhmän yhdessä tekemiseen perustunut toimintamalli vaihtui henkilökohtaiseksi osaamisen kehittämissprojektiiksi, jossa opiskelijoiden oppimista – tiedon hankkimista, arviointia ja uuden rakentamista – tuettiin ja ohjattiin itsenäisten tehtävien ja moninaisen palautteen kautta. Lähiopiskelun väheneminen muutti yhteiset kokoontumiset luentotyyppeiksi asiantuntijapäiviksi, joissa soveltavan tiedon tarkastelu ja käytäntöjen kehittäminen sai enää vain vähän yhteistä aikaa. Opiskelu ammatilliseksi erityisopettajaksi siirtyi yhä enemmän opiskelijoiden omille toimialueille; se kiinnitettiin osittain opiskelijoiden omiin oppilaitoksiin ja osittain vieraaseen oppilaitokseen. Verkostojen hyödyntäminen osaamisen kehittämisessä ja kouluttajien lähiohjaus siirtyivät paljolti opiskelijan omaan työyhteisöön. Uusi toteutusmalli vastasi niin erityisopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisiin kuin yleensä opettajan työn muuttuneisiin osaamistarpeisiin. Näin toimien, järjestämällä alueellisia koulutusryhmiä, pyrittiin lisäämään koulutuksen alueellista vaikuttavuutta. Sen myötä tarjoutui mahdollisuus kohdentaa ohjausta ja opiskelijoiden työpanosta ko. alueen oppilaitosten erityisen tuen kehittämiseen, joka oli valtakunnallises-tikin yksi ammatillisen koulutuksen kehittämisen painopiste. Erityisopettajan-koulutuksen toteutuksen perusta pysyi edellä kuvattuna 2010-luvun puoleen väliin.

2000-luvun ensimmäisille vuosikymmenille ajoittui ammatillisen koulutuksen rakenteita ja perusteita yhtenäistävä kehittämisvaihe. Se eteni ammatillisen koulutuksen lainsäädännön uudistamiseen siten, että aiemmin erilliset aikuisten (631/98) ja nuorten (630/98) ammatillista koulutusta säätäneet lait yhdistettiin. Elokuussa 2017 vahvistettiin Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) ja lokakuussa lakia täydentävä asetus (673/2017). Tammikuussa 2018 voimaan tullut laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) uudisti koulutuksen rahoitusmallit, ohjauksen, toimintaprosessit, tutkintojärjestelmän ja järjestäjäjärakenteet. Se nosti keskiöön toisaalta työ- ja elinkeinoelämän tarpeet ja toisaalta yksittäisen oppijan oikeudet. Koulutuksen järjestämisen lähtökohdaksi määriteltiin osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys, mikä korostaa koulutuksen henkilökohtaistamista ja yksilöllisyyttä. (Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015.) Uudistus liitti perinteisiä erityisopetuksen elementtejä koskemaan kaikkia opiskelijoita, mikä herätti erityisopettajien keskuudessa keskustelua

mm. erityisopettajien uudesta roolista, erityisen tuen merkityksestä oppilaitoksessa ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden asemasta.

Muutokset ovat olleet koulutuksen tietoista kehittämistä kohti elinikäisen oppimisen aikakautta. Opetushallituksen pääjohtaja Heinonen (2019) kuvaa tätä opiskelun muotoon liittyvää kehityskulkua etenemisenä kohti informaalin oppimisen aikaa. Volanen (2020) koulutuksen ja oppimisen tutkijana puolestaan kuvaa samaa kehityskulkua koulutusjärjestelmästä opintojärjestelmään siirtymisenä. Volasen (emt.) mukaan opiskelu ja oppiminen eivät enää tarvitse paikkaan ja aikaan sidottua toimintaa samalla tavoin kuin staattisessa maailmanajassa. Uutta ammatillista koulua on 2020-luvulle edettäessä tietoisesti kehitetty moninaisten oppimisympäristöjen suunnassa: työelämäpainotteiseksi, avoimeksi, kaikille mahdolliseksi, henkilökohtaisten tarpeiden suunnassa toimivaksi oppimisen ja osaamisen hankkimisen järjestelmäksi. Maunu (2019) on tutkinut uuden ammatillisen koulun muutosta haastatteleamalla opettajia, muutoksen keskeisiä tekijöitä. Tutkimus toi esille muutoksentehtävien monialaisesti jännitteisen suhteen uuteen ja siihen liittyen haasteita oman toimijuuden määrittämiseen. Vastaavasti uuden ammatillisen koulun hyväksymisen osalta opettajat pitivät tärkeänä lisääntyntä työelämässä tapahtuvaa osaamisen hankkimista. sitä pidetään jopa yliveritaisena oppimisympäristönä. Tämän lisäksi opettajat korostivat muutoksen etuna työelämäpainotteisen koulun mahdollisuutta kiinnittää nuoria, jos uutta ammattia hankkivia aikuisiakin, tehokkaasti tulevaisuuden yhteiskuntaan.

Työelämässä tapahtuvaan osaamisen hankkimiseen liittyy mahdollisuuksien ohessa kritiikkiä erityisesti oppimisen mahdollisuuksien kapea-alaisuudesta. Kritiikki kohdistuu työpaikkojen tavoittelemaan hyötynäkökulmaan ja sen myötä huoleen kasvatus- ja sivistystehtävän sivuun jäämisestä. Työelämä on joka tapauksessa yhä enenevässä määrin koulutuksen arkinen yhteistyökumppani, josta molemmat osapuolet hyötyvät, ja siten molemmat haluavat myös kantaa vastuuta opiskelijoiden kokonaisvaltaisesta ammatillisesta kehityksestä. Koulutuksen muutosten toimeenpano parhaalla mahdollisella tavalla on monitahoinen haaste, jos mahdollisuuskin erityisopettajakoulutukselle. Me Jyväskylässä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa olemme aina olleet mahdollisuuksien asialla, kouluttaen opiskelijoistamme muutosta tekeviä tulevaisuuden osaajia.

AMMATILLINEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUS MUKANA MUUTOKSESSA

Ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa katse on edellä kerrotusti aina kiinnitetty tulevaisuuden osaamistarpeisiin – siihen mitä, miten, missä tai kenen kanssa erityisopettaja tekee työtään. Ammatillisen koulutuksen uudistusten konkretisoituminen opiskelijoidemme oppilaitoksissa välittyikin nopeasti myös erityisopettajankoulutukseen. Koulutukseen hakijoiden määrä väheni ja samaan aikaan koulutuksen aloittaneiden opiskelijoiden puheessa alkoi kuulua huolipuhetta ammatillisen koulutuksen säädöksiensä tulkinnanvaraisuudesta ja koulutuksen järjestäjän kasvaneesta vallasta päättää oppilaitosten erityisen tuen järjestämisestä ja toiminnasta. Huolipuheen taustalla oli mm. ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmän perusteiden uudistuminen, nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen yhdistyminen ja niiden tekijöiden vaikutus niin opettajan työhön kuin koulutuksen toimintamahdollisuuksiin. Erityisen tuen osalta huolipuhe kohdentui opiskelijoiden moniongelmaisuu-teen, lisääntyneeksi koettuihin mielenterveyden vaikeuksiin ja opiskelijoiden saaman tuen riittämättömyyteen. Esiin nousi myös huoli opettajien erityisen tuen osaamisesta sekä erityisopettajien työn ja oppilaitosten erityisen tuen näkymättömyydestä. Näiden toimintaympäristössä tapahtuvien muutosten ja seuraamusten lisäksi erityisopettajaopiskelijoita puhututti oman työn laaja-alaisuus ja ”kaikkiallisuus”, vaatimus digitaalisuudesta ja sen käyttöön liittyvästä osaamattomuudesta.

Osaamisperusteisen ammatillinen koulutus on muuttanut opettajan työtä ja tehtävää entistä laaja-alaisemmaksi. Työelämän edellyttämien taitojen opettamisen ja ohjaamisen rinnalla opettaja vastaa opiskelijan kokonaisvaltaisesta osaamisesta siten, että ammattialan tietotaito integroituu työelämäosaamiseen sisältäen myös koulutuksen laajan sivistystehtävän. Näin toimien opetus vastaa yhteiskunnan ja työelämän muutokseen edettäessä kohti elinikäisen oppimisen yhteiskuntaa. Elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien toteutuminen edellyttää toimijavastuiden ja ohjauksen uudistamisen lisäksi joustavia opiskelumahdollisuuksia. Yhtenä vastauksena tähän ovat verkkoympäristöissä toteutettavat koulutukset, jotka mahdollistavat osaamisen hankkimista ajasta ja paikasta riippumatta. Tulevaisuuden osaajana ja menestyjänä pidetään itseään tavoitteellisesti ja tarvelähtöisesti kehittävää tulevaisuusorientoitunutta ihmistä. Digitaalisuus ja digitaidot ovat osa tätä tulevaisuusosaamista ja osa koulun todellisuutta ja opettajan työtä. Tieto- ja viestintäteknologian tarjoamat mahdollisuudet tulevaisuuden tekemiselle näkyvät myös kasvavana kysyntänä. Monissa oppilaitoksissa tulevaisuuden

osaamisen lisäksi verkko-opinnoilla vastataan entistä useammin myös opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin.

Ammatillisen koulutuksen muuttuminen yhä työelämäpainotteisemmaksi, ajassa korostettu elinikäisen oppimisen mahdollisuus ja toisaalta oppimisen moninaisuuden vaatimus näyttäytyivät haasteina, vaatimuksina ja samalla mahdollisuuksina ammatillisen erityisopettajan koulutuksen toteutusmallin muutokselle. Muutosvaatimus konkretisoitui varsin pian aloittaessamme työskentelyä uuden opiskelijaryhmän kanssa syksyllä 2017. Moni opintoja aloittava opiskelija – työssäkäyvä ammatillinen opettaja – kertoi huolensa mahdollisuudesta osallistua koulutuksen lähipäiviin Jyväskylässä. Huolen taustalla oli aiemmin jo huolipuheessa kuulemamme uusi ammatillinen koulu vaatimuksineen ja siihen liittyen oman oppilaitoksen toiminnan organisointiin osoitetut lisätehtävät. Koulutuksen järjestäjien taloudellinen tuki opiskelijoille oli oppilaitosten tiukentuneessa taloustilanteessa myös aikaisempaa vähäisempää. Kaikilla opiskelijoillamme oli kuitenkin todellinen tarve ja halu kouluttautua ja oppia uuden ammatillisen koulutuksen vaatimusten mukaista erityisen tuen suunnittelua, toteutusta, opiskelijatyötä, verkostotoimintaa sekä kehittää erityispedagogista ajatteluaan. Opiskelijoiden aito huoli opintoihin osallistumisesta kumpusi työn uudelleen järjestelyjen ja koettujen muutosten kuormituksesta.

Muutos- ja huolipuhe innoitti meitä kouluttajina selvittämään ja kehittämään sitä, miten ammatillinen erityisopettajankoulutus voi itsessään tuottaa ja mallintaa uuteen aikaan soveltuvaa oppimismallia opiskelijoillemme. Opettajien jatkokoulutuksena toteutettavassa erityisopettajankoulutuksessa monenlaisien muotoutuvien verkkoympäristöjen hyödyntäminen oppimisen, opiskelun ja ohjauksen menettelynä oli ollut osa kehittyvää koulutusmallia jo aiemminkin. Koulutuksen ja opiskelun myötä opiskelijoillemme olivat tulleet tutuksi oppimisalustat ja verkkokurssit. Osa opiskelijoista oli paneutunut videotekniikkaan ja virtuaaliseen todellisuuteen sekä äänen, kuvan ja kuvaamisen pedagogiseen käyttöön erityisen tuen keinona. Tästä kaikesta innostuneena ja tulevaisuuden opettajuuteen itseämme ja opiskelijoitamme valmentaaaksemme käynnistimme ammatillisen erityisopettajankoulutuksen verkkoversiona syksyllä 2017 mukaillen hybridiovetuksen mallia. Meille kouluttajille toteutuksen muuttuminen tarkoitti oman ajatustavan muuttamista ja riskien ottamista. Meidän oli varauduttava epäonnistumisiin ja asetuttava opiskelijoiden kanssa kanssaoppijoiksi.

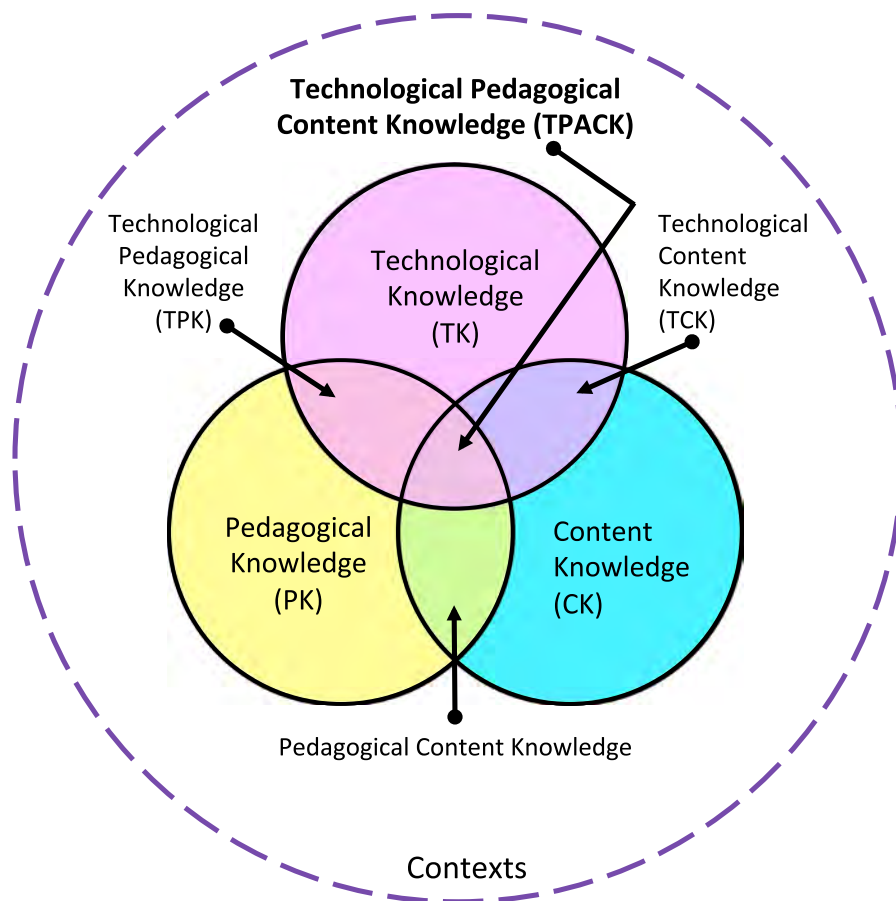
Ideoimalla, kokeilemalla, kirjallisuuteen perehtymällä, aiempaa kokemusta verkko-opetuksesta sanoittamalla, kollegoita haastatteleamalla ja heidän työtään varjostamalla niin opettajankoulutuksissa, täydennyskoulutuksissa kuin hankkeissakin rakensimme ensimmäisen version hybridimallisesta verkkopai-

notteisesta erityisopettajankoulutuksen toteutuksesta. Mallia kokeiltiin vaiheittain edeten syksyllä 2017. Kehittämisessä pyrimme hyödyntämään samaan aikaan Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) verkko-opetukseen liittyvää kehitystyötä, mm. tutkimuksia ja selvityksiä.

JAMKin verkkopedagogiikan periaatteissa (2018) hybridiopetus kuvataan hajautetun oppimisen mallina, jossa perinteinen oppimisen ja osallisuuden rakenne rikkoutuu ja oppiminen muotoutuu uudella tavoin. Opiskelun ja oppimisen ympäristö muuntuu ajan ja paikan suhteen joustavaksi, sulautuvaksi oppimismaisemaksi. Tämän sulautuvan oppimisympäristön käyttöönotto laajemmin tarjoaa moninaisia vaatimuksia niin toimijoille, toiminnalle kuin toimintaympäristölle. Toteuttajan näkökulmasta hybridiopetukseen usein liitetään toiminnan kustannustehokkuus. Hybridimallin käyttöönotto edellyttää kuitenkin alkuvaiheessa tilojen, laitteiden ja ohjelmistojen investointeja sekä käytön aikaista asiantuntevaa ylläpitoa. Näin ollen hybridimallinen koulutusmuoto on työyhteisön kannalta muutakin kuin opiskelun paikka, tila tai kouluttajalle toimeksianto; se on pedagogista johtamista edellyttävä valinta, joka vaatii yhteistä ymmärrysperustaa sekä yhtenäisten käytänteiden kehittämistä ja luomista. Meillä oli kokeilumme alkaessa käytössä oppilaitoksen välineet, ohjelmat ja ylläpito, joten ne valikoituivat automaattisesti oppimisympäristöksemme.

DIGITALISAATIO JA OPPIMINEN – PALAPELIN OSASET KOKEILEMALLA PAIKALLEEN

Erytisopettajankoulutuksen hybridimallin suunnitteluun ja käytännön kokeilujen tueksi tarvitsimme kokemus- ja tutkimustietoa verkkopedagogiikasta ja oppimisesta verkkoympäristössä. Asiaa selvitellessämme jouduimme käsitteviidaksoon, jossa samaan asiaan viitattiin usealla eri käsitteellä: *blended learning*, *blended teaching*, *hybrid learning*, *hybrid teaching*, *online teaching*, *online learning*. Käsitteistöä avaamalla ja tiivistämällä kokonaisuutta jäsentäväksi malliksi tarkentui Mishran & Koehlerin (2006) kuvaama pedagogisen tiedon malli, TPACK-malli (KUVIO 1), jonka myötä aloimme kutsua koulutusmalliamme *hybridiksi*. Mallin pedagoginen sisältötieto kuvaa tiedon lajien, kokemuksen ja käytön yhteenliittymistä. Eli sitä, miten teknologiaa voidaan käyttää mielekkäästi ja mukautuen arjessa. TPACK lyhenne tulee sanoista: *technology*, *pedagogy*, *content*.



Kuvio 1. Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. Mishra & Koehler 2006. Teachers College Record, 108, 6, 1017–1054.

TPACK-mallia on sovellettu opetuksen kehittämiseen ja tutkimiseen sekä erilaajuisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen (ks. esim. Kontkanen 2018). TPACK-mallia voi hyödyntää rakentaessa opetusta, jossa yhdistetään sisältötietoa, pedagogiikkaa ja teknologiaa. Malli pohjautuu ajatukselle, että onnistunut verkko-opetus edellyttää opettajalta sisältötiedon hyvää hallintaa: tietoa siitä, mitä ja miten opiskeltavaa asiaa on merkityksellistä opettaa. Kallioniemen (2020) mukaan verkko-opetuksen suunnittelua ja kohdentamista tukee tekniikan ja ohjelmien osaamisen lisäksi se, että tuntee opiskelijoiden maailmankuvaa, odotuksia ja tavoitteita.

- Mallissa pedagoginen tieto (PK) on opiskeltavaan aiheeseen liittyvää tietoa ja kokemusta opettamisen ja oppimisen prosesseista: siitä miten opiskelijat oppivat, miten opetus suunnitellaan tukemaan oppimista ja opiskeltavaa aihetta sekä tietoa, miten ryhmän oppimista kuljetellaan samassa ympäristössä.
- Pedagoginen sisältötieto (PCK) on opiskeltavaan aiheeseen liittyvää tietoa ja pedagogista tietoa aiheen opettamisesta ja parhaiten soveltuvia pedagogisia menetelmiä. Pedagoginen sisältötieto huomioi opiskelijoiden lähtötilanteen, oppimiselle asetetut tavoitteet ja osaamisen arvioinnin.
- Teknologinen tieto (TK) tarkoittaa tietoa laitteiden käytöstä. Taitoa soveltaa teknologiaa työelämän, opiskelun ja arjen sujuvuuden takaamiseen kaikkinsa. Opettajan työnä se tarkoittaa kykyä ja taitoa tunnistaa tilanteet, joissa teknologia edistää opetuksen tavoitteita ja kykyä mukautua teknologian nopeisiin muutoksiin, samalla muutosta kriittisesti tarkastellen.
- Teknologinen sisältötieto (TCK) on tietoa laitteiden, ohjelmien ja sovellusten käytöstä tietyn aiheen opetuksessa: miten teknologia tukee parhaiten opiskeltavan asian opetusta ja oppimista; mitkä tekijät estävät tai rajoittavat?
- Teknologispedagoginen tieto (TPK) on ymmärrystä siitä, miten opetus ja oppiminen voi muuttua käytettäessä teknologiaa. Se on tieto tarjoutumista ja rajoituksista, joita teknologia mahdollistaa opetukseen. Näin ollen TPACK-mallissa yhdistyvät keskeiset oppimisen tiedon lajit ja sitä voidaan tarkastella ja käyttää teknologiaa tehokkaasti hyödyntävänä opetuksen järjestämisen perustana. Perusta semmoisenaan ei ole staattinen, vaan vaatii jatkuvaa kehittämistä ja parastamista.
(Mishra & Koehler 2006, 1028–1029.)

TPACK tuo näkyväksi sen, että hyväkään sisältö ja pedagogiikka semmoisenaan ei digitaalisuuden aikakautena riitä, vaan pedagoginen uskottavuus vaatii moninaisia teknologisia ratkaisuja ja ymmärrystä siitä, miten opiskeltavaa aihetta voidaan opettaa. Teknologian tehokas integrointi opetukseen tarvitsee ideointia ja kokeilevaa sisällön (CK), pedagogiikan (PK) ja teknologian (TK) rajapinnoilla toimimista. Toiminta rajapinnoilla haastaa opettajien, kouluttajien

ja opiskelijoiden teknologista sisältötietoa (TCK), teknologispedagogista tietoa (TPK), pedagogista sisältötietoa (PCK) ja teknologis-pedagogista sisältötietoa (TPACK) niin tieto-taitona kuin osaamisenakin.

KOKEILU- JA KEHITTÄMISKULTTUURI AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN TYÖVÄLINEENÄ MUUTOKSESSA

Koulutuksen ja opetuksen suunnittelu on perustunut tarkkaan ennakoitavuuteen ja esisuunnitteluun: ennalta määritettyihin tavoitteisiin, tiedolliseen ja taidolliseen osaamiseen, resursseihin, työnjakoon, aikataulutukseen jne. Tämä on ollut toimiva suunnittelumalli hitaasti muuttuvassa, stabiilissa ympäristössä. Aiemmin erityisopettajakoulutuskin oli tarkasti ennakkoon suunniteltua. Koulutusta ohjasi yksityiskohtainen opetussuunnitelma. Koulutuspäivien määrä ja teemat sekä oppimistehtävät olivat jo ennen opintojen alkua tarkkaan määriteltäviä. Opiskelijat saivat opintojen alkaessa selkeät ohjeet opintojen etenemisestä ja niiden suorittamisesta.

2000-luvulla perinteistä suunnittelumallia haastamaan on noussut uusi ajattelutapa, jota voidaan luonnehtia kokeilu- ja kehittämiskulttuuriksi. Kokeileva kehittäminen perustuu uusien mahdollisuuksien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen sekä verkostojen käyttöön. Kehittämiskulttuuriin liittyy myös ajatus epäonnistumisen riskistä ja ei-toivotuista seuraamuksista mahdollisuutena oppia uutta ja kehittyä. (ks. esim. Berg, Hildén & Lahti 2014.) Monissa ammattikorkeakouluissa on innostuttu kehittämiskulttuurista ja lähdetty kehittämään toimintaa kokeilukulttuurin periaatteita hyödyntäen, sillä sen on katsottu vastaavan parhaiten muuttuvan työelämän vaatimukseen (Konkola 2016). Myös Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ketteryys, joustavuus ja kokeileminen nostettiin keskiöön tiimiorganisaation kehittämisessä vuodesta 2018 lähtien.

Kokeilukulttuuri korostaa vuorovaikutusta ja rakentaa uudenlaisia yhteistyöverkostoja eri toimijoiden välille. Kokeilukulttuurissa pyritään osallisuuden lisäämiseen ja matalaan hierarkkisuuuteen toimijoiden välillä. Siinä pyritään löytämään vaihtoehtoisia toimintatapoja tavoitteellisesti ja ratkaisukeskeisesti. Kokeilukulttuurissa hyväksytään toiminnan epävarmuus ja ennustamattomuus: epäonnistumisen mahdollisuus on olennainen osa kokeiluprosessia, mutta onnistuessaan kokeilu voi tuottaa uusia käytänteitä ja myös systeemitason muutoksia.

Vaikka kokeilumme alkoikin käytännön tarpeista ja ammatillisen koulutuksen uudenlaisesta toteutuksesta, digitaalisen, monimuotoisen verkko-opiskelun kehittäminen ammatilliseen erityisopettajakoulutukseen sopi hyvin myös

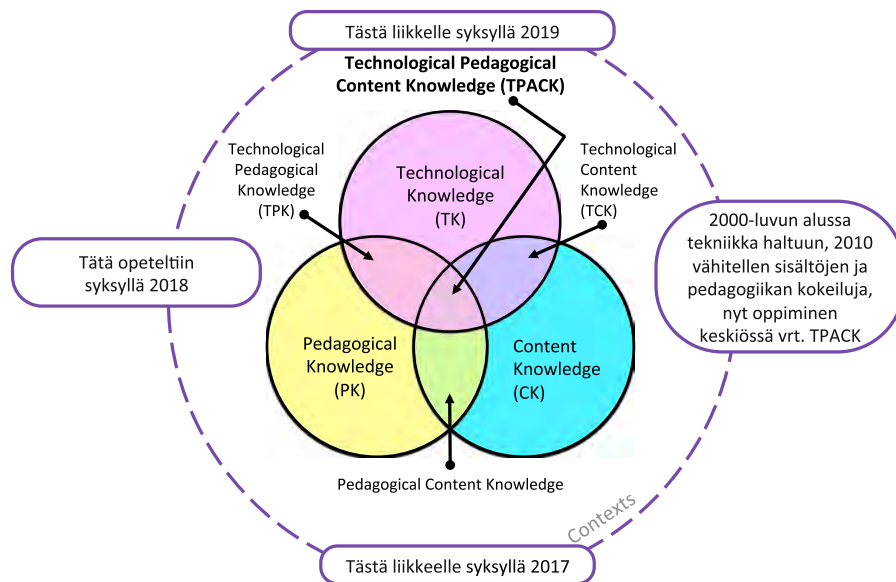
osaksi JAMKin elinikäisen oppimisen strategiaa. Korkeakoulun toiminnan kehittämässä elinikäinen oppimisen mahdollistaminen sisältää ajatuksen informaalin oppimisen kaikkiallisuudesta ja koulutuksen kautta avautuvista monialaisista mahdollisuuksista tulevaisuuteen. Siirryttäessä 2020-luvulle digitaalisuus ja verkko-opetus ovat JAMKin koulutusten toteutusmallien perustana. Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) pedagogisissa periaatteissa (2018) ja edelleen verkko-opetuksen laatukriteereissä (2018) korostetaan koulutusten saavutettavuutta sekä ajasta ja paikasta riippumattomuutta, mihin verkkomallit ovat yksi ratkaisu. Samanaikaisesti ne mahdollistavat JAMKin verkkopedagogiikan kehittämisen. Tulevaisuuden erityisopettajuutta kehittävä koulutusmallin taustalla onkin tunnistettavissa JAMKin yleistä kokeilukulttuuria, oppivan organisaation piirteitä ja sitoutumista elinikäisen oppimisen ideologiaan.

Oppiminen on olennainen ja keskeinen osa kokeiluja ja kokeilukulttuuria. (Antikainen, Kangas, Alhola, Stenvall, Leponiemi, Pekkola, Rannisto & Poskela 2019, 6). Erityisopettajakoulutuksen kehittämässä yritimme huomioida kokeilukulttuurin periaatteita mm. ohjaamalla opiskelijoita oman oppimisensa suunnitteluun, hyödyntämällä yhteistyöverkostojen osaamista ja sanoittamalla sekä omaa että opiskelijoiden epävarmuutta uuden toimintamallin edessä. Kehittämiskulttuurin periaatteiden mukaisesti halusimme ottaa opiskelijat vahvasti mukaan oman oppimisensa lisäksi myös uuden ammatillisen erityisopettajan koulutuksen rakentamiseen. Opiskelijamme ovat vuosia ja vuosikymmeniä oman alansa opetustehtävissä toimineita 38–61-vuotiaita, lähtökohtaisesti uutta osaamista tavoittelevia, kriittisiä, itsenäisiä ja omaa toimintaansa ohjaavia aikuisia opiskelijoita. Heille on ominaista kyky hyödyntää aiempaa osaamistaan ja kokemuksiaan opettamisesta ja pedagogiikasta uuden oppimisessa. Samaan aikaan he ovat itsekeskeisiä, paljon omaa todellisuudestaan käsin asioita katsovia aikuisia, joille muutos voi olla haasteellista ja uudenlainen toimintakulttuuri pelottavaa – samoin kuin opettajillekin. Opiskelun alussa opiskelijat ovat innokkaita erityisen tuen kehittämiseen sitoutuneita toimijoita, mutta opintojen edetessä verkko-opintojen oma-aloitteisuuden ja itseohjautuvuuden vaatimukset voivat yllättää. Osalla opiskelijoista sisäinen motivaatio muuttuu tehtävien lisääntyessä, työmäärän kasvaessa ja opiskeluun tarvittavan ajankäytön vaatimusten myötä suoritusorientaatioksi. Kokeilukulttuuri erityisopettajankoulutuksen toteutuksen henkisenä tilana näyttäisi kuitenkin kiinnittävän lähes kaikki opiskelijat epävarmuudesta huolimatta suunnittelemaan ja tekemään omaa opinpolkua ja samalla antamaan panoksensa koko koulutuksen kehittämiseen. He kokevat oppivansa moninaisesti uutta, jota voivat soveltaa välittömästi omassa työssään. Olennaista on se, että he oppivat kokeilevan

työotteen mahdollisuudet ja oivaltavat sen vaikutuksen myönteisiin oppimistuloksiin epävarmuudesta huolimatta. Hybridiopetuksen osaamisvaatimusten moninaisuuksien ratkomisen aktivoi erityisopettajaopiskelijoita tarkastelemaan oman opettajuutensa ydintä. Kokeilujen kautta pedagoginen toiminta alkaa näkyä opintojen loppupuolella kuvauksina omasta erityisen tuen käyttöteoriasta, vahvistuvana ammatti-identiteettinä, asiantuntijapuheena, konsultatiivisena toimintana työyhteisössä ja aktiivisena oman työn kehittämisenä.

PALAPELIN PALASET PAIKALLEEN – ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN TOTEUTUSMALLI RAKENTUU

Digitaalisen, monimuotoisen verkko-opiskelun kehittäminen kaikinensa on ollut tasapainoilua paitsi vanhan ja uuden oppimis- ja opetuskulttuurin välillä myös tasapainoilua infran, tekniikan ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksien välillä. Vaiheittain etenemällä, kehittämien kokeillen ja palautetta hyödyntäen on matka jatkunut ja jatkuu edelleen (Kuvio 2).



Kuvio 2. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen sisältö, pedagogiikka ja teknologia rakentuu vaiheittain; kehittämien, kokeillen ja arvioiden. Mukailleen: Mishra & Koehler 2006.

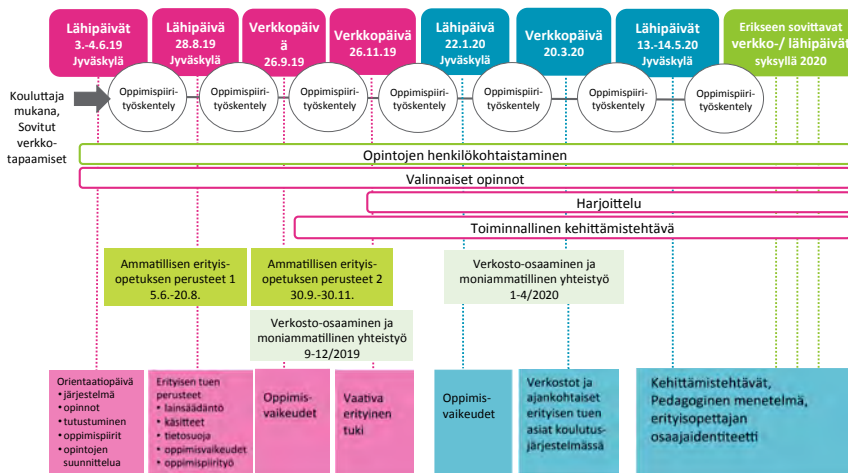
TPACK-malli, kokeilukulttuuri ja Kallioniemen (2019) tutkimuksen mukainen ajatus opiskelijan maailmankuvan ymmärtämisen välttämättömyydestä tarjoavat ammatillisten opettajien jatkokoulutuksena toteutettavan koulutusmallin suunnitteluun hyvän perustan. Verkko-opiskelun mahdollisuutta ja toteutusta ja sittemmin pedagogiikkaa ratkottaessamme lähdimme liikkeelle tekniikan toimivuuden ja sisällön välittymisen takaamisesta. Huomiomme kiinnittyi kokeilun alussa infraan ja tekniikkaan, eli laitteisiin tiloihin ja oppimislustaan sekä verkko-opetuksen toimintalogiikkaan. Toisaalta meillä oli kokemusta jo aiemmin toteuttamistamme verkkokoulutuksista, joten uskalsimme lähteä kokeilemaan Adobe Connect Pron, Optiman ja Skypen mahdollisuuksia (vrt. Sipilä 2013, 8, 73). Meillä oli alussa käytettävissä teknisenä tukena yksikömmme uusmediasuunnittelijoita, joiden kanssa yhdessä sekä ideoimme että toteutimme ensimmäiset verkkotapaamiset. Ensimmäisen vuoden jälkeen emme enää miettineetkään teknistä toimivuutta, vaikka verkkokokousjärjestelmä vaihtui ja jouduimme taas opettelemaan uusia teknisiä ratkaisuja. Perusvarmuus oli löytynyt kokeilujen ja kokemuksen myötä, vaikka ohjelmat ja välineet muuttuvat jatkossakin ja uusia digitaalisia mahdollisuuksia syntyy kaiken aikaa.

Samalla kun innostuneina kehitimme uutta, kipuillimme kuitenkin sen kysymyksen äärellä, miten ja mitä opiskelijat oppivat hybridimallisessa verkko-toteutuksessa. Vaikka hybridi on edelleen samaa opettajalle tuttua opettamista, ohjausta, oppimisen tukemista ja pedagogisia ratkaisuja, haastaa se kokeneenkin opettajan tarkastelemaan oman työn ja toiminnan perusteita uudelleen. Uutta osaamista vaativaa on ohjauksen ja opetuksen paikkojen jatkuva muuttuminen ja sisältöjen säätely samanaikaisten opiskeluympäristöjen monimuotoisissa vuorovaikutustilanteissa. TPACK-mallin mukaisesti teknologisen tiedon lisäksi jouduimme pysähtymään yhä uudelleen ja uudelleen myös pedagogisen tiedon ja pedagogisen sisältötiedon äärelle: mikä vanhasta on vielä merkityksellistä, mistä on syytä luopua? Mitä tiedämme opiskelijoistamme ja siitä, millaista osaamista he tavoittelevat ja tarvitsevat muuttuvassa ammatillisen koulutuksen toimintaympäristössä? Mitä meidän tulisi ymmärtää ja ottaa huomioon siitä, miten opetus ja oppiminen muuttuvat käytettäessä teknologiaa?

Ensimmäisen vuoden jälkeen olimme tilanteessa, jossa olennaisiksi nousivatkin kysymykset oppimisesta ja vuorovaikutuksesta. Pohdimme yhdessä opiskelijoiden kanssa sitä, mitä ja miten oppiminen tapahtuu hajautetuissa ympäristöissä, mikä on itseksensä ja yhdessä tapahtuvan opiskelun suhde ja sitä, mitä vastaukset tarkoittavat oppimisen ja osaamisen hankkimisen kannalta. Erityisopettajankoulutuksen toteutusmallissa opiskelun ja oppimisen

keskinäinen suhde on monin tavoin mukana kaikessa tekemisessä. Erityisopettajankoulutuksen toteutuksessa, sisällöissä ja monimuotoisissa tehtävissä opiskelijamme tarkastelevat jatkuvasti ja systemaattisesti opetuksen ja oppimisen suhdetta. Opiskelijaroolissa he refleктоivat omalle oppimiselleen asettamiensa tavoitteiden toteutumista erityisopettajankoulutuksen tavoitteiden suunnassa; omaa kehittymistään erityisen tuen osajana eri osaamisalueilla. Samaan aikaan he arvioivat ammatillisina opettajina omassa työssään opiskelijoidensa osaamisen kehittymistä – opetuksen ja oppimisen suhdetta. Opiskelun siirtyminen enenevässä määrin muualle pois perinteisestä oppilaitosympäristöstä haastaakin opettajat tarkastelemaan oppimisen ilmiötä uudelleen. Mitä on oppiminen verkkoympäristössä? Entä työelämässä? Pysykö oppiminen ilmiönä ja prosessina samana oppimisenmaiseman muuttuessa? Oppiminen on osaamisen hankkimisen keskiössä ja siten on perusteltua tarkastella oppimista käsitteenä, ilmiönä ja prosessina. Muuttuvat, moninaiset toimintaympäristöt mahdollistavat opiskelun eri paikassa ja eri tavoin – entäpä oppimisen mahdollisuudet, lisääntyvätkö ne samassa määrin? Kysymekin edelleen sitä, miten oppiminen pysyy muutoksessa – ei ainoastaan mukana – vaan keskiössä.

Kolmen vuoden kehittämistyö tiivistyy erityisopettajankoulutuksen, pitkäkestoisen koulutuksen (60 op) verkkopainotteisessa monimuotokoulutuksen toteutusmallissa (Kuvio 3). Malli saattaa ensikatsomalla näyttää yksinkertaiselta vaihekuvaukselta. Tarkempi tutustuminen avaa mallin taustalla ja rakenteessa olevan kiteytyneen ja koetellun tiedon ja taidon ammatillisen erityisopettajan osaamisesta. Mallin toteutuksessa tekniikka ja sisällöt päivittyvät, mutta opetus, ohjaus ja vuorovaikutus näyttäisivät olevan perustaltaan pysyvämpiä elementtejä. Niiden vaikutusta ohjataan toimintojen intensiteettiä säätämällä.



Kuvio 3. Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen toteutussuunnitelma lv. 2019–2020, Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Toteutusmallista (Kuvio 3) näkee, että osa toiminnasta ja toimijuudesta on kiinnitetty suuryhmätoimintaan ja osa pienryhmissä tapahtuvaksi opiskeluksi, joko itsenäisesti tai ohjatusti ennakoon sovittujen teemojen äärellä. Näiden strukturoitujen tilanteiden rinnalle kannustetaan kokeilemaan ns. pop-up -ryhmytymistä (uusia satunnaisia ryhmäytymisiä yhteisen asian äärellä), jossa digitaalisuus tarjoaa rajattomasti mahdollisuuksia. Kaikilla em. muodostelmilla tavoitellaan ammatillisen erityisopettajan työssään tarvitsemaa osaamista: sisältötietoa ja käsitteistöä, aloitteellisuutta, tilanneherkkyttä, yhdessä tekemisen välittömyyttä, toimijuutta monimuotoisissa vuorovaikutustilanteissa ja asiantuntijaviestintää.

Palataanpa matkan alkuun: syksyllä 2017 aloittaessamme kokeilua toimimme sisältö edellä ja aikaisempien hyvin toimineiden pedagogisten periaatteiden mukaisesti. Koulutuksen osaamistavoitteet sidottiin opiskelijoiden omiin oppimistavoitteisiin ja yksilöllisiin oppimisprojekteihin. Opiskelijoilta aiemmin saadun palautteen perusteella tiesimme, että yhteinen jakaminen oli heille merkityksellistä ja ennakoimme asian perustamalla oppimispiirit. Keskiössä oppimisessa ja sen ohjaamisessa olivat koulutuksen sisällöt ja niiden avaaminen osaksi opiskelijoiden työtettä. Lähipäivissä ohjaus toteutui paikan päällä yhdessä ryhmän kanssa. Yksilöllistä ohjausta opiskelijat saivat halutessaan puhelimesta, sähköpostilla tai Skypessä. Samalla ohjausotteella jatkoimme edelleen, vaikka huomasimmekin, että opetuksen ja opiskelun samanaikaisuus

ja monisuuntaisuus muuttivat vuorovaikutuksen tasapainoa. Lähiopiskelun vuorovaikutuksessa paljon hyödynnetty kehonkieli, ilmeet ja eleet jäivät paljolti puuttumaan verkkovälitteisessä opiskelussa. Tämän myötä viestintä muuttui virallisemmaksi ja loi pohjaa ”kasvottomalle viestinnälle”.

Opiskelijaryhmältä saamamme palautteen ja reflektion kautta ymmärsimme, että teknisesti toteutus toimii, mutta pedagogiikka ontuu, sisällöt eivät välity ja osallisuus ei onnistu. Myös opiskelijoiden oppimisprosessin havainnointi tuntui muuttuvan haasteellisemmaksi ja oppimisen arviointi keskittyi oppimistehtävien kommentoimiseen. Ohjaustarpeen arviointi oli satunnaista; jos opiskelija pyysi ohjausta, sitä järjestettiin opiskelijan toivomalla tavalla, mutta malli edellytti opiskelijalta runsaasti omaa aktiivisuutta. Olimme siirtäneet lähiopetuspäivien, itsenäisten tehtävien ja oppilaitosten verkostoja hyödyntävän toteutusmallin verkkoon. Ryhmän yhteisistä verkkopäivistä tuli ”puhuvan pään” päiviä, mutta digitaalisuuden kaikkia mahdollisuuksia emme osanneet vielä hyödyntää.

Syksyllä 2018 matka jatkuu – versio 2: Käyttäjäkokemuksen ja toimintavarmuuden vahvistuttua kehittäminen jatkui ”heikkoja kohtia” tarkastelemalla ja jalostamalla. Jalostusapua haettiin ja saatiin tutkimalla verkkopedagogiikan ja -didaktiikan vaatimuksia yhdessä opiskelijoiden ja AOKK:n aiemmin hybridiovetusta kehittäneiden ammattilaisten kanssa. Seuraavan ryhmän kohdalla oppimisen painopiste muuttui: aloimme sanoittaa enemmän oppimista ja erityisesti verkossa tapahtuvaa oppimista. Keskustelimme opiskelijoiden kanssa verkko-opiskelun haitoista ja hyödyistä, esteistä ja mahdollisuuksista ja yritimme löytää uusia ratkaisuja eteen nouseviin haasteisiin, aloimme esim. tallentaa luentoja, mikä mahdollisti niiden katsomisen opiskelijalle sopivina aikoina ja useampaan kertaan. Kokeilimme *flipped learning* -opiskelua ja lisäsimme opiskelijoiden yhteisiä keskustelun paikkoja myös verkkotapaamisissa. Etsimme toiminnallisia ja opiskelijoiden osallisuutta mahdollistavia teknisiä ratkaisuja ja verkkopedagogisia menetelmiä. Lisäsimme kouluttajien ja oppimspiirien yhteisiä tapaamisia ja sidoimme selkeämmin sekä oppimspiirien että yksittäisten opiskelijoiden oppimisprosesseja koulutuksen tavoitteisiin. Vaikka tiedostimme metataitojen merkityksen, paine tuottaa edelleen ennalta määriteltäviä ja tietyssä järjestyksessä omaksuttavaa substanssiosaamista oli vahva.

Ammattilaiset liikkeellä – kolmas kierros: Syksyllä 2019 starttasi koikeiluun kolmas versio hybridimallisesta erityisopettajankoulutuksesta. Tässä mallissa on jo nähtävissä ja koettavissa hajautetun oppimisen mallinen versio, jossa huomio aidosti kohdentuu oppimiseen. Mallin kokonaisuus, erityisopettajankoulutuksen (60 op) toteutus, on kuvattu kronologisesti etenevänä

kuviona (Kuvio 3). Mallissa esitetty toteutus mukailee paljolti erityisen tuen järjestämisen pedagogiikkaa, strukturoidun opetuksen mallia. Struktuurin kautta voidaan suunnitteluvaiheessa ottaa kantaa sisältöön, toteutukseen ja rakenteeseen, niiden väliseen järjestykseen ja suhteeseen kaikkien ja siitä huolimatta huomioida yksilölliset tarpeet ja opintopolut. Erityisopettajankoulutuksen hybridimallisen toteutuksen kolmas malli sisältää konkreettista aikaan, sisältöön, rakenteeseen, toimintoihin että toimijuuteen liittyvää asemointia ja taulukointia. Toteutusmallin päästrukturi näyttäisi rakentuvan opiskelijoille luontaisen ajan etenemisen ja käytön kautta. Aikajanalla 60 op opiskelukokonaisuuksia jakautuu kolmen lukukauden toteutukseksi ja aikajanalle on kiinnitetty opetussuunnitelman mukaiset osaamisalueet, joita on tehty ymmärrettäväksi sisältöteemojen ja yksittäisten sisältökohtien kautta. Paikka aikajanalla ilmentää ajankohtaa, etenemisjärjestyksestä ja sisältökohtien keskinäistä suhdetta. Alkuvaiheessa opiskelijoiden huomio mallissa kohdentuu opiskelun toteutuksen eli lähiopiskelun ja verkko-opiskelun eri muotojen (ohjattu, oppimispiiri, itsenäinen) aikataulutukseen, ei niinkään teemoihin tai sisältöihin.

Koulutuksen toteutusmalliin on kirjattu osaamisalueet, pääteemat, teemakohtaiset sisällöt ja toteutus. Toimijaroolit on sisällytetty malliin kirjattuihin toimintoihin. Esimerkiksi lähi- ja verkkopäivät ovat koko ryhmän opiskeluaikaa ja niiden pedagogiset ratkaisut suunnitellaan ja toteutetaan yhteistoiminnallisesti vaihtelevin ja teemakohtaisin didaktisin ratkaisuin. Toimintoihin ja toimijuuksiin liittyy keskeisesti ohjaus ja sen kautta tapahtuvaksi ajateltu olemassa olevan osaamisen arviointi, tavoiteltavan osaamisen sanoittaminen ja erityisopettajan käyttäteorian vahvistaminen. Ohjausta käytetään kokoaikaisesti välineenä rakennettaessa ammatillisen erityisopettajan osaajaidentiteettiä.

Toteutusmallin etuna voidaan pitää struktuurin antamaa tukea henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman rakentamiseen ja toisaalta mahdollisuutta kohdentaa ja sanoittaa osaamisen hankkimista. Kohti ammatilliselta erityisopettajalta vaadittavaa osaamista voi edetä montaa eri polkua siten, että polut aika ajoin liittyvät toisiinsa vahvistuakseen osaamisessa ja kasvaakseen opettajuudessa. Koulutuksen kronologinen toteutusmalli tekee kokonaisuuden läpinäkyväksi ja siten toimii käsikirjamaisesti toimitetun opetussuunnitelman ja oppimisalustan aineistojen jäsentäjänä. Näitä dokumentteja rinnakkain tarkastelemalla opiskelijat tarkentavat omia tavoitteitaan ja kuvaavat tavoitteiden vaatiman osaamisen hankkimisen ja osoittamisen.

Mallin keskeisenä ajatuksena on myös ammatillisen erityisopettajan osaajaidentiteetin kehittyminen opintojen edetessä. Malliin on sisäänrakennettu aika, paikka, muoto ja merkitys omakohtaiselle reflektiolle ja eri toimijoiden antamalle palautteelle. Näin malli toimii opiskelijoille opintojen suunnittelun

kalenterina, koulutuksen sisällysluettelona sekä ohjauksen ja vuorovaikutuksen paikkoina.

MATKA JATKUU: TULEVAISUUS TEHDÄÄN NYT – TOIMINTAA KOKOAIKAISESTI KEHITTÄEN

Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen luonne, toteutustavasta riippumatta, on aina ollut tulevaisuuden erityisopettajuuteen keskittyvää, osallisuutta vahvistavaa ja siten moninaista osallistumista vaativaa. Kouluttajien ja opiskelijoiden tapa tehdä tulevaisuutta on edetä kokeilukulttuurin mukaisesti – mahdollisuuksia tunnistaen ja hyödyntäen sekä olemalla aktiivinen toimija verkostojen kanssa. JAMKin ammatillisen opettajakorkeakoulun erityisopettajankouluttajat ovat aina halunneet olla mukana kehittämässä ja jakamassa osaamistaan lähellä ja kaukana yhdessä opiskelijoidensa kanssa. Aktiivinen ja kehittävä työote on nähtävissä mm. erityispedagogisessa tutkimustyössä, erityisen tuen hanke- ja projektityössä kotimaassa ja kansainvälisesti, opettajien täydennyskoulutustoiminnassa, vaativan tason asiantuntijaroleissa aina ammatillisen koulutuksen säädösperustaan vaikuttamiseen asti.

Kertomuksemme lähti liikkeelle kuvauksella ammatillisen erityisopettajankoulutuksen sisäänrakennetusta ajatuksesta kouluttaa tulevaisuuden tekijöitä ja osaajia. Kyse on sekä kouluttajille että opiskelijoille vaativasta tehtävästä, joka edellyttää kykyä tunnistaa, havainnoida, analysoida ja konkretisoida toimintaympäristön muutosta. Tähän kaikkeen toimintaan aktivoimme erityisopettajankoulutuksessa aloittavat opiskelijamme opiskelun alusta alkaen. *Kohti uutta ja merkittävää* on ajatus, jota jaamme opiskelijoillemme. Näin olemme pystyneet kehittämään erityisopettajankoulutusta elinikäisen oppimisen vaatimusten suunnassa kohti informaalia oppimisjärjestelmää. Informaali opiskelu ”oppimisen alustana” tarvitsee ympärilleen uuden ja saavutettavamman tekniikan lisäksi edelleen innostavia, osaavia, opettajia, erityisopettajia, sisältöjä ja pedagogiikkaa.

Korkeakoulujen verkkopedagogisten toteutusten kokeiluissa ja kehittämisessä ollaan hyvinkin jo vaiheessa, jossa voidaan tekniikan ja laitteiden sijaan keskittyä sekä verkko-opiskelun vuorovaikutusmuotojen ja -tilojen, oppimisen että pedagogiikan tarkoituksenmukaisuuteen ja vaikuttavuuteen. Tarpeellista on keskittyä verkkopedagogiikan ja sisältökohtaisen didaktiikan kehittämiseen, samoin lisäosaamista tarvitaan oppimisen ohjaamiseen, osaamisen tunnistamiseen, opettamiseen, arviointiin ja vahvistavaan palautteenantoon uudenlaisessa oppimisen maisemassa. Yksittäisenä osaamiseen liittyvänä kehittämiskohteenä näyttäisi olevan verkossa tapahtuva vuorovaikutus ja sen

yhtenä ulottuvuutena monisuuntainen osallisuus. Osallisuuden mahdollisuuksien tuottamisessa on kyse verkko-opiskelun yhteisöllisyydestä; siitä, miten verkko-opiskelun eri muodoissa aktivoidaan yhdessä tekemistä. Yhteisöön kuulumisen vahvistaminen ja toimijuuden kehittäminen on osa-alue, mikä edellyttää runsaasti pedagogista uudelleenajattelua. Kiinnostavaa on tarkastella myös sitä, miten oppiminen verkossa tapahtuu, mikä oppimisen ilmiöstä pysyy samana ja mitä sellaista verkkoympäristö tuottaa, joka edellyttää opettajan opettavan ja ohjaavan toisin kuin luokkatilanteissa. Kysymys siitä, mitä on pedagogiikka oppimisen siirtyessä muuntuviin yhteisöihin ja erilaisissa verkkoympäristöissä tapahtuvaksi, on ajankohtainen ja vaatii oppimisen ja ohjaamisen olettamusten uudelleen tarkastelua. Se tiedetään, että digitaalisuus ja verkkoympäristöt opettajan työympäristönä muuttavat tekniikan lisäksi kouluttajan/opettajan työnkuvaa ja toimijuutta. Mitä se tarkoittaa käytännössä ja vaikuttavatko muutokset opettajuuteen, opettajan ammatti-identiteettiin ja/tai osaajaidentiteettiin?

Oppimisen ja opiskelun mahdollisuuksia luotaessa on hyvä tunnistaa myös digitaalisuuden asettamia ehtoja ja erontekoja suhteessa nykyiseen toimintaan, toimintaympäristöön, opiskelijoihin ja opettajiin. Esimerkiksi ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opiskelijoiden ikärakenne tarkoittaa, että osalla opiskelijoistamme tieto- ja viestintätekniikan ja verkko-opiskelun taidot ovat riittämättömät korkeakouluopiskeluun. Opintojen alkuvaiheessa olemmekin selvittäneet heidän osaamistaan ja tarjonneet tekniikkaa ja sovelluksia koskevan informaation lisäksi mahdollisuutta harjaannuttaa ja kehittää taitojaan. Verkko-opetus vaatii myös opettajilta uutta oppimista, sillä heidän on pedagogisten ja sisällöllisten taitojen lisäksi hallittava teknologiaa ja osattava hyödyntää sen mahdollisuuksia. Haasteena on myös se, että verkko-opetus mahdollistaa opettajillekin toimimisen muualla kuin oppilaitoskontekstissa, mikä sekoittaa julkisen ja yksityisen, ja voi esimerkiksi lisätä painetta olla jatkuvasti tavoitettavissa. (ks. esim. Näppärä 2019.)

Artikkelissa kuvaamamme koulutuksen toteutusmalli tiivistää pitkäkestoisen koulutusmallin (60 op) laadukkaan kehittämisen edellytyksiä. Vaiheittain edeten ja kokeillen, askel eteen ja askel taakse, harppaus ja epätoivo kehittämisosaaamisestamme kuvaa kulkemaamme matkaa. Matkalla kertyneillä kokemuksilla, innostuneella tiedonhankinnalla ja oppimalla kollegoilta nyt keväällä 2020 tiedämme, mitä olemme tekemässä. Tiedämme myös, että opiskelijamme oppivat ja kokevat oppimisen mielekkäänä. Opiskelun ja oppimisen vaatimaa ponnistelua, järjestelyjä ja epätoivon hetkiä emme ole opiskelijoiltamme pyrkineet poistamaan. Ne ovat osa kokeilukulttuuria ja tarpeellisia reflektion ja oppimisen paikkoja niin opiskelijoille kuin meille kouluttajille. Verk-

komalliseen totutusmalliin siirtyminen elää AOKK:ssa vaihetta, jossa opiskelijoiden puheessa on tekniikan, järjestelmien ja sovellusten käytön sijaan alkanut kuulua tekniikan ja digitalisaation rajattomuus ja sen aiheuttama ahdistus. Digitalisaation mahdollistama aikaan ja paikkaan sitomattomuus koetaankin yllättäen rajattomuutena. Sen taustalla pitkän opintokokonaisuuden osalla lie-nee opiskelijoiden kyvyttömyys löytää ja jäsentää oleellinen tiedontulvasta eri oppimisympäristöissä. Kokemus eksyksissä olemisesta on alkanut näyttäytyä ohjauksen tarpeen lisääntymisenä. Verkon mahdollisuudet ovat myös koulut-tajille haaste; oma kyky rajata olennainen suhteessa koulutuksen tavoitteisiin joutuu digimaailman tarjoamissa mahdollisuuksissa koetukselle.

Erityisopettajankoulutuksen kehittämisen hyvin alkanut matka jatkuu, mutta mitä kaikkea olemme matkalla oppineet, tavoitteista tavoittaneet ja lähtisimmekö matkaan samoin eväin? Onko olemassa kysymyksiä, joita ken-ties emme vielä osaa kysyä?

Kehittäminen yhdessä erityisopettajaopiskelijoiden kanssa on koettu arvokkaaksi työksi ajatuksella, että näin toimien asiat ja osaaminen leviä-vät ja kehittämään innostava tieto-taito saa jalansijaa opiskelijoiden omissa toimintaympäristöissä. Kehittäminen ei onnistu yksin, ei meiltä eikä opiske-lijoiltakaan. Mukaan tarvitaan koko yhteisö, koska hybridiopetus, saman-aikaisesti verkossa ja läsnä toteutettava opetus, muuttaa tekniikan, tilojen ja muun infran lisäksi pedagogista toimintaa ja toimijuutta. Oppilaitosjohdon, opettajien, ohjaajien kuin opiskelijoidenkin roolit ja vastuut on määriteltävä, sovittava ja perusteltava uudelleen. Koulutusjohtamiseen liittyvää keskustelua ja tutkimusta enenevässä määrin verkko-opetukseen siirtyvästä toteutuksesta ei juurikaan ole saatavilla. Hybridimallisessa toteutuksessa olemme kokeil-leet ja kehittäneet niin teknologiaa kuin osaamistamme ja toimijuuttamme vastaamaan siihen, miten itsenäinen työskentely ja yhteistoiminnallisuus yh-distetään sekä verkkoympäristössä että muissa yhteistyön paikoissa. Suurin osa opetustyöstä ja sen kehittämisestä toteutuu nykyisin muualla ja muissa verkostoissa kuin opiskelun äärellä samaan aikaan olevan opiskelijaryhmän kanssa. Työnteko on hajautettua, ja työtehtävät muuttuvat jatkuvasti, mistä seuraa se, että työntekijä joutuu samanaikaisesti työstämään monenlaisia asioita. Itsehajautuvuus, aktiivinen ja kiinnostunut ympäristön havainnointi, joustavuus, ongelmanratkaisutaidot ja oppimaan oppimisen taidot ovat me-tataitoja, joita odotetaan kaikkien osaavan. Nämä kaikki tulisi ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa.

Ryhmässä työskentelyn merkittävänä etuna on pidetty oppijoiden mah-dollisuutta ulkoistaa ja sitä kautta edelleen kehittää ideoitaan ja käsityksiään. Yhtenä oppimisen ja opetuksen laatua parantavana vaihtoehtona on kiinnitetty

huomiota uuden teknologian tarjoamiin mahdollisuuksiin luoda oppimisympäristöjä, jotka edistävät korkeatasoisen osaamisen kehittymistä yhteisen jakamisen kautta. Viimeaikaiset tutkimustulokset (Kontkanen 2018; Kallioniemi 2019) teknologiaa hyödyntävien oppimisympäristöjen käytöstä ovat osoittaneet, että teknologia voi luoda puitteet sekä oman ajattelun kehittämiseksi että jaetun ymmärryksen rakentamiseksi eri osapuolten välille. Yksilöllistä oppimista korostavien mallien sijasta on tietoverkkoteknologian yleistyessä alettu yhä enemmän painottaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja osallistuvan toiminnan merkitystä oppimisympäristöjä suunniteltaessa. Tieto- ja viestintätekniikka voikin parhaimmillaan tukea kollaboratiivista ongelmanratkaisua ja korkeatasoisen ymmärryksen rakentamista tarjoamalla eri osapuolille mahdollisuuksia vaiheittaiseen seuraamiseen. Tiedollisen ymmärryksen rakentamista abstraktienkin suorituksen vaiheiden kautta voidaan helposti tehdä konkreettiseksi ja läpinäkyväksi (Järvelä 1996). Tieto- ja viestintätekniikka voi edesauttaa yhteistä ongelmanratkaisua tekemällä ajattelua näkyväksi ja julkiseksi sekä tukemalla prosessinaikaista keskustelua. Vielä tarvitaan lisää tietoa siitä, millaisilla pedagogisilla ja teknologisilla ratkaisuilla taataan oppimiselle paras mahdollinen aika, paikka, tila ja yhteisö.

Oppimisen tilan muutosten myötä yhä merkityksellisempää näyttäisi olevan tarkastella ja tutkia myös sitä, mitä pedagogisia valintoja tarvitaan ratkottaessa esim. verkossa liiallisesti koettua vuorovaikutuksen kasvottomuutta ja toisen kautta tapahtuvaa välitteisyyttä. Verkko-opiskelun yleistyminen ja mahdollisuuksien moninaistuminen ovat tuoneet esille haasteena liiallisen yksilöllisyyden ja yksinäisyyden haittoja. Koulutuksen henkilökohtaisuus ei saa aikuisopiskelijoidenkaan osalla tarkoittaa yksin tekemistä tai itseksensä tekemään jäämistä. Henkilökohtaisen rinnalle tarvitaan yhteisöä ja yhdessä tekemistä, sillä yhteisön hyöty opiskelun ja oppimisen tukena on arvokasta. Erityisopettajan koulutuksen hybridimallin rakentamisen taustalla on ja pysyy integroitu ja konstruktivistinen käsitys oppimisesta.

Tässä ollaan nyt – matka ja kertomukset jatkukoot!

LÄHTEET

Antikainen, R., Kangas, H.-L., Alhola, K., Stenvall, J., Leponiemi, U., Pekkola, E., Rannisto, P.-H. & Poskela, J. 2019. Kokeilukulttuuri Suomessa – nykytilanne ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2/2019. Viitattu 25.2.2020. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161281/2-2019-KOKSU_raportti_.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017. Annettu 5.10.2017. Viitattu 24.2.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>.

Berg, A., Hildén, M. & Lahti, K. 2014. Kohti kokeilukulttuuria. Analyysi Jyväskylän resurssiviisaista kokeiluista strategisen kehittämisen työkaluina. Sitran selvityksiä 77. Suomen ympäristökeskus. Viitattu 24.2.2020. <https://media.sitra.fi/2014/05/19151623/Selvityksia77.pdf>.

Heinonen, O-P. 2019. Opetushallitus. Oppimismaisemat muuttuvat. Puheenvuoro Dare To Learn 2019, opiskelun suurtahtuma, Helsinki 9/2019.

Kallioniemi, M. 2019. Teknologiatuettu yhteisöllisen opetuksen organisointi. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 124. Viitattu 24.4.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7840-2>.

Konkola, R. 2016. Kokeilukulttuuri on taitolaji. Pääkirjoitus. AMK-lehti/UAS journal, 3/2016. Viitattu 22.2.2020. <https://uasjournal.fi/3-2016/kokeilukulttuuri-on-taitolaji/>.

Kontkanen, S. 2018. Starting Points of Pre-service Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) – Introducing a Proto-TPACK Model. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 126. University of Eastern Finland Joensuu. Viitattu 2.3.2020. https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-2808-5/urn_isbn_978-952-61-2808-5.pdf.

L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Annettu 11.8.2017. Viitattu 24.4.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.

Maunu, A. 2019. Maunu: Työelämä on arkinen kumppani, jonka hyvät ja huonot puolet pitää jakaa. Parasta osaamista -hankkeen blogi. Viitattu 12.12.2019. <https://blogit.gradia.fi/parastaosaamista/2019/04/03/maunu-tyoelama-on-arkinen-kumppani-jonka-hyvät-ja-huonot-puolet-pitaa-jakaa/19/>.

Näppärä, L. 2019. Mikä ihmeen digiloikka? Opettajuuden rakentuminen digiloikkadiskurssissa. Itä-Suomen yliopisto, Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 145. Joensuu. Viitattu 25.2.2020. https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-3212-9/urn_isbn_978-952-61-3212-9.pdf.

Mishra, P. & Koehler, M. J. 2006. Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record*, 108, 6, 1017–1054.

Sipilä, K. 2013. No Pain, No Gain? Educational Use of ICT in Teaching, Studying and Learning Processes: Teachers' and Students' Views. Academic Dissertation. *Acta Universitatis Lapponiensis* 269. University of Lapland Printing Centre. Rovaniemi. Viitattu 2.3.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:%20978-952-484-695-0>.

Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi. 2015. Hallituksen julkaisusarja 13/2015. Valtioneuvoston kanslia. Viitattu 23.2.2020. <https://vnk.fi/julkaisu?pubid=7201>.

Volanen, V-M. 2020. Edessä odottaa opintojärjestelmä. *Keskisuomalainen* 13.1.2020.



OSA
2

Oppimisen
laajenevat ympäristöt

OPPIMISEN EKOSYSTEEMIT JA PEDAGOGISET RATKAISUT

Sirpa Laitinen-Väänänen, Hannu L. T. Heikkinen, Maarit Virolainen, Anne Virtanen & Päivi Tynjälä

Ekosysteemin käsite on yleistynyt viime vuosina koulutuspuheessa. Sitä on alettu soveltaa erityisesti ammatillisen ja korkeakoulutuksen sekä elinikäisen ohjauksen aloilla. Puhutaan oppimisen ekosysteemeistä, kuitenkin tarkemmin avaamatta, mitä niillä kulloinkin tarkoitetaan. Artikkelissa tarkastellaan oppimisen ekosysteemi -käsitettä kuuden erilaisen teoreettisen tulkintakehyksen kautta: digitaaliset ekosysteemit, liiketoimintaekosysteemit, innovaatioekosysteemit, ekologinen systeemiteoria, ontologinen tulkinta ja jatkuvan oppimisen periaate. Erilaiset tulkinnat näyttävät olevan yhteydessä erilaisiin pedagogisiin ratkaisuihin, ja näitä yhteyksiä artikkelissa tarkastellaan. Tulevaisuuden opettajan osaaminen näyttää siinä, kuinka luovasti hän voi hyödyntää muuan muassa oppimisen ekosysteemin mahdollisuuksia ja suunnitella pedagogisia ratkaisuja, joilla voidaan tarttua ihmiskuntaa jo nyt haastaviin pirullisiin ongelmiin.

Ekosysteemin käsite on yleistynyt viime vuosina koulutuspuheessa. Sitä on alettu soveltaa erityisesti ammatillisen ja korkeakoulutuksen sekä elinikäisen ohjauksen aloilla. Tämän artikkelin kirjoittajat alkoivat perehtyä käsitteeseen syvemmin vuonna 2017 käynnistyneessä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa eAMK – Oppimisen uusi ekosysteemi -hankkeessa, joka oli osa Sipilän hallituksen korkeakouluopetuksen kehittämisen kärkihankeohjelmaa. Kävi ilmi, että hankkeessa mukana olevat henkilöt ja toimijat antoivat ekosysteemille erilaisia merkityksiä. Koska käsite vaikutti monitulkintaiselta, aloimme tutkia tarkemmin, miten ammattikorkeakoulutoimijat sen ymmärtävät. Järjestimme eAMK-hankkeen puitteissa tilaisuuksia, joissa käsitteen ulottuvuuksia pohdittiin. Tarkastelimme aihetta myös kansainvälisissä konferensseissa ja erilaisissa tutkijatapaamisissa, pidimme alustuksia sekä keskustelimme teemasta muiden tutkijoiden kanssa. Näiden lisäksi teimme tieteellisiä tietokantoja hyödyntävän systemaattisen kirjallisuushaun ja julkaisimme artikkeleita (ks. Virolainen, Heikkinen, Siklander & Laitinen-Väänänen 2019).

Tämä artikkeli kokoaa eAMK-hankkeen myötä alkanutta työtä. Esittelemme aluksi yleisellä tasolla, mistä muista ekosysteemin määritelmistä oppimisen ekosysteemikäsité voi löytää juuriaan. Sen jälkeen linkitämme olemassa olevia pedagogisia ja opetussuunnitelmallisia lähestymistapoja oppimisen ekosysteemi -määrittelyksiin. Lopuksi Tulevaisuuden opettajuus -teeman mukaisesti kysymme, millaisia eväitä oppimisen ekosysteemi -käsité antaisi tulevaisuuden opettajalle.

TULKINTOJA OPPIMISEN EKOSYSTEEMISTÄ

EKOSYSTEEMIN JUURET LUONNON TUTKIMUKSESSA

Ekosysteemi ei ole uusi käsité. Se ankkuroituu alun perin luonnon tutkimukseen, biologiaan, jossa alkanut kiinnostus eliöiden keskinäisten suhteiden ja elinympäristöjen vuorovaikutuksesta synnytti vähitellen oman tieteenalansa, ekologian, jonka perustajaksi katsotaan eläintieteilijä Ernst Haeckel, joka myös kehitti ekologia-käsitteen (Wals 2019). Nykyään ekologia määritellään organismien ja niiden ympäristön olemassaoloehtoien sekä niiden välisen kompleksisen, jatkuvasti muuttuvan vuorovaikutuksen, tutkimukseksi (Gomez, Andersson, Park, Maw, Crook & Orsmond 2013). Ekosysteemi-käsité taas on syntynyt ekologian ja systeemiteorian kohtaamisen tuloksena, kun ekologiset ilmiöt alettiin nähdä systeemisenä kokonaisuutena. Ekosysteemi-käsitteen otti ensimmäisenä käyttöön brittiläinen kasvitieteilijä Arthur Tansley vuonna 1935 (Willis 1997). Käsité on siirtynyt ekologian tieteenalalta muille aloille ja samalla käsitteen yhteys luonnon tutkimukseen on katkennut ja sen alkuperäinen merkitys on muuttunut.

eAMK-hankkeen yhteydessä käytyjen keskustelujen pohjalta piirtyi varsin selkeä kuva siitä, mitä ammattikorkeakoulujen opettajat tulkitsevat oppimisen ekosysteemin tarkoittavan. Keskusteluissa nousi kolme näkökulmaa oppimisen ekosysteemiin: *digitaaliset ekosysteemit*, *liiketoimintaekosysteemit* ja *innovaatioekosysteemit*. Yhtä kiinnostavaa kuin se, mistä opettajat puhuivat, oli se, mistä he eivät puhuneet. Keskusteluissa tuli varsin vähän viittauksia *jatkuvan oppimisen* ideaan tai informaaliin oppimiseen. Myöskään kasvatus-tieteistä tuttu Bronfenbrennerin (1979) *ekologinen systeemiteoria* ei noussut keskusteluissa esille. Samoin tulkinta, joka pohjautuu ihmisen luontosuhteen perustuvaan ekosysteemi-käsitteen alkuperäiseen merkitykseen, niin kutsuttu *ontologinen tulkinta*, jäi sivuun. Näistä edellä mainituista näkökulmista muodostuu oppimisen ekosysteemi -käsitteeseen kuusi erilaista näkökulmaa, joita seuraavassa tarkastelemme.

EKOLOGINEN SYSTEEMITEORIA

Urie Bronfenbrennerin (1979) kehittämä ekologinen systeemiteoria on ollut sitaatti-indeksien perusteella kasvatustieteessä yleisin ekosysteemin idea soveltanut tutkimusperinne. Tässä teoriassaan hän kuvasi ihmisen oppimista, kehittymistä ja sosiaalistumista yhteisöjen ja yhteiskunnan jäseneksi. Bronfenbrennerin perusajatus oli, että ihminen kehittyy ympäristössään erilaajuisten sisäkkäisten kehien välityksellä, jotka vähitellen laajenevat. Näitä kehiä hän kutsui mikro-, meso-, ekso-, ja makrosysteemeiksi. Kehät luonnehtivat sekä yksilöiden vuorovaikutusta (mikrosysteemit) että toimintaympäristöjen välisiä yhteyksiä (mesosysteemit). Lisäksi kehien avulla hahmottuivat kehittyvän ihmisyksilön mikroympäristöjen väliset yhteydet ja prosessit (eksosysteemit). Niitä määrittelevät yhteiskunnissa laajemmin arvot, tavat, käytännöt ja normit (makrosysteemit). Näiden sisäkkäisten systeemien avulla voi kuvata lapsen tärkeimpiä kasvuympäristöjä ja sitä, miten ne ohjaavat ja tarjoavat kasvu- ja vuorovaikutusympäristön lapselle tai nuorelle. Nämä kasvun kannalta tärkeät ekosysteemit muodostuvat esimerkiksi perheestä, kaveri-, päiväkotij- ja koulu yhteisöistä sekä yhteiskunnallisista toimijoista, kuten neuvola-, terveys- ja sosiaalipalveluista. (Bronfenbrenner 1979.) Bronfenbrennerin luomaa mallia on sovellettu ja käytetty erityisesti lapsen kasvun ja kehittymisen tarkastelussa. Myöhemmin Bronfenbrenner lisäsi malliin kronosysteemin käsitteen, jolla hän kuvaa systeemissä tapahtuvaa ajallista muutosta. (Härkönen 2008; Virolainen ym. 2019.)

Vaikka Bronfenbrennerin teoriaa on hyödynnetty etenkin varhaiskasvatuksessa, se soveltuu hyvin myös oppimisen kuvaamiseen korkeakoulujen ja koulujen verkostoissa (mm. Godfrey & Brown 2019). Työelämäläheisen korkeakoulutuksen kuvaamiseen ekologinen systeemiteoria sopii hyvin: työelämäläheiset oppimisen ekosysteemit voidaan nähdä sisäkkäisten kehien systeemeinä, joiden keskiössä opiskelija toimii. Mikrosysteemejä ovat esimerkiksi erilaiset ryhmätyöskentelyt, joissa opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppimisen ekosysteemin voi nähdä muodostuvan vähitellen laajemmiksi kehiiksi, johon kuuluvat työpaikat ja yleisesti työelämän mesosysteemit sekä yhteiskunnan laajuiset tai jopa globaalit makrosysteemit.

INNOVAATIOEKOSYSTEEMIT

Innovaatioekosysteemillä viitataan julkisten, yksityisten, tutkimuslaitosten, kolmannen sektorin ja median yhteenliittymiin, joiden toimijoiden yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa innovaatioiden nähdään saavan alkunsa (Hautamäki

2007; Hautamäki 2008). Hautamäen ja Oksasen (2012, 7) mukaan innovaatioekosysteemillä tarkoitetaan ”dynaamista ja verkottunutta paikallistaloutta, jossa syntyy menestyvää, innovatiivista liiketoimintaa paikallisten toimijoiden yhteistyönä”. Innovaatioekosysteemiajattelulla on yhteys Floridan (1995) ajatukseen oppivasta alueesta (learning region), jossa alueen toimijat yhdessä, samalla oppien toisiltaan, luovat ideoita. Vaikka innovaatiotutkimus ei perustu oppimisen teorioihin, oppimisella on kuitenkin innovaatiotoiminnassa keskeinen rooli. Oppiminen nähdään sekä yksilöllisenä että kollektiivisena yhteistyöprosessina. Olennaista siinä on, miten työskennellään yhdessä eli millaista on toimijoiden vuorovaikutus työskentelyn aikana (Virta 2018). Tasavertainen, dialoginen työskentely synnyttää mahdollisuuden yhdessä oppimiseen. Innovaatioekosysteemin toimintaa kuvaakin näin ollen oppiminen yhdessä toimien ja jatkuvasti kehittyen. Tästä yhdessä työskentelystä syntyy lisäarvoa jokaiselle mukanaolijalle.

DIGITAALISET EKOSYSTEEMIT

Digitaalisella ekosysteemillä tarkoitetaan digitaalisia teknisiä ratkaisuja hyödyntävistä toimijoista koostuvaa itseorganisoituvaa, skaalautuvaa ja pysyvää järjestelmää sekä heidän keskinäistä suhdettaan, josta hyötyy koko järjestelmä ja sen yksittäiset toimijat. Digitaalinen ekosysteemi vahvistaa tiedon jakamista, sisäistä ja ulkoista yhteistyötä sekä innovaatioita (Gomez ym. 2013; Li, Badr & Biennier 2012). Tähän 2000-luvun alussa syntyneeseen käsitteeseen (Sussan & Zoltan 2017) liittyy myös ajatus käyttäjälähtöisyydestä, ”bottom-up” -toimintatavasta ja tiedon avoimuudesta (Dini, Iqani & Mansell 2011). Digitaalisessa ympäristössä toimimiseen tarvitaan tavanomaisesti verkkoyhteys ja laite, jolla verkkoyhteyttä käytetään, laitteen käyttöjärjestelmä sekä selain, jonka kautta mahdollistuu pääsy vuorovaikutukseen verkossa oleviin palveluihin ja tuotteisiin. Näistä erillisistä elementeistä syntyy ketju, joka kokonaisuutena luo arvoa jokaiselle ketjun toimijalle.

Digitaaliset ekosysteemit nähdään osana koulutusta. Opetushallituksen käynnistämä Oppimisen digitaalinen ekosysteemi -ohjelma pyrkii vahvistamaan digitaalisen teknologian hyödyntämistä koulutuksessa. Ohjelmassa oppimisen digitaalinen ekosysteemi nähdään rakentuvan oppijoiden elämäntapahtumien ympärille: koulun aloitus, siirtyminen oppilaitoksesta toiseen, uusien opintojen suunnittelu ja niihin hakeutuminen sekä työllistyminen ja mahdollisesti paluu työstä takaisin opintoihin. (Liittyminen oppimisen ekosysteemiin 2020.) Ilomäki, Siklander ja Lakkala (2018) määrittelevät oppimisen digitaaliseen ekosysteemiin puolestaan hieman eri näkökulmasta. Heidän mukaansa siihen kuuluvat

yrietykset tai yhteisöt palveluntuottajina, formaaleissa, informaaleissa ja nonformaaleissa konteksteissa toimivat henkilöt (kuten opettajat, varhaiskasvattajat, vanhemmat, huoltajat, ohjaajat ja valmentajat) ja oppimista kuvaavat käsitteet sekä oppijat. Kuitenkin yhteistä näille digitaalisen oppimisen ekosysteemi-määritelmille on digitaalisten ratkaisujen näkeminen toimijoita yhdistävänä kokonaisuutena.

LIIKETOIMINTAEKOSYSTEEMIT

Liiketoimintaekosysteemi on taloustieteellinen käsite, joka soveltaa ekosysteemin ideaa (Valkokari, Salminen, Rajala, Koskela, Kaunisto & Apilo 2014). Käsitteen synty paikannetaan usein James F. Mooren (1993) artikkeliin ”Predators and Prey”, jossa sovelletaan metaforisesti ajatusta saalista jahtaavista petoeläimistä yritysten käyttäytymiseen markkinoilla. Sittemmin liiketoimintaekosysteemin käsite on laajentunut ja kokenut useanlaisia muodonmuutoksia, ja samalla alkuperäinen metafora on väljentyneet. Peltokari (2006) toteaaakin, että yhtenäistä määritelmää käsitteelle ei ole, mutta tiettyjä yhteisiä piirteitä eri määrittelyille on löydettävissä.

Uudempien tulkintojen mukaan liiketoimintaekosysteemissä ei ole kyse vain kamppailusta ja kilpailusta, koska toimijat ovat toisistaan riippuvaisia ja tekevät myös yhteistyötä. Keskinäisellä riippuvuudella ja yhteistyöllä tuetaan yhteistä selviytymistä ja parannetaan omankin toiminnan tehokkuutta. Toisaalta keskinäinen riippuvuus voi kääntyä negatiiviseksi, sillä muutos yhdessä toimijassa leviää ekosysteemissä jopa niin, että se saattaa kaataa koko ekosysteemin. Positiivista kuitenkin on, että ekosysteemi mahdollistaa yhteyksien rakentamisen, menestymisen ja suojautumisen kilpailijoilta. (Lewin 1999.) Virolainen ym. (2019) tulkitsevat, että tarkasteltaessa koulutusta liiketoimintaekosysteemin näkökulmasta painottuu näkemys koulutuksesta osana talouden systeemiä, jonka tehtävänä on ensisijaisesti tuottaa osavaa työvoimaa. Tällöin koulutus voidaan nähdä alisteisena talouselämän pyrkimyksille.

OPPIMISEN EKOSYSTEEMI JA JATKUVAN OPPIMISEN PERIAATE

Oppimisen ekosysteemi -käsitteen avulla on tulkittu uudella tavalla myös perinteisiä elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen käsitteitä sekä formaalin, informaalin ja nonformaalin oppimisen käsitteitä (Halonen 2019). Tämä näkökulma korostaa sitä, että ihmiset oppivat merkityksellisiä asioita erilaisissa elämäntilanteissa ja -vaiheissa, eivät pelkästään koulutuksessa. Elinikäinen

oppiminen (lifelong learning) viittaa siihen, että oppiminen ei rajoitu vain koulunkäyntiin lapsuuden ja nuoruuden aikana, vaan jatkuu koko elämän ajan. Elämänlaajuinen oppiminen (lifewide learning), puolestaan tarkoittaa, että oppimista tapahtuu laajasti elämän eri konteksteissa, kuten työssä, vapaa-ajalla ja koulutuksessa. Toisin sanoen elinikäisen oppimisen käsite viittaa ajan myötä tapahtuvaan, pitkittävään eli vertikaaliseen oppimiseen, kun puolestaan elämänlaajuisella oppimisella tarkoitetaan lähinnä poikittaista, horisontaalista oppimista erilaisissa konteksteissa. Viimeaikaisessa poliittisessa puheessa elämänlaajuisen ja elinikäisen oppimisen käsitteitä korvaamaan on lanseerattu jatkuvan oppimisen käsite, jolla viitataan ihmisen koko elämänkaaren aikaiseen ja monelle elämän alueelle ulottuvaan oppimiseen (Jatkuvan oppimisen kehittäminen 2019). Näin jatkuvan oppimisen idea kattaa sekä elämänmittaisen että elämänlaajuisen oppimisen.

Elämänlaajuisesta oppimisesta puhuttaessa on tullut tavaksi jakaa oppiminen formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin oppimiseen. Myös jatkuvan oppimisen käsitteen voi tulkita kattavan nämä oppimisen muodot, vaikka näihin viittaavaa eksplisiittistä määritelmää ei aina löydykään (mm. Jatkuvan oppimisen kehittäminen 2019). Formaali oppiminen toteutuu sellaisissa tilanteissa ja ympäristöissä, jotka on varsinaisesti suunniteltu oppimista varten, kuten esimerkiksi koulussa, yliopistossa tai täydennyskoulutuksessa. Formaali oppiminen on myös intentionaalista: toisin sanoen koulussa ollaan juuri siksi, että on tarkoituskin oppia. Formaalista oppimisesta saa myös muodollisen tunnustuksen, kuten opintopisteitä tai muodollisen kelpoisuuden johonkin työhön. Myös nonformaali oppiminen on tarkoituksellista ja tavoitteellista toimintaa. Se eroaa kuitenkin formaalista oppimisesta sen suhteen, että se ei tapahdu koulutusinstituutioissa, vaan sellaisissa ympäristöissä, joiden päätarkoituksena ei ole oppimisen edistäminen. Näitä oppimisen ympäristöjä ja paikkoja ovat tyypillisesti työpaikat ja järjestötoiminta. Nonformaalista oppimisesta ei saa myöskään muodollista pätevyyttä. Informaali oppiminen puolestaan tarkoittaa arkielämän ei-tietoista ja ei-tarkoituksellista oppimista. Ihmiset oppivat informaalisti esimerkiksi sanomalehtiä lukemalla ja televisiota katsomalla, internetin kautta, matkustelemalla sekä yksinkertaisesti elämällä tavallista arkeaan. Informaalia oppimista tukee, jos kokemuksista heränneitä ajatuksia voi pohtia keskustelemalla muiden kanssa. (A European Area of Lifelong Learning 2002; Tuschling & Engermann 2006; Heikkinen, Jokinen, Markkanen & Tynjälä 2012.)

Nykyään formaalissa koulutuksessa käytetään varsin yleisesti informaalia oppimista muistuttavia menetelmiä. Järjestetään keskusteluja ryhmissä, jolloin ihmiset voivat kytkeä arkielämässä kokemiaan asioita käsiteltäviin ilmiöihin

ja näin aktivoida olemassa olevia ennakkokäsityksiään. Tai järjestetään oppimistilanteita, joissa informaali ja nonformaali tieto kytkeytyvät formaaliin tietoon, teorioihin tai käsitteellisiin malleihin. Näin formaalissa oppimisessa esille tuotava tieto saa paremman kosketuksen oppijan aikaisempiin käsitteisiin ja kokemustaan, mikä tukee oppimisprosessia ja auttaa oppijaa rakentamaan merkityksiä asioille. Tätä formaalin koulutuksen muutosta informaaliin suuntaan sanotaan koulutuksen informalisaatioksi. (Heikkinen ym. 2012; Tuschling & Engermann 2006.)

Toisaalta formaaliin koulutukseen on syntynyt käytäntöjä, joiden avulla voidaan tehdä näkyväksi aikaisemmin työelämässä ja arjessa opittua. Tätä varten on kehitetty tapoja osoittaa osaamista esimerkiksi näyttökokeiden ja portfolioiden avulla. Opitun tunnistaminen ja tunnustaminen kiteytyy englanninkieliseen ilmaukseen *recognition of prior learning*, mikä on ollut yhtenä johtavana teemana yhtenäistä korkeakoulutusta rakentavassa eurooppalaisessa Bolognan prosessissa, jonka yhtenä tavoitteena on kytkeä opintoja lähemmäs työelämää. Tätä kehityskulkua, joka pyrkii tietoisesti tunnustamaan nonformaalia ja informaalia oppimista muodollisen koulutuksen puitteissa, kutsutaan oppimisen formalisaatioksi. (Heikkinen ym. 2012; Tuschling & Engermann 2006.)

Oppimisen ekosysteemeillä voidaan viitata näiden formaalien, nonformaalien ja informaalien oppimismahdollisuuksien muodostamaan kokonaisuuteen, niiden keskinäisiin yhteyksiin ja riippuvuuksiin sekä informalisaatioon ja formalisaatioon koulutuksessa.

OPPIMISEN EKOSYSTEEMI JA IHMISLAJIN OLEMASSAOLO GLOBAALISSA EKOSYSTEEMISSÄ

Oppimisen ekosysteemin käsitettä on käytetty myös merkityksessä, jonka pohjalta löytyy ekosysteemin alkuperäinen merkitys. Tämän tulkinnan lähtökohtana on oppimisen merkitys ihmisen olemassaololle luonnon ekosysteemeissä. Ihminen on erityislaatuinen olento siinä mielessä, että koko lajin olemassaolo perustuu oppimiseen. Laji on selviytynyt ja noussut ravintoketjun huipulle ja globaalin ekosysteemin valtiaaksi ajattelukykyjensä ansiosta. Samalla tämä kehityskulku, jonka myötä ihminen on oppinut hyödyntämään luontoa, on saanut aikaan ekologisen kriisin. Luonnon ekosysteemien tasapaino on tämän seurauksena vaarassa keikahtaa. Jos muutos etenee kriittisen pisteen yli, globaali ekosysteemi voi siirtyä uuteen tilaan, mikä voi puolestaan johtaa yhteiskuntien romahteluun dominoefektin tapaan. (Barnosky ym. 2012; Randers 2012; Xu, Kohler, Lenton, Svenning & Scheffer 2020.)

Päästäkseen tasapainoon luonnon kanssa ihminen ei voi kääntää evoluutiota taaksepäin ja ikään kuin palata johonkin ennen vallinneeseen tasapainotilaan, vaan ihmisen on lajina opittava yhä lisää – toimimaan globaalissa ekosysteemissä aivan toisella tavalla kuin ennen (mm. Barnett & Jackson 2019; Capra 2004; Kemmis & Edwards-Groves 2018). Tällainen lähestymistapa avaa kokonaan uuden ja erilaisen perspektiivin oppimisen ekosysteemin käsitteeseen. Sen pohjana on käsitys ihmisestä olemuksellisesti oppivana eliölajina (Virolainen ym. 2019). Siksi tätä näkemystä voi kutsua oppimisen ekosysteemin ontologiseksi tulkinnaksi.

Ontologinen tulkinta oppimisen ekosysteemin käsitteestä sekä ekologisen riippuvuuden tunnistaminen edellyttävät, että ihmisen ajatellaan toimivan seuraamuksellisesti omassa elinympäristössään. Ne mahdollistavat ihmisen toiminnan kestävyuden kriittisen tarkastelun ja auttavat ymmärtämään, miksi maailmanlaajuinen ekosysteemi on ajautunut epätasapainoon. Ihmisen toiminnan ekologisen riippuvuuden huomiointi on keino, jolla ihminen voi välttää omien elinehtojensa syvemmän horjuttamisen ja koko globaalin ekosysteemin keikahtamiseen ihmisen kannalta syvempään epätasapainotilaan.

OPPIMISEN EKOSYSTEEMIEN PEDAGOGISET SOVELLUSMAHDOLLISUUDET

Oppimisen ekosysteemi -käsitteen rakentuminen eri tieteenalojen ja eri tavalla ekosysteemiä määrittävien tulkintojen kautta tuo esille sen kulttuurisen muutoksen, joka on jo tapahtunut oppimisessa ja oppimisen ymmärtämisessä. Koulutuksessa on siirrytty erilaisten digitaalisten välineiden, kuten tietokoneiden, älypuhelimien, internetin, sovellusten, alustojen ja pilvitallennuspalvelujen aikaan. Oppimisen ymmärretään tapahtuvan kaikkiallisesti ja monipaikkaisesti työpaikoilla, projekteissa, yhdessä työelämän kanssa erilaisissa prosesseissa. Myös opiskelijan potentiaali innovaatioiden tuottajana on nähty mahdollisuutena. Pedagogisten ratkaisujen kannalta oppimisen ekosysteemin erilaiset tulkinnat tarkoittavat opettajalle varsin erityyppisten toimintojen ymmärrystä, suunnittelua ja osaamista.

Bronfenbrennerin **ekologisen systeemiteorian** ideaa voidaan nähdä niissä oppimisen prosessimaisissa ratkaisuissa, joissa oppiminen etenee ”asteittain laajenevien vuorovaikutuksen kehien” tapaan. Näin esimerkiksi pedagogisissa ratkaisuissa, joissa koulutusprosessin alussa lähdetään liikkeelle oman sen hetkisen osaamisen määrittelystä siirtyen työskentelyyn oman tutkinto-ohjelman ja koulutusalan kollegoiden kanssa sekä pienryhmätöihin moniammatillisissa projektiryhmissä formaalissa koulutuskontekstissa. Har-

joittelun ja työssä oppimisen toteutuminen työpaikoilla ja mahdollinen vaihtop opiskeluaika ulkomailla laajentaa opiskelijan vuorovaikutusverkostoja ja mahdollistaa monipuolisen sosiaalistumisen oman alan yhteisön jäseneksi. Yksi esimerkki laajenevien kehien soveltamisesta pedagogiseen opetussuunnitelmaan on ammatillisen opettajankoulutuksen oppimisprosessin toteuttaminen Ammatillisen kasvun polku -mallilla ja sen minä-sinä-me-he -vaiheilla, joita Nuutinen (2018) on tarkastellut väitöskirjassaan. Nuutisen luomassa mallissa ammatillinen opettajaopiskelija etenee oman osaamisen tarkastelusta kollegan kanssa yhdessä työskentelyn kautta kohti ryhmätyöskentelyä ja työyhteisössä toimimista.

Elementtejä **innovaatioekosysteemi**ajattelusta voitiin tunnistaa niissä eAMK-hankeissa etsintäkuulutetuissa ammattikorkeakoulujen työelämäläheisissä oppimisen ekosysteemi -toimintatavoissa, joissa opiskelijat kehittivät uusia ideoita, innovaatioita, palveluita tai tuotteita työelämän toimeksiantosta toimien joko yksin tai yksi- tai monialaisessa pienryhmässä (Virtanen, Harju, Heikkinen, Pehkonen, Virolainen & Tynjälä 2019). Innovaatiokehittelyn tuomisesta korkeakoulukontekstiin perinteisin esimerkki on varmastikin Living Lab -toimintamalli. Living Labia kuvataan konseptiksi, jolle on ominaista eri toimijoiden yhteistyöskentely, käyttäjälähtöisyyden idea ja avoimuus. Siihen yhdistyy toimeksiantaja, käyttäjä, kehittäjä ja siihen voidaan yhdistää myös tutkimusprosesseja. (Liedtke, Welfens, Rohn & Nordmann 2012.) Jyväskylän ammattikorkeakoulussa innovaatioyhteistyöstä työelämän kanssa on kehitetty pedagoginen toimintatapa Innovaatioviikko (Hautanen & Tuulaniemi 2016), jossa ryhmä eri koulutusalojen ensimmäisen vuoden opiskelijoita kokoontuu opettaja-valmentajien kanssa viikoksi yhteen ideoimaan ratkaisuja työelämän toimeksiantoihin. Työskentely tapahtuu palvelumuotoilun konseptia mallintaa. Työskentelyviikon päätteeksi toimeksiantajille esitetään lukuisia määrä opiskelijaryhmien tuottamia ideoita.

Tutkimusten mukaan opiskelijoiden oppimisprosessien laajentaminen erilaisiin työelämäprojekteihin ja kehittämishankkeisiin vahvistaa opiskelijoiden oppimismotivaatiota ja edistää heidän työelämätaitojensa kehittymistä (Helle, Tynjälä, Olkinuora & Lonka 2007; Tynjälä, Pirhonen, Vartiainen & Helle 2009). Opettajille oppimisympäristöjen laajentaminen tuo mukanaan uusia osaamishaasteita (Työtäri, Tynjälä, Vanhanen-Nuutinen, Virtanen & Piirainen 2019), mutta samalla työelämäyhteistyö antaa mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen, ajan tasalla pysymiseen ja verkostojen vahvistamiseen (Tynjälä, Virtanen, Virolainen & Heikkinen 2020). Myös työelämän näkökulmasta yhteistyö oppilaitosten kanssa on koettu antoisaksi: projektien ja hankkeiden tuloksena on syntynyt uusia tuotteita, palveluja ja kehitysideoita, ja samalla

työnantajat ovat voineet ”katsastaa” uusia mahdollisia työntekijöitä (Tynjälä ym. 2020).

Digitaaliset oppimisen ekosysteemit ovat opettajien työtä laaja-alaisimmin ja yleisimmin muuttava ekosysteemityön muoto. Digitalisaatio tuo mahdollisuudet helppoon laajojen aineistojen keruuseen, niiden välittämiseen, ohjaus- ja opetusvuorovaikutukseen, arviointiin, oppimisanalytiikkaan ja niin edelleen. Nämä tulivatkin arkipäiväisiksi viimeistään kevään 2020 aikana maailmanlaajuisen pandemian siirrettyä koko maailman etätyöpöytien ääreen. Ekosysteemimäisyys on digitaalisissa ympäristöissä kiinteä osa toimintatapaa. Digitaalinen tieto siirtyy tietokoneiden ja tietoteknisten laitteiden sekä niiden muodostamien verkkojen avulla ja niiden kautta. Laitteet taas toimivat erilaisten ohjelmien avulla, joilla tietoa muokataan. Nämä kaikki elementit ovat kiinteässä riippuvuus- ja vuorovaikutussuhteessa. Pedagogisesti digitaalisuuden hyödyntäminen on monipaikkaistanut ja -aikaistanut oppimista. Se on mahdollistanut etäopiskelun entistä monipuolisemmin, nopeammin ja vuorovaikutteisemmin. Pedagogiikkaan kiinnittyneenä digitaalisuus on tuonut myös uusia käsitteitä kuten digipedagogiikka (Koehler & Mishra 2008) tai videopedagogiikka (Hakkarainen & Kumpulainen 2011). Kaikille näille digitaalisuutta hyödyntäville pedagogisille ratkaisuille on yhteistä kiinteä vuorovaikutus teknologian luomien mahdollisuuksien, pedagogisten ratkaisujen ja tavoitteiden sekä opiskeltavan sisällön ja oppimistavoitteiden välillä. Koehlerin ja Mishran (2008) mukaan digitaalisuutta laadukkaasti integroiva pedagogiikka rakentuu teknologisen-pedagogisen -sisältötiedon ympärille. Mishra ja Koehlerin (2006) ovat luoneet tälle tiedolle oman käsitteensä technological-pedagogical-content knowledge (TPCK), joka pohjautuu Shulmannin (1986) pedagogical content knowledge -jäsennykseen. Tämä tarkoittaa käytännössä, että laadukasta verkko-opetusta suunniteltaessa opettajan tulee huomioida tasavertaisesti kaikki edellä mainitut näkökulmat ja alueet. Eli lähiopetuksen pedagogisia suunnitelmia ei voi suoraan sellaisenaan siirtää verkkototeutukseksi.

Liiketoimintaekosysteemit näyttäytyvät opettajan työssä yhtäältä sen kautta, että korkeakoulujen työelämäkumppaneiden liiketoimintamuodot muuttuvat ekosysteemimäisiksi ja ekosysteemejä hyödyntäviksi. Uudenlaisiin liiketoimintaekosysteemeihin opiskelijat ja opettajat törmäävät varmimmin opiskelijoiden työelämäjaksoilla ja erilaisissa työelämää ja korkeakoulua yhdistävissä opinnoissa kuten esimerkiksi projekteissa tai opinnäytetyöprosesseissa.

Useanlaiset pedagogiset ratkaisut, joissa työelämä on hyödynsaajana tai tasavertaisena toimijana mukana oppimisprosessissa, mallintavat liiketoimintaekosysteemin toimintatapaa. Edellä mainittu Living Lab -malli on varmasti yksi

tällainen. Toisaalta myös Wengerin (1998) kuvaaman käytäntöyhteisön toimintatavasta ja sen toimijoita hyödyntävästä ja tarvitsevasta yhteistyöstä voidaan löytää yhteyksiä ekosysteemiajattelun periaatteisiin. Käytäntöyhteisö rakentuu toimijoiden yhteisen kiinnostuksen ympärille, johon liittyy osaamisen ja vastuun jakaminen. Oppilaitos-työelämä -yhteistyössä tämä tarkoittaisi opettajan, opiskelijoiden ja työelämän toimijoiden yhteistä prosessia, jossa jokainen toimii oman osaamisensa kautta muodostaen näin yhteisön, jossa jokainen oppii. Wenger liittikin käytäntöyhteisöjen toiminnan työpaikalla oppimiseen, jolloin oppiminen organisoitui, ei perinteisesti oppilaitosjohtoisesti, vaan tuon edellä mainitun käytäntöyhteisön kautta. (Wenger 1998.) Yhtenä esimerkkinä tällaisesta pedagogisesta ratkaisusta on Jyväskylän ammattikorkeakoulun Future Factory -konsepti (<https://www.jamk.fi/fi/Tutkimus-ja-kehitys/future-factory/>), jossa opettaja, opiskelija ja työelämän edustajat yhdessä muodostavat käytäntöyhteisöä mallintavan oppimisyhteisön. Tällainen toiminta edellyttää opettajalta kiinteää työelämävuorovaikutusta, rohkeutta luottaa käytäntöyhteisön mahdollisuuden synnyttää opiskelijan osaamista rakentavia prosesseja sekä taitoa ohjata opiskelijaa kohti hänen osaamistavoitteitaan.

Jatkuvan oppimisen idean näkökulmasta huomio on oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä, joka nähdään tapahtuvaksi tapahtuu moninaisissa ympäristöissä; työssä, työpaikoilla, oppilaitoksessa, verkossa, arjessa. Näitä eri ympäristöissä tapahtuvia oppimisen mahdollisuuksia koulutus ja pedagogiset ratkaisut tukevat. Tällaisia oppimisen ympäristöjä voi kutsua myös formaaleiksi, nonformaaleiksi ja informaaleiksi oppimisen ekosysteemeiksi. Muualla kuin koulutuksessa hankittu osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan, jolloin se rakentaa tutkintoonjohtavassa tai muuhun sovittuun päämäärään tähtäävässä formaalissa oppimisessa osan opintojen kokonaisuutta. Tällaisten pedagogisten ratkaisujen kehittäminen on ollut yksi (ammatti)korkeakoulupedagogiikan painopisteistä aina Bolognan prosessin alkua ajoista eli 1990-luvulta alkaen. Kuten muuallakin Euroopassa, myös Suomessa aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta ja tunnustamisesta (AHOT) on tullut olennainen osa koulutusta (Niskanen & Lepänjuuri 2006; Van Kleef 2011). Jatkuvan oppimisen idea ei toki rajoitu vain aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen mekanismeihin koulutuksessa. Lisäksi painotetaan koulutuksen järjestäjien velvollisuutta huolehtia siitä, että aikuiselle työssäkäyvälle väestölle, samoin kuin työttömille, on tarjolla riittävästi mahdollisuuksia osaamisen kehittämiseen. Tästä ovat esimerkkinä jatkuvan oppimisen moduulien tuominen korkeakoulujen opetussuunnitelmiin (esimerkiksi avoin yliopiston ja avoimen ammattikorkeakoulun opinnot). Niiden käyttöönotto mahdollistaa myös sukupolvien välisen oppimisen, jossa perustutkintoa suorittavat opiskelijat ja työelämässä

jo kokemusta hankkineet asiantuntijat kohtaavat ja ovat vuorovaikutuksessa samoissa oppimistilanteissa. (Jatkuva oppiminen 2019.)

Jatkuvan oppimisen idean tuleminen koulutuspoliittiseen puheeseen vahvistaa nähdäksemme entisestään niitä oppimisen formalisaation ja informaalisoinnin prosesseja, joiden myötä rajat muodollisen koulutuksen, työelämän ja arkielämän välillä sumenevat edelleen. Näitä rajoja hälventää myös digitaalisten välineiden ja etäyhteyksien käyttö. Oikeastaan koko elämä muuttuu oppimiseksi. Kun oppiminen on olennainen osa työntekoa ja arkielämässä oppittuakin voi hyödyntää työssä, on entistä vaikeampaa erottaa, mikä on työtä, mikä vapaa-aikaa ja mikä oppimista.

Oppimisen ekosysteemin ontologinen tulkinta, joka korostaa oppimisen merkitystä ihmislajin säilymisen kannalta, haastaa puolestaan miettimään, jääkö opetussuunnitelmassa tilaa kaikkein perustavimpien ja vaikeimpien, niin kutsuttujen pirullisten ongelmien (wicked problems, Norton 2012) käsittelylle. Tällaisille ongelmille tyypillistä on monitasoisuus ja määrittelemisen vaikeus. Ne ovat oikeastaan ongelmakimppuja, joita ei voi ratkaista ilman, että samalla jouduttaisiin ratkomaan muita ongelmia, koska tietyn ongelman ratkaiseminen yhdellä tavalla synnyttää aina uusia ongelmia. Siksi niiden ratkaiseminen on vääjäämättä jonkinasteinen kompromissi.

Millaisia pedagogisia ratkaisuja tarvittaisiin, jotta tällaisten ongelmien käsittely mahdollistuisi, ja kestävä kehityksen näkökulmat tulisivat eri koulutusaloilla huomioiduksi ja osaksi ammattitaitoa? Nähdäksemme ratkaisevaa on ensinnäkin, että opetussuunnitelma on sisällöllisesti väljä ja joustava, jotta sen tavoitteet antavat tilaa pohtia monitasoisia ongelmia. Lisäksi opetussuunnitelman toteuttamiseen tulisi antaa riittävästi aikaa, jotta opiskelijoiden kanssa voisi keskustella laajasti oman koulutus- tai toimialan kehittämisestä ja haasteista. Toisaalta monimutkaiset ongelmat vaativat ratketakseen monialaista osaajajoukkoa, joten tarvitaan opetussuunnitelma, joka rakenteellisesti sallii ja mahdollistaa monialaisen yhteistyön. Mahdollisuuksia aitojen työelämän ja yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseen ja monialaiseen yhteistyöhön jo opintojen aikana tarjoavat esimerkiksi opiskelijoiden työelämäprojektit sekä kehittämishankkeet, joissa opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat yhteistyössä suunnittelevat ja toteuttavat kestäviä ratkaisuja paikallisiin ja globaaleihin sosiaalisiin ja ekologisiin ongelmiin.

JOHTOPÄÄTÖKSET TULEVAISUUDEN OPETTAJALLE

Oppimisen ekosysteemi -käsitteen yleistyminen perustuu käytännön tarpeeseen ymmärtää ja sanoittaa uudella tavalla ammatillisen koulutuksen ja kor-

keakoulutuksen työelämäyhteistyön monimuotoisuutta sekä sen dynaamista ja interaktiivista luonnetta (Virolainen ym. 2019). Oppimisen ekosysteemin käsitteen avulla tätä koulutuksen ja työelämän rajapintaa voidaan myös tulkita. Keskustelu oppimisen ekosysteemeistä ja niihin linkittyvistä pedagogisista ratkaisuista on Suomessa vasta alkuvaiheessa, vaikka käsitettä on sovellettu kansainvälisessä keskustelussa jo pitkään esimerkiksi Euroopan Komission puitteissa tehdyssä ohjauksen tutkimuksessa (Barnes, Bimrose, Brown, Kettunen & Vuorinen 2020).

eAMK – Oppimisen uusi ekosysteemi -projektissa kiinnostus kohdistui työelämälähtöisiin oppimisen ekosysteemeihin. Työelämälähtöisyydellä huomio haluttiin kiinnittää ammattikorkeakoulun työelämäsuhteeseen ja oppilaitoksen ja työelämätoimijoiden väliseen vuorovaikutukseen. (Laitinen-Väänänen ym. 2019.) Tältä pohjalta eAMK-hankkeessa ekosysteemi kiteytettiin seuraavaan määritelmään: ”Oppimisen ekosysteemit ovat toimijoiden välisiä dynaamisia kokonaisuuksia, jotka edistävät työelämän käytänteiden ja opiskelijan kehittymistä” (Heikkinen 2017). Määritelmä sisältää ajatuksen siitä, että oppilaitoksetkin voivat muodostaa keskinäisiä ekosysteemejä, jotka ovat osa laajempaa yhteiskunnallista oppimisen ekosysteemiä. Tällaisista oppilaitosten muodostamista koulutusekosysteemeistä esimerkkeinä on Tampereen korkeakoulujen yhteenliittymä tai Lahden ja Lappeenrannan kahden ammattikorkeakoulun ja yhden yliopiston korkeakoulukonserni. Jyväskylässä muodostettiin toisen asteen, yliopiston ja ammattikorkeakoulun löyhempi yhteenliittymä – *EduFutura*. Kaikissa näissä on toimijoina kuitenkin myös muita kuin koulutusinstituutioita. Yhteistyöllä ympäröivän alueen kanssa haetaan lisäarvoa sekä työ- ja elinkeinoelämälle että myös opiskelijoille.

Millaisia käsitteellisiä välineitä ja pedagogisia ideoita oppimisen ekosysteemin näkökulma sitten voi tarjota tulevaisuuden opettajalle? Vastaus riippuu siitä, millainen tulokulma käsitteeseen valitaan. Kuten edellisestä käy ilmi, oppimisen ekosysteemin käsitteeseen voi löytää monia perspektiivejä. Yleisin tulkintatapa ammattikorkeakouluopettajilla näyttää olevan se, jossa oppimisen ekosysteemiin liitetään digitaaliset ekosysteemit, liiketoimintaekosysteemit ja innovaatioekosysteemit. Niiden yhteisenä taustaoletuksena lienee ammattikorkeakoulujen kiinnittyminen alueelliseen elinkeino- ja muuhun työelämään, jolloin oppimisen ekosysteemit ovat vahvasti suhteessa tuotannon ja talouden osasysteemeihin, jotka palvelevat elinkeino- ja muun työelämän tarpeita innovaatioita synnyttämällä, tuotteita, palveluita tai prosesseja kehittämällä usein enemmänkin työelämän tarpeesta tai toimeksiannosta. Näiden kolmen oppimisen ekosysteemin tulkintatavan yhteen kietoutuneisuutta voi esittää kuvion 1 tapaan.



Kuvio 1. Oppimisen ekosysteemien yleisimmät tulkinnat ammattikorkeakouluopettajilla eAMK-hankkeessa.

Muut kolme aiemmin esittelemäämme tulkintaa oppimisen ekosysteemeistä ovat kukin varsin erilaisia. Jos opettaja valitsee Bronfenbrennerin (1979) ekologisen systeemitteorian mukaisen ajattelutavan, oppimisen ekosysteemin ideassa korostuu sisäkkäisten systeemien malli, jossa yksilön oppiminen nähdään tapahtuvan laajenevilla vuorovaikutuskehillä, joissa opiskelijaa ohjataan vähitellen ymmärtämään oman toimintansa ja työnsä merkitystä sekä tunnistamaan osaamistaan eri toimintaympäristöissä ja -konteksteissa. Puolestaan jatkuvan oppimisen ajattelutavan näkökulmasta oppimisen ekosysteemi voidaan nähdä formaalien, nonformaalien ja informaalien ekosysteemien kokonaisuudeksi, jolloin pedagogisiin ratkaisuihin pyritään tietoisesti yhdistämään arkielämässä, työssä ja koulutuksessa tapahtuvaa oppimista mielekkääksi kokonaisuudeksi. Näin hälvenevät rajat erilaisten oppimisen muotojen väliltä ja oppimisesta rakentuu elinikäinen oppimisen ja osaamisen kehittämisen prosessi. Jos taas oppimisen ekosysteemin lähtökohdaksi otetaan ontologinen tulkinta, on kantavana ajatuksena ihmisen oppiminen lajin säilymisen ehtona. Tämä tulkinta johtaa pedagogisiin ratkaisuihin, jossa huomioidaan kestävä kehityksen näkökulmat. Tätä tulkintaa voi pitää ainakin joiltakin osin ristiriitaisena niiden tulkintojen kanssa, joiden taustalla on koulutuspolitiikan oletus (rajattomasti) kasvavasta taloudesta (uusliberalistinen näkemys, Lindberg 2013).

Oppimisen ekosysteemille ei siis löydy yhdenmukaista teoreettista perinnettä, vaan kyseessä ovat perustaltaan erilaiset lähestymistavat, joiden pohjalta on vaikea luoda kattavaa ja ristiriidatonta oppimisen ekosysteemin

teoriaa tai yhtenäistä pedagogisia ratkaisuja ohjaavaa toimintatapaa. Opettajan on kuitenkin hyvä olla tietoinen siitä, että oppimisen ekosysteemin käsitteen tulkinnalla on merkitystä siihen, millaisiin pedagogisiin ratkaisuihin ne johtavat. Korkeakouluopettajan osaamista onkin tehdä opetussuunnitelmalliset ja pedagogiset valinnat ja ratkaisut tietoisesti sekä ymmärtää erilaisten ajattelutapojen peruslähtökohdat, taustaolettamukset ja seuraamukset.

Vaikka oppimisen ekosysteemin tulkintojen yhdistäminen ei ole helppoa, se ei ole mielestämme kuitenkaan mahdotonta. Kun ekosysteemin alkuperäisin merkitys otetaan oppimisen ekosysteemitulkintojen taustaolettamukseksi, suuntautuu huomio luonnon ja ihmisen väliseen suhteeseen. Koska ekologiset kysymykset kietoutuvat sosiaalisiin kysymyksiin, tämä lähestymistapa kietoo yhteen globaalit ekologiset sekä yhteiskunnalliset haasteet. Se suuntaa koulutusta laajenevien kehien tapaan yhä laajempien asiayhteyksien suuntaan: omilla valinnoilla ja teoilla on merkitystä ei vain opiskelijan vaan koko maapallon ekosysteemin kannalta. Tällaisissa oppimisen ekosysteemeissä informaalit, nonformaalit ja formaalit oppimismahdollisuudet yhdistyvät mielekkääksi kokonaisuudeksi jatkuvan oppimisen periaatteita noudattaen. Oppimisen ekosysteemit voivat näin edistää ekologisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti kestävästä kehitystä (Sustainable development goals 2015) ihmisen ja luonnon tasapainoa tavoitellen.

LÄHTEET

Barnes, S-A., Bimrose, J., Brown, A., Kettunen, J. & Vuorinen, R. 2020. Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities. Final report. European Commission Directorate-General for Employment Social Affairs and Inclusion. Directorate E.

Barnett, R. & Jackson, N. 2019. *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings and Possibilities*. Milton Park: Routledge.

Barnosky, A. D., Hadly, E. A., Bascompte, J., Berlow, E. L., Brown, J. H., Fortelius, M., Getz, W. M., Harte, J., Hastings, A., Marquet, P. A., Martinez, N. D., Mooers, A., Roopnarine, P., Vermeij, G., Williams, J.W., Gillespie, R., Kitzes, J., Marshall, C., Matzke, N., Mindell, D. P., Revilla, E. & Smith, A. B. 2012. Approaching a state shift in Earth's biosphere. *Nature*, 486, 7401, 52.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Capra, F. 2004. Sustainable Living, Ecological Literacy, and the Breath of Life. Viitattu 25.3.2020. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842778.pdf>.

Dini, P., Iqani, M. & Mansell, R. 2011. The (im)possibility of interdisciplinary lessons from constructing a theoretical framework for digital ecosystems. *Culture, theory and critique*, 52,1, 3–27.

A European Area of Lifelong Learning. 2002. European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Viitattu 27.4.2020. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e5476cc7-f746-4663-9dd0-ec37bb5891bf>.

Florida, R. 1995. Toward the learning region. *Futures* 27, 5, 527–536. Julkaisussa *An Ecosystem for Research-Engaged Schools: Reforming Education Through Research*. Toim. D. Godfrey & C. Brown. Milton Park: Routledge.

Gomez, S., Andersson, H., Park, J., Maw, S., Crook, A. & Orsmond, P. 2013. A Digital Ecosystems Model of Assessment Feedback on Student Learning. *Higher Education Studies* 3, 2, 41–51.

Hakkarainen, P. & Kumpulainen, K. 2011. Johdanto: Kuva liikkuu – pysytkö mukana? Julkaisussa *Liikkuva kuva: Muuttuva opetus ja oppiminen*. Toim. P. Hakkarainen & K. Kumpulainen. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 8.

Halonen, K. 2019. Yhteistyöstä oppimisen ekosysteemeihin. Julkaisussa *Oppimisen uusi ekosysteemi. Osallistamalla osaamista -hankkeiden hyviä käytäntöjä*. Toim. M. Halonen. Metropolia ammattikorkeakoulu. TAITO-sarja 21, 4–7. Viitattu 22.4.2020. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/161554/2019_TAITO_21_Oppimisen_uusi_ekosysteemi_Halonen.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Hautamäki, A. 2007. Innovaatioiden ekosysteemi ja Helsingin seutu, Maailmanluokan innovaatioekologian rakentamisen lähtökohtia. *Tutkimuskatsauksia 1*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Hautamäki, A. 2008. Kestävä innovointi, Innovaatiopolitiikka uusien haasteiden edessä. *Sitran raportteja 76*. Helsinki: Sitra.

Hautamäki, A. & Oksanen, K. 2012. Suuntana innovaatiokeskittymä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hautanen, J. & Tuulaniemi, J. 2016. Learning to be innovative reformer. In University-Industry Interaction Conference Proceedings: Julkaisussa Challenges and Solutions for Fostering Entrepreneurial Universities and Collaborative Innovation, University Industry Innovation network (UIIN) konferenssi. 27.-29.5.2013, Amsterdam, Hollanti.

Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. Markkanen, I. & Tynjälä P. (Toim.) 2012. Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, H. 2017. Mistä oppimisen ekosysteemi on kotoisin. Esityksen videotallenne eAMK-päivässä 14.9.2017. Haaga-Helia, Helsinki. Viitattu 27.4.2020. <https://www.youtube.com/watch?v=n3ll5zMqQqs>.

Helle, L., Tynjälä, P., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2007. "Ain't nothin' like the real thing" Motivation and study processes in university-level project studies. *British Journal of Educational Psychology* 77, 2, 397–411.

Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Julkaisussa Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia kartanonmäeltä. Toim. A. Niikko, I. Pellikka, & E. Savolainen Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 2139.

Ilomäki, L., Siklander, P. & Lakkala, M. 2018. Digital ecosystem for learning: theory-driven pedagogical perspectives. Presentation at EARLI SIGs 6 & 7 Conference, Bonn, Saksa.

Jatkuva oppiminen. 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 28.4.2020. <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>.

Jatkuvan oppimisen kehittäminen. 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Jatkuvan oppimisen kehittäminen -työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kemmis, S. & Edwards-Groves, C. 2018. Understanding education. History, Politics and Practice. Singapore: Springer.

Van Kleef, J. 2011. Canada: A typology of prior learning assessment and recognition (PLAR) research in context. Julkaisussa *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Toim. J. Harris, M. Breier & C. Wihak, C. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 44–84.

Koehler, M. J. & Mishra, P. 2008. Introduction TPCK. Julkaisussa *Handbook of Pedagogical Content Knowledge for Educators*. Toim. Committee on Innovation and Technology. AACTE. London: Routledge, 3–29.

Lewin, R. 1999. *Complexity: Life at the Edge of Chaos*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Li, W., Badr, Y. & Biennier, F. 2012. Digital ecosystems: challenges and prospects. Julkaisussa *MEDES '12: Proceedings of the International Conference on Management of Emergent Digital EcoSystems*. Association for Computing Machinery New York NY United States October 2012, 117–122.

Liedtke, C., Welfens, M. J., Rohn, J. & Nordmann, J. 2012. LIVING LAB: user-driven innovation for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 13, 2, 106–118.

Liittyminen oppimisen digitaaliseen ekosysteemiin. 2020. Opetushallituksen verkkosivu. Digitaalinen ekosysteemi -vaikutusohjelma? Viitattu 24.2.2020. <https://www.oph.fi/fi/tietoa-meista/liittyminen-oppimisen-digitaaliseen-ekosysteemiin>.

Lindberg, M. 2013. Koulutuspolitiikan uusliberalisoitumisen vääjäämättömyys? *Tieteessä tapahtuu* 2/2013, 8–14.

Mishra, P. & Koehler, M. J. 2006. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record* 108, 6, 1017–1054.

Moore, J. F. 1993. Predators and prey: A new ecology of competition. *Harvard Business Review*, 71, 3, 75–86.

Niskanen, A. & Lepänjuuri, A. 2006. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen koulutuksen ja työelämän haasteena. Julkaisussa *Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella*. Toim. A. Niskanen, A. Lepänjuuri & T. Rautio. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67, 9–21.

Nuutinen, U. 2018 Ammatillisen kasvun polku: opettajuuden ontologinen rakentuminen yhteisöllisessä ryhmäprosessissa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Norton, B. G. 2012. The ways of wickedness: Analyzing messiness with messy tools. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics* 25, 4, 447–465.

Peltokari, M. 2006. Preliminary theoretical framework for the study of business ecosystems. *Emergence: complexity and organization*, 8, 1, 1–9. <https://journal.emergentpublications.com/article/preliminary-theoretical-framework-for-the-study-of-business-ecosystems/>.

Randers, J. 2012. 2052: A global forecast for the next forty years. Chelsea Green Publishing.

Shulman, L. S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, 4–31.

Sussan, F. & Zoltan, J. A. 2017. The Digital entrepreneurial ecosystem. *Small Business Economy* 49, 1, 55–73.

Sustainable development goals. 2015. Yhdistyneet kansakunnat. Viitattu 29.5.2020. <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>.

Tuschling, A. & Engemann, C. 2006. From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Journal of Educational Philosophy and Theory* 38, 4, 451–469.

Tynjälä, P., Pirhonen, M., Vartiainen, T. & Helle, L. 2009. Educating IT Project Managers through Project-Based Learning: A Working-Life Perspective. *The Communications of the Association for Information Systems* 24 (Article 16), 270–288. Viitattu 11.5.2020. <http://aisel.aisnet.org/cais/>.

Tynjälä, P., Virtanen, A., Virolainen, M. & Heikkinen, H. 2020. Learning at the Interface of Higher Education and Work: Experiences of Students, Teachers and Workplace partners. Julkaisussa *Designing for connectivity between education and work: Principles and practices*. Toim. E. Kyndt, S. Beausaert, & I. Zitter. (Hyväksytty julkaistavaksi).

Töytäri, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Virtanen, A., & Piirainen, A. 2019. Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21, 1, 8–24.

Valkokari, K., Salminen, J., Rajala, A., Koskela, M., Kaunisto, K. & Apilo, T. (Toim.) 2014. *Ekosysteemit ja verkostojen parviäly. Tulevaisuuden liiketoiminnan suuntaviivoja*. Espoo: VTT technology. Viitattu 24.4.2020. <https://www.vtt.fi/inf/pdf/technology/2014/T152.pdf>.

Virolainen, M., Heikkinen, H. L. T., Siklander, P. & Laitinen-Väänänen, S. 2019. Mitä ovat oppimisen ekosysteemit. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21, 4, 4–25. Viitattu 15.3.2020. <https://akakk.fi/category/2019/> .

Virta, M. 2018. Pirjo Ståhle: Innovaatioekosysteemit syntyvät ja elävät vuorovaikutuksesta. *Tietoasiantuntija* 2–3, 14–17.

Virtanen, A., Harju, V., Heikkinen, H. L. T., Pehkonen, L., Virolainen, M. & Tynjälä, P. 2019. Työ, oppiminen ja digitalisaatio: Tutkimus kehittämistyön tukena. Julkaisussa Työn ja oppimisen liitto. Toteemi-hankkeen uusia innovaatioita, 104. Toim. H. Kotila & L. Vanhanen-Nuutinen. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 104–110.

Wals, A. 2019. *Sustainably Oriented Ecologies of Learning: A Response to Global Systemic Dysfunction*. Julkaisussa *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings and Possibilities*. Toim. R. Barnett & N. Jackson. Milton Park: Routledge, 98–120.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, A. J. 1997. The Ecosystem: An Evolving Concept Viewed Historically. *Functional Ecology*, 11, 2, 268–271.

Xu, C., Kohler, T. A., Lenton, T. M., Svenning, J.-C. & Scheffer, M. 2020. Future of the human climate niche. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, May 2020. Viitattu 6.5.2020. <https://www.pnas.org/content/early/2020/04/28/1910114117>.

TYÖELÄMÄSSÄ OPPIMISEN VASTAVUOROISTA TOIMINTAA KEHITTÄMÄSSÄ

Jari Karttunen & Hannu Seppänen

Artikkelissa kuvataan ammatillisen koulutuksen järjestämistä työelämän oppimisympäristöissä ja tarkastellaan ammatillisen koulutuksen opettajan ja työpaikkaohjaajan työnjakoa, tehtäviä ja yhteistyötä suhteessa laadunhallinnan periaatteisiin. Ammatillinen opettaja on pedagoginen asiantuntija, jonka osaamisessa painottuu laadunhallinnan periaatteiden mukainen toiminta sekä tietoisuus sen vaatimuksista omassa työssä ja toiminnassa. Ammatillinen koulutus on siirtymässä ryhmäkohtaisesta koulutussuunnittelusta opiskelija- ja työpaikkakohtaiseen suunnitteluun. Artikkelissa esitetään ehdotuksia ammatillisen koulutuksen työelämässä tapahtuvan oppimisen kehittämiseksi vastavuoroiseksi toiminnaksi. Esitämme myös jäsenyyksiä ammatilliseen opettajuuteen vaikuttavista tekijöistä. Lopuksi esitetään ehdotuksia asiakaslähtöisyyden ja työelämlähtöisyyden kehittämiseksi.

Artikkelissa lähestymme ammatillisen koulutuksen työelämässä tapahtuvan oppimisen toimintakulttuuria yhteistoimijuuden, laadunhallinnan ja asiakkuuksien vahvistamisen näkökulmasta.

Sipilän hallituksen kärkihankkeena vuonna 2018 toimeenpantiin ammatillisen koulutuksen reformi. Tämä uudistus on koettu ristiriitaisesti niin opettajien, koulutuksen järjestäjien, työelämän kuin opiskelijoidenkin keskuudessa. Julkisessa keskustelussa on tuotu esille huoli koulutuksellisen eriytymisen kehityksestä, kuten lähiopetuksen vähenemisestä ammatillisessa koulutuksessa. Koulutuksen järjestäjien saaman rahoituksen leikkaukset ovat vaikuttaneet ammatillisessa koulutuksessa annetun lähiopetuksen määrään ja laatuun. Kuitenkin opettajat ovat arvioineet opiskelijoiden tuen tarpeen kasvaneen ja opettajan vastuulla olevien opiskelijoiden määrän lisääntyneen.

Joidenkin toimijoiden näkemysten mukaan viime vuosien kehitys ammatillisessa koulutuksessa on ollut katastrofi (Koppanen 2020). Toisaalta reformin toimeenpanoa tukevissa oppaissa sekä Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuissa kerrotaan uudistuksesta myönteiseen sävyyn. Rinteen hallitusohjelmassa 2019 puututaan ammatillisen koulutuksen laatu-

ongelmiin välittömästi, jotta opettajien työn tekemisen edellytyksiä voidaan parantaa (Kohti huippulaatua 2019, 45).

Artikkelissa tarkastellaan ammatillisen koulutuksen lainsäädännön ja laatustrategian keskeisten periaatteiden vaikutusta ammatilliseen opettajuuteen ja -opettamiseen toisella asteella. Perehdymme toimijoiden yhteistyöskentelyn periaatteisiin ja kehittämistoimenpiteisiin sekä pohdimme työelämässä oppimisen laadunhallintaa ja sen vastavuoroista kehittämistä. Lopuksi jäsenämme koulutuksen järjestäjän, opiskelijan ja työelämän rooleja laadunhallinnan kehittämiseksi. Artikkelissa käytämme termiä *uusi ammatillinen koulutus*, jolla viittaamme vuonna 2018 voimaan tulleeseen ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöön.

Artikkelimme pohjautuu Riitta Karusaaren väitöskirjaan (2020) ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyydestä. Olemme perehtyneet uuden ammatillisen koulutuksen kehittämisoppaisiin ja -materiaaleihin (Kuinka monta tunnista? 2019; Työelämässä oppiminen -tietopankki 2019; Työelämässä oppimisen uudet mahdollisuudet 2019; Rohkeasti uudistamaan 2019) sekä Kohti huippulaatua – Ammatillisen koulutuksen laatustrategia vuoteen 2030 -julkaisuun (2019). Jäsenämme laatustrategian periaatteita, joilla ammatillisen koulutuksen opettaja kehittää työelämä- ja asiakaslähtöisyyttä.

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN PERUSTEHTÄVÄT JA LAADUNHALLINNAN PERIAATTEET TYÖELÄMÄSSÄ OPPIMISESSA

Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on opiskelijan osaamisen kehittäminen, elinikäisen oppimisen ja ammatillisen kasvun tukeminen sekä työelämän palveleminen. Koulutuksen lainsäädännöllä pyritään varmistamaan, että opiskelijan opinnot ovat yksilölliset, ja oppiminen tapahtuu tarkoituksenmukaisissa oppimisympäristöissä. (Ammatillisen koulutuksen reformi 2020.)

Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö korostaa erityisesti asiakaslähtöisyyttä. Asiakkaalla tarkoitetaan niin opiskelijaa kuin työelämäkumppania eli yritystä. Aiemmassa lainsäädännössä erillisinä esiintyneet nuorten ja aikuisten ammatillinen koulutus yhdistettiin uudessa ammatillisessa koulutuksessa yhdeksi kokonaisuudeksi. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.)

Ammatillisen koulutuksen uudistamista on perusteltu työelämän muutosten vuoksi (Ammatillisen koulutuksen reformi 2020). Opetus- ja kulttuuriministeriön Kohti huippulaatua – ammatillisen koulutuksen laatustrategia vuoteen 2030 -julkaisussa (2019, 9–20) määritellään laadunhallinnan keskeiset periaatteet. Niitä ovat asiakaslähtöisyys, innovatiivisuus, uudistumiskyky ja

toisilta oppiminen, joustavuus, ennakoivuus ja reagoitokyky, tietoon perustuvat päätöksenteko ja jatkuva parantaminen, tasalaatuisuus, erinomaisuuteen pyrkiminen sekä luottamus, toiminnan avoimuus ja läpinäkyvyys.

Uuden ammatillisen koulutuksen lainsäädännön tavoitteena on vähentää byrokratiaa ja lisätä koulutuksen järjestäjän toimivaltaa koulutuksen järjestämisessä ja suuntaamisessa. Lisäksi koulutuksen järjestäjän mahdollisuudet toteuttaa ammatillista koulutusta eri oppimisympäristöissä ovat lisääntyneet. (Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa työelämälle? 2018) Opetus- ja kulttuuriministeriön tukiohjelma on tukenut ammatillisen koulutuksen kehittämistoimintaa. Ohjelman avulla koulutuksen järjestäjät ovat toimeenpanneet ammatillisen koulutuksen reformin mukaista toimintaa: kehittäneet esimerkiksi eri tapoja tunnistaa ja tunnustaa opiskelijan aiempaa osaamista, toimineet yhdessä työelämäkumppaneiden kanssa tarkoituksenmukaisissa oppimisympäristöissä osaamisen hankkimiseksi ja luoneet konkreettisia välineitä osaamisen osoittamiseksi näytössä ja sen arvioimiseksi työpaikkaohjaajien kanssa. (Ammatillisen koulutuksen reformin tukiohjelma 2020.)

Ammatillinen opettaja toimii yhteistyössä opiskelijan, työelämän edustajien, esimiehen ja työpaikkaohjaajan kanssa. Yksilöllisyyden ja asiakaslähtöisyyden korostuminen on muuttanut opettajan työtä niin oppilaitoksessa kuin työelämässä. Opettajat ovat olleet huolissaan, miten vastata opiskelijan itseohjautuvuuden haasteisiin, kun opiskelija-asiakas mielletään omien opintojensa omistajana. Opiskelija voi myös itse valita opintojensa sisällöt.

Työelämässä tapahtuvaa oppimista tarkastellessa Karusaari havaitsi, että opettajan ja työpaikkaohjaajan keskinäinen työnjako, roolit ja vastuut ovat olleet epäselviä tai yhteistyölle ei ole ollut riittävästi aikaa. Asiakaslähtöisyydessä painottuvat opiskelijoiden henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmien laatiminen ja päivittäminen. (Karusaari 2020, 157–159.)

Työpaikkaohjaajan toiminnassa vaaditaan tutkinnon perusteiden sisältöjen ymmärtämistä ja hallintaa yksilöllisten tavoitteiden ja toteutustapojen suunnittelussa, toimeenpanossa ja arvioinnissa sekä tarvittavan oppimisen tuen järjestämisessä. Työpaikkaohjaajan työssä tämä tarkoittaa tutkinnon perusteissa käytettävän kielen ja käsitteiden hallintaa sekä erilaisten oppijoiden ohjaamisen taitoja. Uusi ammatillinen koulutus haastaa työelämän edustajia omaksumaan lainsäädännön muutokset ja uudet käsitteet. Työelämässä oppimisen laajemmat mahdollisuudet ovat lisänneet työpaikkaohjaajien osaamisvaatimuksia ja täydennyskoulutuksen tarpeita.

Opiskelijan opintojen alussa koulutuksen järjestäjän nimeämä opettaja laatii opiskelijan kanssa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) ja päivittää sitä opintojen edetessä tai suunnitelman muuttuessa. Hen-

kilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma määrittää opiskelijan tutkinnon suorittamisen ja työelämässä oppimisen keston. Jokaisen opiskelijan opintoaika on yksilöllinen ja työelämässä oppimisen kesto määräytyy kunkin opiskelijan tarpeiden mukaan. Opiskelijan aiemmin hankittu osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan ja edelleen huomioidaan työelämässä oppimisen tavoitteellisessa suunnittelussa. Opettaja seuraa osaamisen kehittymistä opintojen kuluessa ja päivittää kehittämissuunnitelmaa opintojen edetessä yhdessä opiskelijan kanssa.

Henkilökohtaistamisessa suunnitellaan osaamisen hankkimisen ohjaus ja tuki. Erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita on noin 9 prosenttia ja määrä on noussut viime vuosikymmenen aikana. Tähän lukuun on sisällytetty opiskelijat erityisen tuen, vaativan erityisen tuen, näyttötutkinnon suorittamisen ja oppisopimuskoulutuksen piirissä. (Vipunen 2019.) Oppimisen tuen tulee toteutua myös työelämässä oppimisen aikana. Opiskelijan yksilöllinen opintopolku, oppimisen tuki ja suoritettavan tutkinnon tavoitteet tulee kyetä selkeyttämään työpaikkaohjaajille siten, että se tukee myös erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan edistymistä ja osallisuutta. Vastuu erityisen tuen järjestämisestä on ammatillisen koulutuksen järjestäjällä ja erityisen tuen järjestäminen on huomioitu koulutuksen rahoituksen painokertoimissa.

TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS

Työelämälähtöisyys tarkoittaa, että työelämän edustajien kanssa sovitaan opiskelijan koulutus- tai oppisopimuksen toteuttamisesta, työnjaosta, keskeisistä työtehtävistä, aikatauluista ja opiskelijan ohjaukseen ja arviointiin liittyvistä asioista. Koulutuksen toteuttaminen ja opiskelijan oppimisen arviointi työelämän oppimisympäristöissä perustuu tiiviiseen yhteistyöhön koulutuksen järjestäjän ja työelämän välillä. Useimmiten tätä yhteistyötä tehdään opettajan ja työpaikkaohjaajan yhteistyönä. (Työelämässä oppiminen -tietopankki 2019.)

Työelämän vahvempi rooli ammattiin oppimisessa on muuttanut myös työelämässä oppimisen ajoitusta opintojen toteuttamisen suunnittelussa. Työelämässä oppimista on mahdollista järjestää aivan opiskelijan opintojen alkuvaiheesta alkaen. Opiskelija voi siirtyä työelämään aluksi vaihteittain, esimerkiksi kerran viikossa työpaikalla ja muina päivinä oppilaitoksessa. Kun opiskelijat aloittavat työssäoppimistaan opintojensa erilaisissa vaiheissa, erilaisin taidoin ja valmiuksin, edellyttää tämä työpaikkaohjaajilta laajempaa ohjausosaamista. Tiivis työelämäyhteistyö haastaa työpaikkoja myös uudistamaan työelämässä oppimisen oppimisympäristöjä, jotta mahdollisimman

moni, myös opintojensa alussa oleva opiskelija, on osallinen työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta, ohjauksesta ja työyhteisöstä. (Ammatillisen koulutuksen reformi 2020.)

Työpaikalla hankittava osaaminen toteutetaan koulutus- tai oppisopimuksella. Oppisopimus on työ- ja koulutussuhde. Se on määräaikainen työsopimus, jossa työnantaja kouluttaa palkkaamansa työntekijää. (Mikä on oppisopimus? 2020.) Henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan nimitään tutkinnon osan osaamisen hankkimiseen vastuullinen työpaikkaohjaaja ja koulutuksen järjestäjän nimeämä opettaja. Suunnitelmaan kirjataan työpaikalla tehtävät keskeiset työtehtävät sekä suunnitelma työpaikalla tapahtuvan osaamisen hankkimisen aikataulusta.

TYÖELÄMÄSSÄ OPPIMINEN VASTAVUOROISENA TOIMINTANA

Kohti huippulaatua -julkaisu on luotu ammatillisen koulutuksen tasalaatuisuuden tueksi ja kannustamaan laadunhallintaan (Kohti huippulaatua 2019, 18). Se korostaa koulutuksen järjestäjien aktiivista roolia työelämän uudistamisessa yhteistoiminnallisesti ja luotaessa uusia toimintatapoja toimintaympäristöihin ja niiden muuttumiseen. Aktiivista roolia tukee koulutuksen järjestäjien lisääntyneet toimivalta.

Parasta Palvelua -kehittämisohjelmassa on vuosina 2017–2019 koottu työelämäyhteistyön kehittämisen kohteita ja ratkaisuja yhdessä työelämän edustajien ja opetushenkilöstön kanssa palvelumuotoilun ja yhteiskehittämisen avulla. Kehittämisohjelmassa määritelty työelämässä oppimisen ydinprosessin eräs kehittämiskohde on työpaikkaohjaus. (Työelämässä oppiminen -tietopankki 2019; Kuinka monta tunnistat? 2019.) Työelämästä tulevat vaatimukset ja paineet nähdään usein ammatillisen koulutuksen toimijoiden vastuulla olevana tehtävänä, ammattitaitoisen työvoiman tuottamisena (Maunu 2019a). Uudessa ammatillisessa koulutuksessa työelämän edustajien tehtävät työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksessa ja yhteissuunnittelussa ovat lisääntyneet.

Karusaari ehdottaa, että asiakaslähtöisessä ammatillisessa koulutuksessa koulutuksen järjestäjien on huolehdittava opettajien koulutus- ja oppisopimusosaamisesta ja sen lisäämisestä (Karusaari 2020, 170).

Edellä kerrottuun pohjautuen esitämme myöhemmin artikkelissa kehitysehdotuksia, jotta opettajan on mahdollista toimia vastavuoroisesti työelämän ja opiskelijan kanssa. Keskiössä on opettajan perehdyttäminen vastavuoroiseen toimintakulttuuriin, sen tavoitteisiin sekä työelämäyhteistyön tarkoituksenmukainen resurssointi.

Koulutuksen järjestäjän tehtävä on opastaa opettaja laadunhallinnan periaatteisiin opiskelijan ohjaamisessa ja työelämäkumppanuuksien kanssa toimittaessa. Opastaminen voidaan toteuttaa esimerkiksi säännöllisesti toteutettavissa pedagogisissa kehittämissäpäivissä, joissa koulutuksen järjestäjä valmentaa opettajia yhteistoiminnalliseen toimintakulttuuriin ja asiakaslähtöiseen toimintaan.

Perehdytyksessä opettaja syventyy ammatillisen tutkintokoulutuksen osaamisen arvioinnin toteuttamissuunnitelmaan. Siitä käy ilmi koulutuksen järjestäjän linjaukset ja menettelytavat esimerkiksi aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen, osaamisen arvioinnin toteutukseen ja siihen liittyvään päätöksentekoon sekä todistukset tutkinnon ja sen osien suorittamisesta.

Koulutuksen järjestäjät ovat kehittäneet työelämäyhteistyötä siten, että opettajille on nimetty työpaikat, joilla opiskelevia opiskelijoita hän ohjaa. Yhteistyössä on kehitetty käytänteitä, joissa kumppanuussopimuksella sovitaan toimintamalli työelämässä oppimisesta yhteisesti sovittujen periaatteiden mukaisesti. Käytänteiden etuna nähdään opettajan tai opettajaparin mahdollisuudet työskennellä työpaikalla pidempään sekä ohjata kaikkia opiskelijoita samanaikaisesti. Tällainen toiminta vahvistaa yhteisohjaajuutta ja ohjauskumppanuutta työpaikkaohjaajan ja opettajan välillä. Yhdessä tekeminen tukee onnistunutta ja laadukasta osaamisen arviointia sekä auttaa tukea tarvitsevan opiskelijan opinnoissa edistymistä. (Kuinka monta tunnistat? 2019, 36.)

Työpaikkaohjaaja koulutetaan opettajan tai koulutuksen järjestäjän toimesta tutkinnon perusteisiin ja osaamisen arviointiin. Työpaikkaohjaajan ja opettajan antama ohjaus pyrkii edesauttamaan opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamista. Karusaaren mukaan työelämän edustajat toivovat opettajien olevan työpaikkaohjaajien tukena opiskelijoiden ohjaamisessa. Opiskelijoiden mielestä opettajien tulee olla tasa-arvoisia ja kannustavia opiskelijoita ohjatessa ja arvioidessa. Työpaikkaohjaajilla täytyy olla aitoa mielenkiintoa opiskelijoiden ohjaamiseen. Opiskelijoiden käsitysten mukaan työpaikkaohjaajat ovat mukana päivittäisessä ohjaamisessa ja heidän roolinsa koetaan tärkeäksi ammatillisessa kasvamisessa. (Karusaari 2020, 123–124.)

Vastavuoroista toimintaa tukee myös sähköisten tietojärjestelmien käyttäminen. Koulutusten järjestäjien sähköisten tietojärjestelmien tulee palvella toimintaa myös siten, että niitä voidaan hyödyntää koulutusten seurannassa, ennakoinnissa ja arvioinnissa sekä hyödyntää näin saatua tietoa työelämäkumppanuuksia kehitettäessä.

Työelämän edustajien mukaan heidän tulee saada koulutusta opiskelijoiden ohjaamiseen. Ohjaajien kokemus oli, että opiskelijoiden ohjaaminen jäi pääasiallisesti työelämän edustajille. Työelämän edustajat katsoivat, että opettajien tulisi perehdyttää työpaikkaohjaajat ammattitaitovaatimuksiin ja tukea työpaikkaohjaajia opiskelijoiden ohjaamisessa. (Karusaari 2020, 121.) Työelämässä tapahtuvan oppimisen laadunhallinnan kannalta on tärkeää, että koulutuksen järjestäjä ottaa vastuuta työpaikkaohjaajien osaamisen lisäämisestä ja päivittämisestä.

OPISKELIJA- JA TYÖPAIKKAKOHTAISEN YHTEISSUUNNITTELUN JÄRJESTÄMINEN



Kuvio 1. Vastavuoroisen opiskelija- ja työpaikkakohtaisen koulutussuunnittelun kehittäminen.

Opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnitelmaan nimitään työpaikkaohjaaja, ja tieto tästä kirjataan koulutus- tai oppisopimukseen. Työpaikkaohjaajan tulee olla ammattitaidoltaan, koulutukseltaan tai työkokemukseltaan pätevä, eli hänellä tulee olla tarvittavaa ohjausosaamista. Työelämän edustajat, kuten yrityksen esimies ja työpaikkaohjaaja, ovat mukana opiskelijan työelämässä tapahtuvan oppimisprosessin kaikissa vaiheissa: suunnittelussa, ohjaamisessa sekä arvioinnin ja palautteen annossa. (Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa työelämälle? 2018; Ammatillinen koulutus 2018.)

Työpaikkaohjaaja huolehtii opiskelijan perehdytyksestä. Hän osallistuu koulutus- tai oppisopimuksen ja näytön suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, ohjaa opiskelijaa tavoitteellisesti henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman mukaan sekä antaa palautetta opiskelijan osaamisen kehittymisestä.

Työpaikkaohjaajien osaamisen varmistamiseksi ovat koulutuksen järjestäjät kehittäneet erilaisia työpaikkaohjaajakoulutuksia sekä koulutusmalleja, joissa hyödynnetään esimerkiksi Ohjaan.fi-sivustolla (2016) olevia malleja, käytäntöjä ja muistilistoja työelämässä oppimisen ohjaamiseen. Koulutettu työpaikkaohjaaja on tietoinen tehtävistään ja ohjaamisen taidoistaan sekä kehittää toimintaansa saamansa palautteen perusteella. Työpaikkaohjaaja myös kehittää työpaikalla tapahtuvaa ohjaustyötä.

Uudessa ammatillisessa koulutuksessa työpaikkaohjaajan osaamisvaatimukset ovat lisääntyneet asiakaslähtöisyyden ja työelämälähtöisyyden myötä. Tämän kehittämiseksi Karusaari (2020) ehdottaa seuraavaa:

- opiskelijan työelämässä toteutettavan oppimisen kehittämissuunnitelman laatimisen ja päivittämisen käytäntöjä tulee vahvistaa ja selkeyttää
- ryhmälähtöisestä koulutussuunnittelusta tulee siirtyä opiskelija- ja työpaikkakohtaiseen suunnitteluun
- työelämän edustajat tulisi osallistaa koulutussisältöjen, oppimismenetelmien ja opintoaikataulujen suunnitteluun.

Nämä toimet hyödyttäisivät työelämää siten, että se saisi osaavaa työvoimaa nopeammin ja joustavammin. (mts. 169.)

Koulutuksen järjestäjät ovat luoneet tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimusten yleiskielistämiseksi erilaisia työvälineitä kuten osaamis-

kortteja, -passeja tai -kartoja. Ammattitaitovaatimusten ollessa vaikeasti ymmärrettäviä nousee esille kysymys tutkinnon perusteissa käytettävän kielen saavutettavuudesta. Erilaisten kehitettyjen työvälineiden tavoite on ollut paitsi opiskelijan perehdyttäminen tutkinnon osien sisältöihin ja oppimistavoitteisiin myös työpaikkaohjaajien ja opettajien yhteistoiminnallinen syventyminen niihin.

Uuden ammatillisen koulutuksen aineistojen, materiaalien ja yleiskielen lisäksi tarvitaan myös riittäviä aikaresursseja opiskelijan ohjaukseen ja työpaikkakäynteihin. Karusaaren tutkimuksessa esille nousi tapaamis- ja ohjausaikojen varaamisen tärkeys ja kaikkien osapuolien sitoutuminen niihin. Työpaikkaohjaajat pitivät tärkeänä, että opettajien käynteihin, erityisesti ohjausaikoihin, työpaikoilla tulee olla yhdessä sovitut ajat. Aikaresurssien riittämättömyys näiden toteuttamiseen taas vaivasi opettajia, samoin kuin tilanteet, joissa heitä tarvittiin ohjaamaan työpaikalla, mutta he eivät voineet sopia käyntiä sinne, koska heidän tuli olla opettamassa oppilaitoksessa. (mts. 125.) Työelämältä kerätty palaute on ammatillisen koulutuksen rahoitusmallissa yksi vaikuttavuusrahoituksen myöntämisperuste.

MUUTTUNUT OPETTAJUUS

Uusi ammatillinen koulutus on muuttanut opettajan tehtäviä: opettaja ohjaa, tukee ja arvioi opiskelijaa. Opettajan tehtävät ovat muuttuneet ja monipuolistuneet. Taustalla on työelämän muuttuminen sekä vaade osaamisperusteisuudesta ja asiakaslähtöisyydestä. Ammatillisen opettajan ohjaava ja valmentava ote painottuvat. (Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa työelämälle? 2018; Ammatillinen koulutus 2018.)

Ammatillisen koulutuksen laatustrategia viittaa osaamisperusteisuuteen, joka myös muuttaa sekä opettajien että työpaikkaohjaajien osaamisvaatimuksia ja työtä, pedagogiikkaa ja työehtoja (Kohti huippulaatua 2019, 43). Opiskelijan henkilökohtaistamisen prosessissa opettajan antama uraohjaus tukee esimerkiksi opiskelijan suunnitelmia ja tavoitteita kohti tiettyä ammattia, työuralla etenemistä ja tulevaisuuden jatko-opintosuunnitelmia suhteessa tavoitteisiin työelämässä oppimisessa.

Näyttääkö muuttunut opettajuus suuntaa kohti ohjaavaa opettajuutta ja millaista se on? Ohjaava opettajuus oli keskeinen käsite valtakunnallisessa Taitava-hankkeessa, joka päättyi vuonna 2019. Ohjaava opettajuus sisältää monipuolista pedagogiikkaa sekä kykyä yhteisopettajuuteen, tiimiopettajuuteen ja ohjaustaitoihin. Ohjaava opettaja toimii enemmän vuorovaikutuksen ja oppimisen organisoijana kuin tiedon välittäjänä. (Tuokko 2019.) Ammatillisen

koulutuksen laatustrategia korostaa myös opettajien vahvaa ammattipedagogista- ja työelämäosaamista. Keskiössä on koko opettajan työuran jatkuva osaamisen kehittyminen.

Opettajalle tulee tarjota mahdollisuuksia valmentautua työuralla suunnitelmallisesti, minkä ansiosta opettajan kyvyt hallita laajoja kokonaisuuksia ja kohdata moninaisia opiskelijoita voivat vahvistua. Työnantaja takaa opettajalle riittävät ja laadukkaat työskentelyedellytykset. Opettaja taas huolehtii opiskelijan hyvinvoinnista osana monialaista asiantuntijatiimiä. Opettajien tehtäviin kuuluu opiskelijoiden opintopolkujen rakentaminen eri oppimisympäristöissä. Opettaja varmistaa myös opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamisen. Perinteisen opettamisen sijaan opettaja on opiskelijalle oppimisen ohjaaja. Lisäksi opettajat toimivat yhteistyössä työelämän kanssa, jossa korostuu asiakaspalvelutaidot. Heidät kuvataan ammattialansa ja pedagogiikan asiantuntijoina, jotka tukevat tiiviisti yrityselämää ja kehittävät työpaikkojen toimintaa. He tuntevat työelämää ja ovat verkostoituneet alueen toimijoiden kanssa. (Kohti huippulaatua 2019, 48.)

Verkostomainen toiminta ja tiimitoiminta ovat keskiössä uuden ammatillisen koulutuksen toimitetuissa materiaaleissa. Sen sijaan sana opettaminen esiintyy harvoin. Sanat ohjaus ja ohjaaminen esiintyvät näissä usein kuitenkin niin, että opettajalla on pedagogisen asiantuntijan rooli. Vuodesta 2017 lähtien toimitetut materiaalit ammatillisen koulutuksen reformista, sen toimeenpanosta ja uuden ammatillisen koulutuksen toteuttamisesta rohkaisevat muutokseen ja poisoppimiseen vanhoista toiminta- ja ajattelutavoista sekä käytänteistä. Koulutuksen järjestäjien lisääntynyt autonomia mahdollistaa kokeiluja, innovaatioita ja hyvien käytänteiden kehittämistä. Tämän katsotaan mahdollistavan myös opettajuuden ja opettajan työn sisällön kehittämistoimintaa ja uudelleenmäärittelyä. Laatustrategian linjaukset ohjaavat ja tukevat myös koulutuksen järjestäjien muodostamien palveluverkostojen toimintaa, kumppanuuksia ja muuta yhteistyötä laadunhallinnassa (Kohti huippulaatua 2019, 13).

Ammatillisen opettajan työssä on tarjottava mahdollisuus keskittyä ammattipedagogiikan kehittämiseen ja tarkentaa sen suhde työelämälähtöiseen toimintaan ja työpaikkaohjaajien osaamisen kehittämiseen. Ohjaavan opettajuuden ja oppimisen ohjaamisen kehittämistä tulee tarkastella suhteessa kunkin alan osaamisvaatimukseen. Tämä haastaa kehittämään pedagogiikkaa kullakin ammattialalla siten, että työelämälähtöisyys ja asiakaslähtöisyys palvelee laadunhallinnan periaatteita, unohtamatta opiskelijaa asiakkaana. Pedagogisen asiantuntijuuden ja ohjaavan opettajuuden suhde näihin kaippaa selkeyttä.

OSAAMISPERUSTEISUUS JA OSAAMISVAATIMUSTEN PÄIVITTÄMINEN

Työelämän palveleminen korostuu koulutuksen järjestäjän tehtävissä. Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö ja sen ohjeistukset ovat uudistaneet myös koulutuksessa käytettävän kielen ja käsitteistön asiakaslähtöisiksi kokonaisuuksiksi. Ammatillisen koulutuksen kasvatuksellinen ja yleissivistävä rooli on vähentynyt, kun koulutuksen osaamisperusteisuutta määrittävät nyt enemmän työelämlähtöiset ja työelämässä näytettävät osaamisen kokonaisuudet. Koska työelämlähtöisyys kannustaa opiskelijaa työllistymään myös suorittamalla tutkinnon osia, on opettajan vastuu vähentynyt koulutuksen yleissivistävän tehtävän suhteen.

Toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa on ristipaineita, kun sovitetaan yhteen yleissivistystä ja työntekijäkansalaisuutta. Osaamisperusteisuuden korostaminen on tuonut koulutuksen kentälle takaisin behaviorismin sekä sen, että osaamistasojen määrittely on yhteydessä työn analyysien (*job analysis*) käytäntöihin. Tähän liittyy ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisen tehostaminen kytkemällä opetussuunnitelmat siihen työhön ja ammattiin, johon opiskelijat taidot saavutettuaan siirtyvät. (Pehkonen 2013, 34–35.)

Ammatillisen koulutuksen laatustrategia 2030 linjaa kokonaisvaltaisesti laadunhallintaa kaikessa ammatillisessa koulutuksessa ja sen eri toteuttamismuodoissa. Sen keskeisenä tavoitteena on luoda yhdensuuntaiset periaatteet sekä puitteet ammatillisen koulutuksen eri toimijoiden laadunhallinnalle ja sen johtamiselle. Lisäksi tavoitteena on tukea systemaattista ja kokonaisvaltaista laadunhallintaa kaikilla ammatillisen koulutuksen toimijatasoilla, palveluverkostoissa ja kumppanuusyhteistyössä. Strategia turvaa osaltaan ammatillisen koulutuksen tasalaatuisuutta ja kannustaa laadunhallintaan ja sen jatkuvaan parantamiseen kohti huippulaatua. (Kohti huippulaatua 2019.)

Osaamisperusteisuus on muuttanut opettajien ja työpaikkaohjaajien osaamisvaatimuksia ja työn vaatimuksia. Opettajan tulee hallita erilaisia työpaikkaohjauksen käytäntöjä, laajoja oppimisen kokonaisuuksia ja asiakkuuksien hallinnan taitoja. Hänellä on oltava valmiuksia erilaisten oppijoiden ohjaamiseen. Tämä tarkoittaa muutosta formaalista, oppilaitoksessa tapahtuvasta opettamisesta kohti asiakkuuksien hoitamista työelämässä ja sidosryhmissä. Opettaja myös perehdyttää työpaikkaohjaajan koulutuksessa käytettäviin termeihin, käsitteisiin ja sanastoon. (Työelämässä oppimisen uudet mahdollisuudet 2019.)

AMMATILLISEN OPETTAJAN MUUTTUNUT TYÖ

Uuden ammatillisen koulutuksen toimeenpanoa tukevissa oppaissa ja hankkeissa tuotetun aineiston perusteella voidaan todeta, että koulutuksen järjestäjien vastavuoroista toimintaa oppilaitoksen ja työelämän välillä on pyrittävä lisäämään, jotta ammatillisen koulutuksen laatustrategian (Kohti huippulaatua 2019) tavoitteisiin on mahdollista päästä. Tavoitteiden jäsentämisen tueksi nostamme seuraavassa seikkoja huomioitavaksi opiskelijan ohjauksen, koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhteistyön sekä työpaikkaohjauksen kehittämisessä. Pohdimme myös asiakaslähtöisyyttä ja ammatillisen opettajuuden muutosta.

Opiskelijoiden yksilölliset oppimispolut ja pedagogisen tuen tarpeet tulee tunnistaa, huomioida ja ennakoida oppilaitoksessa siten, että tieto niistä siirtyy työelämässä tapahtuvan oppimisen ohjaajille. Työpaikkaohjaajilla tulee olla riittävät valmiudet toteuttaa ja tukea opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman mukaista pedagogista toimintaa. Edelleen työelämän edustajien ja koulutuksen järjestäjien tulee ottaa vastuuta työpaikkaohjaajien ja ammattiosaamisen näyttöjen arvioijien sertifiointista, jolla varmennetaan työelämässä tapahtuvan oppimisen laadukas ohjaus.

Työpaikkaohjaajien valmennusta ja täydennyskoulutusta tulee lisätä erityisesti pedagogisten taitojen ja yksilöllisten oppimispolkujen ohjaamisessa. Koska myös osatyökyisten ohjaamisen taitojen kysyntä työpaikoilla on yleistynyt, on työpaikkaohjaajien osaamisvaatimuksena luoda ja toteuttaa myös osatyökykyisille sopivia työkokonaisuuksia, jotka edesauttavat heidän työllistymistään.

Ammatillisen opettajan työ on muuttunut: nähtävissä on siirtymä opetuksen suunnittelusta henkilökohtaiseen ja yksilölliseen oppimisen suunnitteluun. Tällöin korostuvat yksilöllisyys, joustavat oppimispolut, asiakaslähtöisyys sekä monikanavaisten ja yksilöllisten ohjauksen palveluiden kehittäminen, unohtamatta vastavuoroisuutta. Asiakaslähtöisyyden lähtökohta on opiskelijan ja työpaikan edustajien ohjaaminen ja tukeminen heidän tehtävissään. (Karusaari 2020, 148.)

Opiskelijoiden rooli tulee nähdä ennemminkin toimijoina kuin kohteina. Tällöin toimitaan asiakaslähtöisesti. Tämän mahdollistamiseksi tarvitaan osallistamista. Opiskelijat haluavat olla vaikuttamassa enemmän koulutussisältöjen suunnitteluun ja osaamisen hankkimisen suunnitteluun sekä työpaikoilla että oppilaitoksessa opiskelussa. (Karusaari 2020, 199.)

Vuonna 2018 voimaan tulleen ammatillisen koulutuksen lainsäädännön myötä koulutuksen järjestäjien toimivalta on lisääntynyt. Tämä on mahdol-

listanut ammatillisen koulutuksen järjestämisen vapaammin sekä auttanut toteuttamaan sen seuranta- ja laadunhallintaa. Uusliberalistisen poliittisen ideologian ilmentymänä myös koulutus on järjestetty markkinoiksi, joilla valinnan mahdollisuuksista puhutaan vapauden ja yksilöllisyyden todentumina (Hakala ym. 2013, 261). Tällaisessa markkinassa toimiminen vaikuttaa myös ammatilliseen opettajuuteen toisella asteella. Tällainen markkinoiden ja asiakkuuksien jäsentyminen haastaa muuttamaan toimintakulttuureja kohti asiakas- ja työelämälähtöistä toimintaa. Tämä koskee sekä työelämässä tapahtuvan oppimisen toteuttamista että sen laadunhallintaa, mutta ennen kaikkea toiminnan suuntaamista oppilaitoksesta asiakkaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Siten ammatillisen koulutuksen järjestäytyminen markkinoina on voitu opettajien keskuudessa kokea vaikeana asiana.

Asiakaslähtöisyys ei ole täysin ongelmaton, koska sitä ei ole tutkittu ammatillisen koulutuksen kontekstissa, eikä sitä ole aikaisemmin määritelty kasvatustieteessä (Karusaari 2020, 166). Työelämälähtöisyys ja työelämälähtöinen ammatillinen pedagogiikka ohjaa ammatillista koulutusta. Näkemyksemme on, että nykyisellään nämä voidaan käsittää myös toimeenpanotyyppisenä koulutuksena, jossa opiskelija oppii tietyt työtehtävät, joissa hänen on mahdollista työllistyä.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) säättää koulutuksen tavoitteiksi myös opiskelijoiden kehittymisen hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi. Ammatillista koulutusta kehitettäessä on tärkeää korostaa myös sen sivistystehtävää sekä ammatillisen tutkinnon suorittamisen antama yleinen jatko-opintokelpoisuus ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin. Asiakaslähtöisyys ja sitä toteuttava pedagogiikka tarvitseekin lisää määritelmiä ammatillisessa koulutuksessa. Innovaatioiden tueksi tarvitaan monitieteistä tutkimusta ammatillisesta koulutuksesta. Myös uuden ammatillisen koulutuksen vastavuoroista suhdetta työelämän kanssa ja tämän kehittämistä tulee tutkia.

Koulutuksen järjestäjät ovat ratkoneet ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyden tuomia haasteita erilaisin painotuksin. Yksi mahdollisuus tähän on tarjoutunut opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamissa hankkeissa ja niissä tuotetuissa aineistoissa. Ammatillisen koulutuksen laatuongelmiin puuttumiseen ja opettajien työskentelyedellytysten parantamiseen tarvitaan Rinteen hallitusohjelmassa mainittua rahoitusta mutta myös kokemuseräisen tiedon hyödyntämistä ja käytänteiden levittämistä sekä tutkimusta asiakaslähtöisyyden merkityksistä, vaikutuksesta ja muutostarpeista ammatillisessa koulutuksessa. Nämä vaikuttavat edelleen ammatillisen opettajuuden muotoutumiseen, mahdollisuuden muutoksille ja uudelleen määrittelyille.

Opetus- ja kulttuuriministeriön ammatillisen koulutuksen järjestäjien ohjaus- ja sääätelyjärjestelmässä on mahdollisuus tarvittaessa toteutettavaan vuoropuheluun ja ohjaukseen ministeriön ja koulutuksen järjestäjän välillä. Ohjaus- ja sääätelyjärjestelmää käytetään koulutuksen järjestäjän tehtävien ja osaamistarpeiden määrittelyyn, tutkintojen ja koulutuksen ennakoitavuuden perustana sekä niiden laadun varmistajana. (Ammatillisen koulutuksen hallinto ja rahoitus 2019.) Koska tutkinnot ja koulutus vastaavat työelämälähtöiseen tarpeeseen, on laadunhallintaa kehitettäessä tärkeä selvittää, millaisena instrumenttina ministeriön ohjaus- ja sääätelyjärjestelmä toimii sen laadun varmistuksen tehtävässä. Näyttäisi olevan, että koulutuksen järjestäjän suuri koko ja monialaisuus takaavat varmimmin asiakaslähtöisen ja työelämälähtöisen toiminnan sekä näihin liittyvän laadunhallinnan.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Työelämässä tapahtuvan oppimisen laadunhallinnan tueksi tarvitaan koulutuksen järjestäjien kokoamaa tietoa, vertailua ja tutkimukseen pohjautuvaa tietoa. Asiakaslähtöisyys ja sen laatu sekä näiden vaikutus ammattiin oppimiseen ja ammatilliseen opettajuuteen tulee määritellä vastavuoroisesti työelämän ja opiskelijan tarpeita tukien.

Ammatillinen koulutus on myös kasvatuskumppanuutta, aktiiviseksi kansalaiseksi tukemista ja yleissivistyksen hankkimista. Ammatillinen tutkinto antaa myös jatko-opintokelpoisuuden. Näkemyksemme on, että työelämäasiakkaiden tulee ottaa myös näistä vastuuta, ammattitaidon opettamisen lisäksi. Koska työelämätoimikunnat varmistavat osaltaan ammatillisen koulutuksen laatua ja työelämälähtöisyyttä, esitämme yhtenä mahdollisuutena niiden toiminnan suuntaamista kohti laadunhallinnan, asiakaslähtöisyyden ja työelämässä tapahtuvan oppimisen vastavuoroisuuden kehittämistä.

Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta tarvitsee asemoimista muuttuneeseen toimintakulttuuriin. Koulutuksen järjestäjien toimivallan lisääntyttä myös opettajan tehtävät ja vastuut asiakaslähtöisessä toiminnassa ovat lisääntyneet. Parasta osaamista -hankkeen päättyessä vuoden 2019 lopussa tutkija Antti Maunu peräänkuulutti ammatillisen koulutuksen ongelmien ratkaisuksi perusasioiden tekemistä kunnolla ja organisoimalla ne hyvin, koska nykyisellään opettajilla on liikaa tehtäviä ja ne voivat jopa olla ristiriidassa keskenään eivätkä välttämättä palvele asiakas- ja työelämälähtöisyyttä. Siten asioiden priorisointi vaatii selkeyttämistä. Ratkaisuna on koko oppilaitoksen organisaation toiminnan läpikäyvä kokonaisarkkitehtuurin rakentaminen, joka huomioi koulutustarjonnan organisoimisen siten, että se mahdollistaa yhteistyön

työelämän ja oppilaitoksen yhteistyökumppanien kanssa. (Maunu 2019b.) Priorisoinnin suuntaviivoja näyttävät Ammatillisen koulutuksen laatustrategian 2030 keskeiset periaatteet.

Koulutuksen järjestäjien toiminnalle peräänkuulutetaan uutta ajattelun tapaa, uudistumista ja innovointia. Ammatillista koulutusta voidaan tarkastella järjestäytyneinä markkinoina, jossa järjestäjät toimivat aiempaa vapaammilla koulutuksen markkinoilla. Laatustrategian 2030 linjaukset ohjaavat ja tukevat tehtävässä luoda laadunhallinnan verkostoja ja yhteistyötä. Tässä työssä koulutuksen järjestäjät hyödyntävät valinnan mahdollisuuksia, jotka palvelevat eri asiakkaita. Se kokonaisarkkitehtuuri, jossa ammatillisen opettajan työ rakentuu asiakas- ja työelämälähtöiseksi toiminnaksi ja laaduksi, määrittyy ja selkeytyy koulutuksen markkinoiden ehdoilla.

Valtakunnallisen työelämäpalautteen valmistelu käynnistyi syksyllä 2019. Tavoitteena on aloittaa palautteen kerääminen siten, että tuloksia voidaan käyttää vuodesta 2021 alkaen. Jotta työelämässä oppimisen laadunhallinta olisi vastavuoroista toimintaa, tulee palautejärjestelmästäkin luoda vastavuoroinen. Tällöin koulutuksen järjestäjä kerää ja antaa palautetta työpaikoille säännöllisin määräajoin sekä käyttää saatua tietoa toiminnan kehittämisessä. Palautejärjestelmiä tulee kehittää edelleen tiimimäisiksi, dialogisiksi ja osallistaviksi käytänteiksi, jotka tukevat yhteistoiminnallista kehittämistyötä koulutuksen järjestäjän ja työelämän välillä. Tämä kehittää koulutuksen laatua ja laadunhallintaa. Myös opiskelijalta tulee kysyä palautetta työelämässä oppimisesta jokaisen näytön jälkeen.

Ammatillisen koulutuksen uudistusten ja ohjeistusten tavoitteena on pysyvä muutos toimintakulttuurissa. Ammatillisen opettajan osaamisessa painottuu laadunhallinnan periaatteiden mukainen toiminta sekä tietoisuus sen vaatimuksista omassa työssä ja toiminnassa. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa on tärkeää määritellä asiakaslähtöisyys ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Asiakaslähtöisyyteen on tällöin mahdollista tarkentaa ammatillisen koulutuksen rooli myös yleissivistyksen hankkimisessa ja tukemisessa aktiiviseen ja tasapainoiseen kansalaisuuteen.

LÄHTEET

Ammatillinen koulutus. Työelämän näkökulma 03/2018. 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 18.3.2020. <https://minedu.fi/documents/1410845/7131162/AM+reformin+p%C3%A4%C3%A4linjat+ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4n+n%C3%A4k%C3%B6kulma+FINAL.pdf/4df85e27-6b7e-4d38-a437-1939e12fc51b/AM+reformin+p%C3%A4%C3%A4linjat+ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4n+n%C3%A4k%C3%B6kulma+FINAL.pdf>.

Ammatillisen koulutuksen hallinto ja rahoitus. 2019. Ammatillisen koulutuksen järjestäjien ohjaus- ja säätelyjärjestelmä. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Julkaistu 1.8.2019. Viitattu 26.2.2019. <https://minedu.fi/ammattillisen-koulutuksen-hallinto-ja-rahoitus>.

Ammatillisen koulutuksen reformin tukiohjelma. 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 20.3.2020. <https://minedu.fi/tukiohjelma>.

Ammatillisen koulutuksen reformi. 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 20.3.2020. <https://minedu.fi/amisreformi>.

Hakala, K., Brunila, K., Teittinen, A. & Lahelma, E. 2013. Työntekijäkansalaisuus tekeillä ja käsillä. Julkaisussa Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Toim. K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen. Helsinki: Gaudeamus, 257–265.

Karusaari, R. 2020. Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 273. Viitattu 1.2.2020. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64059/Karusaari.Riitta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Kohti huippulaatua. Ammatillisen koulutuksen laatustrategia vuoteen 2030. 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:29. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 20.3.2020. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161772/OKM_2019_29%20Kohti%20huippulaatua.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Koppanen, P. 2020. Uudistukset vaativat uskallusta. Näkökulmat 13.02.2020. Opettaja-lehti. Viitattu 21.2.2020. <https://www.opettaja.fi/nakokulmat/puheenjohtaja/paivi-koppanen-uudistukset-vaativat-uskallusta/>.

Kuinka monta tunnista? 2019. Uudistetaan yhdessä. Parasta osaamista -verkostohanke. Viitattu 2.5.2020. https://trello-attachments.s3.amazonaws.com/5ced23df6b20471d4ef4424b/5ced2fb377343f1c43f0087b/5d47c385d325549f57aaa4c7a836b723/Silm%C3%A4ile_ratkaisuja_-_valitse_sopivinkaikki.pdf.

L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Viitattu 22.2.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Pidp447122560>.

Maunu, A. 2019a. Työelämä on arkinen kumppani, jonka hyvät ja huonot puolet pitää jakaa. Parasta osaamista -verkostohankkeen blogi. Viitattu 20.3.2020. <https://blogit.gradia.fi/parastaosaamista/2019/04/03/maunu-tyoelama-on-arkinen-kumppani-jonka-hyvät-ja-huonot-puolet-pitaa-jakaa>.

Maunu, A. 2019b. Seuraavaksi Organisoidaan oikein -hanke? Parasta osaamista -verkostohanke. Viitattu 23.2.2020. <https://blogit.gradia.fi/parastaosaamista/2019/12/20/maunu-seuraavaksi-organisoidaan-oikein-hanke/>.

Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa työelämälle? 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 20.3.2020. https://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM_AKR_mika_muuttuu_tyolama.pdf/9f7fb2b6-ab52-4dc1-861e-a1fc5aace194/OKM_AKR_mika_muuttuu_tyolama.pdf.

Mikä on oppisopimus? Viitattu 22.3.2020. <https://www.oppisopimus.fi/opiskelijalle/oppisopimuskoulutus/>.

Ohjaan.fi 2016. Tukea työpaikkaohjauksen arkeen. Viitattu 16.2.2020. <https://ohjaan.fi/>.

Työelämässä oppiminen -tietopankki 2019. Viitattu 2.5.2020. <https://trello.com/b/wSHJryxf/ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4-oppiminen-tietopankki>.

Työelämässä oppimisen uudet mahdollisuudet 2019. Uudistetaan yhdessä! Mikä on muuttunut? Koulutuksen järjestäjän ydinprosessit ja yhteinen osaaminen. Parasta osaamista -verkostohanke. Viitattu 2.5.2020. https://trello-attachments.s3.amazonaws.com/5a61cdc445862a773aa8bf9e/5e2fd87751ae5e35508e33f8/3456eb3ed11aa1186b30c91cf64b036d/Työelämässä_oppimisen_uudet_mahdollisuudet_opas_final.pdf.

Pehkonen, L. 2013. Saako työntekijäkansalaista sivistää. Julkaisussa Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Toim. K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 257–265.

Rohkeasti uudistamaan 2019. Osaamiskokonaisuus. Viitattu 2.5.2020. <https://rohkeasti uudistamaan.fi/>.

Tuokko, R. 2019. Yhdessä – matkalla ohjaavan opettajuuden ytimeen. Taitava – tulevaisuuden osaajat -hankkeen blogi, julkaistu 1.2.2019. Viitattu 24.2.2020. <https://taitavatulevaisuus.wordpress.com/2019/02/01/yhdessa-matkalla-ohjaavan-opettajuuden-ytimeen/>.

Vipunen. 2019. Opetushallinnon tilastopalvelu. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus. Viitattu 2.5.2020. <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen/Sivut/Erityisopetus.aspx>.

VALMENTAVA OTE OPETTAJAN TOIMINTATAPANA

Arja Pakkala

Tämä on tutkijan ja kouluttajan puheenvuoro valmentavan otteen soveltamisesta opettajuuteen. Täydennystä tuo koulutuksen ja opettajien välisten keskustelujen yhteydessä muodostunut aineisto. Opettajuuudessa valmentavalla otteella tavoitellaan pedagogista toimintaa oppijoiden tavoitteista käsin, käytänteinä ovat aktivoivat menetelmät ja toimijuuden vahvistaminen oppimispolulla. Pedagogisessa toiminnassa valmentaminen soveltaa vahvuuspedagogiikkaa, osallistamista ja dialogia. Valmentava ote sisältää käytännöllisiä ja toiminnallisia asioita, kuten oppijakeskeisyyttä, innostamista ja ratkaisukeskeisyyttä. Käytännön toimintana valmentavaa otetta toteutetaan pedagogisella sparrauksella. Valmentavan opettajan rooleja ovat sparraava ohjaaja, mentori, fasilitaattori ja rinnallakulkija. Valmentavaa otetta ja pedagogisina kokonaisuuksina vahvuuspedagogiikkaa, osallistamista ja dialogisuutta kannattaa ottaa käyttöön ja rakentaa niiden avulla uudistuvaa ja tulevaisuuteen suuntautuvaa oppimis- ja oppijakeskeistä opettajuutta.

Opettajuus on muutoksessa, ja tarve pedagogisen toiminnan muutokseen nousee toisaalta virallisista toimintakentän ohjeistuksista jo pidemmältä ajalta, toisaalta tutkimustiedosta, joka pohjautuu yhteiskunnan muutoksen tarkasteluun. Ammatillisen opettajuuden ja pedagogiikan suomalaiset ohjeistukset ovat 2010-luvulla ja erityisesti viime aikoina nostaneet esille erityisesti opiskelijakeskeiseen pedagogiikkaan, yksilöllisiin oppimispolkuihin ja jatkuvaan oppimiseen sekä uudistuvaan opettajuuteen liittyviä muutostarpeita (Ammattipeda 2013). Valmentava opettajuus saattaa toimintatapana osaltaan vastata näihin muutossaasteisiin. Opetus- ja kulttuuriministeriö valmistelee Suomessa jatkuvan oppimisen uudistusta, jolla halutaan mahdollistaa osaamisen kehittäminen työuran eri vaiheissa (Jatkuva oppiminen 2020). Myös se haastaa perinteisiä koulumuotoisia opetusmalleja ja koulutustoimijoita uudenlaisiin toimintatapoihin. Ammattikasvatuksen viimeaikaiset tutkimukset ja julkaisut ovat käsitelleet samansuuntaisia teemoja. Niissä on otettu esiin esimerkiksi ammatillisen koulutuksen itseohjautuvuustavoite (Nokelainen 2019). Toinen tutkimuksellinen teema, joka käsittelee opettajuuden muutosta, on uudistuva

opettajuus ja tämän yhteydessä opiskelijan myönteisen oppimiskokemuksen muodostumisen tekijöinä autenttisuus, yhteistoiminnallisuus, henkilökohtaisuus ja ohjauksellisuus (Tapani & Salonen 2019).

Jos opettajuuden muutostarvetta tarkastellaan vertaamalla tämän hetken tilannetta tulevaan, näkökulmana voi olla se, millaista osaamista koulutus tuottaa tällä hetkellä ja mitä uusia osaamistarpeita on nähtävissä tulevaisuudessa. Tästä saattaa seurata, että jokin tällä hetkellä olennainen osa koulutuksesta tulee myöhemmin tarpeettomaksi ja joku tämän hetken osaaminen todennäköisesti menettää merkitystään tulevaisuudessa. Kun yhteiskunnallinen toimintaympäristö muuttuu, myös osaamistavoitteet muuttuvat. Se tuo mukanaan vaatimuksia koulutuksen toteuttamiselle suhteessa työelämän vaatimuksiin. (vrt. Varjonen & Laakso 2016, 72–86.) Tässä artikkelissa huomion kohteena on ammatillinen opettajuus tulevaisuuden ympäristöissä ja siihen liittyvä muutostarve opetuksen käytänteissä.

Opettajuuden yhteydessä saattaa herätä kysymys siitä, miten valmentava ote liittyy opettamiseen ja miksi sitä kannattaa siinä herätellä. Olen urallani rakentanut pedagogista ajatteluani valmentajuudesta 2000-luvun alkupuolelta alkaen aluksi työyhteisövalmennuksen kautta, koska olen tarkastellut sitä pedagogiikan toiminta-aluetta väitöstutkimuksessani. Siinä toin esille työyhteisövalmentajan kasvattajuuden rakentumista ja osallistavan pedagogiikan toimintatapaa työyhteisön toiminnan kehittämisessä. (Pakkala 2011.) Osallistavan työyhteisövalmentajuuden tutkimuksen jälkeen ja siihen perustaen sekä soveltuviin pedagogisiin kokonaisuuksiin laajentaen olen pyrkinyt kehittämään valmentavaa otetta ammatillisen opettajan toimintakenttään. Samalla olen rakentanut tässä esillä olevaa valmentavan otteen kokonaisuutta, käytännön toteutusta ja valmentavan koulutusprosessin jäsenystä.

Tämän artikkelin tavoitteena on piirtää osaltaan kuvaa siitä, mitä valmentava ote tarkoittaa opettajan pedagogisena toimintatapana, mitä pedagogisia näkökulmia ja piirteitä siihen liittyy ja miten sitä voidaan toteuttaa koulutusprosessissa. Artikkelin on puheenvuoro valmentavan otteen soveltamisesta opettajan toimintatapana perustuen koulutus- ja tutkimuskokemukseen sekä koulutuksen ja keskustelujen yhteydessä muodostuneeseen aineistoon. Yksi tarkastelun taustalla olevista koulutuksista on useana lukuvuonna JAMK ammatillisen opettajakorkeakoulun valinnaisena opintojaksona toteutettu *Valmentava opettajuus ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaaminen* -kurssi opettajaopiskelijoille. Aihetta tarkastellaan tässä artikkelissa pääosin kurssin osallistavassa toteutuksessa esillä olleiden kokonaisuuksien kautta. Kurssin aikana käydyistä keskusteluista ja kommentista muodostunut materiaali täydentää artikkelissa ajattelua, pohdintaa ja havaintoja. Toinen

kokemuspohjainen, edellistä täydentävä ja jo kokeneiden opettajien näkemyksiä mukaan tuova, aineisto on koostettu ammattikorkeakouluopettajien kanssa käydyistä keskusteluista JAMKin Pedagentti-ryhmän teemapäivissä syksyllä 2016. Niiden teemoina olivat valmentava ohjaus ja osallistaminen (Pakkala 2017).

VALMENTAVA OTE – PEDAGOGISIA NÄKÖKULMIA

Yksi valmentavaan otteeseen ja muutoshasteeseen liittyvä osa-alue on muutos opettajan pedagogisessa roolissa erityisesti yksilöllisten ja monimuotoisten oppimispolkujen näkökulmista. Valmentava ote voi silloin olla tarkoituksenmukainen, osallistava ja oppijakeskeinen toimintatapa. Tässä artikkelissa valmentava ote opettajuudessa tarkoittaa lyhyesti määritellen sitä, että sen *tavoitteena on pedagoginen toiminta oppijoiden tavoitteista käsin, käytänteinä aktivoivat menetelmät ja toimijuuden vahvistaminen opiskelupolulla*. Pedagogisina kokonaisuuksina valmentavaan otteeseen sisältyvät vahvuuspedagogiikka, osallistaminen ja dialogisuus.

Vahvuuspedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan, mikä tarkoittaa oppijan vahvuuksista lähtemistä ja niiden pohjalta oppimisen suuntaamista hyvien asioiden vahvistamiseen (Peterson & Seligman 2004). Osallistavaa valmentamista voidaan määritellä siten, että se korostaa osallistujien aktiivisuutta, asettaa heidät koulutusprosessissa keskeiseen rooliin ja tarjoaa kouluttajalle osallistujia tukevan, vuorovaikutusta ja dialogia virittävän roolin (vrt. Pakkala 2011, 163). Vuorovaikutuksen monipuolinen ilmeneminen johtaa parhaimmillaan dialogiin, jolloin toimitaan yhteisöllisesti ja kaikkien ryhmätoimintaan osallistuvien ääni tulee kuuluviin. Dialogin pyrkimyksenä on tuottaa ymmärrystä toisten näkemyksistä ja luoda merkityksiä toiminnan kohteena oleville asioille (Holm, Poutanen & Ståhle 2018). Valmentava ote ja osallistaminen eivät rajaa tarkasti menetelmiä, vaan ne sallivat moninaisuuden ja virittävät vuorovaikutteisuutta ja dialogia koulutusprosesseissa (Pakkala 2011). Ohjauksen välineet sekä toimintamallit moninaistuvat myös digitalisaation myötä ja tarjoavat uusia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen sekä yhteistoiminnallisiin ja yhteisöllisiin ohjaustapoihin (Kettunen 2017).

Valmentavan otteen taustalla olevat käsitteelliset näkökulmat ja teoreettiset taustalähtökohdatkin ovat moninaisia. Siksi tässä esillä olevat näkökulmat voidaan nähdä vaihtoehtoina ja mahdollisina tulokulmina. Valmentava ote opettajuudessa on paljolti käytännön toimintatapoja, jotka liittyvät aktivoivaan, osallistavaan ja yhteistoiminnalliseen pedagogiikkaan (vrt. Pakkala 2011). Toimintatapojen ja pedagogisten käytänteiden taustalla on käsitteellis-teoreettista

ajattelua, ja toimintatavat perustuvat sitä kautta tutkittuun tietoon ja ovat pedagogisesti perusteltuja. *Vahvuuspedagogiikka, osallistaminen ja dialogi* ovat valmentavan opettajuuden keskeisiä, laajasti kokoavia elementtejä ja sisältävät monia käytännöllisiä ja toiminnallisia asioita, kuten kannustavan ilmapiirin, vuorovaikutustaidot ja ratkaisukeskeisyyden. Siksi ne on valittu tähän artikkeliin edustamaan valmentavan otteen pedagogisia kokonaisuuksia.

VAHVUUSPEDAGOGIIKKA JA VALMENTAVA OTE

Vahvuuspedagogiikka on kokonaisvaltainen toimintatapa silloin, kun opetuksessa toimitaan valmentavalla otteella. Selkeimpänä ja kokonaisvaltaisimpana taustana vahvuuspedagogiikkaan liittyy positiivinen psykologia, joka pyrkii diagnosoimaan hyvää ja löytämään jokaisesta ihmisestä vahvuuksia oman ja yhteisön hyvinvoinnin mahdollistajaksi (Uusitalo-Malmivaara 2014, 19). Vahvuuspedagogiikan käytänteissä pyritään lähtemään liikkeelle oppijoiden vahvuuksista siten, että kartoitetaan tai jäsennetään aluksi yksilön ja ryhmien vahvuudet. Sen jälkeen oppijat täsmentävät kehittämisalueitaan ja määrittelevät tavoitteitaan valmentavan opettajan ohjauksessa niin, että jokaisella yksilöllä, pienryhmällä tai isommallakin ryhmällä on mielekkäät, opetussuunnitelman mukaiset, konkreettiset oppimistavoitteet, joita kohti lähdetään etenemään.

Vahvuuspedagogiikka on yhteydessä myös innostamiseen, oppijan toimijuuden tukemiseen ja osallistamiseen siten, että nämä kaikki pyrkivät kannustamaan yksilöä ja ryhmiä pääsemään omiin tavoitteisiinsa. Niissä on tyyppillisesti yksilöllisiä mutta myös yhteisöllisiä tavoitteita. Yksilöitä ja pienryhmiä pyritään valmentavassa otteessa myös aktivoimaan, ja yhtenä tavoitteena on, että he itse ottavat vastuuta oppimisesta niin yksilöllisesti kuin ryhminäkin. Käytännön toimintatapoina valmentavaa otetta voivat toteuttaa esimerkiksi *Flipped learning*, jota suomalaisessa oppimiskulttuurissa on alettu nimittää *flippaukseksi*, dialogi, yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät, pedagoginen sparraus ja sosiokulttuurinen innostaminen.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun kurssi Valmentava opettajuus ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaaminen toimii yhtenä esimerkkinä koulutuksesta, jossa vahvuuspedagogiikkaa on toteutettu erityisesti flippauksen keinoin. Ennakkotehtävinä opiskelijat katsoivat kaksi luentovideota, tekivät luontenvahvuuksien kartoituksen ja perehtyivät alustavasti valmentavan opettajuuden toimintamalleihin. Lähitapaamisessa oli flippausperiaatteiden mukaisesti mahdollisuus keskittyä yhteiskehittämiseen ja käsitellä asioita ryhmässä, kun aikaa ei mennyt luennointiin. Kurssin edetessä sovellettiin

flippauksen ohella dialogia, yhteistoiminnallisuutta, pedagogista sparrausta ja sosiokulttuurista innostamista, kun opiskelijat valmistelivat ja toteuttivat pienryhmissä pedagogisia kokeiluja valmentavalla otteella.

OSALLISTAVA VALMENTAMINEN

Osallistamisen käsitettä käytetään nykyisin paljon, mutta sen täsmällinen määrittelemine on ongelmallista. Se näyttäytyy erilaisina variaatioina eri toiminta-alueilla. Siihen liittyy useita ilmiöitä, kuten osallistuminen, osallisuus, toimijuus ja yhteistoiminnallisuus. Osallistavaa toimintatapaa käytettäessä toiminta järjestetään tiettyjä periaatteita noudattaen siten, että tavoitteena on saada osallistujat innostumaan ja aktiiviseksi toimijaksi, vastuunkantajaksi ja oppijaksi. (Pakkala 2011, 36–42; Kurki 2000, 25.)

Kun koulutuksen yhteydessä puhutaan osallistavista menetelmistä, tarkoitetaan sellaisia menetelmiä, jotka siivittävät osallistujia aktiiviseen oppimistoimintaan. Osallistava toimintatapa ei kuitenkaan tarkoita yksittäisiä menetelmiä tai toteudu vain tiettyjä menetelmiä käyttämällä. Paremminkin sillä tarkoitetaan, että herätellään monilla mahdollisilla käytettävissä olevilla digitaalisilla ja perinteisillä ryhmänohjauksen menetelmillä osallistavaa asennetta ja kokonaisvaltaista osallistujien aktiivisuuden vahvistamista ja heidän osallistumisensa mahdollistamista kaikkeen toimintaan – myös ratkaisujen ja päätösten tekemiseen omista oppimisteoistaan.

Osallistavaa toimintatapaa käytettäessä menetelminä voivat olla myös perinteiset koulutusmenetelmät. Luentokin voi toteuttaa tätä toimintatapaa, kun siihen otetaan mukaan aktiivisia elementtejä, kuten pienryhmäporinoita, verkkopohjaisia pelejä tai muita helposti ja lyhytkestoisesti toteutettavia aktiivointitoimia. Esimerkiksi luennon aktivoivana elementtinä voi käyttää verkkopohjaista peliä tai mobiilisovellusta, johon on sijoitettu luennon asiat. Silloin osallistujien aktiivisuutta voi lisätä äänestystoiminnolla, ja jokainen saa valita mielestensä parhaan kutakin kysymystä koskevan vaihtoehdon. Samalla voidaan virittää dialogia osallistujia kiinnostavista teemoista. Osallistavassa prosessissa vastuuta siirretään osallistujille vähitellen heidän asiantuntemustaan esiin nostaen. Näin ohjaaja tekee vähitellen itsensä tarpeettomaksi ja oppijat kehittyvät asiantuntijoiksi.

Nurminen & Laitinen-Väänänen (2015) toivat artikkelissaan esille pedagogista sparrausta ja määrittivät menetelmää. Sparrauksen ideana oli tarjota kiinnostuneille keskustelutukea pedagogiikkaan liittyvissä ajankohtaisissa kehittämistarpeissa. Pedagogisessa sparrauksessa nämä kirjoittajat erottivat sisällön, jota sparrataan, ja menetelmän, miten sparrataan. Sparraaja toimii

prosessissa pedagogiikan asiantuntijana. Hän käyttää erilaisia ohjauksellisia menetelmiä ja auttaa sisällön asiantuntijaa rakentamaan ymmärrystään ja tekemään ratkaisuja vertaistyöskentelynä ja -oppimisena. Pedagoginen sparraus on osallistavaa toimintaa, jonka lähtökohtana on ajatus, että sparrattavilla on jo käsiteltävästä asiasta tietoa, kokemusta ja ennakkokäsityksiä, joita pedagogisessa prosessissa lähdetään osallistamalla uudistamaan ja kehittämään. Tällaisessa valmennuksessa kartoitetaan aluksi ryhmän vahvuudet erityisellä yhteisöllisellä ryhmätyömenetelmällä ja sen jälkeen hahmotetaan samalla tavalla valmentavaan ohjaukseen liittyvät kehittämisalueet. Kehittämisalueisiin ideoidaan sitten toimenpiteitä, joilla valittuja asioita kannattaa tässä toimintaympäristössä kehittää. Kun ryhmä itse ideoi kehittämistoimia, sillä varmistetaan että kehittämistoimet ovat heille tarkoituksenmukaisia ja toimivia. Osallistavassa sparrauksessa innostetaan osallistujia itse aktiivisiksi toimijoiksi alusta alkaen ja he saavat myös tehdä päätökset siitä, kuka mitkin toimenpidettä lähtee toteuttamaan, millä aikataululla ja miten toteutusta seurataan. (Pakkala 2011.)

Osallistavan kehittämisprosessin vaiheet pedagogisessa sparrauksessa:

- 1 Vahvuuksien jäsentäminen
- 2 Kehittämisalueiden jäsentäminen
- 3 Priorisointi
- 4 Toimenpiteistä päättäminen
- 5 Toimenpiteiden toteutus ja seuranta

(vrt. Pakkala 2011, 72–74).

Vahvuuksien, ongelman tai tavoitteen jäsentämisvaiheessa hahmotetaan, mitä asiakokonaisuuksia tai toimintoja valmennuksessa lähdetään kehittämään. Työparit tekevät ehdotuksia kehittämisalueista, kirjaavat ne liimalapuille ja laput asetetaan näkyviin taululle. Kun kehittämisalueet on saatu taululle, valitaan niistä tärkeimmät äänestämällä. Sen jälkeen alkaa prosessin vaikein osa, kun ideoidaan ja päätetään konkreettisista kehittämistoimista ja siitä, kuka ja millä aikataululla niitä toteuttaa. Kehittämisprosessien yhteydessä on vaarana, että ideat kehittämistoimista unohtuvat fläppitauluille, sähköisille tauluille, tiedostoihin tai valokuviin riippuen siitä, käytetäänkö papereita vai sähköisiä työtauluja. Sen vuoksi on tärkeää sopia täsmällisesti toimenpiteiden toteutuk-

sesta ja seurannasta. Toimenpiteet, toteuttajat ja aikataulut kannattaa kirjata taulukkoon, jota kokoonnutaan sovittavan määräajan jälkeen tarkastelemaan seurantapalaveriin. Samassa yhteydessä sovitaan jatkotoimista ja näin kehittämistoimet tulevat toteutetuiksi, eikä kehittäminen jää puheen asteelle. Se on myös prosessiin osallistujien ja heidän ideoidensa vakavasti ottamista ja kunnioittamista. Samalla varmistetaan, että toiminta todellisuudessakin kehittyy. Tämä osallistavan prosessin kuvaus oli sovellettu työyhteisön, yksikön tai työryhmän pedagogiseen sparraukseen. Silloin, kun toimitaan opiskelijaryhmien kanssa, ja valmennuksen osallistajat eivät arjessa toimi toistensa kanssa, vaan tulevat eri työ- ja toimintaympäristöistä, prosessi etenee vähän eri tavoin. Silloinkin on tärkeää, että tehdään selkeät toimenpidesuunnitelmat, vastuunjako ja seuranta. Opiskelijaryhmän kanssa seuranta kuitenkin toteutuu luontevasti opiskeluprosessin edetessä, eivätkä kehittämistoimet yhtä herkästi unohdu.

DIALOGISUUS VALMENTAMISESSA

Vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkastellen dialogisuus soveltuu hyvin valmentavaan otteeseen. Sillä pyritään koulutuksessa edistämään rajat ylittävää tilannetajua ja lisäämään ymmärrystä toisten näkemyksistä ja kokonaisuuksista. Silloin ajatellaan osallistujien olevan tasa-arvoisia, ja vuorovaikutus rakentuu toisten näkökulmien aktiiviselle ja myötäelävälle kuuntelulle. Kuuntelemalla ja pyrkimällä ymmärtämään toisten näkemyksiä dialogissa mahdollistuu prosessi, jossa jokainen kehittyy. Tämä edellyttää myös keskinäistä luottamusta siihen, että toinen sanoo jotain arvokasta. (Holm ym. 2018.) Kun koulutuksessa on mukana valmentava ote, dialogisuus tarkoittaa sitä, että jokaista kuunnellaan ja otetaan mukaan toimintaan tasa-arvoisesti. Tämä tuo osallistamiseen jokaista arvostavan sävyn. Myös luottamus oppijoihin on valmentavassa otteessa tärkeää ja sen lähtökohtana on dialoginen asenne ja toisten kunnioittaminen. Dialogi on valmentavassa otteessa asenne ja taustajattelu, mutta siitä on myös julkaistu menetelmävalikoima, joka käsittelee dialogista asennetta, toimintaotetta, dialogisen hetken synnyttämistä ja dialogisen kokonaiskuvan rakentamista (Aarnio 2012).

VALMENTAVA OTE AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJIEN PEDAGOGIIKASSA

Valmentavalla otteella kouluttamisessa lähdetään käytännössä liikkeelle oppijoiden vahvuuksista ja kartoitetaan heidän kehittämisalueensa ja oppimistavoitteensa, joiden pohjalta pyritään rakentamaan opiskelijoille yksilölliset

oppimispolut koulutuksen opetussuunnitelman mukaan (Pakkala 2017). Oppimisprosessi etenee ratkaisukeskeisesti opiskelijoiden voimavarat huomioiden (Niemi-Pynttari 2013). Oppimiskokemuksia pyritään rikastamaan ottamalla mukaan useita näkökulmia ja käyttämällä opiskelijoiden osaamista koko ryhmän hyväksi. Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) on esimerkkinä pelkistetty jäsenyys valmentavasta koulutusprosessista. Se pohjautuu käytännössä vuosina 2015–2019 sovellettuun koulutusprosessin valmentavaan etenemiseen joillakin Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijaryhmillä sekä aiemmin mainitulla valinnaiskurssilla Valmentava opettajuus ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaaminen.

VALMENTAVA KOULUTUSPROSESSI



Kuvio 1. Valmentava koulutusprosessi (Pakkala 2017).

Ammattikorkeakouluopettajien kanssa keskusteltiin JAMKin pedagenttien valmentavan opettajuuden ja osallistamisen teemapäivissä ja koottiin yhteisöllisesti taulukkoon ajatuksia valmentavan opettajuuden toteutumisesta ja elementeistä. Valmentavaa opettajuutta rajattiin, oppimis- ja tiedonkäsitystä hahmotettiin sekä pohdittiin sitä, mitä valmentava opettajuus on ja miten se eroaa perinteisestä opettajuudesta näiden ammattikorkeakouluopettajien näkemyksissä. Tähän yhteyteen tässä artikkelissa on kirjoitettu myös valmentavaan otteeseen liittyviä pedagogisia taustoja siten, kuin niitä keskusteluissa nousi esiin.

Pedagenttien teemapäiviin osallistui vaihtelevasti kollegoillensa sparraajina toimivia opettajia eli pedagentteja JAMKin hyvinvointi-, liiketalous- ja teknologiayksiköistä. Paikalla oli yleensä 8–12 henkilöä, joista osa osallistui kaikkiin

teemapäiviin ja osa oli mukana vain yksittäisissä tilaisuuksissa. Keskustelussa lähdettiin liikkeelle valmentavan koulutusprosessin jäsenyyksestä (kuviokuva 1). Sen jälkeen keskustelua syvennettiin siten, että teemoina olivat valmentavan opettajan käyttöteorian ainekset, kuten oppimis- ja tiedonkäsitteet, opettajan identiteetti sekä ohjauksen suunnittelu ja toteutusmenetelmät.

Kun kuvion 1 prosessia tarkasteltiin aluksi kokonaisvaltaisesti, herätti se mielenkiintoa koulutuksen kehittämiseksi valmentavaan suuntaan. Osallistujaryhmä totesi, että näitä elementtejä on jo olemassa monimuotokoulutuksen prosesseissa ja niitä halutaan jatkossa kehittää ja laajentaa sparrauksen avulla. Teemapäiviin osallistuneet opettajat olivat kiinnostuneita valmentavasta oteesta ja pedagogisesta kehittämisestä yleensäkin ja he olivat jo käyttäneet valmentavaan opettajuuteen liittyviä toimintatapoja, mutta kaipasivat siihen vielä tukea. Valmentavaa ohjausta voi keskustelujen perusteella toteuttaa monella tavalla esimerkiksi lähiopetuksessa, verkossa olevilla oppimisympäristöillä, mobiiliohjauksena, videoavusteisissa toteutuksissa, webinaareissa sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen eri keinoin toteutettavassa ohjauksessa.

Keskusteluissa kävi ilmi, että valmentava ohjaus soveltuu hyvin ammattikorkeakoulujen monimuotokoulutuksiin ja että nämä suorastaan edellyttäisivät sellaista. Toisaalta esiin nousi myös pohdintaa siitä, mihin kaikkeen valmentava ote soveltuu ja mihin ei. Ryhmä totesi, että kaikkiin asioihin valmentava ote ei sovellu, mutta monimuotokoulutuksen ryhmissä, joissa opiskelijoilla on jo paljon käytännön kokemusta ammattialasta, ne soveltuvat erityisen hyvin. Valmentava ote vaikuttaisi olevan erityisen hyvin soveltuva toimintatapa myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamisessa ja yksilöllisten oppimispolkujen rakentamisessa ja ohjaamisessa. Opettajan pedagogista osaamista onkin sen arviointi, milloin käytetään valmentavaa otetta ja osallistavaa sparrausta ja milloin kannattaa edetä jollakin muulla tavalla. Opettajan toimintatapa voi luonnollisesti olla myös erilaisten lähestymistapojen yhdistelmä.

Teemapäivissä keskustelua jatkettiin syventäen valmentavan opettajan käyttöteorian aineksista ja verrattiin niitä perinteiseen opettajuuteen. Muutosta oli mukana olleiden mielestä tapahtunut ja on edelleen tapahtumassa siihen perinteiseen käsitykseen, jossa opettaja on nähty tiedon jakajana ja auktoriteettina sekä opetusprosessin omistajana ja opettajakeskeisenä kurinpitäjänä. Valmentavalla opettajalla nähdään olevan käytössään monipuolinen oppimiskäsitysten yhdistelmä. Valmentava opettaja suhtautuu moniin asioihin avoimesti vaihtoehtoina, ja oppimiskäsitykset eivät ole tiukkaankin lukittuja. Käsitteissä oppimisesta ja opiskelijoista heijastui uskomus oppijoiden aktiivisuuteen, tavoitteellisuuteen ja yhteisöllisyyteen, joissa on mukana juuri humanistinen ja sosiokonstruktivistinen painotus (vrt. Patrikainen 1999, 58–62).

Valmentava opettaja suhtautuu tietoon siten, että se on muuttuvaa ja tietoa voi olla kaikilla. Tämä on yhteydessä siihen, miten ajateltiin suhtauduttavan oppijoihin. Keskeisenä nousi esiin luottamus opiskelijoihin ja usko siihen, että jokaisella on oppimispotentiaalia. Oppimisprosessin omistajuus haluttiin antaa oppijalle, ja opettajan rooliksi nähtiin oppimisprosessin ohjaaja, neuvoja ja oppimisen mahdollistaja. Opettajan ei tarvitse tietää kaikkea. Hän on rinnallakulkija ja kannustaja. Kurki (2000) käsittelee osallistavuutta sosiokulttuurisen innostamisen yhteydessä. Hän määrittelee ohjauksen tässä yhteydessä siten, että innostaja toimii yhdessä keskustelijana, dialogiin johdattajana ja kanssakulkijana.

VALMENTAJUUDEN ELEMENTTEJÄ

Kun keskusteltiin, mikä muuttuu käytännössä ja mitkä ovat valmentajuuden elementtejä, ammattikorkeakouluopettajat sanoivat, että valmentava opettaja luottaa oppimisprosessiin ja ohjaa oppijoita tavoitteeseen avoimen ratkaisukeskeisesti. Valmentavaa oppimisprosessia suunnitellaan heidän mielestään kokonaisvaltaisesti ja irtaudutaan pikkutarkasta tuntisuunnittelusta, mutta oppimisprosessin jäsenyys pidetään kuitenkin mielessä. Valmentavalla otteella toimiessaan opettaja valmistautuu myös yllätyksiin ja luottaa siihen, että prosessi ohjaa toimintaa. Käytännön toiminnassa opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi ja luo oppijalle uskoa omiin oppimiskykyihinsä. Näiden opettajien käsityksissä valmentavasta opettajuudesta näyttää löytyvän voimavarakeskeisyyden ja ratkaisukeskeisyyden elementtejä, kun opiskelijoita ohjataan heidän tavoitteisiinsa oppimisen voimavarojen ohjaamana ja pyritään auttamaan heitä löytämään oikeat ratkaisut osaamisen hankkimiseen (vrt. Niemi-Pynttari 2013). Arviointia pidettiin haasteellisena, kun kontrollointi ja oppijoiden jakaminen ”hyviin ja huonoihin” nähtiin vanhoiksi toimintatavoiksi ja niistä haluttiin irtautua toimittaessa valmentavalla otteella. Arviointiin kaivattiin käytännön keinoja. Valmentavaan otteeseen voisi luontevasti liittää ainakin Keurulaisen (2018) jäsentämää ohjaavaa, kannustavaa arviointia sekä vertaisarvioinnin ja itsearvioinnin hyödyntämistä.

VALMENTAVAN OPETTAJAN ROOLEJA

Teemapäiviin osallistuneet ammattikorkeakouluopettajat nostivat keskusteluissa esille muutamia valmentavalle opettajalle mielestään sopivia rooleja. Heidän mukaansa *ohjaajana* opettaja etenee vahvuuksista ja kehittymistavoitteista lähtien tukemalla ja kannustamalla oppijoita. *Innostajana* hän rakentaa

oppimismyönteistä, kannustavaa ja oppijoiden aktiivisuutta korostavaa ilma-
piiriä. *Fasilitaattori* auttaa oppijaa hänen tavoitteidensa toteuttamisessa anta-
malla oppijan itse tehdä ratkaisut oppimistoimista prosessin aikana. *Mentori*
on kokenut ammattialan substanssiasiantuntija, ja *sparraaja* ottaa erityisen
kannustavan, eteenpäin siivittävän ja kyseenalaistavankin roolin.

Opettaja voi myös olla oppijalle *rinnallakulkija* ja kulkea jonkin matkaa oppi-
mispolulla opiskelijan rinnalla toteuttaen edellä mainittuja rooleja. Nämä olivat
Pedagentti-teemapäiviin osallistuneiden opettajien näkemyksiä valmentavan
opettajan rooleista, ja näitä voi olla vaikeakin erottaa toisistaan. Itse voisin
valmentavan opettajuuden yhteydessä painottaa pedagogista sparrausta,
jolloin opettaja toimii prosessissa pedagogiikan asiantuntijana, käyttää eri-
laisia ohjauksellisia menetelmiä ja auttaa sisällön asiantuntijaa rakentamaan
ymmärrystään ja tekemään ratkaisuja vertaistyöskentelynä ja -oppimisena
(Nurminen & Laitinen-Väänänen 2015).

Keskusteluun osallistuneiden opettajien mielestä valmentava opettaja
etenee käytännössä avoimesti. Hän suunnittelee oppimistilanteita ja toimen-
piteitä kokonaisvaltaisesti. Valmentava opettaja muuttaa joustavasti toimintaa
osallistujien tarpeiden sekä esiin tulevien teemojen ja kysymysten mukaan.
Valmentava ohjaus näyttää myös edellyttävän hyviä vuorovaikutustaitoja,
kohtaamisen taitoa ja tilannetaajua. Valmentava opettaja kuuntelee enemmän
kuin on itse äänessä sekä varmistaa, että dialogin periaatteet toteutuvat, ja
mahdollisimman monen osallistujan ääni tulee kuuluviin. Tässä tuli myös opet-
tajien äänellä esiin dialogin tärkeys ja se, että pyritään ymmärtämään toisten
näkemyksiä aidosti (vrt. Holm ym. 2018). Roolissaan hän toimii taustatukena
ja antaa osallistujille paljon tilaa oppimistilanteiden keskiössä.

VALMENTAVA OPETTAJUUS TULEVAISUUDESSA

Kun Pedagentti-teemapäivissä keskusteltiin lopuksi yhteenvedonomaisesti
siitä, miten tästä jatketaan ja mikä muuttuu, kiinnittyi huomio ensin mene-
telmiin. Valmentavaan otteeseen löydettiin laaja valikoima sekä perinteisiä
että uusia menetelmiä. Yhteistä niille oli, että osallistava toimintatapa ja opis-
kelijoiden toimijuus haluttiin nostaa keskiöön. Opiskelijoiden keskuudessa
valmentavalla otteella nähtiin keskustelijoiden sanoin olevan hyvä kaiku. Ris-
kinä nähtiin, että joku voi pitää turvattomana sitä, jos valmentaja ei paneudu
huolella opettamiseen tai ohjaamiseen. Huolellinen paneutuminen, suunnittelu
sekä prosessin ohjaamisen ja etenemisen hyvä valmistelu ovatkin tärkeitä ja
huomioitavia asioita valmentavalla otteella toimittaessa. Vaikka suunnitelmat
eivät voi olla pikkutarkkoja tuntuunnetelmia, prosessin eteneminen, vaiheis-

tus ja sen ohjaus tulee suunnitella hyvin, jotta oppijat pääsevät etenemään tavoitteitaan kohti. Jatkuvaa oppimista ja kehittämistä pidettiin tärkeänä pedagogiikan edistymisen näkökulmasta, kuten myös sitä, että voi arvostaa oppijoita ja itsekin oppia heiltä.

Valmentavassa opettajuudessa vuorovaikutus ja toisten kanssa keskusteluyhteyteen pääseminen on keskeistä, jotta henkilökohtainen ja yhteisöllinen oppiminen tehostuu. Myös ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden kanssa olemme koulutuksissa päässeet todistamaan tätä käytännössä, kun olemme työskennelleet osallistavasti ryhmissä ja opiskelijat ovat toteuttaneet pedagogisia kokeiluja yhteiskehittämisen keinoin. Valmentavalla otteella toteutetuissa koulutuksissa oppimista ohjattiin niin ryhmän yhteisten tavoitteiden kuin yksilöllistenkin päämäärien suunnassa käytäntöä ja teoriaa yhdistäen. Kehittämiskokeilujen suunnitteluun kuului tarkoituksenmukaisen teoreettisen perustelun rakentaminen pedagogisille kokeiluille ja tätä suunnitteluakin tuki sekä opettajan tarjoama pedagoginen sparraus että opiskelijoiden välinen vertaistuki. Kommenteissaan monet opiskelijat ovat maininneet hyvänä oppimiskokemuksena valmennettavana olemisen sekä kehittämiskokeilut siten, että ne opettavat toteuttamaan valmentavaa otetta.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä artikkelissa on piirretty kuvaa siitä, mitä valmentava ote tarkoittaa opettajan pedagogisena toimintatapana, mitä pedagogisia näkökulmia ja piirteitä siihen liittyy ja miten sitä voidaan toteuttaa koulutusprosessissa. Valmentava opettajuus tarjoaa keinoja toteuttaa opiskelijakeskeistä pedagogiikkaa, tukea opiskelijoiden yksilöllisiä oppimispolkuja ja uudistaa opettajuutta (vrt. Ammattipeda 2013). Tulevaisuus haastaa perinteisiä koulumuotoisia opetusmalleja ja koulutustoimijoita uudenslaisiin toimintatapoihin, ja ammatillisessa koulutuksessa tavoitellaan itseohjautuvuutta (Nokelainen 2019). Opettajuuden muutoksessa ja uudistuvassa opettajuudessa yhtenä teemana on opiskelijan myönteisen oppimiskokemuksen muodostumisen tekijöinä autenttisuus, yhteistoiminnallisuus, henkilökohtaisuus ja ohjauksellisuus (Tapani & Salonen 2019). Valmentava opettajuus on suositeltava vaihtoehto näihin tulevaisuuden opettajuuden haasteisiin vastaamiseksi.

Tämän artikkelin esiin nostamat teemat osoittavat, että tulevaisuuden ammatillinen opettajuus edellyttää valmentavaa otetta. Tämän ajattelun taustalta heijastuu humanistis-konstruktionistinen oppimiskäsitys ja opettajuuden kehitys tiedon auktoriteetista oppimisen mahdollistajaksi ja rinnallakulkijaksi. Keskusteleminen, kuunteleminen ja rinnalla kulkeminen ei ole uusi asia, mutta

tulevaisuudessa niille on entistä suurempi tarve opiskelijakeskeisyyden, itseohjautuvuuden ja myönteisten oppimiskokemusten muodostumisen osatekijöinä. Tämän artikkelin aineistojen perusteella voidaan sanoa, että valmentava ote opettajuudessa aletaan mieltää yhä tärkeämmäksi ja se soveltuu monenlaisille ammatillisen oppimisen kentille, työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamiseen, työpajatoimintaan sekä luonnollisena osana työyhteisöjen kehittämiseen. Tämä tuli esille opettajaopiskelijoiden työkenttien ja valmennuskokeilujen toteutusten kautta. Valmentavaa otetta ja osallistamista oli toteutettu monin menetelmin, sekä digitaalisesti että perinteisin ihmisten kohtaamista painottavin ryhmänohjausmenetelmin. Osallistajat näkivätkin valmentavan otteen todennäköisenä tulevaisuuden toimintatapanaan.

Valmentavaa otetta ja sen elementtejä, isoina kokonaisuuksina vahvuuspedagogiikkaa, osallistamista ja dialogisuutta, kannattaa ottaa käyttöön ja rakentaa niiden avulla uudistuvaa ja tulevaisuuteen suuntautuvaa oppimis- ja oppijakeskeistä opettajuutta.

LÄHTEET

Ammattipeda. 2013. Viitattu 12.04.2020 <http://www10.edu.fi/ammattipeda/index.php>.

Aarnio, H. 2012. Dialogiset menetelmät. Hämeen ammattikorkeakoulu. Viitattu 14.4.2020. <http://www3.hamk.fi/dialogi/diale/metodit/>.

Holm, R., Poutanen, P. & Ståhle, P. 2018. Mikä tekee dialogin – Dialogisen vuorovaikutuksen tunnuspiirteet ja edellytykset. Sitra, Artikkelit. Viitattu 12.4.2020. <https://www.sitra.fi/artikkelit/mika-tekee-dialogin-dialogisen-vuorovaikutuksen-tunnuspiirteet-ja-edellytykset/>.

Jatkuva oppiminen. 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 26.3.2020. <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>.

Keurulainen, H. 2018. Arvioinnin komponentit ammatillisessa koulutuksessa. Julkaisussa Innokkaasti edelläkävijänä! – kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita. Toim. A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani, R. Ylitervo. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 90–100. Viitattu 28.3.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-807-7>.

Kettunen, J. 2017. Career practitioners' conceptions of social media and competency for social media in career services. Studies, 32. Dissertation. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.

Niemi-Pynttari, M. 2013. Voimavara- ja ratkaisukeskeinen näkökulma ohjaustyössä. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti Elo. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 14.4.2020. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-1799-8395-35>.

Nokelainen P. 2019. Kohti itseohjautuvaa oppimista ammatillisessa koulutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 21,1, 4–13.

Nurminen, R. & Laitinen-Väänänen, S. 2015. Pedagoginen sparraus – kokeilumme kertomaa. Julkaisussa Koulutuksen kehittämisen katsaus: Airuet aallonharjalla. Toim. A. Hakala, H. Ikonen, S. Laitinen-Väänänen, A. Raulo & S. Tuomi. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 209. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 20–27. Viitattu 28.3.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-400-8>.

Pakkala, A. 2011. Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittyminen. Tapaustutkimus henkilöstönkehittäjän kasvattajuuden löytymisestä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Pakkala, A. 2017. Opettajan roolin muutos ja valmentava opettajuus. Julkaisussa Koulutuksen kehittämisen katsaus 2016 : Pedagentit monimuotokoulutuksen mentoreina. Toim. A. Hakala, H. Ikonen, A. Pakkala, T. Pintilä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 231. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 20–27. Viitattu 28.3.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-448-0>.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys Opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Peterson, C. & Seligman, M.E.P.2004. Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press.

Tapani, A. & Salonen, A.O. 2019. Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammatillisessa koulutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 21, 2, 42–57.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivinen psykologia – mitä se on? Julkaisussa Positiivisen psykologian voima. Toim. L. Uusitalo-Malmivaara. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–26.

Varjonen, B. & Laakso, A. 2016. Mitä teemme ja mitä jätämme tekemättä – Osaamisen profilointityön prosessi Hämeen ammattikorkeakoulussa. Ammattikasvatuksen aikakausikirja 18, 1, 72–82.

JATKUVA OPPIMINEN JA YRITTÄJYYSTAIĐOT OPETTAJAN TULEVAISUUSOSAAMISENA

Piia Kolho, Anne Hakala & Sanna Lehtonen

Yhteiskunta ja työelämän osaamistarpeet muuttuvat ehkä nopeammin kuin koskaan. Työn tekemisen tavat muuttuvat ja palkkatyön ja yrittäjyyden rajat liudentuvat. Minkälaisia taitoja muuttuva toimintaympäristö vaatii ammatilliselta opettajalta? Tämä empiiriseen aineistoon pohjautuva artikkeli kuvaa yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten vaikutusta opettajan yrittäjyystaitojen osaamiseen ja niiden merkitykseen. Tutkimusaineiston lisäksi on hyödynnetty aiempia tutkimuksia ja selvityksiä niiden osaamisten kuvaamiseksi, joita opettajankoulutuksessa ja opettajan osaamisena tulisi kehittää opettajan työuran aikana. Tuloksissa mielenkiintoista on, että vaikka opettaja arvioi omat yrittäjyystaidot hyväksi, niin yrittäjyyskasvatusosaaminen arvioitiin heikoksi.

Muuttuva työelämä edellyttää jatkuvaa osaamisen kehittämistä. Uuden oppimisen, luovuuden, kokonaisuuksien hahmottamisen ja taitojen merkitys kasvaa, jolloin osaamisen kehittämisen käytäntöihin kohdistuu kasvavaa muutospainetta (Dufva 2020). Tulevaisuussennusteiden mukaan yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat työn ansaintalogiikkaan, ja yhä useampi tulee saamaan osan palkkatulostaan yrittäjyyden kautta ja myymällä omaa osaamistaan (Miller 2016). Tämä on nähtävissä jo työmarkkinoilla, sillä aikaisempaa useammin tarjolla on vakinaisen kokoaikatyön sijaan osa-aikaista ja määräaikaista työtä. Ennusteiden mukaan palkka- ja yrittäjätö tulee vuorottelemaan ja limittymään, ja osa-aikainen yrittäjyys kasvaa. Suomen yrittäjien määrässä ei juurikaan ole tapahtunut muutosta viime vuosikymmeninä, mutta sen sijaan itsensä työllistäjien ja osa-aikayrittäjien määrä on ollut voimakkaassa kasvussa. (Sutela & Pärnänen 2018.) Suomen Yrittäjien mukaan työpaikat ovat syntyneet koko 2000-luvun ensisijaisesti pieniin ja keskisuuriin yrityksiin. Yritysten kokonaismäärästä 93 prosenttia on alle 10 henkilöä työllistäviä yrityksiä (PK-yritysbarometri 2020). Tulevaisuudessa palkkatyö tullaan oletettavasti tekemään tällaisissa yrityksissä, jolloin yrittäjämäiset valmiudet korostuvat.

Jatkuvalla oppimisella vastataan opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) mukaan tarpeeseen kehittää ja uudistaa osaamista elämän ja työuran eri

vaiheissa (Jatkuva oppiminen n.d). Siksi hallitusohjelmaan sisältyy jatkuvan oppimisen uudistus. OKM:n asettama jatkuvan oppimisen työryhmä ehdottaa, että toteutettaisiin kansallinen jatkuvan oppimisen uudistus, jotta pystyttäisiin vastaamaan työn murroksen ja teknologian kehityksen aiheuttamiin muutoksiin osaamistarpeissa. Yksinyrittäjien määrä ja työntekijöiden keikka-, vuokra- ja osa-aikatyö näyttävät lisääntyvän tulevaisuudessa. Samoin alustatalous muuttaa työn tekemistä. (Jatkuvan oppimisen kehittäminen 2019.) Näiden kehityssuuntien takia työnantaja-työntekijä-suhde voi muuttua, jolloin perinteinen jaottelu työttömiin, palkansaajiin ja yrittäjiin ei tulevaisuudessa päde. Erilaisissa välitiloissa olevien määrä kasvaa. (Dufva 2020.)

Työn murroksessa ei ole kyse nopeasta siirtymästä työn tekemisen tavasta toiseen, eivätkä kaikki työt tule muuttumaan. Esimerkiksi aika- tai paikkasidonnaisuus ei tule muuttumaan samalla tavalla kaikissa työtehtävissä. Työelämän murroksessa on kyse siirtymästä kohti entistä moninaisempaa ja monipuolisempaa työn maailmaa (Oksanen & Dufva 2018), jossa teknologia ja uudet, muun muassa kiertotalouteen liittyvät toimintamallit muuttavat työnteon tapoja ja sisältöjä (Dufva 2020). Tähän murrokseen tulee ammatillisessa opettajankoulutuksessa varautua. Minkälaisia ovat tulevaisuudessa tarvittavat työelämä- ja yrittäjyystaidot ja onko opettajilla riittävät valmiudet opettaa niitä?

Yleisesti ammatillisen opettajan yrittäjyysosaamista on selvitetty hyvin vähän (Ruskovaara & Pihkala 2014). Edellä esitettyjen tulevaisuuden työn muutosten valossa olisi kuitenkin tärkeää tietää, miten ammatillinen opettaja-opiskelija kokee osaavansa yrittäjyystaidot, jotka näyttäytyvät eri tutkimusten ja selvitysten valossa entistä tärkeämpänä osaamisena työelämässä ja sitä kautta myös entistä tärkeämpänä opettajan osaamisena.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, 1) mikä on ammatillisen opettaja-opiskelijan käsitys yrittäjyyskasvatusosaamisestaan ja yrittäjyystaidoistaan ja 2) miten yrittäjyystaitojen kehittymistä voidaan tukea opettajien perus- ja/tai täydennyskoulutuksen avulla jatkuvan oppimisen näkökulmasta. Kuvaamme, miten muuttuva toimintaympäristö vaikuttaa ammatillisen opettajan työhön ja osaamiseen sekä tuomme esiin yrittäjyystaitojen merkityksen työelämätautona.

TULEVAISUUDEN TYÖELÄMÄ JA AMMATILLISEN OPETTAJAN OSAAMINEN

Jatkuva yhteiskunnassa tapahtuva muutos tulee vaikuttamaan oppimisen sisältöihin ja tapaan oppia, ja sen kautta myös opettajan osaamiseen (Heinonen 2016). Työn murros vaatii jatkuvaa osaamisen päivittämistä sekä opettajalta että opiskelijalta. Jatkuvalle oppimiselle pyritään vastaamaan yhteiskunnan

muuttuviin tarpeisiin kehittämällä ja uudistamalla kansalaisen osaamista elämän ja työuran eri vaiheissa (Työn murros ja elinikäinen oppiminen 2018). Opiskelu on yksi työhön kuuluva osa-alue, ja työn, opiskelun ja muun elämän rajat hämärtyvät. Opettaja tarvitsee yrittäjyysosaamista, jotta hän osaa tukea opiskelijoiden yrittäjyyden tai yritteliäisyyden kehittymistä. Myös oppilaitosten toiminta lähestyy yrityksen tapaista toimintaa, jolloin opettajan tulisi osata toimia kuten yrittäjä. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000.) Hannulan ja kumppaneiden (2018) selvittäessä opettajan muutososaamista vahvistui käsitys uudenlaisesta yrittäjämäisestä ja asiakaslähtöisestä opettajuudesta ja aiempien käsitysten muutoksesta. Paason ja Korennon (2010) tutkimuksen mukaan ammatillisten opettajien yrittäjyysosaaminen on kuitenkin heikkoa ja yhtenä tulevaisuuden mahdollisuutena he näkivät yrittäjyysosaamisen lisääminen opettajaopintoihin. Miten opettajien perus- ja/tai täydennyskoulutuksen avulla tuetaan opettajien osaamisen kehittymistä vastaamaan näihin tulevaisuuden haasteisiin?

Dufvan ja kumppaneiden (2017) tekemän tutkimuksen mukaan tulevaisuuden osaamistarpeet liittyvät erityisesti niin sanottuihin metataitoihin, kuten kykyyn oppia uusia aihealueita, hallita omaa ajankäyttöä, tunnistaa oleellinen ja ajatella kriittisesti. EntreComp-viitekehyksen (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande 2016) mukaan *yrittäjyysosaamista* kutsutaan läpileikkaavaksi osaamiseksi, jota voidaan soveltaa kaikkiin elämänalueisiin ja jonka avulla voidaan ylläpitää henkilökohtaista kehitystä, osallistua aktiivisesti yhteiskuntaan, palata työmarkkinoille työntekijänä tai itsenäisenä ammatinharjoittajana ja käynnistää kulttuurisia, sosiaalisia tai kaupallisia yrityksiä (vrt. Gibb 1988, 2011; Jones & English 2004; Virtanen & Tynjälä 2018).

Myös World Economic Forum (2018a) mukaan tulevaisuuden työelämässä tarvitaan teknologisen ja digitaalisen osaamisen ohella kaikille tärkeitä työelämätaitoja, kuten viestintäosaamista, ongelmanratkaisutaitoja, luovuutta, yhteistyötaitoja ja kykyä kriittiseen ajatteluun. Merkityksellistä osaamista tulee olemaan myös analyyttinen ajattelu, innovatiivisuus, oppimiskyky, omaperäisyys ja oma-aloitteisuus, johtajuusosaaminen ja tunneälykyys, jotka kaikki ovat keskeistä yrittäjyysosaamista (World Economic Forum 2018b).

Toimisen (2017) mukaan tulevaisuudessa yksilöllä on suurempi vastuu ammattitaidostaan ja sen uudistamisesta kuin aiemmin. Linearisesti etenevän työuran rinnalle tulee monista erilaisista työrooleista ja jaksoista koostuva työelämä. Uran rinnalle tulee useita polkuja. Tulevaisuuden työidentiteetti koostuu yrittäjyysosaamisen elementeistä, kuten kyvystä nähdä mahdollisuuksia, rohkeudesta tarttua niihin, kyvystä lukea tulevaa ja päätellä, mistä osaamisesta on hyötyä ja miten sen voi hankkia. Monet tällä hetkellä käytössä olevat työhön

liittyvät käsitteet, pelisäännöt ja arvostukset – kuten säännöllinen palkkatyö ja lineaarisesti johdettu organisaatio – liittyvät teollisen ajan toimintatapoihin. Nykyisessä muuttuvassa tilanteessa ne lukkiuttavat toimintaa. (Toiminen 2017.)

YRITTÄJYYSTAILOT TULEVAISUUDEN TYÖELÄMÄTAITOINA

Jotta opettaja voi tukea edellä kuvattuja tulevaisuuden työelämätaitoja, tulee opettajalla olla osaamista yrittäjyyskasvatuksen avulla kehitettävien taitojen edistämiseen. Tutkimusten (Matlay 2008; Neck & Greene 2011) mukaan yritteliäisyyden ja yrittäjyyden vahvistumista on mahdollista tukea ja kehittää yrittäjyyskasvatuksen avulla. ”Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on yrittäjyyteen liittyvien myönteisten asenteiden lisääminen, yrittäjyyteen liittyvien tietojen ja taitojen kehittäminen, uuden yrittäjyyden aikaansaaminen, yrittäjien ja yritysten henkilöstön osaamisen kehittäminen sekä yritysten tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan tukeminen” (Yrittäjyyslinjaukset koulutukseen n.d.). Yrittäjyyskasvatus on oppia yrittäjyyttä varten (for entrepreneurship), oppia yrittäjyydestä (about) ja oppimista yrittäjyydessä (through) (Gibb 2002, 2005; Hytti & O’Gorman 2004).

Ammatillisen opettajan yrittäjyyskasvatusosaaminen voi näyttäytyä seuraavasti: 1) opiskelijan yrittäjyystaitojen tukemisen vahvistamisena (miten), 2) opiskelijan yrittäjäksi opettamisena, eli siinä tarvittavien asenteiden, taitojen ja tietojen opettamisena (mitä) ja 3) yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtämisenä (miksi) (Kolho & Ojala 2019; mukailen Fayolle & Gailly 2008). *Yrittäjyystaidoilla* tai *-valmiuksilla* tarkoitetaan tässä yksilön yrittäjämäisiä *asenteita*, *taitoja* ja *tietoja*, jotka voidaan jaotella taulukon 1 mukaisesti.

TAULUKKO 1. Yrittäjyystaidot – asenteita, taitoa ja tietoa (vrt. Bacigalupo ym. 2016; Gibb 2002; Jylhä & Viitala 2013; Koulutuksen yrittäjyyslinjaukset 2017; Yrittäjämäiset valmiudet n.d.)

Asenteita	Taitoa	Tietoa
<ul style="list-style-type: none"> • aloitteellisuus • sisukkuus • rohkeus • vastuullisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • luovuus • vuorovaikutustaidot • tavoitteellisuus • omien vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen • päätöksentekokyky • epävarmuuden ja pettymysten sietokyky • mahdollisuuksien havaitseminen, arviointi ja niihin tarttuminen 	<ul style="list-style-type: none"> • liiketoimintaosaaminen • talousosaaminen • substanssiosaaminen ja toimialatuntemus • riskianalyysit • kehittämisosaaminen • tulevaisuusosaaminen

Tässä tutkimuksessa yrittäjyystaitojen arvioinnin pohjana käytettiin soveltaen Tiikkalan (2013) tutkimuksessa määriteltyjä yrittäjyyskasvatuksen arvoja (kuten luovuus, ongelmanratkaisukyky, yhteistyökyky, tulevaisuuteen suuntautuminen, vastuun ottaminen, virheistä oppiminen ja virheiden näkeminen positiivisena, tietämys, kyky sietää muutosta, kyky ottaa riskejä, itseluottamus, aloitteellisuus, sitoutuminen), joissa on useita yhtymäkohtia taulukossa 1 kuvattuihin osaamisiin. Tässä tutkimuksessa keskityttiin yrittäjyyttä edistävien asenteiden ja taitojen selvittämiseen opettajan osaamisena.

YRITTÄJYYSKASVATUS AMMATILLISESSA OPETTAJANKOULUTUKSESSA

Pedagogisesti kelpoisia ammatillisia opettajia koulutetaan ammattikorkeakoulujen järjestämässä ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta määrittelee opintojen rakennetta niin, että opintoihin kuuluu kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua ja muita opintoja (A 357/2003). Koska tämä on ainoa opintoja säätelevä määräys, vaihtelee opettajaopintojen sisältö jonkin verran eri ammatillisten opettajakorkeakoulujen kesken.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämässä koulutuksessa yrittäjyysosaaminen on sisällytetty opettajan osaamisissa Tulevaisuuden tekeminen -osaamisalueeseen, joka sisältää kaksi osaa: tulevaisuusosaamisen ja kehittämisosaamisen. Opettajakorkeakoulun opinto-oppaassa mainitaan: ”Tulevaisuusosaaminen tarkoittaa opettajan kykyä ja halua olla tekemässä ammatillisen oppimisen, työelämän ja yhteiskunnan

tulevaisuutta näiden välisten suhteiden ymmärtämiseen perustuen. Se tarkoittaa myös opettajan tutkivaa ja kriittistä suhtautumista olemassa oleviin toimintatapoihin ja rakenteisiin sekä rohkeutta ajatella ja tehdä asioita uudella tavalla yhteiskunnallisen tasa-arvon, demokratian ja ihmisoikeuksien kehittämiseksi.” (Ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-opas 2019–2020.)

Vastaavasti opettajaopintojen opinto-oppaassa on kuvattu Kehittämisaaminen: ”Se tarkoittaa opettajan kykyä kehittää omaa ja yhteisönsä toimintaa ammatillisessa oppimisessa ennakoitavien muutosten edellyttämällä tavalla yhdessä muiden kanssa. Se merkitsee myös taitoa ja tahtoa kehittää ammatillista oppimista, työelämää ja yrittäjyyttä alueellisella, valtakunnallisella ja kansainvälisellä tasolla kulloinkin tarkoituksenmukaisten kumppanuussuhteiden verkostoissa aktiivisesti toimien.” Näitä osaamisia käsitellään opintoihin liittyvissä ohjauspäivissä ja erityisesti opetusharjoittelun asiakirjoissa. Lisäksi Jyväskylän opettajakorkeakoulussa opettajaopiskelijalla on mahdollisuus osallistua viiden opintopisteen laajuiseen valinnaiseen opintojaksoon Yrittäjyyskasvatus opettajan osaamisena. Laajempaan kokonaisuuteen yrittäjyyskasvatus ei ole osa pakollisia opintoja, vaan opiskelijat hakeutuvat näihin valinnaisiin opintoihin oman kiinnostuksensa mukaisesti.

Tutkimuksen empiirisessä osassa tuomme esiin, miten ammatillinen opettajaopiskelija arvioi yrittäjyystaitojaan ja yrittäjyyskasvatusosaamistaan.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämän vapaaehtoisen opintojakson, Yrittäjyyskasvatus opettajan osaamisena (5 op), kautta. Aineiston keruu toteutettiin Webropol-kyselynä syksyllä 2019 ja keväällä 2020. Koulutuksen alussa toteutettuun kyselyyn vastasi 31 henkilöä. Kyselyyn vastaaminen oli pakollinen osa verkko-opintojaksoa. Kyselyssä vastaajaa informoitiin tutkimuksesta ja kysyttiin henkilökohtaisesti lupa aineiston käyttämiseen. Tutkimusluvan antoi 30 henkilöä.

Kyselyssä oli 3 osaa. Tässä tutkimuksessa käsitellään 2 osan vastauksia. Opintojakson alussa toteutetussa kyselyssä vastaajaa pyydettiin sanallisesti määrittelemään yrittäjyyskasvatus-käsite, minkä jälkeen hänelle annettiin käsitteen määritelmä. Tämän jälkeen vastaaja arvioi yrittäjyyskasvatusosaamisensa tasoa. Arvioinnissa käytettiin Likert-asteikkoa 1–10 ja ohjeistuksena, että mitä suuremman luvun annat, sitä enemmän sinulla on osaamista. Yrittäjyyskasvatusosaaminen määriteltiin kyselyssä seuraavasti: osaaminen = tietoa, taitoa ja kokemusta.

Toisena käsitellään kysymystä, jossa vastaajaa pyydettiin arvioimaan hänen oman opettajuuden osaamisen kehittämisen kannalta, mikä on hänen osaamisensa taso yrittäjyyskasvatuksen arvoista. Mitkä näistä arvoista ovat hyvällä tasolla, ja mitä hänen tulisi jatkossa kehittää Likert-asteikolla 1–5. Arvojen määrittelyn pohjana käytettiin 18 yrittäjyyskasvatuksen arvoa, jotka pohjautuvat Tiikkalan (2013) väitöskirjaan ja useisiin aiempiin tutkimuksiin (Gibb 2002, 2005; Hytti 2002; Seikkula-Leino 2006, 2007).

Vastaajista 23 oli naisia ja 7 miestä. Näistä 10 henkilöllä oli kokemusta opettajan työstä. Kyselyyn osallistuneet edustivat eri koulutusaloja seuraavasti: 14 ammatillista toista astetta, 11 korkea-astetta ja 5 muuta opetusalan organisaatiota.

Yrittäjyyskokemuksen perusteella vastaajat jakautuivat seuraavasti: 9 henkilöllä oli henkilökohtaista yrittäjäkokemusta yhteensä 72 vuotta, ja vastaajakohtaisesti kokemus vaihteli 2–25 vuoden välillä, 16 henkilön lähisukulainen (puoliso, vanhemmat, sisarus) toimi yrittäjänä ja 7 oli itse opiskellut yrittäjyyttä aiemmin. Tätä kutsutaan tutkimuksen taustamuuttujissa nimellä Yrittäjyystausta. (Taulukko 1.) Kyselyyn vastanneista käytetään nimitystä opettajaopiskelija, sillä he kaikki olivat suorittamassa ammatillisen opettajan asetuksessa määriteltyjä ammatillisen opettajan kelpoisuusopintoja (A 986/1998) ja kyselyssä heitä ohjeistettiin vastaamaan kysymyksiin opettajan osaamisen näkökulmasta.

Tuloksia käsiteltiin määrällisesti ja opettajaopiskelijoiden taustamuuttujien kautta. Tulosten käsittelyssä taustamuuttujina käytettiin sukupuolta, yrittäjyystaustaa, opettajakokemusta ja omaa arviota yrittäjyyskasvatusosaamisesta. Aineistoa käytettiin anonymisti ja aineisto oli ensimmäisen kirjoittajan käytettävissä. Aineistoa käsiteltiin Webropolissa, Excelissä ja tilastoajat tehtiin SPSS-ohjelmalla. Tilastollista merkittävyysvertailua ei vastaajajoukon pienenuden takia tehty.

LUOTETTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS

Tulokset ovat suuntaa antavia, koska vastaajien joukko on pieni. Täytyy myös muistaa, että vastaajat ovat jo valinneet yrittäjyyskasvatuksen vapaaehtoisen opintojakson osaksi opettajaopintojaan eli he ovat jo tunnistaneeet osaamistarpeekseen yrittäjyyskasvatusosaamisen vahvistamisen tai aihe on muutoin tuntunut kiinnostavalta.

TULOKSET

Tutkimuksen yksi keskeisistä tuloksista oli oman osaamisen arvioinnin paradoksaalisuus: kyselyyn vastanneet arvioivat yrittäjyyskasvatusosaamisensa heikoksi, mutta yrittäjyystaidot hyväksi. Tämä ilmeni seuraavista vastauksista: Ensimmäisenä opettajaopiskelijat arvioivat yrittäjyyskasvatusosaamistaan ja sen keskiarvoksi tuli 4,42 (asteikko 1–10). Vastaajista 15 arvioi osaamisensa heikoksi (asteikko 1–4), 11 kohtalaiseksi (asteikko 5–7) ja 4 hyväksi tai erinomaiseksi (asteikko 8–10). Korkein annettu arvosana oli 9 ja alhaisin 1. Vaihteluväli, keskihajonta 2,49, oli suhteellisen suuri, mikä kertonee vastaajien erilaisista osaamisen lähtökohdista. (Taulukko 2.)

TAULUKKO 2. Vastaajien taustatiedot ja yrittäjyyskasvatusosaaminen		
Taustatiedot	N	%
Kaikki vastaajat	30	100
Sukupuoli		
mies	7	23
nainen	23	77
Yrittäjyystausta		
ei	8	27
kyllä	22	73
Opettajakokemus		
ei	20	67
kyllä	10	33
Oma arvio yrittäjyyskasvatusosaamisesta		
1–4 heikko	15	50
5–7 kohtalainen	11	37
8–10 hyvä/erinomainen	4	13

Seuraavaksi tutkimukseen osallistuneita pyydettiin arvioimaan omaa opettajaosaamistaan suhteessa yrittäjyyskasvatuksen arvojen pohjalta esitettyihin väittämiin. Jatkossa näitä arvoja kutsutaan yrittäjyystaidoiksi (Taulukko 3). Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat arvioivat yrittäjyystaitonsa hyväksi ($ka = 4,09$, Likertasteikko 1–5). Asteikossa numero 1 kuvaa heikkoa tai kehitettävää osaamista ja vastaavasti numero 5 kuvaa erinomaista osaamista.

Tulosten perusteella (Taulukko 3) opettajaopiskelijan vahvimmat yrittäjyystaidot ovat vastuun ottaminen ($ka = 4,63$), yhteistyökyky (4,40), oman ammattialan tietämys, uuden ajattelun ja tiedon kehittäminen (4,40), tiimityötaidot (4,38) ja toisten kunnioittaminen ja kuunteleminen (4,37). Heikoimman

arvosanan sai kyky ottaa riskejä (ka = 3,43). Keskiarvoltaan alemmalle tasolle arvioitiin myös seuraavat taidot: innovatiivisuus (3,77), aloitteellisuus (3,83), virheistä oppiminen ja virheiden näkeminen positiivisena (3,83), luovuus (3,87) ja kyky sietää muutoksia (3,90). Näiden lisäksi keskiarvoltaan alhaisemman arvion saivat vielä itseluottamus ja haasteisiin tarttuminen, jotka molemmat saivat keskiarvon 3,97.

TAULUKKO 3. Opettajaopiskelijan osaamisen taso yrittäjyyskasvatuksen arvojen – yrittäjyystaitojen osalta		
Osaamisesi taso yrittäjyyskasvatuksen tärkeimpien arvojen osalta	Keski-arvo	Keski-hajonta
Otan vastuuta työstäni; vastuun ottaminen	4,63	0,67
Olen yhteistyökykyinen ja haluan tehdä töitä yhdessä; yhteistyökyky	4,40	0,62
Haluan koko ajan kehittää omaa tietämystäni ja kehittyä ammattilaisena; oman ammattialan tietämys, uuden ajattelun ja tiedon kehittäminen	4,40	0,67
Pidän ja osaan työskennellä yhdessä; tiimityötaito	4,38	0,76
Arvostan ja kunnioitan toisia ihmisiä ja osaan kuunnella heidän mielipiteitä; toisten ihmisten kunnioittaminen ja kuunteleminen	4,37	0,49
Osaan ratkaista ongelmia, enkä sivuuta niitä; ongelmanratkaisukyky	4,30	0,88
Olen sitoutunut ja pitkäjänteinen työssäni; sitoutuminen	4,28	0,81
Osaan keskustella erilaisten ihmisten kanssa; keskustelutaito	4,28	0,64
Olen kiinnostunut ja tietoinen oman alan tulevaisuudesta, tulevaisuuteen suuntautuminen	4,27	0,78
Osaan hallita kokonaisuuksia; kokonaisuuden hallinta	4,20	0,79
Tartun haasteisiin ja pidän haasteista; haasteisiin tarttuminen	3,97	0,76
Minulla on hyvä itsetuntemus ja luotan omiin kykyihini; itseluottamus	3,97	0,81
Muutokset ovat minulle mahdollisuus ja en pelkää muutoksia; kyky sietää muutoksia	3,90	0,99
Olen luova ja keksin usein uusia ratkaisuja työskentelyyni; luovuus	3,87	0,94
Opin virheistä ja en pelkää tehdä virheitä; virheistä oppiminen, virheiden näkeminen positiivisena	3,83	0,79
Uskallan tehdä aloitteita ja olen aloitteellinen; aloitteellisuus	3,83	0,99
Olen kekseliäs työssäni; innovatiivisuus	3,77	0,97
Uskallan ottaa työssäni riskejä ja myös mennä epämunakavuusalueelle; kyky ottaa riskejä	3,43	0,68

Arvioiduista yrittäjyystaidoista ajettiin faktorianalyysi, jossa ne asettuivat viiteen faktoriin (Taulukko 4). Faktoreiden selitysarvo on 73,31 %, mitä voidaan pitää hyvänä. Ensimmäiseen faktoriin asettuivat 3 taitoa: yhteistyökyky, tiimityötaito ja keskustelutaito. Faktori nimettiin eniten faktoripisteitä saaneen yrittäjyystaidon mukaisesti: Yhteistyökykyinen. Toiseen faktoriin asettuivat 6 yrittäjyystaitoa: aloitteellisuus, muutoksen sietokyky, sitoutuminen, vastuun ottaminen, haasteisiin tarttuminen ja itseluottamus. Faktori sai nimen: Aloitteellinen muutoksen sietäjä. Kolmanteen faktoriin sijoittuivat tulevaisuuteen suuntautuminen, virheistä oppiminen, toisten kunnioittaminen ja kuunteleminen, ja innovatiivisuus. Faktori nimettiin: Tulevaisuusorientoitunut. Neljännessä ja viidennessä faktorissa on molemmissa 2 taitoa. Neljäs faktori, Luova ratkaisija, sisältää ongelmanratkaisukyvyyn ja luovuuden. Viides faktori, Tiedostava riskinottaja, sisältää riskinottokyvyn ja oman ammattialan tietämyksen, uuden ajattelun ja tiedon kehittämisen.

TAULUKKO 4. Faktorianalyysi – Yrittäjyyshaidot

	Yhteistyö- kykyinen	Aloitteellinen muutoksen sietäjä	Tulevaisuus- orientoitunut	Luova ratkaisija	Tiedostava riskinottaja	Com.
Yrittäjyyskasvatuksen arvo – yrittäjyyshaidot						
Olen yhteistyökykyinen ja haluan tehdä töitä yhdessä; yhteistyökyky	.905					.874
Pidän ja osaan työskennellä yhdessä; tiimityötaito	.810					.673
Osaan keskustella erilaisten ihmisten kanssa; keskustelutaito	.726					.606
Uskallan tehdä aloitteita ja olen aloitteellinen; aloitteellisuus		.847				.756
Muutokset ovat minulle mahdollisuus ja en pelkää muutoksia; kyky sietää muutoksia		.784				.817
Olen sitoutunut ja pitkäjänteinen työssäni; sitoutuminen		.772				.845
Otan vastuuta työstäni; vastuun ottaminen		.768				.635
Tartun haasteisiin ja pidän haasteista; haasteisiin tarttuminen		.747				.653
Minulla on hyvä itsetuntemus ja luotan omaan kykyihini; itseluottamus		.635				.584
Olen kiinnostunut ja tietoinen oman alan tulevaisuudesta, tulevaisuuteen suuntautuminen			.804			.706
Opin virheistä ja en pelkää tehdä virheitä; virheistä oppiminen, virheiden näkeminen positiivisena			.709			.825
Arvostan ja kunnioitan toisia ihmisiä ja osaan kuunnella heidän mielipiteitä; toisten ihmisten kunnioittaminen ja kuunteleminen			.707			.619
Olen kekseliäs työssäni; innovatiivisuus			.546			.764
Osaan ratkaista ongelmia, enkä sivuuta niitä; ongelmanratkaisukyky				.785		.791
Olen luova ja keksin usein uusia ratkaisuja työskentelyyni; luovuus				.601		.793

TAULUKKO 4. jatkuu							
	Yhteistyö- kykyinen	Aloitteellinen muutoksen sietäjä	Tulevaisuus- orientoitunut	Luova ratkaisija	Tiedostava riskinottaja	Com.	
Yrittäjyyskasvatuksen arvo – yrittäjyystaidot							
Uskallan ottaa työssäni riskejä ja myös mennä epämukavuusalueelle; kyky ottaa riskejä					.705	.688	
Haluun koko ajan kehittää omaa tietämystäni ja kehittyä ammattilaisena; oman ammattialan tietämys, uuden ajattelun ja tiedon kehittäminen						.729	
Ominaisarvo	5,582	2,866	2,003	1,436	1,307		
Selitysaste %	31,011	15,924	11,128	7,980	7,263		
Kumulatiivinen %-osuus	31,011	46,935	58,063	66,044	73,307		
Huom.: Com. = kommunaliteetti; KMO = .578; pääkomponentit; varimax kierto							

Tarkasteltaessa faktorianalyysin tuloksia vastaajien taustamuuttujiin nähden havaitaan, että ainoastaan vastaajan sukupuolella on vaikutusta tulosten merkittävyyteen (Taulukko 5). Opettajaopiskelijan yrittäjyystaustalla, opettajakokemuksella tai arviolla yrittäjyyskasvatusosaamisesta ei tämän aineiston perusteella näyttäisi olevan merkitystä yrittäjyystaitoihin ja *F*-arvo jää näiden osalta suhteellisen pieneksi. Vastaajista naisopettajaopiskelijat kokevat olevansa keskimäärin 1,2 kertaa yhteistyökykyisempiä, aloitteellisempia muutoksen sietäjiä ja luovempia ratkaisijoita kuin miesvastaajat. Sukupuolinen ero on kuitenkin suhteellisen pieni, mikä saattaa johtua vastaajajoukon pienuudesta erityisesti miesten osalta.

TAULUKKO 5. Faktorianalyysi – Taustamuuttujat					
Muuttuja	Yhteistyö- kykyinen	Aloitteellinen muutoksen sietäjä	Tulevaisuus- orientoitunut	Luova ratkaisija	Tiedostava riskinottaja
Sukupuoli					
mies	11,14	21,14	14,86	6,86	7,29
nainen	13,65	25,63	16,65	8,57	8,00
<i>F</i>	18,346***	9,116**	3,611	7,243*	3,946
Yrittäjyystausta					
ei	13,00	25,38	16,63	7,88	7,75
kyllä	13,09	24,30	16,09	8,27	7,86
<i>F</i>	0,016	0,442	0,313	0,345	0,096
Opettajakokemus					
ei	13,08	24,83	16,15	8,35	7,75
kyllä	13,05	24,10	16,40	7,80	8,00
<i>F</i>	0,001	0,225	0,077	0,762	0,536
Oma arvio yrittäjyyskasvatusosaamisesta					
1–4 heikko	12,80	24,80	16,33	8,07	7,60
5–7 kohtalainen	13,14	23,32	15,82	8,18	7,82
8–10 hyvä/ erinomainen	13,88	27,25	17,00	8,50	8,75
<i>F</i>	0,617	1,605	0,404	0,107	3,138
* <i>p</i> < .05 , ** <i>p</i> < .01, *** <i>p</i> < .001.					

Viimeiseksi aineistosta ajettiin regressioanalyysi, jotta saatiin selville taustamuuttujien merkitys opettajaopiskelijan tekemiin osaamisen arviointeihin ja niistä muodostettuihin faktoreihin (Taulukko 6).

TAULUKKO 6. Regressioanalyysi – Taustamuuttujien vaikutus faktoreihin

Muuttuja	Yhteistyö- kykyinen	Aloitteellinen muutoksen sietäjä	Tulevaisuus- orientoitunut	Luova ratkaisija	Tiedostava riskinottaja
Vakio	9,809***	20,288***	14,542***	6,047***	6,344***
Sukupuoli	3,110***	4,907*	2,514*	1,797*	0,897*
Yrittäjyystausta	0,378	-0,605	-0,212	0,601	0,074
Opettaja- kokemus	1,054	0,956	1,596	-0,058	0,257
Oma arvio yrittäjyys- kasvatus- osaamisesta	0,150	0,403	-0,375	0,702	0,405
R2	0,504***	0,274	0,178	0,245	0,308*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Analyysin mukaan sukupuoli säilyy selittävänä tekijänä, erityisesti Yhteistyökykyinen-faktorin osalta (erittäin merkityksellinen ***), mutta myös muiden faktorimuuttujien (Aloitteellinen muutoksen tekijä, Tulevaisuusorientoitunut, Luova ratkaisija ja Tiedostava riskinottaja) osalta se on selittävä tekijä. Muut taustamuuttujat eivät tämän aineiston perusteella toimi selittävinä tekijöinä. Tuloksia tarkasteltaessa on hyvä huomioida, että vastaajajoukko on pieni, erityisesti miesvastaajien määrä on vähäinen.

OPETTAJAT TARVITSEVAT YRITTÄJYYSKASVATUSTAITOJA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, mikä on ammatillisen opettajaopiskelijan käsitys yrittäjyyskasvatusosaamisestaan ja yrittäjyystaidoistaan sekä miten yrittäjyystaitojen kehittymistä voidaan tukea opettajien perus- ja/tai täydennyskoulutuksessa jatkuvan oppimisen näkökulmasta. Tutkimuksen yrittäjyystaitojen määritelmänä käytettiin 18 yrittäjyyskasvatuksen arvoa – yrittäjyystaitoa.

Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat osaavansa yrittäjyystaidoista parhaiten vastuun ottamisen, yhteistyökyvyn, oman alan tietämyksen, uuden ajattelun ja tiedon kehittämisen, tiimityötaidot ja toisten kunnioittamisen ja kuuntelemisen. Heikoimman arvosanan saivat kyky ottaa riskejä, innovatiivisuus, aloitteellisuus, virheistä oppiminen ja virheiden näkeminen positiivisena sekä luovuus. Vahvuuksiksi tunnistetut taidot ovat yleisesti tunnettuja opettajan osaamiseen liitettyjä taitoja, jonka vuoksi opettajan työhön on ehkä hakeuduttukin. Tulos ei näiden osalta ole yllätys.

Mielenkiintoinen tulos on, että vaikka omat yrittäjyystaidot arvioitiin hyviksi (ka 4,09, Likert-asteikko 1–5), niin yrittäjyyskasvatusosaaminen arvioitiin

heikoksi ($ka = 4,42$, Likert- asteikko 1–10). Suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista oli yrittäjyyskokemusta tai muutoin hankittua yrittäjyysosaamista (22/30). Johtuuko yrittäjyyskasvatusosaamisen heikko osaamistason arviointitulos siitä, että käsite on usein tuntematon? Tutkimuksessa osallistujat ensin itse kuvasivat, mitä yrittäjyyskasvatus-käsite heille tarkoittaa, saivat sitten käsitteen määritelmän ja arvioivat sen jälkeen osaamisensa tason. Vai onko niin, että tämä vastaajajoukko edustaakin vähemmistöä kaikista opettajaopiskelijoista, koska heidän yrittäjyysosaamisensa on vahvaa? Mielenkiintoista olisikin nähdä, miten tulokset näyttäytyisivät koko opettajaopiskelijajoukossa.

Kansainvälisissä tutkimuksissa yrittäjyyskasvatus yhdistetään yleisimmin yrittäjäksi oppimiseen (Mwasalwiba 2010). Laajemmassa näkemyksessä yrittäjyyskasvatus tulisi tutkijoiden näkemysten mukaan ymmärtää myös edellä kuvattujen asenteiden ja taitojen oppimisena, ei vain tietojen oppimisena (Taulukko 1, mm. Blenker, Korsgaard, Neergaard & Thrane 2011; Gibb 2002, 2005; Mwasalwiba 2010; Sarasvathy & Venkataraman 2011). Yrittäjyyskasvatuksen käsite on koettu suomen kielessä myös ongelmalliseksi verrattuna englannin kielen käsitteisiin *enterprise education*, *entrepreneurial education*, *entrepreneurship education*, joiden avulla voidaan laajemmin kuvata yrittäjyyskasvatuksen kokonaisuutta (Erkkilä 1999; Ruskovaara 2014). Toisaalta voidaan pohtia, johtuuko yrittäjyyskasvatuksen heikko arviointitulos siitä, että vaikka yrittäjyystaidot ovat vahvat, kyky näiden osaamisten opettamiseen koetaan heikoksi. Saatujen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että opettajankoulutuksessa tulisi tarkemmin avata yrittäjyyskasvatuksen käsitettä ja erityisesti näiden taitojen merkitystä suhteessa tulevaisuuden työelämätaitoihin. Nämä ovat tärkeitä huomioita kehitettäessä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa, jossa sanaa yrittäjyyskasvatus ei tällä hetkellä mainita lainkaan. Aihetta voisi tulevaisuudessa tutkia myös käyttämällä laadullisia tutkimusmenetelmiä.

Mielenkiintoisia ovat myös faktorianalyysin tuottamat tulokset, jossa heikoimmat faktoripisteet saivat innovatiivisuus (.546), luovuus (.601), itseluottamus (.635) ja riskinottokyky (.705), jotka ovat olennaisia yrittäjältä vaadittavia taitoja (vrt. Taulukko 1 ja 4). Tutkimustulokset kertovat siitä, että ammatillinen opettajaopiskelija tarvitsee yrittäjyyskasvatusosaamista ja vahvistusta oman innovatiivisuuden, luovuuden, itseluottamuksen ja riskinottokyvyn kehittymiseen. Kolhon (2018) keräämässä tutkimusaineistossa 142 opettajaa arvioi, että heidän yrittäjyysosaamisessaan tulisi eniten kehittää kykyä sietää riskejä, innovaatio-, luovuus- ja tulevaisuusosaamista sekä itseluottamusta. Aiemmin kerätty tutkimusaineisto (emt.) tukee nyt saatuja tuloksia. Kuvatut taidot ovat

kytköksissä toisiinsa: tarvitaan itseluottamusta ja riskinotto kykyä, että uskaltaa olla luova ja kehittää uutta. Luovuus on myös yksi merkittävimmistä tulevaisuuden työelämätaidoista (World Economic Forum 2018 a, b).

Opettajankoulutuksessa tulisi siis kehittää yllä mainittujen yrittäjyystaitojen oppimista, jotta tuleva opettaja voi kouluttaa tulevaisuuden osaajia. Opettajien peruskoulutuksessa tulisi käsitellä yrittäjyyskasvatuksen kautta opittavia yrittäjyystaitoja sekä erityisesti sitä, miten opettaja voi omilla pedagogisilla ratkaisuilla kehittää oppijan yrittäjyystaitoja. Tässä apuna voidaan käyttää muun muassa EntreComp-osaamispyrää (Bacigalupo ym. 2016). Käytännössä näitä taitoja voidaan kehittää esimerkiksi työelämän toimijoiden kanssa tehtävissä projekteissa, jotka on suunniteltu yhdessä, jossa toiminnalle on asetettu tavoitteet ja jossa toiminnan yhteistyötä ja tuloksia arvioidaan. Tutkimustulosten perusteella voidaan myös suunnitella opettajien uranaikaista täydennyskoulutusta osana jatkuvaa ammatillista oppimista. Aiempien tutkimusten mukaan opettajien talousosaaminen on heikkoa (Paaso & Korento 2010), johon vastaamiseksi esimerkiksi tätä tärkeää yrittäjyystaitoa voitaisiin tarjota pedagogeille täydennyskoulutuksena.

Opettajaopiskelijat ja jo opettajana toimivat tarvitsevat tukea oppijoiden yksilöllisten polkujen rakentamiseen ja jatkuvan oppimisen periaattein kasvatettavaan osaamisidentiteettiinsä. Tulevaisuuden oppimisympäristöt moninaistuvat ja vaativat siten opettajalta muuntautumiskykyä ja erilaista pedagogista osaamista eri tilanteisiin. Kolhon ja Ojalan (2019) tekemässä tutkimuksessa, jossa ammatilliset opettajat laittoivat tärkeysjärjestykseen opettajan tulevaisuuden työhön ja osaamiseen vaikuttavia tekijöitä, nousi merkityksellisimmäksi jatkuva oppiminen. Tärkeää on, ettei työn muutoksesta luoda uhkakuva, vaan tulevaisuus nähdään mahdollisuuksien kautta. Pelkän työn kehittämisen sijaan tulisikin ajatella koko elämänpiirin laadun parantamista. Nyt on ajankohtaista pohtia, mitä mahdollisuuksia toimintaympäristön muutokset avaavat esimerkiksi työn tekemisen ja työn rytmittämisen toimintatapoihimme tai, miten ansaintalogiikka muuttuu. Siksi kaivataan toimintamalleja työn tekemiselle, joka on perinteisen palkkatyön ja yrittäjyyden välimaastossa. Minkälaisella osaamisella opettaja pystyy tukemaan oppijaa näissä prosesseissa? Miten opettaja tukee yhteiskunnan ja tulevaisuuden toimintaympäristön vaatimaa työn tekemisen toimintamallin muutosta? Opettajan tulisi osata toimia yrittäjämäisesti -haaste vaatii siis vahvaa yrittäjyyskasvatusosaamiseen panostamista opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa.

LÄHTEET

A 357/2003. Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Viitattu 18.2.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030357>.

A 986/1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Viitattu 25.1.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>.

Ammatillisen Opettajankoulutuksen opinto-opas 2019–2020. N.d. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 17.2.2020. <https://opinto-opaat.jamk.fi/fi/aokk/ope/opinnot-2019-2020/>.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. 2016. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Viitattu 25.1.2020. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf>.

Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H. & Thrane, C. 2011. The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry & Higher Education*, 25, 6, 417–427.

Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R. & Myllyoja, J. 2017. Kohti jaettava ymmärrystä työn tulevaisuudesta. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 33/2017. Viitattu 25.1.2020. https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/33_kohti-jaettava-ymmarrysta-tyon-tulevaisuudesta.pdf/61a65884-3d8e-46ae-adce-dba625067df5/33_kohti-jaettava-ymmarrysta-tyon-tulevaisuudesta.pdf?version=1.0.

Dufva, M. 2020. Megatrendit 2020. Sitran selvityksiä 162. Viitattu 18.2.2020. <https://media.sitra.fi/2019/12/15143428/megatrendit-2020.pdf>.

Erkkilä, K. 1999. Ways of Seeing the Entrepreneurial Education Debates in the United States, the United Kingdom and Finland. *Political Science*. Viitattu 20.2.2020. <https://www.semanticscholar.org/paper/Ways-of-Seeing-the-Entrepreneurial-Education-in-the-Erkkila/e164bd80efde8be9cd95f31dae0a4f4097dd0780>.

Fayolle, A. & Gailly, B. 2008. From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32, 7, 569–593.

Gibb, A. 1988. The Enterprise Culture: Threat or Opportunity? *Management Decision*, 26, 4, 5–12.

Gibb, A. 2002. Creating conducive environments for learning and entrepreneurship: living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education*, 16, 3, 135–148.

Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice. Julkaisussa *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Toim. P. Kyrö & C. Carrier. *Entrepreneurship Education Series 2/2005*. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, 44–67.

Gibb, A. 2011. Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 17, 2, 146–165.

Hannula, H., Mahlamäki-Kultanen, S., Eerola, T. & Tuovinen, J. 2018. Ammatillisen opettajan muutososaaminen. Julkaisussa *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita*. Toim. A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani, & R. Ylitervo. *Parasta osaamista -verkostohanke*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 61–69.

Heinonen, O-P. 2016. Foreword by Olli-Pekka Heinonen. Julkaisussa *Perspectives on new work. Exploring emerging conceptualizations*. Toim. E. Kilpi. *Sitra Studies 114*. Viitattu 25.1.2020. <https://media.sitra.fi/2017/02/28142631/Selvityksia114.pdf>.

Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus. Viitattu 25.1.2020. <https://docplayer.fi/246417-Kohti-uutta-opettajuutta-toisen-asteen-ammattillisessa-koulutuksessa.html>.

Hytti, U. 2002. State-of-Art of Enterprise Education in Europe – Results from the Entredu Project. Turku School of Economics and Business Administration, Small Business Institute, Business Research and Development Centre.

Hytti, U. & O’Gorman, C. 2004. What is ‘enterprise education’? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training*, 46, 1, 11–23.

Jatkuva oppiminen. N.d. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 18.2.2020. <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>.

Jatkuvan oppimisen kehittäminen. 2019. Työryhmän väliraportti Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:19. Viitattu 18.2.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-641-6>.

Jones, C. & English, J. 2004. A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 46, 8, 416–423.

Jylhä, E. & Viitala, R. 2013. Liiketoimintaosaaminen. Menestyvän yritystoiminnan perusta. eJulkaisu: Edita.

Koulutuksen yrittäjyyslinjaukset. 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 17.2.2020. <https://minedu.fi/yrittajyyslinjaukset>.

Kolho, P. 2018. Opettajan yrittäjyyskasvatusosaaminen -kysely. Käsikirjoitus.

Kolho, P. & Ojala, P. 2019. Ammatillisen opettajan arvio yrittäjyysosaamisestaan ja tulevaisuuden osaamiseensa vaikuttavista tekijöistä. Julkaisussa Yrittäjyyskasvatuksen kaari, Lapsuudesta tulevaisuuden työhön. Toim. L. Römer-Paakkanen, M. Suonpää, & A. Hermiö. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun julkaisut 12/2019, 9–32. Viitattu 19.2.2020. <https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Tutkimus-ja-kehittaminen/julkaisut/yrittajyyskasvatus.pdf?userLang=fi>.

Matlay, H. 2008. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15, 2, 382–396.

Miller, R. 2016. A 2025 scenario. Julkaisussa *Perspectives on new work. Exploring emerging conceptualizations*. Toim. E. Kilpi. *Sitra Studies* 114, 104–107. Viitattu 25.1.2020. <https://media.sitra.fi/2017/02/28142631/Selvityksia114.pdf>.

Mwasalwiba, E. 2010. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52, 1, 20–47.

Neck, H. M. & Greene, P. G. 2011. Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49, 1, 55–70.

Oksanen, K. & Dufva, M. 2018. Työn murros tulevaisuusselonteon näkökulmasta. *Futura* 2/2018.

Paaso, A. & Korento, K. 2010. Osaava Opettaja 2010–2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print.

PK-yrittysbarometri. 2020. Suomen Yrittäjät. Viitattu 23.2.2020. https://www.yrittajat.fi/sites/default/files/sy_pk_barometri_kevat2020_2020.pdf.

Ruskovaara, E. 2014. Entrepreneurship Education in Basic and Upper Secondary Education – Measurement and Empirical Evidence. Akateeminen väitöskirja. Lappeenranta-Lahti Teknillinen Yliopisto.

Ruskovaara, E. & Pihkala, T. 2014. Entrepreneurship Education in Schools: Empirical Evidence on the Teacher's Role. *The Journal of Educational Research*, 108, 3, 1–14.

Sarasvathy, S. D. & Venkataraman, S. 2011. Entrepreneurship as Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35, 1, 113–135.

Seikkula-Leino, J. 2006. Perusopetuksen opetussuunnitelmaudistus 2004–2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen. Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, Opetusministeriön julkaisuja 2006:22.

Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmaudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, Opetusministeriön julkaisuja 2007:28.

Sutela, H. & Pärnänen, A. 2018. Yrittäjät Suomessa 2017. Tilastokeskus. Viitattu 25.1.2020. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ytym_201700_2018_21465_net.pdf.

Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Akateeminen väitöskirja. Turun Yliopisto.

Toiminen, M. 2017. Välähdyksiä tulevaisuudesta. Helsinki: Multiprint.

Työn murros ja elinikäinen oppiminen. 2018. Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:8. Viitattu 20.1.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-552-5>.

Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2019. Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24, 7, 880–894.

World Economic Forum. 2018a. Eight Futures of Work. Scenarios and their Implications. Viitattu 30.7.2019. http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Eight_Futures.pdf.

World Economic Forum. 2018b. The Future of Jobs Report. Viitattu 30.7.2019. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf.

Yrittäjyyslinjaukset koulutukseen. N.d. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 17.2.2020. <https://minedu.fi/documents/1410845/4363643/yrittajyyslinjaukset-koulutukseen-okm-2017.pdf/dd81b6e7-888e-45e4-8c08-40d0d5a5277e/yrittajyyslinjaukset-koulutukseen-okm-2017.pdf>.

Yrittäjämäiset valmiudet. N.d. Tralla.fi. Viitattu 17.2.2020. <https://tralla.fi/yrittajamaiset-valmiudet/>.

VIDEO-RECORDED MICROTEACHING IN ENHANCING TEACHER COMPETENCES

Eila Burns, Khaula Zeeshan & Vesna Belogaska

Vaikka videointia ja mikro-opetusta on menetelminä käytetty opettajankoulutuksessa jo kauan, tutkimusta niiden yhteiskäytöstä ammatillisten opettajaopiskelijoiden osaamisen kehittämisessä ei ole juurikaan tehty. Opettajankoulutukseen liittyvät tutkimukset mikro-opetuksesta osoittavat, että menetelmä tukee opettajaopiskelijoiden reflektointiosaamista, palautteen saamisen ja antamisen taitoja sekä omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamista. Mikro-opetustilanteiden on havaittu kehittävän myös vertaisoppijan kanssa käytävää keskustelua ja opettajaidenteettä. Artikkelissa kuvataan käytäntötutkimuksellista selvitystä mikro-opetusmenetelmän käytöstä sekä ammatillisen opettajaopiskelijan kokemuksia siitä, kuinka videoidut mikro-opetustuokiot tukivat pedagogisen asiantuntijuuden kehittymistä hybridioppimisympäristössä. Tuloksissa nousi esille 2 laajaa opettajan asiantuntijuuden osa-alueita, joita mikro-opetusmenetelmä näyttää vahvistavan: oppimisen ymmärtäminen ilmiönä siihen liittyvine periaatteineen ja työskentelytapoineen sekä opettajuusosaamisen kehittyminen. Tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa ja kannustavat hyödyntämään mikro-opetusmenetelmää ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

Given the fact that microteaching and video-based reflections have been used effectively in teacher education over the decades, not too much is known about how a combination of them could be used to enhance student teachers' professional and pedagogical competences in a hybrid-learning environment. Our practice-based investigation explored how a video-recorded microteaching approach could support the growth of pedagogical expertise. First, the article deliberates the roots of microteaching and video-supported microteaching in supporting teachers' professional development. Then, we will describe the microteaching process applied with the student teachers who participated in the study. Based on the qualitative data analysis, we discovered that student teachers experienced microteaching as an eye-opening and a powerful method to recognise how to improve their pedagogical competences. The activity described and the approach utilised is well suited to any teaching and learning situations, including VET education and workplace learning.

MICROTEACHING IN TEACHER EDUCATION

Microteaching has been an effective tool for training student teachers for decades. Its roots lead to the mid-1960s when it was invented by Dwight W. Allen at Stanford University (Allen 1966). The idea of microteaching was born when Dwight Allen and his colleagues developed a training programme aimed to improve verbal and nonverbal aspects of teachers' speech and general performance. Thus, the so called, Stanford model was born. It comprised of a three-step approach (teach, review and reflect, re-teach) wherein peer students acted as an authentic audience.

In teacher education, microteaching offers an opportunity for student teachers to reflect on their teaching skills, give and receive feedback and engage in critical discussions (Donnelly & Fitzmaurice 2011). Research conducted by Koross (2016) among pre-service teachers has shown that microteaching experiences made a great impact on students' teaching skills and competences. Similarly, noticeable progress was discovered in teacher candidates' teaching behaviours related to subject teaching, lesson planning, teaching process, classroom management, communication, and evaluation, in the study by Kilic (2010) who focused on exploring the learner centred microteaching (LCMT) model. The microteaching method has been noticed as having a positive impact on the development of postgraduate students' teacher identity (Mergel & Tangen 2010), and helping students to identify strengths and weakness in their teaching (Saban & Coklar 2013). Also in medical education, microteaching has been shown not only to improve the teaching skills of doctors and nurses (Bajaj, Patel & Almale 2014), but enabled students to outperform their peers, who did not take part in the microteaching initiative, in a doctors' semester examination held 10 months later (Muthukrishnan & Mehta 2019).

VIDEO-RECORDED MICROTEACHING IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Similarly, positive results have been found in the studies conducted on video-recorded microteaching (VRMT). For example, VRMT lessons have been discovered to enhance participants' teaching competencies, teachers' performance, analytical capabilities, awareness of strengths and weaknesses, discussion among peers, and development of teacher identity (Anne, Mogobo & Nsofor 2015; Denise 2017; Shin, Takashi & Masao 2019; Shanu 2016). In addition, video-assisted microteaching sessions have enabled students to

effectively assess fellow students' microlessons in a collaborative blended learning environment and to receive constructive feedback on their own lessons (Christ & Aubrey 2015). A recent multidimensional study on analysing microteaching in teacher education using virtual reality and web conferencing facilities, revealed that microteaching equipped with these latest technologies have increased students' self-confidence and provided a safe, non-threatening environment to reflect on their practice (Dixon, Hall & Shawon 2019). Video-recorded microteaching activities are not only related to pre-service teacher training, rather videos have been used effectively in teachers' professional development training for decades.

Initial research relating to videos in the context of teachers' professional development emerged around the time when video recording was first made available to the general public (Fuller & Manning 1973). While video has been used for several decades to support teacher learning (van Es & Sherin 2010), interest in the applications of video has intensified in recent years as video technology has evolved (Calandra, Brantley-Dias, Lee & Fox 2009; Gaudin & Chaliès 2015). Whilst, teachers' professional development is a complex process bringing together a host of different elements, video technology offers an opportunity to capture the richness and complexity of teaching in a manner that encourages a deliberate examination of classroom practice (Borko, Whitcomb & Liston 2009). Based on the research it can be postulated that microteaching supported with video-recordings can be a useful concept to develop student teachers' pedagogical and professional competencies. Subsequently, our investigation aimed to offer the student teachers, with help of a structured microteaching activity, a safe environment to reflect on their teaching practices, receive feedback and thus, further improve their professional teacher competence.

METHODOLOGY

The investigation described in this article, applied the principles of practice-based research, which is an educational research carried out by practitioners for practitioners, and is characterised by a direct link to practice, i.e. research for and through practice. This line of research is seen as one that contributes directly to practice, as compared to (fundamental) research organised in universities. Literature reviews (Broekkamp & Van Hout-Wolters 2007; Vanderlinde & van Braak 2010) reveal that there is no perfect consensus on the meaning of the term 'practitioner research', but various approaches can be found under this umbrella. At a general level, practitioner research

can be defined as: "the intentional and systematic inquiry into one's own practice", (Dinkelman 2003, 8), and it focuses on both the development of local knowledge (i.e. improvement of the teaching and learning practice) and public knowledge (i.e. academic knowledge generation).

Our practice-based investigation was conducted as part of the Facilitating Learning course (14 ECTS), which is one of the core contents of the International Pedagogical Teacher Education studies provided by in a university of applied sciences in Finland. This education programme is implemented in a hybrid learning environment i.e. some students are online and some face-to-face simultaneously. The group consisted of 19 international post-graduate students of which 10 were female, nine male and they represented 10 different nationalities. The microteaching activity was carried out from the end of August 2019 to the end of January 2020. The video technology used in this investigation, was the IRIS Connect video-based professional learning platform.

The data consisted of structured self and peer analysis completed on the IRIS platform of video recorded microteaching sessions, and a teacher educator -led small group reflective analysis discussions, which were also video recorded. In addition, the data included 20 pages of students' written reflections of their experiences of the process of creating and analysing their own and the peers' video recorded microteaching sessions. The study was qualitative in nature, and as generally in qualitative research, the aim is not to measure the reality but to interpret it and understand the phenomena in a holistic way (Heikkinen, de Jong & Vanderlinde 2016). The data was analysed by applying inductive content analysis (Elo & Kyngäs 2008). The data analysis sought answers to the following research questions:

- 1 How will microteaching activity change the way in which student teachers understand learning and collaborative methods of developing pedagogical competences?
- 2 How will microteaching support the development of professional teacher expertise?

This study followed The Responsible Conduct of Research- principles, and its arrangements were permitted by the research committee of the University of Applied Sciences. The participation of the research was voluntary based, and all students gave their permission to participate in the study. This investigation was a part of the research activities in the Video Supported Collaborative

Knowledge Alliance project (ViSuAL) that is funded by the EU in the Erasmus+ programme. In the project higher educational institutes (HEI) and education technology companies work together to improve pedagogy for using videos to support collaborative learning.

DESCRIPTION OF THE MICROTEACHING ACTIVITY UTILISED

The aim of the microteaching activity was to support the development of student teachers' professional competence by linking the elements of expertise i.e. practical/experiential knowledge, metacognitive knowledge and theoretical knowledge of learning.

The microteaching activity was divided into three different phases (see Figure 1). At the planning phase, the theoretical and pedagogical aspects related to the microteaching activity were introduced and discussed with the students. Also, a workshop was organized by IRIS Connect, a company that provided the video-based platform, to help students to get familiar with the video technology to be used. The implementation phase included a design of a microteaching session (of 15 minutes) either in pairs or independently, and its implementation. The practical implementation of microteaching was organised either in students' own organisations or in a hybrid learning environment at the School of Professional Teacher Education in JAMK University of Applied Sciences. These sessions were video recorded using IRIS Connect Discovery Kit equipment or students' own devices with the IRIS Connect mobile application and uploaded onto the IRIS Connect platform. The analysis and reflection phase included a completion of structured self and peer analysis tasks in the IRIS Connect platform, a reflective discussion led by a teacher educator and a written reflection of the whole microteaching process. Written reflection included justifications and selection of one area for professional development that the student teacher wanted to focus on during the subsequent teaching practice sessions.

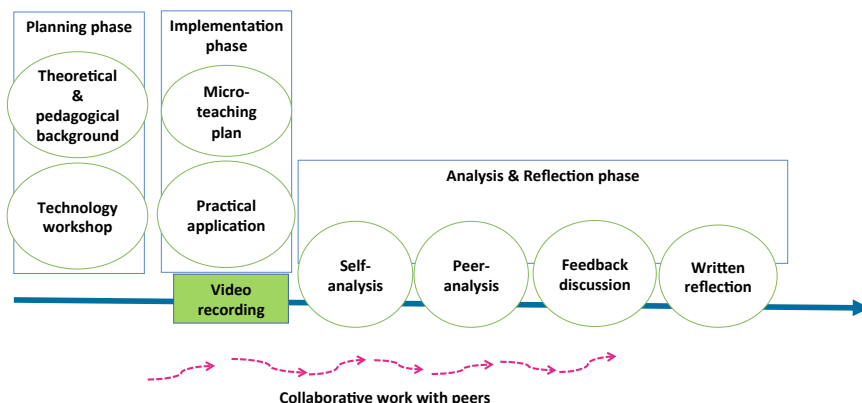


Figure1. Phases of the microteaching activity

RESULTS

VIEWS ON THE UNDERSTANDING OF LEARNING AND COLLABORATIVE WAY OF WORKING

The results indicate that the sources of knowledge that mostly supported the student teachers' learning were the reflective analysis discussions and the analytical self-analysis of microteaching videos. Analysed data suggests that students seemed to find observing their own teaching an excellent learning experience. Especially the students who had recorded face-to-face teaching sessions were extremely satisfied with the experiment and the possibility to see themselves facilitating learning through the eyes of others, for example, from the students' perspective. One student teacher described it as a "mirror reflection, which has opened a window for me to see myself from an audience's perspective".

The video-supported analysis enhanced selective attention of a teaching process. The analysis aided the students to identify the nature of interaction in the microteaching session and to become aware of identifying how their students have understood the topics of the session. For most of the student teachers this activity was the first time they had analytically considered their teaching practices, as one of the participants described:

This was a first time for me when I actually saw afterwards what had happened in the classroom. Normally you would spend hours for preparing the material, thinking about the content and how to engage with the audience but what you have afterwards is just a feeling.

With the help of the structured self-analysis and peer-analysis questions, students were able to identify different phases of the learning process. It appears that students were able to observe their practical knowledge of teaching and make some connections to the theoretical knowledge. Viewing a peer's video seemed to help the student teachers to uncover and even challenge their prior personal philosophies of teaching and learning and develop new understandings of facilitation of learning in collaboration with others.

It gave me new ideas and insights on how teaching in practice is different from theory. I found out that teaching is a multidimensional process that includes not only teachers and learners but many other elements such as feelings, views, voices, settings etc.

Also, the data suggests that the collaborative work helped student teachers to see the various phases of the learning process and the ways they facilitate learning and interact with their students. It appeared that microteaching helped the student teachers to identify areas they wanted to develop during the upcoming teaching projects.

I noticed that I really liked this kind of shared experience and I hope I could do this more often in my day to day work. Working as a group has its own challenges but it also gives an opportunity to widen your perspective of things.

During the teacher educator led discussion sessions, student teachers used their prior knowledge of learning to interpret and reason the actions presented in videos and started to generate more ideas about pedagogy. Students were able to reflect on their skills and identify their strengths and areas of improvement, which again supports their professional development and reflection skills.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCE

It seems that the microteaching activity offered an opportunity for the student teachers to critically examine their beliefs and assumptions of teaching and learning, and thus, start their professional teacher development.

I have started to think about more dynamic ways of teaching and facilitating learning. Now my focus will be on more interactive, task oriented, communicative and fully engaged ways of teaching and facilitating learning in the future.

Interestingly, the majority of student teachers chose to implement their microteaching sessions in a hybrid environment that is very challenging even for an experienced teacher. In such a learning environment, participants are present both face-to-face and online, and subsequently, additional skills and knowledge are required to use technology in a pedagogically sound way. This indicated that the student teachers were willing to try and develop their learning facilitation skills in order to be better equipped for teaching and learning in the digital era. Viewing the videos afterwards offered the possibility to consider the changes or difficulties that occurred during the microteaching session from a different perspective, which as a consequence, offers a realistic view for the professional teacher competence development. As one of the participants explained:

I am more comfortable with the idea that things don't need to go to plan and perhaps to even expect this in the future. The opportunity to view and analyse the session on video helped me see the whole experience in a more positive light in comparison to my subjective experience of the session.

The microteaching instructions related to time (maximum of 15 minutes) was considered a difficult task to achieve by most of the student teachers. The time limit was exceeded by almost all the students. This factor prompted discussions on the importance of accurate time management, whether it is 15 minutes or a full day, in relation to the chosen pedagogical approach and the amount and selection of the content. As this microteaching activity was one part of the wider module of facilitating learning, the student teachers were able to learn from the issues discovered and apply new knowledge in their subsequent teaching practice sessions. It appeared that student teachers gained some confidence and belief in their own professional skills by taking part in the microteaching activity, as some of them expressed:

Viewing and analysing the video of our microteaching session was an eye-opening experience. It provided me with a more objective view of the process, in other words, it gave me a better idea of what a student's experience could have been of our topic and each one of us as facilitators of learning.

This gives more confidence for me as a learning facilitator.

DISCUSSION

This practice-based investigation adds to the body of knowledge about teachers' ideas learned through video-based microteaching as part of their professional development. Our investigation supports the results of other studies by indicating that the information from videos and what student teachers contributed to analysis discussions, are important elements to teachers' professional development and continuous learning (Christ, Arya & Chiu 2014).

As authors, we believe that collaborative work on the videos i.e. watching their own video and the videos of their peers, the self- and peer-analysis and the feedback sessions with a teacher educator, helped student teachers to identify various aspects that are important in facilitating learning and, thus, support the development of their professional teacher competence and pedagogical expertise. We saw the benefits of microteaching activity as being a useful tool for teaching student teachers to teach i.e. to facilitate learning. It was apparent that increased theoretical and metacognitive knowledge and practical skills enhanced by video-recorded microteaching activity, was seen to add to the development of student teachers' sense of professional identity. Experienced teachers can also benefit from this technique, as they may be very sound in their own subject knowledge but may not necessarily be up to date with their pedagogical expertise. The video-recorded microteaching method is also well suited to vocational education and training contexts, as well as other professional fields such as for training doctors and nurses or emergency professionals. It can be seen as being one of the holistic teaching and training tools aimed at equipping the teachers with the skills, knowledge and competencies they need to provide quality skilled work force to meet the future challenges.

REFERENCES

- Allen, D. W. 1966. Microteaching: A New Framework for In-Service Education. *The High School Journal*, 49, 8, 355–362.
- Anne, E. U., Mogobo, I. N. & Nsofor, C. C. 2015. Effectiveness of video-tape recorder on microteaching on student teachers practice of stimulus variation skills. *Journal of educational research and reviews*, 3, 3, 32–36.
- Bajaj, P. & Patel, M. S. & Almale, B. 2014. Microteaching in medical education. *MVP Journal of Medical Sciences*, 1, 2, 84–86.
- Borko, H., Whitcomb, J. & Liston, D. 2009. Wicked problems and other thoughts on issues of technology and teacher learning. *Journal of Teacher Education*, 60,1, 3–7.
- Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. 2007. The gap between educational research and practice: a literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13, 3, 203–220. DOI:10.1080/13803610701626127.
- Calandra, B., Brantley-Dias, L., Lee, J.K. & Fox, D.L. 2009. Using video editing to cultivate novice teachers' practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 1, 73–94.
- Christ, P. W. & Aubrey, G. 2015. Video annotation software application for thorough collaborative assessment of and feedback on microteaching lessons in geography education. *Journal of Geography in Higher Education*, 39, 420–436.
- Christ, T., Arya, P. & Chiu, M.M. 2014. Teachers' reports of learning and application to pedagogy based on engagement in collaborative peer video analysis. *Teaching Education*, 25, 4, 349–374. DOI: 10.1080/10476210.2014.920001.
- Denise, S. 2017. Accomplished Teaching: Using Video Recorded Microteaching Discourse to Build Candidate Teaching Competencies. *Journal of Interactive Learning Research*. 28, 2, 161–180.
- Dixon, R. A. & Hall, C. & Shawon, F. 2019. Using Virtual Reality and Web Conferencing Technologies: Exploring Alternatives for Microteaching in a Rural Region. *Northwest Journal of Teacher Education*, 14, 1, 1–18.

Dinkelman, T. 2003. Self-study in teacher education: a means and end tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 54,1, 6–18.

Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. 2011. Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovation in education and teaching international*, 48, 3, 335–346. DOI:10.1080/14703297.2011.593709

Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 1, 107–115.

Fuller, F. F. & Manning, B. A. 1973. Self-confrontation reviewed: A conceptualization for video playback in teacher education. *Review of Educational Research*, 43,4, 469–528.

Gaudin, C. & Chaliès, S. 2015. Video Viewing in Teacher Education and Professional Development: A Literature Review. *Educational Research Review*, 16, 41–67.

Heikkinen, H.L.T., de Jong, F. & Vanderlinde, R. 2016. What is (good) practitioner research? *Vocations and Learning*. 9, 1–19. DOI: 10.1007/s12186-016-9153-8.

Kilic, A. 2010. Learner-Centered Micro Teaching in Teacher Education. *International Journal of Instruction*, 3, 77–100.

Koross, R. 2016. Micro Teaching an Efficient Technique for Learning Effective Teaching Skills: Preservice Teachers' Perspective. *IRA-International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 4, 2, 289–299.

Mergel, A. G. & Tangen, D. 2010. Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Journal of teacher education*, 21, 199–210.

Marsh, B. & Mitchell, N. 2014. The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18(3), 403–417

Muthukrishnan S. P. & Mehta N. 2019. Microteaching enhances teaching skills of resident doctors in India: A pilot study. *The National Medical Journal of India*, 32,1, 29–31. DOI: 10.4103/0970-258X.272114.

Saban, A. & Coklar, A. N. 2013. Pre-Service Teachers' Opinions about the Microteaching Method in Teaching Practise Classes. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 12, 234–240.

Shin, K., Takashi, F. & Masao, M. 2019. A Video Annotation System to support Self-Reflection in Microteaching with Mobile Devices. *International Journal for Educational Media and Technology*, 13, 84–94.

Shanu, Y. M. 2016. Impact of microteaching video feedback on student-teachers performance in the actual teaching practice classroom. *International Journal of Instructional Technology and distance Learning*, 13, 11, 45–52.

Vanderlinde, R. & van Braak, J. 2010. The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36, 2, 299–316.

van Es, E. A. & Sherin, M. G. 2010. The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13, 2, 155–176.



Erityisyyden
äärellä

AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJAN OSAAMINEN – OPETUSSUUNNITELMIEN TARKASTELU

Maija Mäkinen & Seija Eskola

Tässä artikkelissa tarkastellaan ammatillisen erityisopettajan osaamista viiden ammattikorkeakoulun ammatillisen erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien kautta. Tarkastelu on osa Helsingin ja Oulun yliopistojen kanssa tehtyä erityisopettajakoulutuksien vertailua liittyen vuosina 2018–2021 toteutettavaan Oppijan Oikeus – Opettajan taito -hankkeeseen. Tarkastelussa ovat mukana Haaga-Helian, Hämeen (HAMK), Jyväskylän (JAMK), Oulun (OAMK) ja Tampereen (TAMK) ammatilliset opettajakorkeakoulut. Aineistona olivat opettajakorkeakoulujen ulkoisilla nettisivuilla olevat 2019–2020 opetussuunnitelmat (poikkeuksena OAMK 2018–2019).

Suomalainen koulutuspolitiikka tukee inklusiota ja yhdenvertaisuuden toteutumista, ja se näkyy myös opetusta säätelevissä asiakirjoissa. Artikkelin pyrkii etsimään erityisopettajakoulutusten ydintä ja tutkimaan sitä, mitä opetussuunnitelmat sisältävät ja mihin kiteytyy erityisopettajakoulutuksen sisältö.

Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia riippumatta iästä, vammasta, kansalaisuudesta, uskonnosta, kielestä tai seksuaalisesta suuntautumisestaan. Laki yhdenvertaisuudesta (1325/2014) sisältää yhdenvertaisuuden edistämismääräyksen, joka velvoittaa oppilaitoksia laatimaan sellaisia suunnitelmia, jotka edistävät opiskelijoiden yhdenvertaista osallisuutta ja mahdollisuuksia oppimiseen. Tämän artikkelin pohjana on näkemys siitä, että erityisopetuksella voidaan luoda koulutuksellista tasa-arvoa ja lisätä oppijoiden yhdenvertaisuutta. Yhdenvertaisuuden johtajuus on inklusiivinen koulutus. Inklusiolla tarkoitamme koko järjestelmän muutosta, kaikkien oppimista sekä osallisuutta. (Morningstar, Shogren, Lee & Born 2015; Haustätter 2013.) Kansainvälisestä näkökulmasta katsoen inklusiivinen koulutus tarkoittaa ennen kaikkea koulutukseen pääsyn mahdollistamista kaikille, mutta myös kaikkien oppijoiden osallisuuden tukemista. Tämä edellyttää oppimisympäristön kehittämistä joustavaksi ja monimuotoiseksi sekä toimivien seuranta-, arviointi- ja tulosvastuujärjestelmien kehittämistä.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2012) on määritellyt ”Osallistavan opettajan profiilin”, joka koskee kaikkia opetustyössä olevia. Profiilissa korostuvat oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppijoiden tukeminen, yhteistyö muiden kanssa ja henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen. Tämä haastaa erityisopettajankoulutuksen kehittämään erityisopettajan työnkuvaa konsultatiiviseen suuntaan opetushenkilöstön osaamisen lisäämiseksi ja toimintaympäristön kehittämiseksi.

AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJAN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Ammatilliset erityisopettajat sijoittuvat pääsääntöisesti ammatilliseen koulutukseen, joko yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin tai vaativan erityisen tuen järjestämisluvan omaaviin oppilaitoksiin, myös erilaisiin valmentaviin ja työpajatyyppeihin koulutuksiin. Ammatillinen erityisopettaja voi työllistyä myös ammattikorkeakouluun erityisen tuen tehtäviin. Ammattikorkeakoulujen opiskelijat tarvitsevat eri selvitysten mukaan yhä useammin erilaisia tukitoimia (ks. esim. Lehto, Huhta & Huuhka 2019; Burns 2016; Kähärä & Pietilä 2015).

Ammatillisen koulutuksen opiskelijat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelee sekä juuri perusopetuksen päättäneitä nuoria että aikuisia, vailla ammatillisesti suuntautunutta tutkintoa olevia tai työelämässä jo olevia. Opiskelijoista yli puolet on yli 20-vuotiaita.

Yhteiskunnallinen ja taloudellinen tilanne vaikuttavat koulutusjärjestelmään, sille asetettuihin tavoitteisiin ja sen toteutukseen. Tämän päivän erityinen tuki on osa työelämälähtöistä ammatillista koulutusta. Sen taustalla on Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017), jossa todetaan, että opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen, mikäli hän tarvitsee oppimisvaikeuden, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Erityisellä tuella tarkoitetaan suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyjä ja tarvittaessa arvioinnin mukauttamista, jotka perustuvat opiskelijan valmiuksiin ja tavoitteisiin. Erityisen tuen tavoitteena on lisäksi edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta yhdessä muiden tahojen kanssa. Vaativana erityisenä tukena järjestetään koulutusta opiskelijoille, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia tai vaikea vamma tai sairaus, joiden vuoksi opiskelija tarvitsee yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista erityistä tukea. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 65§.) Vaativana erityisenä tukena järjestetään tutkintokoulutusta ja valmentavaa koulutusta: ammatilliseen koulutukseen valmentavaa koulutusta (VALMA) ja Työhön ja

itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta (TELMA) (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 27 §).

Pitkäaikaista erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevia opiskelijoita (päätös erityisestä tuesta) oli v. 2018 yhteensä 7,4 % kaikista opiskelijoista ja ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoista 9,5 %. Erityisryhmissä (ammatilliset erityisoppilaitokset, rajatun erityistehtävän oppilaitokset) opiskeli 4431 opiskelijaa, yhteensä 1,3 % opiskelijoista. Tavallisissa opiskelijaryhmissä integroituneina opiskeli 21 051 erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa, joka on 6,0 % kaikista opiskelijoista. (Vipunen 2019.) Yhä useammin erityisen tuen tarpeen taustalla ovat päällekkäiset ongelmat, kuten mielenterveyden ja käyttäytymisen pulmat.

Ammatillinen koulutus on osaamisperustaista, opiskelija- ja työelämälähtöistä. Opiskelijälähtöisyyden keskiössä on henkilökohtaistaminen, joka määrittellään yksilöllisten ja joustavien opinto- ja tutkintopolkujen rakentamisena ja niitä tukevana ohjauksen ja tuen suunnitteluna kunkin opiskelijan tarpeiden mukaan. Koulutuksen oppimisympäristöinä painottuvat työelämässä ja työpaikoilla tapahtuva oppiminen ja digitaaliset oppimisympäristöt. Jokaiselta opettajalta edellytetään osaamista erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaamiseen. Erityisopettajalta edellytetään näin ollen entistä enemmän asiantuntijuutta erityisen tuen suunnittelussa ja seurannassa, muiden opettajien tukena olemisessa ja moniammatillisissa yhteistyöverkostoissa toimimisessa sekä myös inklusiivisten ja esteettömien oppimisympäristöjen ja käytäntöjen kehittämisessä.

Huolimatta siitä, että erityisen tuen järjestämistä pidetään tärkeänä ja erityisopettajan osaamista tarvitaan, näyttää siltä, että erityisopettajan työn kehukset ovat muuttuneet. Oppimisympäristön laajentuminen ja rakenteellinen monitasoisuus edellyttävät aiempaa enemmän moniammatillista ja ammattialat ylittävää yhteistyötä sekä konsultatiivista työtettä. Hajautunut erityisopetus, kaikkien vastuu erityistä tukea tarvitsevien ohjauksesta ja erityisyyden muuttuminen moninaisuudeksi edellyttävät vahvaa ennaltaehkäisevää työtettä. Erityisopettajankoulutuksen tulee huomioida nämä muutokset ja tarjota koulutuksen avulla välineitä uudenlaiseen, tulevaisuuteen katsovaan työotteeseen.

AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN PERUSTA

Ammatillinen erityisopettajankoulutus on ammatillisessa koulutuksessa toimiville opettajille tarkoitettua jatkokoulutusta muuttuviin erityisen tuen tehtäviin. Sitä säätelee ammattikorkeakoululaki (932/2014), jonka 8 §:n mukaan ammattikorkeakoulu voi antaa ammatillista opettajankoulutusta sen mukaan kuin siitä erikseen säädetään toimiluvassa. Ammatillinen erityisopettajankoulutus

on opettajankoulutuksen suorittaneille henkilöille tarkoitettu 60 opintopisteen laajuinen jatkokoulutus erityisen tuen ja vaativan erityisen tuen tehtäviin ammatillisessa koulutuksessa. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen 16 §:n muuttamisesta 431/2018 (7.6.2018) määrittelee erityistä tukea antavan henkilön kelpoisuuden.

Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen tavoitteet pohjaavat kansallisiin ja kansainvälisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin ja suosituksiin, joissa korostetaan inklusiivista koulutusta. Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat yhdessä laatineet vuonna 2012 erityisopettajankoulutuksen laatusuosituksen (2012), jotka pohjautuvat inklusiiviseen koulutusajatteluun ja jotka antavat yhteisiä suuntaviivoja opetussuunnitelmaan. Laatusuosituksia uudistetaan ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyönä vuonna 2020 vastaamaan tulevaisuuden erityisopettajuuden haasteita. Ammatillinen erityisopettajankoulutus pohjautuu erityisopettajuuden arvoperustaan: yksilöllisyyden kunnioittaminen, moniarvoisuus, vastuu lähimmäisistä ja tasa-arvon edistäminen. Saavutettavuuden ja esteettömyyden edistäminen kulkevat punaisena lankana läpi ammatillisen erityisopettajankoulutuksen (Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opinto-opas 2019–2020).

Ammatilliset erityisopettajat voivat toimia erityisen tuen ja vaativan erityisen tuen tehtävissä ammatillisessa koulutuksessa, ammatillisten erityisoppilaitosten, ammatillisten oppilaitosten, aikuisopistojen ja ammattikorkeakoulujen erityisopetus- ja asiantuntijatehtävissä. Koulutus sopii myös kolmannen sektorin toimijoille. Ammatillinen erityisopettaja voi toimia myös vaativana erityisenä tukena järjestettävässä tutkintokoulutuksessa tai valmentavassa koulutuksessa. Erityisesti työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa erityisopettajalta edellytetään hyvin yksilöllisten koulutuspolkujen rakentamista yhteistyössä lähiverkoston kanssa.

Ammatillisen erityisopetuksen keskeisenä tehtävänä on erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuen ja ohjauksen, opintojen henkilökohtaistamisen sekä yksilöllisen oppimisen järjestäminen osana yleistä oppimisympäristöä. Osallistavan ja saavutettavan oppimisympäristön ja opetuksen myötä erityiskasvatuksellinen osaaminen tulee sisällyttää sekä koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten strategiaan linjauksiin että koko organisaation osaamiseen. Näin ollen erityisopettajalla tulee olla osaamista organisaation kehittämiseen, erityisen tuen suunnitelmallisuuteen ja koordinointiin sekä vaikuttamistyöhön. Ammatillisten erityisopettajien työn kohde on laaja: yksilöllisestä työotteesta oppilaitostasoiseen järjestelmien kehittämiseen. Tämä näyttäytyy vahvasti työskennellessä ammattikorkeakouluissa, joissa tulee luoda erityisen tuen järjestelmä ja käytänteet.

Koulutusjärjestelmässä tapahtuvat säädöstasoiset, rakenteelliset, sisällölliset ja toiminnalliset muutokset muokkaavat ammatillisten erityisopettajien työnkuvaa. Uudistunut ammatillinen koulutus painottaa aiempaa enemmän yksittäisen oppijan henkilökohtaisia tarpeita ja tavoitteita osaamisen hankkimisessa. Henkilökohtaistaminen on osa kaikkien opettajien työtä. Erityisopettajan tulee tukea yksilöllisesti ja monipuolisesti opiskelijoita, joilla on oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi pitkäaikaisen tai säännöllisen erityisen tuen tarvetta. Tuolloin korostuvat opiskelijoiden henkilökohtaisten tarpeiden tunteminen, moniammatillinen yhteistyö ja yksilöllisten pedagogisten ratkaisujen ja opinto- ja työllistymispolkujen löytäminen.

Edellä kuvatut asiakokonaisuudet toteutuvat ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa inklusiivisen koulutuksen kehittämisen lähtökohtana, sisältyen opintojaksoihin ja omiin henkilökohtaisiin kehittymistavoitteisiin. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen osaamisalueet sitoutuvat osallistavan opettajan arvoihin rakentuen kolmesta tekijästä: asenteista, tiedoista ja taidoista. Kukin asenne tai näkemys edellyttää sekä tietoa ja ymmärrystä että taitoa soveltaa sitä käytäntöön (Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opinto-opas 2019–2020).

AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJAN TYÖTEHTÄVÄT JA KOULUTUKSEN TAVOITTEIDEN KUVAUKSET OPETUSSUUNNITELMISSA

Viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun erityisopettajankoulutuksien opetussuunnitelmat koskivat lukuvuotta 2019–2020 (Haaga-Helia, HAMK, JAMK ja TAMK) ja 2018–2019 (OAMK). Kaikkien viiden erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa kuvattiin ammatillisen erityisopettajan tehtäviä laajasti. Työtehtävä- ja tavoitekuvaukset olivat samansuuntaisia, mutta oppilaitosten välillä löytyi painotuseroja.

Erityisopettajan työ vaihtelee yksilöllisestä työotteesta ja muiden opettajien ohjauksesta oppilaitostasoiseen järjestelmien ja alueelliseen kehittämiseen. Opetussuunnitelmien kuvaukset osaamisesta ja työtehtävistä olivat aika yhteneväiset. Yhtenä isona kokonaisuutena kuvattiin opiskelijan yksilöllisten tuen tarpeiden ja vahvuuksien tunnistamista ja ohjauksen, opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen suunnittelua ja toteuttamista sekä työllistymisen tukemista yhteistyössä opiskelijoiden ja muiden toimijoiden kanssa. Erityisopettajat voivat toimia myös ammatinopettajina ryhmissä.

Toisena selkeänä työtehtäväkokonaisuutena nousi työyhteisöissä toimiminen ja moniammatillinen sekä verkostoissa tapahtuva työskentely. Erityisopet-

tajalle kuuluvat myös opetukseen liittyvät kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävät. Oppilaitostasolla nostettiin esille erityisopettajan rooli oppilaitoksen inklusiivisten oppimisympäristöjen ja prosessin kehittämisessä. Kahdessa opetus-suunnitelmassa kuvattiin tarkemmin erityisopettajan konsultatiivista tai joh-tavaa tehtävää erityisen tuen kysymysten osalta. Erityisopettaja nähtiin myös vaikuttamassa siihen, että erityiskasvatuksellinen osaaminen sisältyisi sekä koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten strategisiin linjauksiin että koko organi-saation osaamiseen. Yhdessä opetussuunnitelmassa kuvattiin erityisopettajan valmiuksia verkostoitua ja kehittää palveluja erityistä tukea tarvitsevien opis-kelijoiden hyväksi koulutuksen nivelvaiheissa ja työllistymisen edistämiseksi.

Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat rakentuvat osaamiskokonaisuuksista, joihin sisältyy opintojaksoja tai teemoja. Seuraa-vassa taulukossa on koottuna eri ammatillisten opettajakorkeakoulujen osaa-miskokonaisuudet ja niiden laajuudet.

TAULUKKO 1. Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien osaamiskokonaisuudet viidessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.				
Haaga-Helia (2019–2020)	HAMK (2019–2020)	JAMK (2019–2020)	OAMK (2018–2019)	TAMK (2019–2020)
Erityis-opettajan ammatillinen kehittyminen ja osaaminen 5 op	Erityis-pedagogiikan perusopinnot 12 op	Inklusiivisen koulutuksen kehittäminen 20 op	Erityis-pedagoginen osaaminen (Oulun yliopisto) 20 op	Erityis-pedagoginen osaaminen 10 op
Erityis-pedagogisen osaamisen vahvistaminen ja erilaiset oppimis-ympäristöt 25 op	Erityis-opettajan ammatti-pedagoginen osaaminen 48 op	Oppimisen moninaisuus 28 op	Ammatillisen erityis-opettajan yhteistyö- ja vuorovaikutus-osaaminen 13 op	Ammatillisen erityis-opettajan pedagoginen osaaminen 20 op
Erityis-opettajuus ja ohjaus-osaamisen kehittyminen monialaisessa yhteistyössä 30 op		Kehittyvä ammatillinen identiteetti 12 op	Ammatillisen erityis-opettajan pedagoginen osaaminen 17 op	Työyhteisö-osaaminen 10 op
			Ammatillisen erityis-opettajan kehittämis-osaaminen 10 op	Moni-toimijainen yhteistyö-osaaminen 5 op
				Kehittämis- ja vaikuttamis-osaaminen 15 op

Ammatillisten erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmien osaamiskokonaisuuksissa oli paljon yhteistä. Erot olivat lähinnä painotuksissa: esimerkiksi Haaga-Heliassa opetussuunnitelmassa näkyi yksilölähtöisyys, kun HAMK:ssa ammattipedagogisissa opinnoissa puolestaan esille nousi enemmän työelämälähtöisyys. JAMK korostaa opetussuunnitelmassaan inklusiivista, oppimisympäristön muuttamista, OAMK:ssa painotetaan osaamisperustaisuutta ja TAMK:n opetussuunnitelmassa työnohjauksellista otetta.

Opetussuunnitelmien perusteella rakentui synteesi 5 ammatillisen erityisopettajan eri osaamisalueesta, joihin osaamistavoitteet ja opintojaksot sisältyivät:

1 Erityispedagoginen perusosaaminen

Erityispedagoginen perusosaaminen sisältää erityispedagogiikan perusteita: erityispedagogiikka tieteenä, inklusiivinen koulutus, etiikka ja oppimisen ja opiskelun vaikeudet. Toteutustavat vaihtelivat eri korkeakouluissa: kolmessa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelijat suorittivat yliopistojen erityispedagogiikan perusopintoja, jolloin tätä täydennettiin ammatillisen erityispedagogiikan osaamisella. Kahdessa ammattikorkeakoulussa opinnot rakennettiin oman korkeakoulun voimin. Jos opiskelija oli suorittanut aiemmin erityispedagogisia opintoja, ne hyväksiluettiin osaamisperusteisesti osaksi opintoja.

2 Ammatillinen erityispedagoginen osaaminen

Osaaminen rakentui erityispedagogiikan ja ammattipedagogiikan yhdistelmästä: yksilöllinen tuki, ohjaus ja opetus eri ammatillisen koulutuksen toimintaympäristöissä (mukaan lukien työpaikoilla) sekä erityis- ja ammattipedagoginen näkökulma nuorten ja aikuisten kohdalla.

3 Asiantuntijuus- ja verkosto-osaaminen

Kaikkiin opetussuunnitelmiin sisältyi verkostotyön ja moniammatillisen yhteistyön opintoja. Osassa opetussuunnitelmista korostettiin erityisopettajan asiantuntija- ja konsultaatiroolia ja työnohjauksellista ja työvalmentajamaista työskentelytapaa moniammatillisessa yhteistyössä sekä verkostojen rakentamista.

4 Kehittämisosaaminen

Opetussuunnitelmiin sisältynyt kehittämisosaamisen elementti tarkoitti sitä toimintakenttää, jolla erityisopettaja työskentelee oppilaitoksissa kehittäen, suunnitellen, arvioiden ja uudistaen oppimisympäristöjä inklusiiviseksi, mahdollistaen kaikkien oppijoiden oppimisen.

5 Erityisopettajana kehittymisosaaminen

Ammatillinen kehittymisosaaminen on kuvattu opetussuunnitelmissa ammatti- tai osaamisidentiteetin rakentumisena ammatillisena erityisopettajana. Painopisteet kehittymisen sisällöistä vaihtelivat jonkin verran: joko korostaen eettistä näkökulmaa tai tutkivaa ja kehittävää osaamista. Kaikille oli yhteistä omien tavoitteiden asettaminen koulutukselle, oma osaamisen arviointi ja reflektointi sekä tavoitteellinen erityisopettajana kehittyminen.



Kuvio 1. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmien osaamis-alueet.

AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN PEDAGOGISET PERIAATTEET JA TOTEUTUSTAPA

Erityisopettajankoulutusten pedagogiset periaatteet ja toteutustavat kuvataan kunkin opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmissa, jotka löytyvät organisaatioiden verkkosivuilta. Pedagogiset periaatteet ovat varsin yhtenäiset, mutta toteutuksessa on jonkin verran painotuseroja.

Ammatilliset erityisopettajankoulutukset kuvataan osaamisperustaisiksi kehitysohjelmiksi. Keskeistä osaamisperustaisuudessa on, että opinnot kytetään ammatillisen erityisopettajan työhön sekä yhteiskunnassa ja ammateissa tarvittavaan osaamiseen. Opintojen sisällöt rakennetaan työelämän ja ammatillisen koulutuksen ajankohtaisista ja tulevaisuuden tarpeista. Opetussuunnitelman lähtökohtana ovat osaamiskokonaisuudet, ja opettajankoulutuksen tehtävänä on näillä osaamisalueilla olevien osaamisten kehittäminen ja näiden osaamisten arviointi. Opiskelijan aiempi osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan osaksi osaamista ja osaamisen hankkiminen suunnitellaan yksilöllisesti. Vaikka osaamisperusteisuuden lähtökohdat ovat eri ammattikorkeakouluissa samat, kuvataan sen toteuttamista jonkin verran eri tavoin. Laajimmin osaamisperustaisuutta on kuvattu Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, jossa myös siihen liittyviä käytäntöjä on määritelty tarkimmin.

Kaikissa erityisopettajankoulutuksissa korostetaan opiskelijan yksilöllistä opintopolkua. Koulutuksen alussa opiskelija arvioi omaa osaamistaan suhteessa erityisopettajan osaamisalueisiin ja kriteereihin, asettaa omat henkilökohtaiset kehittymistavoitteensa ja suunnittelee tavat, joilla kehittää osaamista ja/tai osoittaa osaamista. Henkilökohtaistamiseen liittyvillä suunnitelmissa oli erilaisia nimikkeitä johtuen taustaorganisaation käyttämistä käsitteistä (opiskelu-/ oppimis-/ kehityssuunnitelma, HEKSU, HEKS, HOPS).

Erityisopettajankoulutuksissa keskeisenä periaatteena on opiskelijan oman erityisopettajuuden rakentaminen ja reflektointi koko koulutuksen ajan. Oppimispäiväkirjat, itsereflektiotehtävät, portfolio, ohjaus, harjoittelut, mentorointi ja vertaisohjaus oppimispiireissä ovat tukemassa oman erityisopettajuuden ja osaamisen kehittymistä. Erityisopettajankoulutus rakentuu kaikissa ammattikorkeakouluissa yhteisöllisen oppimisen prosessina. Opiskelijat toimivat koulutuksen ajan pienryhmissä (oppimispiirit). Pienryhmässä hankitaan yhdessä uutta osaamista, jaetaan osaamista, syvennetään, osoitetaan ja arvioidaan osaamista. Pienryhmistä muodostuu myös vertaistuen ryhmiä, jotka tukevat myös opiskelussa ja työssä jaksamista.

Kaksi ammatillista opettajakorkeakoulua korosti erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmissaan tutkivaa ja kehittävää työtettä. TAMK kuvasi

tutkimukseen perustuvien osallistavan pedagogiikan toimintatapojen soveltamista ja tutkivan oppimisen periaatteiden noudattamista. Haaga-Helia kuvaa tutkivaa, analyysoivaa, kyselevää ja eri vaihtoehtoja ja näkökulmia tuottavaa toimintaympäristöihin ja -tilanteisiin kytkeytyvää työtettä. Työelämälähtöisyys näkyi jokaisen ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmissa, mutta sitä kuvattiin eri tavoin. Siihen sisällytettiin yhteistyö työelämän, oppilaitosten ja ohjaavien opettajien kanssa ja alueellinen yhteistyö. JAMK nosti esille myös työyhteisön ja sen osaamisen kehittämisen.

Kolme ammatillista opettajakorkeakoulua (Haaga-Helia, HAMK, OAMK) pitivät tärkeänä osallisuutta ja voimavara-ratkaisukeskeistä työskentelyotetta tukevaa pedagogiikkaa.

Opiskelu erityisopettajankoulutuksessa on osa-aikaista. Opiskelu sisältää verkkopäiviä, lähipäiviä, oppimspiirityöskentelyä, itsenäistä työskentelyä, opintokäyntejä ja harjoittelua. Yleensä opiskelu kestää 1–1,5 vuotta, mutta opinto-oikeutta on 3 vuotta. Digitaaliset työskentely-ympäristöt kuuluvat erityisopettajankoulutuksen toteutukseen.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Ammatillisessa koulutuksessa on nähtävissä suunta pienistä, erillisistä, oppilaitoksista suuriin koulutuskuntayhtymiin, joka on muuttanut hallintorakennetta ja myös opettajan työtä. Vastaavasti erityisopetuksessa toimittiin aluksi 1900-luvun alkuvuosikymmeninä erillisissä vammaisille opiskelijoille tarkoitetuissa oppilaitoksissa ja vasta 1970- ja 1980-luvuilla yleisten ammattioppilaitosten työvaltaisissa pienryhmissä. Seuraava vuosikymmen vahvisti ja systematisoi erityisopetusta. 2000-luvulla erityistä tukea tarvitsevat opiskelevat pääosin samoissa ryhmissä muiden kanssa erityisen tuen ja kuntoutuksen avulla. (Hirvonen 2015.)

Opetushenkilöstön, erityisopettajien mukaan lukien, työn ja urakehityksen sekä ajassa tapahtuvien muutosten ja ilmiöiden yhteys on vahva. Tämä on vahvimmillaan ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön kohdalla, koska he työskentelevät koulutuksen ja työelämän rajapinnassa. Ammatillisten erityisopettajien työn kolmoisrooli (Hirvonen 2006) vaikeuttaa työroolien uudistamista, koska he edustavat sekä ammatillista koulutusala, pedagogiikan asiantuntijuutta että erityisopetuksen osaamista. Vuonna 2018 voimaan tullut uudistunut ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö sekä koulutuksen rakennemuutokset ovat muuttaneet ammatillisen erityisopettajan työn vaatimuksia.

Tarkasteltaessa työn muutoksia kehittävän työntutkimuksen viitekehyksestä merkittävät muutokset ja konfliktit edustavat kehityksellisiä mahdollisuuksia (Engeström 2016). Tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin koko työuransa

ammattillisessa erityisopetuksessa toimineita erityisopettajia, tuli selkeästi esiin ammatillisen erityisopetuksen kytkeytyminen taloudellis-yhteiskunnallisiin muutoksiin. Merkittävin tekijä erityisopettajien työmotivaation säilymisessä ja työn kehittämisessä oli kuitenkin heidän kokemansa tunne työn hallinnasta. Uran alussa hallinnan tunne syntyi pioneerihengestä, halusta toimia heikommassa asemassa olevien hyväksi, mutta myös autonomiasta. Uran alussa tutkittavat toimivat rakenteellisesti selkeissä oppilaitoksissa, jossa vaikuttamistyö oli suoraviivaista. Myöhemmin yhteiskunnallisten ja koulutuksen rakenteellisten muutosten myötä erityisopettajat tunsivat menettäneensä työn hallinnan ja he kuvasivat työtään ”pienena toimijana makro-organisaatiossa”, jossa suora opiskelijakontakti oli muuttunut paperille laadittaviksi erilaisiksi suunnitelmiksi. (Hirvonen & Pirttimaa 2019.)

Ammatillisen koulutuksen viimeisin iso rakennemuutos voidaan nähdä merkittävänä koko opetushenkilöstön työtä muuttaneena tapahtumana, jopa ajoittaisena konfliktina oppilaitoksissa. Oppimisympäristöt ovat moninaistuneet. Yhteys työelämään on aiempaa tiiviimpää, oppiminen voi tapahtua ajasta ja paikasta riippumatta, aiemmin opittu hyväksiluetaan opintoihin, opinnoista voidaan suorittaa tutkinnon osia ja opiskelijoiden ikäjakauma laajenee. Suunnitteilla oleva oppivelvollisuuden pidentäminen tullee muuttamaan erityisopettajien työtä. Mikäli uudistukset kyetään tulkitsemaan merkkinä muutoksesta, on mahdollista löytää uudenlaisia ja ajan edellyttämiä toimintatapoja myös erityisen tuen kehittämiseen.

Opetussuunnitelman ja erityisopettajan työn tulevaisuuden näkymien ennakoinnissa voidaan tarkastella Opettajankoulutusfoorumien (2019) määrittelemiä opettajan osaamisalueita erityisen tuen näkökulmasta:

”Laaja-alainen perusosaaminen” tulee turvata erityispedagogiikan opintojen avulla. Tämä edellyttää aiempaa vahvempaa ja uudenlaisia yhteistyömuotoja yliopistojen kanssa. Laaja-alaiseen osaamiseen kuuluu myös vahva ammattipedagoginen osaaminen ja arvo- ja vuorovaikutusosaaminen mutta ennen kaikkea kyky ymmärtää yhteiskunnallisia muutoksia ja niiden kytkeytymistä erityistä tukea tarvitsevien elämään. ”Uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus” tarkoittavat sitä, että erityisopettaja on kykenevä refleктоimaan omaa työtään, on pystyvä kehittämiseen ja uusien innovaatioiden käyttöönottoon. ”Oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen” tapahtuu verkostoissa, yhdessä toimien, omaa työtä kehittäen itsearvioinnein sekä tutkimusperustaisesti. Edellä kuvatut osaamisalueet haastavat ennen kaikkea erityisopettajankoulutuksen pedagogiikan ja koulutuksen toteutustavan.

Suomessa käynnissä oleva inklusiivisen koulutuksen määrittely- ja kehittämistyö erilaisin kokeilu- ja pilotoinnein liittyy vahvasti erityisopettajankoulu-

tuksen opetussuunnitelmatyöhön. Nähtäväksi jää, tullaanko erityisopetuksen käytäntöjä yhdenmukaistamaan eri kouluasteilla, laajennetaanko perusopetuksen kolmiportainen tukijärjestelmä myös ammatilliseen koulutukseen, minkälaiseksi lukion erityisopetus tulee muodostumaan ja kuinka pidennetty oppivelvollisuus muuttaa koulutuksen kokonaisuutta maassamme. Jotta inklusiivisuus ymmärretään tähänastista laajemmin, ei vain koulutukseen pääsynä, vaan ennen kaikkea oppimisen ja osallisuuden mahdollistajana, ammatillisten opettajakorkeakoulujen tulee yhteistyössä ja aktiivisella otteella vastata tulevien erityisopetuksen ammattilaisten kouluttamiseen. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen tulee edustaa uudistuvaa erityisopettajuutta, johon kuuluu rohkea kehittämis- ja vaikuttamistyö.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Viitattu 18.2.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen 16 §:n muuttamisesta 431/2018 (7.6.2018). Viitattu 18.2.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180431>.

Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen laatusuosituksset. 2012. Painamaton lähde.

Ammatillinen erityisopettajankoulutus. Haaga-Helian ammattikorkeakoulu. Viitattu 18.2.2020. <http://www.haaga-helia.fi/fi/koulutus/amatillinen-opettajakorkeakoulu/amatillinen-erityisopettajankoulutus>.

Ammatillinen erityisopettajankoulutus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Viitattu 18.2.2020. <https://www.hamk.fi/aokk-koulutus/amatillinen-erityisopettajankoulutus/>.

Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opinto-opas 2019–2020. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 18.2.2020. <https://opinto-oppaat.jamk.fi/fi/aokk/erkka/opinnot-2019-2020/>.

Ammatillinen erityisopettajankoulutus, Oulun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opintopolku.fi -sivusto. Viitattu 18.2.2020. <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.38077844363>.

Burns, E. 2016. Ohjaus ja varhainen puuttuminen opiskelun tukena ammattikorkeakoulussa. Erityisopettaja.fi. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 29.4.2020. <https://erityisopettaja.fi/ohjaus-ja-varhainen-puuttuminen-opiskelun-tukena-ammattikorkeakoulussa>.

Tampereen ammattikorkeakoulu, ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opintopolku.fi -sivusto. Viitattu 18.2.2020. <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.99493156303>.

Engeström, Y. 2016. *Studies in Expansive Learning. Learning what is not yet there.* New York, NY: Cambridge University Press.

Euroopan Erityisopetuksen Kehittämiskeskus. Osallistavan opettajan profiili. Viitattu 18.2.2020. <https://www.european-agency.org/>.

Hirvonen, M. 2015. Kohti inklusiivista koulutusta? Erityisopetuksen muuttuvat toimintamallit ammatillisessa koulutuksessa. Julkaisussa *Suunnitellen ja koordinoiden. Kohti kaikille yhteistä ammatillista oppilaitosta.* Toim. M. Hirvonen Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 201. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 8–12.

Hirvonen, M. & Pirttimaa, R. 2019. Changing vocational special needs education – from teacher to developer. Julkaisussa *Disciplinary struggles in education.* Toim. A. Heikkinen, J. Pätäri ja G. Molzberger Tampere: Yliopistopaino.

Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Väitöskirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 64. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Hausstätter, R. S. 2013. In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 4, 424–434. doi:10.1080/00313831.2013.773553.

Kähärä, M. & Pietilä, P. 2015. Yksilöllisyyttä, yhteisöllisyyttä ja yhdenvertaisuutta – Näkökulmia Turun korkeakoulujen esteettömyyteen ja saavutettavuuteen. Viitattu 24.4.2020. <https://docplayer.fi/7247862-Yksilollisyytta-yhteisollisyytta-ja-yhdenvertaisuutta.html>.

L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Viitattu 18.2.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.

Lehto, R., Huhta, A. & Huuhka, E. 2019. Kaikkien korkeakoulu? Raportti OHO!-hankkeessa vuonna 2018 tehdyistä korkeakoulujen saavutettavuuskyselyistä. Viitattu 24.4.2020. <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2019/12/kaikkien-korkeakoulu-oho-saavutettavuusraportti.pdf>.

Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H. & Born, K. 2015. Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40, 192–210. doi:10.1177/1540796915594158.

Opettajankoulutusfoorumi. 2019. Opettajankoulutusfoorumin seminaarimateriaali 16.4.2019. Viitattu 18.2.2020. <https://minedu.fi/documents/1410845/12839342/Lavonen-OKF-160419.pdf/Obd7ada7-5d7b-f1f2-6ffb-e9f0b28e53fd/Lavonen-OKF-160419.pdf>.

Oppijan oikeus – Opettajan taito. Hämeen ammattikorkeakoulu. Viitattu 18.2.2020. <https://www.hamk.fi/projektit/oppijanoikeus/>.

Vipunen. 2019. Opetushallinnon Tilastopalvelu: Erityisopetus. Viitattu 18.2.2020. <https://vipunen.fi/fi-fi/amatillinen/Sivut/Erityisopetus.aspx>.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Viitattu 18.2.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>.

YHTEISTYÖSSÄ VAATIVAN ERITYISEN TUEN ASiantuntijuutta Kehittämässä

Seija Eskola & Maija Mäkinen

JAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu käynnisti lukuvuonna 2019–2020 Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksen. Se suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä ammatillisten opettajakorkeakoulujen, vaativan erityisen tuen koulutuksen järjestäjien, järjestöjen ja viranomaistahojen sekä koulutukseen osallistujien ja heidän mentoreittensa kanssa osallistavana prosessina. Artikkeliki keskittyy vaativan erityisen tuen osaamisen määrittelyyn ja asiantuntijuuden kehittämiseen koulutuksen aikana kuvaten erityisesti koulutuksen suunnitteluvaihetta ja toteutuksen ensimmäistä puolta vuotta. Artikkeliki perustuu kirjoittajien havaintoihin ja kokemuksiin, suunnittelutyöpajoista kerättyihin aineistoihin, koulutuksen opetussuunnitelmaan, oppimistehtäviin, osallistujille ja mentoreille toteutettuihin kyselyihin sekä yhteistyöhön opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen työryhmän kanssa. Artikkeliki rakentuu toimintatutkimuksen prosessin mukaisesti. Asiantuntijuuden rakentumista kuvataan opettajuuden erilaisten identiteetti-positioiden kautta: asiantuntijuus näyttää muodostuvan jokaiselle osallistujalle eri tavoin ja se toteutuu myös työyhteisössä erilaisina asiantuntijarooleina ja osaamisina.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän lähtökohtina ovat yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja osallisuus (Suomen perustuslaki 1999; Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2016). Ammatillisen koulutuksen tavoitteena tämä tarkoittaa jokaisen yhdenvertaista mahdollisuutta opiskella, työllistyä ja osallistua täysivaltaisena jäsenenä yhteiskuntaan. Koulutuksen tulee vastata tuolloin hyvin erilaisten opiskelijoiden yksilöllisiin osaamistarpeisiin ja ottaa huomioon sekä yksilön että työelämän tarpeet (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 2 §) Ammatillisessa koulutuksessa opiskelee myös opiskelijoita, jotka tarvitsevat laaja-alaista, yksilöllistä ja monipuolista oppimisen ja opiskelun tukea sekä muita palveluja opiskelunsa, arkielämänsä ja työllistymisensä tueksi. Koulutuksen järjestämistä näille opiskelijoille kutsutaan uudessa ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä (L 531/2017, 64 §) vaativaksi erityiseksi tueksi.

Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus ja opettaminen edellyttävät ohjaus- ja opetushenkilöstöltä erityistä osaamista. Oppilaitos-

ten arjessa koulutuksen tarve on ilmeinen – erityisopettajakoulutus ei ollut pystynyt vastaamaan vaativan erityisen tuen osaamistarpeisiin riittävästi ja ohjaustehtävissä toimivilla on varsin erilaisia koulutustaustoja. Tähän tarpeeseen Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu vastasi käynnistämällä lukuvuonna 2019–2020 erikoistumiskoulutuksen (ERKO), joka suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä Haaga-Helia ammattikorkeakoulun (Haaga-Helia), Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK), Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK), Oulun ammattikorkeakoulun (OAMK) ja Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) ammatillisten opettajakorkeakoulujen sekä vaativan erityisen tuen koulutuksen järjestäjien, järjestöjen ja viranomais- tahojen kanssa. Päävastuu kehittämisprosessista on JAMK:lla kokonaisuuden koordinaattorina.

ERKO-koulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen muodostavat yhteisöllisen, osallistavan kehittämisprosessin, jonka aikana määriteltiin yhdessä vaativan erityisen tuen käsitteen sisältöä, toimintaympäristöä ja osaamista sekä osaamisen kehittämistä. Kehittämistyö noudattaa osallistavan kehittämisen prosessia, kehää, jossa uusi palvelu kehitetään yhdessä palvelujen tuottajien kanssa ja vakiinnutetaan osaksi palvelujärjestelmää (Hyväri ja Laine 2012). Osallistavassa kehittämisprosessissa periaatteena on tasavertainen dialogi palvelujen käyttäjien, kehittäjien ja viranomaistahojen kanssa. Koulutukseen osallistujat ja heidän taustaorganisaationsa osallistuvat koulutuksen suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen koko koulutusprosessin ajan opetus-suunnitelman valmistelusta koulutuksen toteuttamiseen. ERKO-koulutuksen erityispiirteenä on se, että koulutuksessa kulkevat rinnakkain koulutuksen osallistujan oma kehittyminen vaativan erityisen tuen asiantuntijana ja hänen työyhteisönsä toiminnan kehittämisen tukeminen. Tämän mahdollistamiseksi jokaisella koulutukseen osallistujalla on oma mentori omasta työyhteisöstään, useimmiten lähiesimies. Mentorilla on tärkeä rooli osallistujan asiantuntijaroolin kehittämisen ja työyhteisön kehittämisen tukemisessa sekä koulutuksen kehittämisessä.

Osallistavaan kehittämisprosessiin kuuluu koulutuksen arviointi ja kehittäminen yhteistyössä toimijoiden kanssa. Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksessa hyödynnetään toimintatutkimuksen menetelmiä. Toimintatutkimukselle on ominaista prosessi, joka tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmiksi, sekä toiminnan ja vaikutusten reflektointi vaiheittain suunnittelun, toiminnan, arvioinnin ja uudelleensuunnittelun sykleinä. Toimintatutkimuksessa on tyypillistä toimiminen ryhmässä ja yhteisvastuullinen kehittäminen. (Heikkinen 2010; Kuula 2006; Toimintatutkimus 2015; Koskela 2013.)

ERKO-koulutus suunniteltiin tiiviissä yhteistyössä koulutuksen järjestäjien kanssa. Toteutusvaiheessa on hyödynnetty oppilaitosten asiantuntijoita sekä kouluttajina että ERKO-koulutukseen osallistujien henkilökohtaisina ohjaajina, mentoreina. Arviointia on toteutettu eri tahoilta kerättyinä kehittämispalautteina, joiden pohjalta koulutusta on muokattu ja täsmennetty. Osallistujien ääni ja osallisuus koko prosessissa on vahva: henkilökohtaisten, työelämää kehittävien oppimistehtävien lisäksi koulutusta on suunnattu kohti konsultoivaa roolia kunkin yksilöllisten tavoitteiden ja työtehtävien mukaisesti.

VAATIVA ERITYINEN TUKI AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

Vaativa erityinen tuki -käsite on tullut ammatillisen koulutuksen kenttään vasta uudistuneen ammatillisen koulutuksen lainsäädännön myötä (L 531/2017). Vaativalla erityisellä tuella tarkoitetaan koulutuksen järjestämistä opiskelijoille, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia tai vaikea vamma tai sairaus, joiden vuoksi opiskelija tarvitsee yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista erityistä tukea (L 531/2017, 65 §). Vaativaa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat ovat heterogeeninen ryhmä, jonka jokaisen opiskelijan yksilölliset tarpeet ja tavoitteet edellyttävät yksilöllisten opintopolkujen rakentamista sekä yksilöllisiä pedagogisia ratkaisuja sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyitä (Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen työryhmän raportti 2019).

Laissa ammatillisesta koulutuksesta (L 531/2017) määritellään erikseen erityisen tuen ja vaativan erityisen tuen käsitteet. Erityisellä tuella ammatillisessa koulutuksessa tarkoitetaan oppimisvaikeuden, vamman tai muun syyn vuoksi pitkäaikaista ja säännöllistä oppimisen ja opiskelun tukea. Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportin mukaan (2019) erityistä tukea opinnoissaan tarvitsi ammatillisen koulutuksen opiskelijoista vuonna 2018 yhteensä 7,4 % kaikista opiskelijoista ja ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoista 9,5 %. Suurin osa erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista opiskeli integroituneina tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita oli vuonna 2018 yhteensä 1,3 % kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista.

Ammatillisen koulutuksen järjestäminen vaativana erityisenä tukena edellyttää erillistä järjestämislupaa. Vaativan erityisen tuen koulutuksen järjestämislupa on viidellä ammatillisella erityisoppilaitoksella ja kuudella ammatillisella oppilaitoksella rajattuna erityistehtävänä. Ammatillisia erityisoppilaitoksia ovat Ammattiopisto Live, Ammattiopisto Luovi, Ammattiopisto Spesia, Kiipulan ammattiopisto ja Aitoon emäntäkoulu. Rajattu vaativan erityisen tuen järjes-

tämistehtävä on seuraavilla koulutuksenjärjestäjillä: Suomen Diakoniaopisto SDO Oy, Koulutuskeskus Salpaus kuntayhtymä, Savon koulutuskuntayhtymä SAKKY, Jokilaaksojen koulutuskuntayhtymä JEDU, Optima Samkommun ja Rovaniemen koulutuskuntayhtymä REDU.

Vaativana erityisenä tukena järjestetään tutkintokoulutusta ja valmentavaa koulutusta: ammatilliseen koulutukseen valmentavaa koulutusta, VALMAA, ja Työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta, TELMAA (L 531/2017, 27 §). Tutkintokoulutuksessa opiskeli vuonna 2017 yhteensä noin 3 100 opiskelijaa ja valmentavissa koulutuksissa 1 600 opiskelijaa, joista noin 600 opiskelijaa opiskeli ammatilliseen koulutukseen valmentavassa koulutuksessa ja noin 1 000 opiskelijaa työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa. (Opetus ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportit.). Ammatillisen koulutuksen lisäksi ammatillisten erityisoppilaitosten tehtävänä on tukea ja ohjata muita ammatillisia oppilaitoksia erityisen tuen kysymyksissä sekä kehittää erityistä tukea.

Vaativan erityisen tuen käsitteen juuret ovat perusopetuksen VETURI-hankkeessa. Perusopetuksessa vaativa erityinen tuki on osa erityistä tukea ja käsitettä ei käytetä lainsäädännössä tai rahoituksen perusteissa. (Kontu, Pirttimaa, Ojala, Kokko, Rätty, Lassipelto ja Pesonen 2015.) Ammatillisessa koulutuksessa sen sijaan vaativa erityinen tuki on määritelty lainsäädännössä ja koulutusjärjestelmässä. Myös koulutuksen tavoitteet opiskelijoiden tilanteet ja opiskelu- ja toimintaympäristöt ovat erilaisia.

Vaativaan erityiseen tukeen liittyvää tutkimusta ammatillisen koulutuksen näkökulmasta on vielä vähän. Uusimmat tutkimukset käsittelevät opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta (Ryökkönen, Pirttimaa & Kontu 2019), opiskelijoiden toimintakyvyn arviointia (Karvonen 2018), opiskelijoiden kokemuksia ja kehittymistä koulutuksessa (Herminoff 2016; Vanhalakka 2018) sekä erityisopettajien näkemyksiä hyvistä vaativan erityisen tuen käytännöistä (Honkanen ja Nuutila 2018), työelämässä oppimisesta (Miettinen 2020) ja työllistymisestä (Kauppila ym. 2018) sekä nivelvaiheesta koulutukseen (Niemi 2015; Äikäs 2012). Erityisopettajien osaamiseen ja osaamisen kehittämiseen liittyvissä tutkimuksissa on huomioitu myös erityisoppilaitoksessa työskentelevät (Hirvonen & Pirttimaa 2016; Kaikkonen 2010; Kepanen 2018), mutta niissä ei ole erikseen pohdittu vaativaan erityiseen tukeen liittyvää asiantuntijuutta. Ammatillisten erityisoppilaitosten verkosto, AMEO, on ollut aktiivisesti kehittämässä vaativan erityisen tuen käytäntöjä useiden hankkeiden ja yhteistyön avulla. Lähdimme rakentamaan vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutusta siis varsin avoimesta tilanteesta ja näimme oleellisen tärkeänä koulutuksen kehittämisen osallistavana yhteistyönä vaativan erityisen tuen

koulutuksen järjestäjien edustajien, järjestöjen, viranomaistahojen ja asian-
tuntijoiden kanssa.

Koulutuksen suunnitteluvaiheessa yhteistyötä tehtiin opetus- ja kulttuuri-
ministeriön asettaman ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittä-
misryhmän kanssa (2018–2019). Sen tehtävänä oli selvittää vaativaa erityistä
tukea tarvitsevien opiskelijoiden koulutuspolkujen toteutumista sekä tehdä
ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi. Lisäksi kehittämisryhmän tehtävänä
oli vahvistaa vammaisten opiskelijoiden kanssa toimivien tahojen välistä yh-
teistyötä ja vuorovaikutusta sekä edistää ammatillisen koulutuksen uuden
lainsäädännön mukaisen vaativan erityisen tuen toteuttamista. Työryhmä esitti
seitsemän kehittämis ehdotusta, joista yksi on opettajien ja muun opetushen-
kilöstön osaamisen kehittäminen. Tämä erikoistumiskoulutus on osa tämän
kehittämis ehdotuksen toimenpiteitä. (Ammatillisen koulutuksen vaativan eri-
tyisen tuen kehittämisryhmän ehdotukset 2019.)

VAATIVAN ERITYISEN TUEN ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN SUUNNITTELU

Koulutuksen suunnitteluvaihetta kuvaamme toimintatutkimuksen periaattei-
den mukaisesti pyrkien kokonaisvaltaiseen kuvaukseen ja tulkintaan, jossa
suunnitteluun osallistujien oma ääni on kuultavissa. Vaativan erityisen tuen
erikoistumiskoulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta vastasi JAMK Am-
matillinen opettajakorkeakoulu, jossa koulutusta ovat koordinoineet artikkelin
kirjoittajat. Keväällä 2018 JAMK kokosi ammatillisten opettajakorkeakoulujen
yhteisen vaativan erityisen tuen erikoiskoulutuksen työryhmän, johon kuu-
luvat Seija Eskola ja Maija Mäkinen JAMKsta, Irmeli Lignell ja Satu Aarnio
HAMKsta, Leena Nuutila Haaga-Heliasta, Katariina Hakala (1.8.2019 lähtien)
ja Minna Seppälä TAMKsta sekä Eero Talonen OAMKsta. Lisäksi otimme
yhteyttä opetus- ja kulttuuriministeriöön ja Opetushallitukseen. Suunnittelun
aikana teimme yhteistyötä myös opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman
ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen työryhmän kanssa.

Lähtökohtana oli koulutuksen suunnittelu työelämän ja tulevaisuuden tar-
peisiin yhdessä työelämän kanssa. Koulutuksen suunnittelun käynnistämiseksi
järjestimme syksyllä 2018 kaksi saman sisältöistä työseminaaria Helsingissä ja
Oulussa. Niihin osallistui laajasti ammatillisten erityisoppilaitosten sekä erityis-
tehtävän saaneiden oppilaitosten johdon, opetuksen ja ohjauksen edustajia,
järjestöjen sekä ammatillisten opettajakorkeakoulujen edustajia. Työseminaarit
olivat osallistavia ja yhteisöllisiä tapaamisia, joissa kartoitettiin vaativan erityi-
sen tuen keskeisiä sisältöjä, ennakoitiin tulevaisuuden osaamisen muutoksia

sekä tarkoituksenmukaisia malleja erikoiskoulutuksen toteuttamiseen. Lisäksi haastattelimme erikseen järjestöjen edustajia ja perusopetuksen vaativan erityisen tuen VIP-verkoston edustajaa. Työseminaarien ja haastattelujen pohjalta jatkoimme yhteistyössä muiden ammatillisten opettajakorkeakoulujen kanssa koulutuksen tavoitteiden, rakenteen ja sisällön suunnittelua.

Koulutuksen sisältöjen ja toteutuksen tarkentamiseksi toteutimme keväällä 2019 uuden työseminaarin, jossa suunnittelimme koulutuksen sisältöjä, rakennetta ja toteutuksen periaatteita sekä opiskelijavalintaa. Työseminaarit toimivat koulutuksen suunnittelun pohjana ja sitoutuivat myös vaativan erityisen tuen järjestäjät, hallinnon edustajat ja toimijat yhteistyöhön koulutuksen toteuttamisessa ja kehittämisessä.

Yhteisen työskentelyn lopputuloksena oli Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksen opetussuunnitelma, osaamistavoitteet ja toteutuksen periaatteet, jotka oli laadittu yhteistyössä vaativaa erityistä tukea järjestävien koulutuksen järjestäjien ja muiden asiantuntijatahojen kanssa. Seuraavassa kuvaamme tarkemmin suunnitteluvaiheessa syntyneitä sisällöllisiä tuloksia.

VAATIVAN ERITYISEN TUEN OSAAMINEN

Suunnittelutyöpajat (2018–2019) käynnistyivät yhteisen näkemyksen muodostamisella vaativasta erityisestä tuesta, mikä luo pohjan osaamisen ja asiantuntijuuden määrittelylle. Suunnittelutyöpajoissa todettiin, että lainsäädännön määritelmä antaa vain kapean lähtökohdan toiminnan kuvaukselle. Vaativan erityisen tuen tavoitteena nähtiin erityisesti osallisuuden mahdollistaminen ja yhteiskunnan jäsenyyteen tukeminen. Opiskelijan tarvitsema tuki nähtiin monialaisena, laaja-alaisena, jatkuvana, säännöllisenä ja yksilöllisempänä erityisenä tukena. Tuki määriteltiin ensisijaisesti pedagogiseksi tueksi, jolla tarkoitettiin tukea opiskeluun ja oppimiseen sekä pedagogista kuntoutusta. Keskeisiä tuen muotoja ovat myös elämänhallinnan ja arjen taitojen tuki sekä työllistymisen tuki ja näihin liittyvät palvelut. Oleellista on yhteistyö eri palvelujen tuottajien kanssa.

Opiskelijoiden tuen tarpeet kuvattiin moninaisina, pitkäkestoisina ja usein pysyvinä. Yleensä tuen tarpeita on samanaikaisesti useita. Opiskelijoiden vaativan erityisen tuen tarpeen taustalla on usein vaikeavammaisuutta, autismin kirjoa tai erittäin vaikeita psyykkisiä ja sosiaaliemotionaalisia pulmia, ja vaikeudet ovat usein päällekkäisiä. Pedagogisten tuen tarpeiden lisäksi tärkeäksi koettiin opiskelijan toiminta- ja työkyvyn huomiointi. Vaativan erityisenä tukena järjestettävässä koulutuksessa keskeisenä pidettiin kuitenkin vahvuuksiin ja voimavaroihin pohjautuvaa lähestymistapaa. (Suunnittelutyöpajat 2018–2019.)

Suunnittelutyöpajojen ja haastattelujen pohjalta määrittelimme erikoistumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa (2019) vaativan erityisen tuen ja sen järjestämisen osaksi ammatillisen koulutuksen opintojen henkilökohtaistamista ja yksilöllisen oppimisen mahdollistamista. Se rakentuu oppijan vahvuuksiin, osaamiseen ja yksilöllisiin opintopolkuihin. Opetus ja ohjaus edellyttävät hyvää ja joustavaa yhteistyötä eri palvelujen tuottajien kanssa. Vaativa erityinen tuki nähdään ulottuvan myös elämänhallinnan ja arjen taitoihin, työllistymiseen ja näihin liittyviin palveluihin. (Opetussuunnitelman perusteet 2019, 4.)

Suunnittelutyöpajoissa rakennettiin vaativan erityisen tuen toimijoiden osaamiskuvauksia ja laajoja tietoihin, taitoihin ja asenteellisiin valmiuksiin liittyviä listauksia. Näitä jäsennettiin isommiksi kokonaisuuksiksi ja keskeisiksi osaamisiksi nostettiin vaativan erityisen tuen asiantuntijan arvo-osaaminen, yhteistyöosaaminen, pedagoginen osaaminen ja asiantuntijatehtävissä toimimisen osaaminen. Läpäisevänä osaamistavoitteena nähtiin oma kehittyminen vaativan erityisen tuen asiantuntijana sekä toimintaympäristön kehittäminen. Suunnittelutyöpajojen pohjalta opettajakorkeakoulujen edustajat työstivät opetussuunnitelman sisällöt ja opintojaksot. Opetussuunnitelmarunkoa ja toteutuksen periaatteita työstettiin yhdessä maaliskuun suunnittelutyöpajassa. Opetussuunnitelma hyväksyttiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun Opintoasian johtokunnassa 28.5.2019.

KOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMA

Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksen tavoitteet pohjautuvat Valtioneuvoston asetukseen ammattikorkeakouluista (L 1438/2014, 6 a, 3 §). Sen mukaan erikoistumiskoulutuksen tavoitteena on, että opiskelija koulutustautansa ja työkokemuksensa pohjalta kykenee toimimaan vaativissa asiantuntijatehtävissä määritellyllä työelämän osa-alueella, saavuttaa asiantuntijuuden edellyttämän syvällisen erityisosaamisen tai monialaisen kokonaisuuden hallinnan, osaa arvioida ja kehittää erityisalansa ammatillisia käytäntöjä perustuen tutkimukseen tai taiteellisen toiminnan menetelmiin ja kykenee toimimaan yhteisöissä ja verkostoissa oman erityisalansa asiantuntijana.

Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutus on tarkoitettu ensisijaisesti soveltuvan korkeakoulututkinnon suorittaneille henkilöille, jotka toimivat vaativan erityisen tuen tehtävissä. Asetuksen mukaisesti koulutukseen voidaan ottaa myös henkilö, jolla on muu soveltuva tutkinto ja työkokemusta vaativan erityisen tuen ohjauksen, opetuksen ja kuntoutuksen alalta. Koska JAMKin järjestämän koulutuksen rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö osana opet-

tajien täydennyskoulutusta, kohderyhmä on rajautunut opetus- ja ohjaushenkilöstöön.

Lähtökohtana Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksessa on, että osallistujat ovat oman alansa asiantuntijoita. Tavoitteena on osallistujien osaamisen syventäminen ja laajentaminen sekä asiantuntijaroolin rakentuminen ja kehittäminen oppilaitoksessa. Koulutus kehittää vaativaan erityiseen tukeen liittyviä erityispedagogisia ja ohjauksellisia valmiuksia sekä osaamista kohdata esimerkiksi monikulttuurisuutta ja vaikeammin vammaisuutta tarjoten oppimisen iloa ja laaja-alaisia mahdollisuuksia. Koulutuksen tavoitteena on kehittää myös toimivia alueellisia yhteistyöverkostoja ja parantaa osallistujan moniammatillista osaamista ohjaus-, neuvonta- ja tukipalveluiden toteuttajana. Yleisenä tavoitteena on laaja-alainen oppimisen ohjauksen ja vaativan erityisen tuen asiantuntijuus, joka perustuu yksilön, yhteisön ja ympäristön vuorovaikutuksen tiedostamiseen ja jäsentämiseen. Asiantuntijuus kehittyy reflektoinnin, monialaisen asiantuntijuuden jakamisen, kehittämisen ja konsultoinnin avulla. (Opetussuunnitelman perusteet 2019, 4.)

Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksen laajuus on 30 op, joka sisältää 3 osaamiskokonaisuutta:

- 1 Vaativan erityisen tuen perusteet
- 2 Oppimisen, kuntoutumisen ja työllistymisen tuki
- 3 Vaativan erityisen tuen asiantuntijana kehittyminen

Osaamiskokonaisuudet jaettiin opetussuunnitelmassa edelleen opintojaksoiksi. Alla olevaan taulukkoon on koottu opetussuunnitelman osaamiskokonaisuudet ja opintojaksot.

TAULUKKO 1. Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksen osaamiskokonaisuudet ja opintojaksot (Opetussuunnitelman perusteet 2019, 4)

Osaamisalue	Opintojaksot
Vaativan erityisen tuen perusteet 4 op	Vaativan erityisen tuen lainsäädännöllinen perusta Vaativan erityisen tuen monitieteinen perusta Arvolähtökohdat Vaativa erityinen tuki työrooleina ja osaamisena
Oppimisen, kuntoutumisen ja työllistymisen tuki 18 op	Oppimis-, toiminta- ja työkyvyn arviointi Henkilökohtaistaminen, yksilöllisen polun rakentaminen, suunnitelmallisuus Oppimisen, toimintakyvyn ja työllistymisen tuki eri toimintaympäristöissä (sis. harjoittelun) Yhteistyö kuntoutuksessa, kokonaiskuntoutus
Vaativan erityisen tuen asiantuntijana kehittyminen 8 op	Opiskelun henkilökohtaistaminen Valinnaiset opinnot Asiantuntijana toimiminen (sis. harjoittelun)

Koulutus on monimuotokoulutusta ja perustuu koulutuksen tavoitteiden henkilökohtaistamiseen, erilaisten oppimisyhteisöjen hyödyntämiseen, oppimisen ja osaamisen jakamiseen, mielekkäiden oppimista edistävien tehtävien käyttöön ja digitaalisten mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Opiskelussa yhdistyvät lähiopetuspäivät, ohjauspäivät verkossa, käytännön opetus- ja ohjaustaitojen kehittäminen harjoittelussa ja itsenäinen opiskelu. (Opetussuunnitelman perusteet 2019, 9–10.)

Koulutukseen osallistuja rakentaa kouluttajien tuella henkilökohtaisen oppimispolun. Sen kautta tarkastellaan henkilökohtaisia osaamisen ja oppilaitoksen kehittämistarpeita ja tehdään valintoja opintotarjonnasta. Koulutukseen osallistuja saa ohjausta ammatillisen opettajakorkeakoulun kouluttajalta, omalta nimetyltä mentoriltaan oppilaitoksessaan sekä vertaistukea muilta opiskelijoilta ja oppimspiiriltään. Arviointi perustuu kehittävään arviointiin kouluttajien ja mentorin antamana palautteena, itsearviointina ja vertaispalautteena. (Opetussuunnitelman perusteet 2019, 10.)

Jokaisella koulutukseen osallistujalla on oma mentorinsa omasta työyhteisöstään. Mentori osallistuu osallistujan henkilökohtaisen suunnitelman (HOPS) laadintaan ja seurantaan yhdessä vastuukouluttajan kanssa ja tukee osallistujan opiskelua työpaikalla. Mentorilla on tärkeä rooli koulutukseen osallistujan asiantuntijaroolin kehittämisen tukemisessa työyhteisössä ja työyhteisön kehittämisessä. Mentoreiden tueksi on henkilökohtaisten keskustelujen lisäksi järjestetty yhteinen verkkokokous, jossa on ollut mahdollisuus jakaa kokemuksia mentorina toimimisesta ja osallistua koulutuksen kehittämiseen.

Koulutuksen toteutuksessa hyödynnetään järjestöjen, tutkimustahojen ja vaativan erityisen tuen oppilaitosten asiantuntijoiden osaamista webinaareissa,

koulutuspäivinä, tutustumiskäynteinä ja luentotalloina. Niiden avulla on mahdollista syventää asiantuntijuutta vaativan erityisen tuen teemoista sekä perehtyä ajankohtaiseen tutkimukseen.

VAATIVAN ERITYISEN TUEN ERIKOISTUMISKOULUTUS OSALLISTAVANA KEHITTÄMISPROSESSINA

Koulutus toteutetaan yhteisenä vuoropuheluna ja kehittämisprosessina, jossa ammatillisten opettajakorkeakoulujen kouluttajat, osallistajat ja heidän mentorinsa yhdessä toteuttavat ja samanaikaisesti suunnittelevat, arvioivat, tutkivat ja kehittävät koulutusta. Kuvaamme koulutuksen toteutusta omien kokemustemme, opiskelijoiden oppimistehtävien ja koulutuksen osallistujille ja heidän mentoreilleen tammikuussa 2020 tehtyjen kyselyjen sekä kouluttajien tammikuussa 2020 käymän palautekeskustelun pohjalta.

JAMK koordinoi koulutuksen toteuttamista, ja koulutuksesta vastaa opettajakorkeakoulujen kouluttajatiimi. Koulutuksen toteutusta suunniteltiin kouluttajien yhteisissä palavereissa noin kuukausittain. Koulutusta on toisaalta toteutettu yhdessä ja toisaalta hyödynnetty kouluttajien erityisasiantuntemusta eri aihealueissa. Koulutukseen osallistujat jaettiin alueellisiin oppimispiireihin, joiden ohjauksesta ja osallistujien yksilöllisestä ohjauksesta vastuu jaettiin eri kouluttajien kesken. Näin jokainen kouluttaja on päässyt syvällisemmin osallistumaan koulutuksen toteutukseen ja kehittämiseen. Tämä edistää myös pilottikoulutuksen tavoitetta turvata koulutuksen jatkuvuus siten, että jokaisella ammatillisella opettajakorkeakoululla olisi jatkossa valmius koordinoida koulutuksen toteutusta.

Suunnittelutyöpajoissa vaativan erityisen tuen koulutuksen järjestäjien edustajat pitivät tärkeänä, että koulutukseen osallistuvan oma työyhteisö otetaan tiiviisti mukaan koulutus- ja kehittämisprosessiin. Työyhteisön mukaantuloa prosessiin kannustimme jo hakuvaiheessa, jolloin hakija liitti hakulomakkeeseen esimiehensä laatiman kuvauksen siitä, miten koulutus hyödyntää työyhteisön kehittämistä. Koulutuksen aikana tehdään tiivistä yhteistyötä vaativan erityisen tuen toteuttajien kanssa ja osallistujilla on esimiesten tuki. Osallistujien mentorit olivat yleensä lähiesimiehiä, mikä mahdollistaa myös työyhteisön kehittämisen ja osallistujan asiantuntijaroolin tukemisen. Koulutuksen osallistujat ja heidän työyhteisöään edustavat ohjaajat, mentorit, osallistuvat koulutuksen jatkuvaan kehittämiseen. (Opetussuunnitelman perusteet 2019.)

Lukuvuonna 2019–2020 koulutukseen osallistui 38 vaativan erityisen tuen ammattilaista eri puolilta Suomea. Heistä 23 työskenteli ammatillisessa erityisoppilaitoksessa, 7 rajatun vaativan erityisen tuen oppilaitoksessa ja 8

yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa sekä yksi työelämässä. Koulutukseen osallistujista suurin osa työskenteli opetustehtävissä: 20 erityisopettajina ja 5 opettajina. 5 osallistujaa työskenteli ohjaajana tai työvalmentajana. Hallinnollisissa tai koordinoivissa tehtävissä toimi 5 osallistujaa ja opiskeluhuollon tai muissa vaativan erityisen tuen tehtävissä 3. Osallistujien työkokemus vaativan erityisen tuen tehtävistä vaihteli 2 vuodesta yli 15 vuoteen, suurin osa on toiminut alan työtehtävissä 6–10 vuotta. Osallistujat työskentelivät TELMA-, VALMA- tai ammatillisessa tutkintokoulutuksessa. Osallistujien erilaiset koulutus- ja työkokemustaustat on huomioitu koulutuksen toteutuksessa. Vaativan erityisen tuen ammatillista osaamista pyritään soveltamaan monipuolisesti ja joustavasti erilaisiin työtehtäviin ja koulutusorganisaatioihin.

Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksen aloituspäivässä keräsimme osallistujien näkemyksiä vaativasta erityisestä tuesta. Koulutukseen osallistuvat määrittelivät vaativan erityisen tuen pääsääntöisesti samansuuntaisesti kuin suunnittelutyöpajoihin osallistuneet. Vaativa erityinen tuki määriteltiin opiskelijan tarpeiden ja tuen laadun ja määrän kautta:

”Vamman, sairauden, laaja-alaisten oppimisvaikeuksien sekä päällekkäistyneiden ongelmien vuoksi pitkäkestoista, yksilöllistä, monialaista tukea, ohjausta, opetusta, yhteistyötä”

”Yksilöllinen vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen, erityispedagogiikan menetelmien hyödyntäminen”

Toisaalta osallistujat ottavat kantaa myös luokittelujen haasteeseen ja rajanvetoon erityisen tuen ja vaativan erityisen tuen välillä. Vaativaa erityistä tukea tarvitseva opiskelija ei aina ohjaudu vaativaa erityistä tukea järjestävään oppilaitokseen vaan hakeutuu yleiseen ammatilliseen oppilaitokseen.

”Rajanveto vaikea – vaativa erityinen tuki – erityinen tuki

”Tukijärjestelmien käsite- rahoituksen peruste, Resurssit tukeen”

”Status tuo paljon etuja – väliinputoajat, arvopohja, eettiset lähtökohdat, karu arki”

KOULUTUKSEEN OSALLISTUJIEN JA MENTOREIDEN KYSELYJEN TULOKSIA

Koulutukseen osallistujille ja heidän mentoreilleen tehtiin Webropol-kyselyt tammikuussa 2020. Kyselyyn vastasi 17/38 koulutukseen osallistuvaa ja 9/36 mentoria. Kyselyissä kysyttiin toiveita koulutukselle, vaativan erityisen tuen osaamisen ja asiantuntijuuden määrittelyä sekä palautetta koulutuksen toteutuksesta. Koska vastausprosentti etenkin mentoreiden kyselyn osalta on pieni (25 %), tulokset ovat suuntaa-antavia.

Koulutuksen osallistujilta kysyttiin jo hakuvaiheessa henkilökohtaisia tavoitteita, joita tarkennettiin koulutuksen aloitusvaiheen hops-keskusteluissa. Tammikuussa 2020 tehdyn kyselyn mukaan osallistujat toivoivat erikoistumis-koulutuksen antavan yhtäältä työkaluja ja käytännön keinoja omaan työhön ja uusinta tietoa, toisaalta osaamisen jakamista, tukea työyhteisön kehittämiseen ja oman asiantuntijuuden syvenemistä. Opiskelijoiden ohjaukseen ja opetukseen menetelmiä toivovat kuvasivat tavoitteitaan seuraavasti:

”Lisää osaamista ja ymmärrystä vaativan erityisen tuen opetuksesta ja opiskelijoista.”

”Miten ja millä tavoin voisi enemmän tukea oppimista ja jatkokolkujen suunnittelua/toteutusta. Erilaisia opetusmetodeja. Digiosaamisen kehittyminen.”

Osallistujat asettivat tavoitteeksi myös verkostojen laajenemisen ja kehittymisen sekä osaamisen ja toimintatapojen jakamisen osallistujien kesken. Koulutuksen toivottiin antavan tietoa ja osaamista vastata uusiin, yhä lisääntyviin haasteisiin ja selkiyttävän oman oppilaitoksen roolia suhteessa vaativan erityisen tuen opiskelijoiden opiskelumahdollisuuksiin.

Osallistujien mentoreiden, oman organisaation ohjaajien, toiveet koulutukselle jakautuivat neljään laajempaan ryhmään: opiskelijan ohjaukseen, asiantuntijuusroolin vahvistumiseen, työyhteisön kehittämiseen ja verkostoitumiseen. Koulutuksen toivottiin antavan pedagogista ja ohjausosaamista sekä kehittävän monialaisen verkoston kanssa toimimista. Koulutuksen avulla toivottiin osallistujan osaamisen kehittyvän asiantuntijana toimimisessa.

Koulutuksen nähtiin tukevan myös työyhteisön osaamisen ja toiminnan kehittämistä sekä verkostoitumista eri puolille maata oleviin oppilaitoksiin.

Kun koulutukseen osallistujat ja heidän mentorinsa määrittelivät, millaista osaamista tarvitaan vaativan erityisen tuen toimijoilta, nousi tärkeimpänä osaamisena esille asenteelliset valmiudet:

”Avarakatseisuutta, luovuutta, periksiantamattomuutta, tilannetajua, intuitiota”, ”Valmiuksia reagoida muuttuviin tilanteisiin, neuvottelutaitoa ja suurta sydäntä, heittäytymistä ja muutoksen sietokykyä”

Toiseksi tärkeäksi osaamiseksi määriteltiin taito toimia erilaisten opiskelijoiden kanssa:

”Erialaisten opiskelijoiden osaamisen/oppimisen huomioiminen erilaisten toimintamallien muodossa”

”Hoks-työ, pedagoginen osaaminen, opiskelukyvyyn arviointia oppijan opiskelua ja erityisesti työllistymistä tukemaan”

”Kohtaamisen taitoja ja vuorovaikutusosaamista”

Kolmantena tärkeänä osaamisena kuvattiin tieto ja taito toimia omassa työyhteisössä ohjaus- ja avustajahenkilöstön kanssa, tiimeissä ja monialaisissa verkostoissa. Lisäksi mainittiin tutkimustietoon pohjautuva osaaminen, psykologian ja sosiaalityön ymmärrys ja lainsäädännön tuntemus. Myös alan tuntemus, vahva substanssiosaaminen, asiasisällön hallinta/tietous mainittiin. Kaiken kaikkiaan todettiin, että vaativan erityisen tuen toimijalta edellytetään jatkuvaa itsensä kehittämistä.

Mentoreiden vastauksissa toistuivat samat teemat kuin koulutukseen osallistujien. Pedagoginen osaaminen ja verkosto-osaaminen korostuivat. Menetelmäosaamisena mainittiin muiden muassa haastavien tilanteiden kohtaaminen, kommunikaatiomenetelmät sekä yksilölliseen ohjaukseen liittyen vaativan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, hoks-prosessi, puheeksi ottaminen ja jatko-ohjausosaaminen. Keskeisenä pidettiin myös arvo- ja asenneosaamista, joka näkyy muun muassa joustavuutena, pitkäjänteisyytenä ja innostuksena omasta työstä.

Koulutukseen osallistujat kuvasivat asiantuntijarooliaan hyvin eri tavoin. Osa koki, että rooli ja tehtävä ei muutu aiemmasta, kun taas osa koki tulevan työnkuvansa muuttuvan ratkaisevasti ja asiantuntijuusrooli koettiin suureksi. Asiantuntijuutta määriteltiin sekä tavoitteen että erilaisten toimintatapojen kautta. Tavoitteen näkökulmasta asiantuntija kuvattiin erityisen tuen kehittäjäksi, suunnannäyttäjäksi, nuorempien kollegoiden ja oman tiimin tukijaksi sekä vaikuttajaksi ja osaamisen jakajaksi tiimissä. Asiantuntijuutta määriteltiin myös erilaisina työtehtävinä kuten kouluttamisena, materiaalien tekemisenä, yhteistyönä henkilöstön kanssa, opetustyönä ja opiskelijan ohjaustyönä. Osa

vastaajista kertoi asiantuntijuuden olevan sisällöllistä osaamista muun muassa opiskeluprosessin eri vaiheisiin ja monialaiseen kuntouttavaan hoks-työhön liittyen. Kuvauksiin vaikuttivat osallistujan senhetkinen työtehtävä ja rooli työyhteisössä, toimintaympäristö, työkokemus, mentorin ja esimiehen tuki asiantuntijaroolin vahvistumisessa sekä kyselyn ajankohta.

Koulutukseen osallistujien mentorit määrittivät asiantuntijuutta syvällisenä osaamisena vaativan erityisen tuen teemoista, työyhteisön kehittämisenä ja asiantuntijaroolina ja toimintana sekä itsensä jatkuvana kehittämisenä.

”Menetelmäosaamista, erityispedagogista osaamista sekä jatko-ohjausosaamista”

”Monialaisen työn yhteistyöverkoston tunnistaminen ja toimivuus”

”Vahvasti verkostoitumista eri puolille maata oleviin oppilaitoksiin”

”Oman toiminnan kehittämiseen hyviä ideoita”

”Näkemyistä ja osaamista olla asiantuntija”

Kaksi mentoria totesi myös, että nämä tavoitteet tulevat selkeämmin esille koulutuksen loppuvaiheessa.

Koulutukseen osallistujilta kysyttiin myös, mitkä tekijät ovat edistäneet opiskelua ja mitkä haitanneet tai hidastaneet. Vastaajien mielestä tärkein oppimista edistänyt tekijä on oma kiinnostus ja motivaatio. Toiseksi eniten oli mainintoja mentorin, esimiehen ja työkavereiden sekä kouluttajan tuesta. Myös oman oppimispiirin keskustelut ja yhteinen työskentely oli laajentanut ja tukenut oppimista. Opiskelua edistäviksi tekijöiksi mainittiin myös oppimistehtävät, vierailut ja webinaarit. Haasteena koettiin opiskelu työn ohessa ja aikataulujen sovittaminen yhteen. Pitkät matkat lähipäiville koettiin rasitteena. Muita opiskelua haittaavia tekijöitä olivat esimiehen tuen puute, koulutuksen kokonaisuuden hahmottamisen vaikeus ja sähköisen oppimisympäristön ongelmat.

JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksen suunnittelun ja toteutuksen aikana olemme vähitellen käsitteellistäneet vaativan erityisen tuen osaamista ja asiantuntijuutta sekä sen kehittämistä erikoistumiskoulutuksessa. Yhteisölliseen kehittämisprosessiin ovat osallistuneet ammatillisten opettajakorkea-

koulujen kouluttajat, koulutukseen osallistujat ja heidän mentorinsa, vaativan erityisen tuen koulutuksen järjestäjien edustajat ja muut asiantuntijatahot. Toimintatutkimukselle tyypillisesti kehittäminen on edennyt syklisesti suunnittelusta kokeiluun ja arviointiin ja uudelleen kokeiluun (Heikkinen 2010; Linnansaari 2004, 115). Koulutuksen arviointia ja kehittämistä on tehty myös samanaikaisesti kokeilun kanssa. Tätä artikkelia kirjoitettaessa ensimmäinen pilottikoulutus on vielä kesken ja aineiston keruu sekä teorian kehittäminen jatkuvat. Näin ollen tuloksetkaan eivät ole lopullisia.

Määrittelimme yhteistyössä vaativan erityisen tuen asiantuntijuutta ja asiantuntijuuden kehittymistä. Koska vaativa erityinen tuki on uusi ja määritelmä lainsäädännössä kapea ja riittämätön osaamiskuvauksen pohjaksi, määrittelimme aluksi vaativan erityisen tuen ja siihen liittyvän osaamisen. Koulutuksen suunnittelutyöpajoissa (2018–2019) asiantuntijaosaaminen määriteltiin arvo- ja yhteistyöosaamisena, pedagogisena osaamisena ja asiantuntijatehtävissä toimimisen osaamisena. Keskeisenä läpäisevänä periaatteena on kehittyminen vaativan erityisen tuen asiantuntijana sekä toimintaympäristön kehittäminen (Suunnittelutyöpajat 2018–2019.) Koulutukseen osallistujien kyselyyn vastanneiden mukaan tärkeimpiä osaamisasia ovat asenteellisiin valmiuksiin liittyvä osaaminen, taito toimia erilaisten opiskelijoiden kanssa sekä tieto ja taito toimia omassa työyhteisössä ohjaus- ja avustajahenkilöstön kanssa, tiimeissä ja monialaisissa verkostoissa. Tämä edellyttää jatkuvaa itsensä kehittämistä. Koulutukseen osallistujien mentorit määrittelivät asiantuntijuutta syvällisenä osaamisena vaativan erityisen tuen teemoista, työyhteisön kehittämisenä ja asiantuntijaroolina ja toimintana sekä itsensä jatkuvana kehittämisenä

Vaativan erityisen tuen asiantuntijuus nähtiin toisaalta henkilön yksilöllisenä osaamisena toisaalta jaettuna, yhteisöllisenä asiantuntijuutena. Asiantuntijuutta kuvattiin mestaritason tietämyksenä ja taitojen hallintana ja sosiaalisena osallistumisena yhteisöissä ja verkostoissa (vrt. Hotulainen 2010). Asiantuntijuudessa oleellisena tekijänä nähtiin myös adaptiivinen asiantuntijuus, jonka keskeisiä piirteitä ovat Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2008) mukaan tarve hakeutua uusien ja haasteellisten ongelmien äärelle sekä ongelmien ratkaisemisesta nauttiminen.

Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksen osallistujat edustavat laajasti vaativan erityisen tuen eri toimijoita ja toimintaympäristöjä. Myös osallistujien työkokemuksen määrä ja työnkuvat ovat vaihtelevia. Näin ollen osallistujien asiantuntijuuteen liittyvät tavoitteet ja orientaatiot koulutukselle eroavat toisistaan. Näitä voidaan jäsentää Kukkosen (2018) kehittämän opettajien moni-identtisuuden luokittelun mukaisesti, joka perustuu ammatillisen

koulutuksen osaamisperusteisuuden edellyttämään osaamisen kuvaukseen. Hän jakaa opettajan identiteetti-positiot kolmeen tasoon: yksilölliseen, yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen tasoon (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti-positiot (Kukkonen 2018, 33)

	IDENTITEETIN YKSILÖLLINEN TASO	IDENTITEETIN YHTEISÖLLINEN TASO	IDENTITEETIN YHTEIS- KUNNALLINEN TASO
Substanssin asiantuntemus	Alansa ammattilainen	Integroija	Työvoiman tuottaja
Uskottavuus alan osaajana	Alalla tarvittavan osaamisen ja tiedon ajantasaisuuden varmistaminen.	Oppiaine- ja koulutusalarajoja ylittävä yhteistyö.	Osaajien tuottaminen työmarkkinoille.
Didaktinen asiantuntemus	Kriittinen arvioija	Organisaation uudistaja	Työelämän kehittäjä
Arvostus opettajana ja ohjaajana	Oman oppimiskäsityksen ja toiminnan pohtiminen. Opetus- ja ohjaustyön roolien, käytänteiden ja odotusten tiedostaminen ja kriittinen arviointi.	Uusien käytänteiden kehittäminen yhdessä eri ryhmien kanssa. Joustava ja menetelmällisesti monipuolinen toiminta opiskelijoiden kanssa.	Yhteistyö työelämän edustajien kanssa. Työelämän oppimis- ympäristöjen ja ohjauskäytäntöjen kehittäminen.
Pedagoginen asiantuntemus	Elämismaailman ymmärtäjä	Rakentaja	Kasvattaja
Luottamus kasvun tukijana	Opiskelijan potentiaalın elämäntilanteen ja tulevaisuus- odotusten merkityksen ymmärtäminen. Kohtaamis- tilanteiden eettiset ja moraaliset kysymykset.	Kasvun kannalta myönteisen toiminnan ja vuorovaikutuksen edistäminen. Yhteistyötilanteiden eettiset ja moraaliset kysymykset.	Opiskelijan hyvän elämän ja kansalaisena toimimisen taitojen edistäminen. Koulutuksen eettiset ja moraaliset kysymykset.

Kyselyn (2020) perusteella erikoistumiskoulutuksen osallistujat sijoittuvat lähes kaikkiin Kukkosen (2018) kuvaamiin opettajan identiteetti-positioihin. Identiteetin yksilöllistä tasoa korostavat määrittävät tavoitteensa koulutukselle liittyen alalla tarvittavaan tietoon ja osaamiseen (alansa ammattilainen), opetus- ja ohjauskäytänteiden kehittämiseen (kriittisiä arvioijia) ja opiskelijan kohtaamiseen (elämismaailman ymmärtäjiä). Erikoistumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa tavoitteena korostetaan erityisesti identiteetin yhteisöllistä tasoa, tämä ei kuitenkaan tule kaikissa vastauksissa esille. Joissakin vastauksissa oli huomioitu myös identiteetin yhteiskunnallinen taso (vaativan erityisen tuen asema yhteiskunnassa). Osallistujien vastauksiin vaikuttaa myös koulutuksen vaihe: koulutus oli kyselyn ajankohtana vasta puolivälissä ja näkemykset muuttunevat vielä koulutuksen edetessä.

Koulutukseen osallistujien mentorit, oman organisaation ohjaajat, nostivat kyselyssä (2020) vahvemmin esille osaamisidentiteetin yhteisöllisen ja myös yhteiskunnallisen tason. Asiantuntija määriteltiin myös alansa ammattilaiseksi ja menetelmäosaajaksi. Tärkeänä koulutuksen tavoitteena mentorit pitivät osallistujan asiantuntijuusroolin vahvistumista ja asiantuntijuuden kehittymistä vaativan erityisen tuen kysymyksissä työyhteisössä sekä toiminnan kehittämistä ja yhteistyöverkoston luomista. Mentoreiden vastauksissa oli nähtävissä kaikki yhteisöllisen tason identiteetti-positiot: integroija, uudistaja ja rakentaja.

Koulutuksen toteutuksen lähtökohtana on tärkeää huomioida osallistujien erilaiset tavoitteet ja orientaatiot. Osallistujia kannustetaan oivaltamaan omat vahvuutensa, henkilökohtainen osaamisensa ja asiantuntijuutensa sekä suunnittelemaan omista ja työyhteisön lähtökohdista koulutuksen tavoitteita ja osaamisen hankkimista. Toisaalta kannustetaan myös uusien orientaatioiden avautumiseen, eli Kukkosta (2018) mukaillen opettajalle ei enää riitä pelkäämistään oppiaineeseen tai ammattinimikkeeseen perustuva identiteetti, vaan on tarpeen, että häntä tuetaan uudenlaisen identiteetin rakentumisessa.

Asiantuntijuuden kehittymistä koulutuksen aikana voidaankin tarkastella Tynjälän (2010, 83–85) kuvaaman asiantuntijuuden neljän keskeisen pääelementin kautta. Asiantuntijuus muodostuu hänen mukaansa teoreettisen, käytännöllisen, itsesääätely- ja sosiokulttuurisen tiedon kokonaisuudesta, jonka keskeisiä piirteitä ovat asteittain etenevä ongelmanratkaisu, luovuus ja kollektiivisuus sekä osallisuus. Osallistujien aiempaan tietoperustaan ja kokemustietoon kytkeytyy uutta teoreettista tietoa, jota edelleen sovelletaan käytäntöön.

Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää osallistujilta oman osaamisen ja asiantuntijuuden reflektointia sekä työyhteisön tarpeisiin ja omaan työrooliin luontevasti liittyvän asiantuntijaroolin löytämistä. Osallistujien keskinäinen

osaamisen jakaminen oppimispiireissä, muissa tapaamisissa ja tehtävissä laajentavat ja syventävät vaativan erityisen tuen asiantuntijuutta.

Koulutuksessa tavoitteena on myös liittää yksilölliseen asiantuntijuuden kehittämiseen työyhteisön kehittäminen ja näin tukea jaetun, yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittymistä. Oman työyhteisön ohjaaja, mentori, tukee yhtäältä opiskelijan yksilöllistä asiantuntijuuden kehittymistä, toisaalta kytkee koulutuksen ja osaamisen kehittymisen työyhteisöön sekä vahvistaa yhteistyötä työyhteisöön ja taustaorganisaatioon. Rakentavalla yhteisellä vuoropuhelulla osallistujan, mentorin ja kouluttajan kanssa rakennetaan jokaiselle osallistujalle omannäköisensä opintopolku ja tuetaan myös työyhteisön kehittämistä.

Asiantuntijuus muodostuu jokaiselle osallistujalle eri tavoin ja se toteutuu myös työyhteisössä erilaisina asiantuntijaroleina ja osaamisina. Tavoitteena on tulevaisuuden työelämään itsensä hyvin tuntevia vaativan erityisen tuen asiantuntijaosajia, jotka pyrkivät aktiivisesti kehittämään itseään ja työyhteisöään sekä kykenevät löytämään oman paikkansa asiantuntijana nopeiden muutosten keskellä.

Koulutuksen työelämälähtöinen ja yhteistoiminnallinen suunnittelu on rakentanut vahvan pohjan koulutukselle. Osallistava yhteiskehittäminen on mahdollistanut laadukkaan, vaativan erityisen tuen toimijoiden, koulutuksen järjestäjien ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tarpeita vastaavan koulutuksen kehittämisen. Yhteistyö on sitouttanut myös koulutuksen järjestäjiä ja muita tahoja koulutukseen. Yhteissuunnittelun myötä koulutukselle rakentui laaja tukiorganisaatioverkosto ja koulutuksen toteutuksessa on syntynyt erinomainen asiantuntijaverkosto mukana olevien 38 opiskelijan oman asiantuntijuuden sekä heidän mentoreidensa ja erilaisten taustaorganisaatioidensa kautta. Näitä verkostoja voidaan hyödyntää seuraavien koulutusten toteuttamisessa sekä vaativan erityisen tuen kehittämisessä laajemminkin.

Koulutuksen toteutuksesta vastanneiden 5 ammatillisen opettajakorkeakoulun asiantunteva ja sitoutunut yhteistyö on ollut koulutuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin perusta. Osaamisen jakaminen, erilaisten asiantuntijuuksien hyödyntäminen ja yhdessä kehittäminen ovat konkretisoineet koulutuksen oppimistehtäviksi, lähipäiviksi, webinaareiksi, ohjausteoksiksi ja käytännöiksi. Neljän ammatillisen opettajakorkeakoulun kouluttajat ovat toimineet myös osallistujien yksilöllisinä ohjaajina ja oppimispiirien vetäjinä. Koulutuksen toteuttaminen opettajakorkeakoulujen yhteistyönä on edellyttänyt hyvää koordinoitua ja yhteistyötä. Koulutuksen käytäntöjä ja toteutusmuotoja on kehitetty samanaikaisesti toteutuksen kanssa, mikä on ollut ajoittain

kuormittavaa. Kouluttajien moniammatillinen ryhmä on koettu arvokkaaksi: erilaiset osaamiset ja näkökulmat ovat laajentaneet koulutuksen toteutusta, ja yhdessä kehittäminen on luonut uusia innovaatioita:

”Koulutuksen toteutus on ollut matka, prosessi, jossa on kestäetty myös keskeneräisyyden tunnetta. Koulutus on rakentunut pikkuhiljaa – nyt alkaa olla kokonainen.” (kouluttajien kommentti)

Koulutuksen kehittäminen jatkuu osallistavan kehittämisen prosessin mukaisesti yhteistyössä kouluttajien, koulutukseen osallistujien, heidän mentoreitensa ja taustaorganisaatioiden sekä muiden tahojen kanssa. Koulutuksen arviointia toteutetaan toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti myös koulutuksen loppuvaiheessa ja päätyttyä. Uutta koulutusta suunniteltaessa hyödynnetään toteutetun koulutuksen arviointitietoa. Erikoistumiskoulutuksen ensimmäiset osallistajat valmistuivat toukokuussa 2020 ja loppuraportti sekä julkaisu ”Puheenvuoroja vaativasta erityisestä tuesta” ovat ilmestymässä syksyllä.

Kiitokset koko kouluttajaryhmälle!

Seija Eskola, JAMK

Maija Mäkinen, JAMK

Leena Nuutila, Haaga-Helia

Irmeli Lignell, HAMK

Satu Aarnio, HAMK

Katariina Hakala, TAMK

Eero Talonen, OAMK

LÄHTEET

Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän ehdotukset. 2019. Kehittämisryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:23. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 2.3.2020. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161647/OKM%202019%2023%20Ammatillisen%20koulutuksen%20vaativa%20erityinen%20tuki.pdf>.

Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. 2007. Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Hermanoff, A. 2016. "Mukava mennä iloisella mielellä" : narratiivinen tutkimus kehitysvammaisten nuorten toisen asteen opinnoista. Väitöskirja. Acta electronica Universitatis Lapponiensis. Lapin yliopisto. Viitattu 2.4.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-890-9>.

Hirvonen, M. & Pirttimaa, R. 2016. From special tasks to extensive roles: the changing face of special needs teachers in Finnish vocational further education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 4, 234–242.

Honkanen, E. & Nuutila, L. 2018. Elämästä kiinni – kohti omannäköistä elämää. Julkaisussa Hei me HOKSataan! Ammatillisten opettajakorkeakoulujen puheenvuoro erityisen tuen tilasta ja kehittämisestä. Toim. M. Hirvonen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 252, 41–65.

Hotulainen, R. 2010. Asiantuntijuuden ja huippusuoritusten kehittymisestä. Opetushallitus. Viitattu 6.5.2010. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/181774_sivu_6a_asiantuntijuuden_ja_huippusuoritusten_kehittamisesta_1.pdf.

Hyväri, S. & Laine, T. 2012. Osallistavan kehittämisen perusteita. Julkaisussa Käytäntöä tutkimassa. Toim. H. Kotila & A. Mutanen. Haaga-Helian julkaisusarja Puheenvuoroja 2/2012. Vantaa: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 46–60.

Kaikkonen, L. 2010. Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina: tutkimus ammatillisen erityisopettajan työstä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karvonen, R. 2018. ICF luokituksen integrointi erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointiin ammatillisessa koulutuksessa – Tartu Ruoriin. Opinnäytetyö, ylempi AMK. Oulun ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen tutkinto-ohjelma.

Kauppila, A., Mietola, R. & Niemi, A-M. 2018. Koulutususkon rajoilla: koulutuksen julma lupaus kehitys- ja vaikeavammaisille opiskelijoille. Julkaisussa Koulutuksen lupaukset ja koulutususko: Kasvatussosiologian vuosikirja 2. Toim. H. Silvennoinen, M. Kalalahti ja J. Varjo. Kasvatusalan tutkimuksia, 79. Helsinki: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura, 209–240.

Kepanen, P. 2018. ”Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä”: narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. Viitattu 24.4.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-088-3>.

Kontu, E., Pirttimaa, R., Ojala, T., Kokko, T., Rätty, L., Lassinpelto, O.-P. & Pesonen, H. 2015. Loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle. Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI vuosina 2012–2015. Viitattu 20.3.2020. <https://docplayer.fi/60946980-Loppuraportti-opetus-ja-kulttuuriministeriolle-vaativan-erityisen-tuen-tutkimus-ja-kehittamishanke-veturi-vuosina.html>.

Koskela, S. 2013. ”Mie teen vaan oman työni”. Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research* 477.

Kukkonen, H. 2018. Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti. Julkaisussa Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Toim. H. Kukkonen & A. Raudasoja. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A, Tutkimuksia 23. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 24–35.

Kuula A. 2006. Toimintatutkimus. Julkaisussa KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Toim. A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka A. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 30.3.2020. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_4.html.

L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Viitattu 2.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.

L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. Viitattu 3.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>

L 1325/2014. Yhdenvertaisuuslaki. 2014. Viitattu 3.3.2020. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>.

L 1438/2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. Viitattu 3.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>

Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Julkaisussa Opetuksen tutkimuksen uudet menetelmät. Toim. P. Kansanen & K. Uusikylä. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–131.

Miettinen, S. 2018. Osaamisidentiteetti ja ammatillaiseksi kasvaminen. Esitys 15.1.2018 Turun yliopisto, Tulevaisuuden tutkimuskeskus.

Miettinen, S. 2020. Erityiset nuoret työhön oppimassa – tapaustutkimus työelämälähtöisestä opiskelusta ammatillisessa erityisopetuksessa. Kehitysvammaliiton selvityksiä 15/2020. Kehitysvammaliitto ry. Kansalaisuusyksikkö. Espoo.

Niemi, A-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Doctoral thesis, University of Helsinki.

Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportit, 2017. Opetushallitus. Viitattu 30.4.2020. <https://vos.oph.fi/rap/>.

Opetussuunnitelman perusteet. 2019. Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2019–2020. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. JAMK, Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2019.

Ryökkönen, S., Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2019. Interaction between students and class teachers in vocational education and training: 'Safety distance is needed'. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9, 2, 156–174.

Suomen perustuslaki 731/1999. Finlex. Viitattu 2.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.

Suunnittelutyöpajat 2018–2019. Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutuksen opetussuunnitelmatyöryhmä 2018–2019. Muistiot 24.10.2018, 9.11.2018 ja 19.3.2019. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Toimintatutkimus. 2015. Kurssi- ja oppimateriaalipilone Koppa, Avoimet. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 24.4.2020. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/toimintatutkimus>.

Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Julkaisussa Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Toim. C. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. Helsinki: WSOY.

Vanhalakka, P. 2018. Erityisopettajien näkemyksiä opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymisestä. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2016. Valtiosopimukset 27/2016. Finlex. Viitattu 3.3.2020. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2.

Äikäs, A. 2012. Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.

OSA
4

Koulutuksen tulevaisuutta
hahmottamassa



PEDAGOGISTA JOHTAMISTA AMMATILLISEN OPPILAITOKSEN ARJESSA

Ari Hyyryläinen, Jari Kalavainen & Ritva Ylitervo

Pedagoginen johtaminen on käsite, jota käytetään sekä arkikielessä että kirjallisuudessa kovin monimerkityksellisesti. Tässä artikkelissa jäsennetään pedagogista johtamista kolmen näkökulman kautta, jotka liitetään esimiestyön käytäntöihin. Näkökulmat ovat pedagogiikan johtaminen, pedagogisen yhteisön johtaminen ja pedagogisesti johtaminen. Ammatillisen koulutuksen viimeisin suuri muutos on tuonut lisää uusia haasteita myös pedagogiseen johtamiseen ja sen toteutumiseen koulutuksen järjestäjän arjessa. Kirjoittajat ovat havainneet valmennusprosessiensa yhteydessä, että pedagogisen johtamisen kolme näkökulmaa jäsentävät ja fokusoivat kehittämistyötä niin, että oppilaitosten perustehtävä kirkastuu ja oppiminen mahdollistuu entistä paremmin.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutettiin 2010-luvulla useita esimiesvalmennuksia ja johtamiskoulutuksia, joiden yhtenä keskeisenä teemana oli pedagoginen johtaminen. Käsite oli noussut ammatillisen koulutuksen toimijoiden keskuudessa puheenaiheeksi ja nopeasti oli nähtävissä, että eri toimijat ymmärsivät sen kovin eri tavoin. Kouluttajina ja valmentajina näissä koulutuksissa toimivat Jari Kalavainen ja Harri Keurulainen. Kun kävi ilmeiseksi, että teema oli paitsi ajankohtainen, myös esimiestyön todellisuuden jäsentämisen näkökulmasta hyvin perusteltu, ryhdyimme systemaattisesti kokoamaan siihen liittyviä käsityksiä ja peilamaan niitä muihin johtamistyötä jäsentäviin malleihin ja tausta-ajatuksiin.

Työssämme jäsenyi lopulta kolme eri tulokulmaa pedagogisesta johtamisesta (Kalavainen & Keurulainen 2010). Ensimmäisenä ja yleisimpänä esille nousi **pedagogiikan johtaminen**, jolla tarkoitettiin pedagogisten ratkaisujen, opetussuunnitelmatyön ja oppimisen ohjaamisen käytäntöihin liittyvää johtamista. Useimmiten tämä näkökulma miellettiin pedagogisen johtamisen ytimeksi. Ajattelutapa tulee näkyviin myös opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2011–2012 rahoittaman pedagogisen johtamisen kehittämishankkeen julkaisussa, jossa asiaa tiivistettiin näin: ”Pedagogisen johtamisen tehtävänä on varmistaa opetussisältöjen, opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen

ajantasaisuus, työelämävastaavuus sekä oppimista ohjaavan henkilöstön osaaminen ja toiminnan lainmukaisuus” (Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen 2012).

Toinen näkökulma pedagogisessa johtamisessa liittyi opetushenkilöstön toiminnan johtamiseen. Tätä nimitimme **pedagogisen yhteisön johtamiseksi** laajentaen kohderyhmää koko oppilaitoksessa toimivaan yhteisöön. Yhteisöön kuuluvat opetushenkilöstön lisäksi kaikki oppilaitoksen toiminnassa mukana olevat – niin tukipalveluhenkilöstö kuin opiskelijatkin. Tällä haluttiin tuoda näkyviin ajatus vuorovaikutuksessa elävästä yhteisöstä, joka luo puitteet oppimiselle. Samalla nousee esille myös se, ettei pedagogisessa johtamisessa ole kyse vain linjaorganisaatiotyypisistä ihmisten johtamisesta, vaan myös verkostoissa toteutuvasta merkitysten johtamisesta.

Kolmas, lähes kaikille valmennuksiimme osallistuneille uusi ajatus, oli **pedagogisesti johtaminen**. Tällä halusimme kiinnittää huomion siihen, että oppilaitosyhteisössä eri asioiden johtamistapojen on syytä olla linjassa keskenään. Jos oppimisprosesseissa luotetaan yhdessä oppimiseen, sosiaaliseen konstruktionismiin, omistajuuteen tai itseohjautuvuuteen, miksi henkilöstöjohtamisessa nojaututtaisiin vanhoihin teollisuuden linjaorganisaatioiden ajattelutapoihin, käytäntöihin ja käsitteisiin? Määrittelimme siis pedagogisesti johtamisen tarkoittamaan pedagogisen ajattelutavan ja toimintamallien soveltamista myös henkilöstöjohtamisessa.

Nevgi & Korhonen ovat esitelleet samoilla termeillä nimetyt kolme näkökulmaa pedagogiseen johtamiseen Kasvatus-lehdessä (2016), mutta termien samanlaisuudesta huolimatta sisällöllinen näkökulma johtamiseen on heillä kovin erilainen. Samankaltaista meidän tarkastelumme kanssa on pedagogiikan johtamisen näkeminen pedagogisten käytäntöjen johtamisena. Sen sijaan pedagogisesti johtaminen on Nevgin ja Korhosen mukaan opetuksen arvostamista ja osaamisen kehittämisen kysymyksiä, ja (pedagogisen) työyhteisön johtamisella he viittaavat enemmänkin vuorovaikutustapoihin.

Päättyessämme katsomaan pedagogista johtamista mainituista kolmesta näkökulmasta, liitimme ajatukset myös kahteen muuhun johtamisen ja työyhteisön toimintaan liittyvään malliin. Vuosien varrella eri työyhteisöjen ja esimiesryhmien valmennuksissa nousi toistuvasti esiin kysymys motivaatiosta ja sitoutumisesta – sekä esimiestehtävissä olevien itsensä että henkilöstön. Tätä teemaa lähestyy hyvin ymmärrettävällä ja käytännönläheisellä tavalla Ford (1992), jonka kognitiivisen motivaatioteorian (Motivational Systems Theory) pohjalta rakennetun mallin mukaan työhön sitoutumisen ja motivaation taustalla on löydettävissä kolme osatekijää: toiminnan tavoitteen selkeys (*goals*), selviytymisodotukset (*personal agency beliefs*) ja tunnelataus (*emo-*

tions). Näiden yhteys on ilmeinen toiseen käyttämäämme kuvaukseen, joka on yleinen jaottelu esimiestyön ja johtamisen huomion kohteista sekä niistä johdetuista rooleista. Ensimmäisenä organisaation tavoitteiden ja strategian suunnan johtamisen kannalta on tärkeää, että johtaja toimii **tavoitteiden kirkastajana**. Toiseksi asioiden, resurssien ja toimintaedellytysten johtaminen edellyttää, että johtaja toimii **polunraivaajana**. Kolmantena näkökulmana on henkilöjohtaminen. Siinä oleellista on kyetä tukemaan yksilön onnistumista ja hyvinvointia, ja silloin roolina voisi olla **tukija ja valmentaja**.

Kun laitetaan nämä kolme jaottelua rinnakkain (Taulukko 1), päästään avaamaan hieman syvemmälle niitä käytännöllisiä kysymyksiä, jotka pedagogisen johtamisen taakse kietoutuu.

TAULUKKO 1. Motivaation osatekijät, esimiehen roolit ja pedagogisen johtamisen osa-alueet.		
Fordin kognitiivinen motivaatioteoria	Esimiehen ja johtajan roolit	Pedagogisen johtamisen osa-alueet, joilla em. roolit erityisesti ilmenevät
Tavoitteen selkeys (goals)	Tavoitteen kirkastaja	Pedagogiikan johtaminen
Selviytymisodotukset (personal agency beliefs)	Polunraivaaja	Pedagogisen yhteisön johtaminen
Tunnelataus (emotions)	Tukija ja valmentaja	Pedagogisesti johtaminen

Kognitiivisessa motivaatioteoriassa tavoitteen selkeys ja sen kokeminen arvokkaaksi on yksi motivaation osatekijöistä. Puitteet voivat olla kunnossa ja intoa riittää, mutta jos on epäselvää, mihin pyritään, alkavat motivaatio ja sitoutuminen heikentyä. Johtamisen rooleista tähän liittyy selkeimmin tavoitteiden kirkastajan rooli. Kun puhutaan tavoitteiden kirkastamisesta oppilaitosyhteisössä, ollaan välittömästi tekemisissä ydintyön eli pedagogisen toiminnan johtamisen kysymysten kanssa. Näin ollen pedagogisen johtamisen osa-alueista pedagogiikan johtaminen on muutakin kuin käytänteiden varmistamista. Sen oleellisena kohteena on riittävä yhteinen käsitys suunnasta ja keinoista tavoitteeseen pääsemiseksi.

Puhuttaessa selviytymisodotuksista keskeisiksi kysymyksiksi nousevat resurssit, puitteet, välineet, osaaminen, yhteistyö ja lukemattomat käytännölliset asiat, joilla on suuri merkitys työn onnistumisen kannalta. Motivaatio ja suoritustaso alkavat hiipua, jos välineet eivät toimi, aika tai osaaminen eivät riitä tai yhteistyö työkavereiden kanssa ei toimi. Tämä siitäkin huolimatta, että työyhteisöllä olisi kirkas tavoite, suunta selvillä ja positiivinen tunnelataus

korkealla. Tällöin johtamistekoja tarvitaan juuri polunraivaajan roolista käsin. Tähän liitettynä pedagogisen yhteisön johtaminen tarkoittaa sen varmistamista, että työssä onnistuminen on mahdollista. Vuorovaikutuskysymysten lisäksi on varmistettava myös fyysisten ja toiminnallisten puitteiden toimivuus.

Motivaatiosta puhuttaessa tunnelataus usein ylikorostuu. Vaikka olisit kuinka innoissasi, mutta työn suunta tai merkitys on hukassa tai puitteet eivät tue uskoasi onnistumisen mahdollisuuksista, ei motivaatio säily. Toisaalta riittävä sisäinen palo asiaan on oltava. Pelkkä kirkas tavoite ja hyvät resurssit eivät pitkälle riitä. Johtamisen kannalta tämä tarkoittaa tuen antamista, kannustamista, rajojen asettamista ja palautetta. Tähän liittyy tukijan ja valmentajan rooli. Pedagogisen johtamisen osa-alueena liitämme tähän pedagogisesti johtamisen. Samalla tavalla, kuin hyvän oppimisprosessin ohjaamisessa on tunnistettava tavat, joilla parhaiten tuetaan oppijaa hänen oppimisensa tavoitteen suunnassa, olisi johtamisessa tunnistettava, kuinka tuetaan työkavereita onnistumaan parhaiten työssä tavoitteen suunnassa.

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN TILANNEKUVAA VUOTEEN 2020 TULTAESSA

Ammatillisen koulutuksen viimeisin suuri muutos on tuonut lisää uusia haasteita myös pedagogiseen johtamiseen ja sen toteutumiseen koulutuksen järjestäjän arjessa. Ammatillisen koulutuksen uudistus näyttäytyi koulutusorganisaatioissa aiempaa toimintamallia vahvasti haastavana. Uudistuksessa tavoitteet luotiin säädöksillä ja ohjeistuksilla samalla, kun arjen toiminnan uudelleen organisointiin tarvittiin tukea.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjien tueksi Suomessa on tarjottu erilaisia kehittämishankkeita. Olemme toteuttaneet oppilaitosjohdon valmennuksia Kasvatus- ja koulutusalan opetushenkilöstön vahvistuva johtajuusosaaminen (KAJO) -hankkeessa sekä POMOKO – Opetustoimen johtamisen täydennyskoulutusohjelmassa sekä olleet mukana Parasta osaamista -verkostohankkeessa tukemassa ammatillista koulutusta muutoksessa.

KAJO-hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hallituksen kärkihanke, jossa kehitetään koulutusjohtamista vuosina 2018–2021. Se toteutetaan Jyväskylän yliopiston Koulutusjohtamisen instituutin ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteistyössä. KAJO-hankkeessa tutkitaan ja kehitetään koulutusjohtamista ja siinä vaadittavaa osaamista. Kokeiluilla ja pilottivalmennuksilla testataan olemassa olevia koulutuksia ja luodaan uusia koulutusjohtamisen kehittämisen keinoja. Tavoitteena on kehittää monimuotoinen valtakunnallisesti eheä kokonaisuus

koulutusjohtamisen perus-, perehdytys- ja täydennyskoulutusratkaisuiksi. (KAJO-hankkeen viestintäsuunnitelma 2018.)

POMOKO on Opetushallituksen rahoittama kaikkien ammatillisten opettajakorkeakoulujen toteuttama täydennyskoulutusohjelma, jonka tavoitteena on vahvistaa johtamisosaamista. Keskeisenä sisältönä ovat mm. ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanon johtaminen sekä vapaan sivistystyön toimintojen johtaminen muuttuvassa toimintaympäristössä. POMOKOa toteutetaan vuosina 2018–2022.

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen vaikutuksista koulutuksen järjestäjien toimintaan ei vielä ole kovin paljon tutkittua tietoa. Bergström ja Mäki (2017) tutkivat juuri uudistuksen kynnyksellä ammatillisen koulutuksen johtamista muutoksessa. Uusi lainsäädäntö oli tuomassa ammatillisen koulutuksen järjestäjille lisää vapautta ja joustavuutta osaamistarpeisiin vastaamiseksi. Samalla myös haasteen, kuinka johtaa muutoksessa niin, että jatkossa voidaan vastata oppijan, työelämän ja yhteiskunnan odotuksiin (Bergström & Mäki 2017, 6). Oppilaitosten johto näki pedagogisen johtamisen ja ihmisten johtamisen työn eri lohkoissa samalla, kun tutkijat pohtivat, oliko pedagoginen johtaminen oppilaitoksen rakenteiden johtamista ja järjestämistä; liittyikö siihen lainkaan opettajien osaamisen johtamista (Bergström & Mäki 2017, 17).

Parasta osaamista -verkostohankkeessa selvitettiin ammatillisen toisen asteen opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeita ammatillisen koulutuksen uudistuksessa (Heinilä ym. 2017). Selvityksessä esille nousseiden osaamistarpeiden pohjalta ovat ammatilliset opettajakorkeakoulut tuottaneet Rohkeasti uudistamaan -osaamiskokonaisuuden, jonka koulutusten avulla koulutuksen järjestäjä voi tukea opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen kehittymistä myös tiimeissä (Opetushallitus 2019). Osaamistarveselvitys nosti aikanaan esille opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet heidän itsensä esille tuomina. Nyt, kun uuden lainsäädännön mukaan on toimittu kaksi vuotta, olisi oppilaitoksissa hyvä varmistua siitä, että opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen kehittyminen on edennyt uudistuksen tavoitteiden suunnassa. Tässä muutoksessa pedagogisen johtamisen toteutuminen on syytä nostaa jälleen esiin, koska sen avulla kehittämiselle voidaan tuoda pedagogiseen toimintaan osuvia toimenpiteitä.

Antti Maunu (2019) on tutkinut ammatillisen koulutuksen arjen käytäntöjä vuosina 2016–2019. Hän on tiivistänyt yhden tutkimuksensa päätuloksen *arkivajeen* käsitteeseen. Tällä hän kuvaa sitä, miten uudistus on vaikuttanut oppilaitosorganisaatioiden arkeen. On syntynyt organisoitumisen ongelma ja tarve järjestää opetuksen ja ohjauksen arki uudella tavalla. Sekä opetushenkilöstö että oppilaitosten johto ja esimiehet ovat tästä samaa mieltä, mutta muutos-

ten toteuttaminen ei aina ole palvellut molempien osapuolten tarpeita. Kyse on arjen organisoinnista niin, että opiskelijalähtöinen perustehtävä pääsee toteutumaan mahdollisimman hyvin. (Maunu 2019.) Tässä uudelleen organisoitumisessa tarvitaan myös uutta näkökulmaa johtamiseen ja siihen olemme pedagogisen johtamisen eri näkökulmia hyödyntämällä pyrkineet valmentamaan koulutuksen järjestäjien johtoa ja esimiehiä.

Pedagoginen johtaminen - ja pedagoginen johtajuus -käsitteiden käyttö on monimuotoista, ja eri käyttäjät liittävät niihin erilaisia merkityksiä (Af Ursin 2012, 79). Kalavainen ja Keurulainen (Kalavainen & Keurulainen 2010) havaitsivat käsitteiden merkityksen monimuotoisuuden toteuttamisessaan esimiesvalmennuksissa. Hyyryläinen ja Ylitervo ovat vuosina 2019–2020 toteutuneissa POMOKO- ja KAJO-hankkeitten valmennuksissa käsitelleet pedagogista johtamista ja johtajuutta uudistuneen ammatillisen koulutuksen mukanaan tuomien muutosten ja johtamisosaamisen näkökulmista. Valmennuksissa on hyödynnetty myös Kalavaisen ja Keurulaisten tekemiä huomioita pedagogisesta johtamisesta.

Af Ursin (2012, 82) on ”pedagoginen johtaminen” – ja ”pedagoginen johtajuus” -käsitteiden kehitystraditioiden tutkimuksessaan nostanut esille 1970-luvulta alkaen käsitteitä koskevia määritelmiä. Jo 1970-luvulla koulun pedagogisessa johtamisessa nähtiin johtaminen laajempaan kuin vain hallinnollisena tehtävänä sekä havaittiin, että kaikilla koulunjohdollisilla ratkaisulla on pedagogista vaikutusta. Tuo vaikutus nähtiin lähinnä oppilaiden kohdalla ja näin ollen johtamisen vaikutuksena koulutusorganisaation perustehtävään. Martti Hellström (2017) on pedagogista johtamista määritellesään tiivistänyt sen seuraavasti: ”Pedagogista johtamista ei tunnista erityisistä tehtävistä vaan tekojen tarkoituksesta, intentiosta”. Hellström näkee pedagogisen johtamisen yhtä aikaa sekä pedagogiikan johtamisena, pedagogisesti johtamisena että pedagogiikalla johtamisena. Pedagogiikkaa johdetaan esimerkiksi kehittämällä koulun työtapoja. Pedagogisesti johtaminen tarkoittaa kaikkien eri ikäisten oppijoiden oppimisen ja kasvun mahdollistamista ja pedagogiikalla johtaminen on pedagogisten arvojen priorisointia. (Hellström 2017.)

Helakorpi (2012, 1) käyttää käsitettä pedagoginen johtajuus. Hän korostaa sitä, että kaikki koulussa tehtävät ratkaisut ovat tavalla tai toisella pedagogiikkaan liittyviä, ja johtajuus on koulussa jaettava johtajuutta, jossa johtajuutta toteuttavat myös opettajat ja opiskelijat. Käsite pedagoginen johtajuus voidaan ymmärtää vain koulumaailmaa koskevana ja siinä pelkästään hallinnollisena johtamisena. Se voi olla myös kaikkia niitä johtamisen toimia, joita koulussa toteutetaan. Tämä kaksijakoisuus voi Helakorven mielestä näkyä ristiriitana talouden ja tehokkuuden sekä pedagogisten ratkaisujen välillä.

Strategiset tavoitteet laadukkaaksi toiminnaksi -pedagogisen johtamisen kehittämishankkeessa määrittelimme pedagogisen johtamisen koulutusorganisaatiossa jokapäiväiseksi toiminnaksi, jonka perimmäisenä tavoitteena on laadukas opetustoiminta ja hyvinvoiva työyhteisö. Se on oppimisen johtamista arjessa, ja sen avulla varmistetaan strategisten tavoitteiden jalkautuminen oppimisen ydinprosesseihin. Se on myös opetuksen ja koulutuksen kehittämistä, oppimisen edistämistä sekä laadukkaan koulutuksen ja opetuksen järjestämistä. Konkreettisia pedagogisen johtajuuden osa-alueita ovat mm. opetussuunnitelmatyön ja opetussisältöjen johtaminen, oppimisympäristöjen ja -menetelmien kehittämisen johtaminen sekä pedagogisen johtamisen toteutumisen arviointi (Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen 2012).

Johtajuuden ja johtamisen ydin ja perustehtävä koulutusjärjestelmämme eri asteilla on pedagogiikassa. Ammatillisen koulutuksen uudistuksessa pedagogisen johtamisen tehtävänä on varmistaa opetussisältöjen, opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen ajantasaisuus, työelämävastavuus sekä oppimista ohjaavan henkilöstön osaaminen ja toiminnan lainmukaisuus (Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen 2012), ja näihin tekijöihin vaikuttamalla ja niitä yhdessä henkilöstön kanssa kehittämällä voidaan poistaa Maunun (2019) mainitsemaa arkivajetta.

Seuraavassa esiin tulevat arjen huomioidut ja esimerkit nousivat POMOKO- ja KAJO-hankkeissa toteutetuissa valmennuksissa tai konsultaatioissa. Käytetyt lainaukset on kerätty kyseisissä hankkeissa mukana olevien oppilaitosten johto- ja esimiestehtävissä toimivien valmennusten yhteydessä tai haastatteluista. Muutoksessa johtamista olemme tukeneet koulutuksen järjestäjien johtoa ja esimiehiä suuntaamalla huomion koulutuksen järjestäjän perustehtävään – pedagogiikkaan – ja tarkastelemalla sitä eri näkökulmista. Näin on etsitty uutta suuntaa ammatillisen koulutuksen tavoitteiden varmistumiseksi. Koulutuksen järjestäjillä on suuri vastuu muutosten onnistumisessa.

PEDAGOGIIKAN JOHTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Pedagogiikan johtamisessa oppilaitosjohtoa mietityttää, miten erilaisilla linjauksilla ja ohjeistuksilla saataisiin eri yksiköiden sekä eri toimijaryhmien toimintaan sama suunta, ja missä asioissa se on ehdoton ja missä voidaan antaa valtuuksia soveltaa. Kuten eräs koulutuspäällikkö toteaa osuvasti, ”tämä on pysähtymisen paikka”. Kommentti kuvastaa hyvin sitä tilannetta, jossa monet oppilaitokset ovat. Voidaan kysyä, minkä asian äärelle on aikaa pysähtyä. Toisaalta koulutuspäälliköt mieltävät oman työnsä mielekkäänä, koska ”voi kokeilla ja kehittää esim. opetusmenetelmiä”. Oppilaitosten arki näyttyy varsin

hektisenä. Herää jopa kysymys, eikö ehditä tehdä työtä, kun on niin kiire tekemään kaikkea muuta. Luotetaan siihen, että ”oma esimerkki – positiivinen asenne asioihin” kantaa myös arjessa. Näin siis myös kiireisissä tilanteissa kiire voi tarttua.

Pedagogiikan johtaminen on myös se alue, jossa pedagogisen johtamisen toimet ja toimijuudet risteävät. Opettajan työhön on perinteisesti kuulunut pedagogiikan johtamista oppimistilanteissa. Samalla tavoin esimerkiksi koulutuspäällikkö johtaa pedagogiikkaa mahdollistamalla opettajien työn erilaisin johtamisteoin.

PEDAGOGISEN YHTEISÖN JOHTAMINEN ON MAHDOLLISTAMISTA

Pedagogisen yhteisön johtamisessa kohderyhmä laajenee koko oppilaitoksessa toimivaan yhteisöön, johon opetushenkilöstön lisäksi kuuluvat kaikki oppilaitoksen toiminnassa mukana olevat – niin tukipalveluhenkilöstö kuin opiskelijatkin. Yksi tätä vahvistava esille tullut näkemys oli, että ”pedagoginen johtaminen kuuluu kaikille”. Voi ajatella, että kyseinen kommentti kuvaa hyvin pedagogisen yhteisön johtamisen ideaa. Oppilaitos muodostaa yhteisön, jonka yhteisenä päämääränä on oppimisen mahdollistaminen.

Hankkeissa ja valmennuksissamme osallistujat nostavat esiin muun muassa ”henkilöstön kannustamisen itsensä johtamiseen”. Tämä näkökulma tukee sitä ajatusta, että kukin on asiantuntija ja vastaa omista töistään, mutta johto voi toimia mahdollistajana. Yhteisvastuullisuuden näkökulma ja yhteisten arvojen jatkuva puntarointi nousevat nekin esille osallistujien kommentteissa: ”yhteisvastuullisuus tiimeissä ja yhteisten arvojen avaaminen ja keskustelua niin, että saatais ne omiksi”.

Työelämä laajentaa näkökulmaa verkostoihin ja yhteistyökumppaneihin. Johtamisen suuntaa ja ylipäätään päätöksiä tulee tarkastella huomioiden ympäröivä työelämä. Asiaa kuvattiin muun muassa seuraavasti: ”Kuunnellaan (myös) työelämän tarpeita pohdittaessa johtamisen suuntaa ja päätöksii”.

Mielenkiintoinen yhtymäkohta pedagogisen yhteisön ja pedagogisesti johtamisen välillä sisältyy määritelmään, joka on lausuttu seuraavasti: ”muutoksessa kohtaaminen”. Tästä voi tulkita, että erityisesti muutostilanteessa työyhteisön sisäisen kohtaamisen foorumit ja käytännöt ovat tärkeitä ja voivat parhaimmillaan mahdollistaa yhteistä muutoksen tekemistä. Enää ei siis puhuta pelkästään muutoksen johtamisesta.

Tiivistelmänä voisi pedagogisen yhteisön johtamisen käytännön kommenttien perusteella sanoa sen olevan yhteisöön liittyvien toimintojen, tilanteiden ja kohtaamisten mahdollistamista niin, että yhteisö voi toimia pedagogisesti.

PEDAGOGISESTI JOHTAMISEN NÄKÖKULMIA

Pedagogisesti johtamisella tarkoitetaan pedagogisen ajattelutavan ja toimintamallien soveltamista myös henkilöstöjohtamiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että pedagogisia keinoja, oppimista tukevia käytäntöjä, sovelletaan johtamistilanteisiin. Tämä on sanoitettu osuvasti seuraavassa koulutuspäällikön lauseessa ”tietoista oman pedagogisen osaamisen hyödyntämistä koulutuspäällikön työssä; voin johtaa niin, että opettajatkin oppii”. Tähän liittyy myös toisen esimiehen pohdinta, jossa hän mietti ”miten osaisin tehdä sellaisia kysymyksiä tiimin vetäjille, jotta pedagoginen keskustelu etenisi tiimeissä?”

Johdon edustaja pohti ”Pedagoginen johtaminen onkin se ydinjuttu, kaikki menee sen alle ja se onkin päällimmäinen asia meidän arjessa. Tätä ajattelua, jos jatkaisi omassa esimiestyössä tietoisesti ja katsoisi asiaa pedagogiikan kautta eli asioille on pedagogisia ratkaisuja. Työyhteisössä olisi ehkä hyvä puhua työtehtävistä, vastuista ja rooleista. Nyt ei tiedetä, kenen vastuulla on mikäkin työtehtävä ja helposti keskustelu kääntyy negatiiviseksi. Tarve olisi nostaa hyviä käytäntöjä esille ja se vaatii asioiden jakamista ja tietoisuuteen tuleamista”.

Pedagogisten keinojen ja ratkaisujen hyödyntämistä henkilöstöjohtamisessa eivät valmennustemme osallistujat suuresti esiin nostaneet. Voidaan kuitenkin huomata yhtäläisyyksiä kompleksisten organisaatioteorioiden ja pedagogisesti johtamisen välillä. Kaikkia tilanteita ja haasteita työyhteisöissä on lähes mahdotonta ratkaista, jolloin niitä on vain koettava ja käsiteltävä yhteisönä (Vartiainen ym. 2013). Tähän liittyvä pohdinta valmennuksessa tuli esille, kun johto ja esimiehet pohtivat, miten tunnustetaan ja tunnustetaan jokaisen henkilöstön jäsenen rooli pedagogisen yhteisön jäsenenä ja toimijana. Toisaalta pohdittiin, millaisilla toimilla henkilöstön kanssa voitaisiin viedä eteenpäin muutosta niin, ettei luoda liian tiukkoja sääntöjä, jotka herkästi luovat epäonnistumista pelkäävän toimintakulttuurin.

”Kuuntelemisen taito ja dialogi” nostettiin tärkeään rooliin pedagogisesti johtamisessa. Tämä ajattelu lähestyy valmentavaa johtamista, joka Riitta Viitalan (2019) mukaan ”tähtää työntekijöiden itseohjautuvuuden ja kyvykkyyden vahvistamiseen. Parhaimmillaan seurauksena voi olla hyvä kierre, joka vaikuttaa ihmisten työhyvinvointiin kokonaisvaltaisesti. Mitä paremmin ihminen osaa sen, mitä on tekemässä, sitä parempia tuloksia hän saavuttaa ja sitä luottavaisempi hän on omaan pystyvyyteensä myös jatkossa”. Kuten esimies toteaa, tarvitaan ”yhteistä keskustelua henkilöstön kanssa, esim. muutama teema kerrallaan työyhteisön kanssa (opettajat + tukihenkilöstö)”.

PEDAGOGISELLA JOHTAMISELLA KOKO HENKILÖSTÖ MUKAAN TOIMINNAN KEHITTÄMISEEN

Esimiesten valmennuksissa johtamisen todellisuuden jäsentäminen pedagogisen johtamisen eri näkökulmien avulla on herättänyt pohdintoja. Esimiehiä askarrutti, miten pedagogisen johtamisen käytännöllisellä toteuttamisella voidaan vaikuttaa toiminnan organisointiin, jotta Maunun (2019) esille nostamaan *arkivajeeseen* päästään vaikuttamaan.

Oppilaitosorganisaatioissa on erilaisia toimijaryhmiä. Pedagogisen yhteisön johtamisen haaste on saada kaikille organisaatiossa toimiville riittävän yhteinen ymmärrys päämääristä. Oppilaitosorganisaation ydintehtävä on pedagogiikassa, oppimisen mahdollistamisessa. Kaikkien toimijaryhmien, myös taloushallinnon, henkilöstöhallinnon sekä muiden tukipalveluiden, työn tavoite on palvella tämän ydintehtävän toteutumista. Pedagogisen yhteisön johtamisessa on siis tärkeä ottaa kaikki toimijaryhmät mukaan niihin keskusteluihin, joissa mietitään yhteisen päämäärän saavuttamista. Kyse ei ole pelkästään opetustyössä toimivien osallistamisesta.

Pedagogisen johtamisen jäsentämisen avulla oppilaitoksen arjesta voidaan löytää niitä tekijöitä, joissa todetaan olevan kehittämistarpeita ja miettiä, millä johtamisen keinoilla näihin kehitettäviin asioihin voidaan päästä käsiksi. Pedagogiikan johtamisessa sekä pedagogisen yhteisön johtamisessa opetushenkilöstön osaamisen hyödyntäminen ja heidän osallisuutensa mahdollistaminen koko organisaation pedagogisen toiminnan kehittämiseksi on tarpeen. Opetushenkilöstö voi omassa täydennyskoulutuksessaan laatia ehdotuksia ja suunnitelmia opetustoiminnan kehittämiseksi. Pedagogisen johtamisen eri keinoilla nämä kehittämissuhteet on syytä tuoda koko oppilaitosorganisaation ydintehtävän kehittämistä palvelevaksi ja pedagogisesti johtaen löytää yhteiskehittämisen mahdollistavia tilanteita. Pedagogisen johtamisen kolme näkökulmaa voivat tuoda jäsenyyksiä ja fokusoida kehittämistä niin, että oppilaitosten perustehtävä kirkastuu ja oppiminen mahdollistuu.

LÄHTEET

Af Ursin, K. 2012. ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Julkaisussa Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Toim. K. Mäki & T. Palonen. Kansanvalistusseura. Vantaa: Hansaprint.

Bergström, H. & Mäki, K. 2017. Keulassa ja keskellä, Johtaminen reformissa -tutkimus. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Haaga-Helian julkaisut 8/2017. Oy Graaf Ab. Viitattu 19.1.2020. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/144399/HH_Keulassajakeskella_verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Ford, M. 1992. *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Thousand Oaks: Sage.

Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A. & Turunen, K. 2018. Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018.

Helakorpi, S. 2012. Oppilaitoksen johtaminen ja pedagoginen johtajuus. Viitattu 22.1.2020. <https://drive.google.com/viewerng/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxza2lsbHNrbm93aG93fGd4OmMOODZjNmI3MzEwYTkyYw>.

Hellström, M. 2017. Pedagoginen johtaminen – mitä se on? Blogi Hellström: Johtajuus. Viitattu 22.1.2020. <https://hellstromjohtajuus.blogspot.com/2017/06/pedagoginen-johtaminen-mita-se-on.html>.

Kalavainen, J. & Keurulainen, H. 2010. Esimiesvalmennuskokonaisuuden luentomateriaalit. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Julkaisematon lähde.

Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen 2012. Strategiset tavoitteet laadukkaaksi toiminnaksi – pedagogisen johtamisen kehittämishankkeen julkaisu. Helsinki: Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE Oy. Viitattu 22.1.2020. <http://www.amke.fi/media/julkaisuja/kartta-pedagogisen-toiminnan-johtamiseen.pdf>.

Maunu, A. 2019. Maunu: Seuraavaksi Organisoidaan oikein -hanke? Parasta osaamista- verkostohankkeen blogi. Viitattu 21.1.2020. <https://blogit.gradia.fi/parasta-osaamista/2019/12/20/maunu-seuraavaksi-organisoidaan-oikein-hanke/>.

Nevgi, A. & Korhonen, V. 2016. Pedagoginen johtaminen yliopiston keskijohdon johtamistyössä. Julkaisussa *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 47. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 419–433.

Opetushallitus 2019. Rohkeasti uudistamaan. Viitattu 24.4.2020. <https://rohkeasti.uudistamaan.fi>.

Vartiainen, P, Ollila, S., Raisio, H. & Lindell, J. 2013. Johtajana kaaoksen reunalla. Kuinka selviytyä pirullisista ongelmista? Helsinki: Gaudeamus, 19–49.

Viitala, R. 2019. Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä. Julkaisussa *Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä*. Toim. K. Collin & S. Lemmetty. Helsinki: Edita, 169–184.

TULEVAISUUDEN KORKEAKOULU – KAIKKIEN KORKEAKOULU – OPETTAJA SAAVUTETTAVUUDEN ARVIOIJANA JA KEHITTÄJÄNÄ

Anneli Muuronen & Seija Eskola

Artikkelissa kuvataan, miten korkeakoulua ja opettajien osaamista voidaan kehittää siten, että korkeakoulu sopii mahdollisimman monenlaisille ja erilaisissa elämäntilanteissa oleville opiskelijoille. Artikkelin pohjautuu OHO! – Opiskelukyky, hyvinvointi ja osallisuus -hankkeen (OKM 2017-2019) tutkimukseen korkeakoulujen saavutettavuudesta ja laadittuun saavutettavuuskriteeristöön. Pääpaino on opetuksen, ohjauksen ja toimintaympäristön saavutettavuudessa. Tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden, opetushenkilöstön ja johdon näkemyksiä korkeakoulujen saavutettavuudesta. Vaikka se on viime vuosina parantunut, haasteeksi koettiin tietämättömyys korkeakoulun tarjoamista tukimuodoista ja epäjohdonmukaisuus saavutettavuuden kehittämisessä. Saavutettavuuskriteeristöä voidaan hyödyntää korkeakoulun saavutettavuuden tiedostamisen ja kehittämisen tukena. Se osallistaa opiskelijat, opetus- ja tukihenkilöstön sekä johdon kehittävään itsearviointiin. Saavutettavuustyön tulisi olla suunnitelmallista, tavoitteellista ja systemaattista. Opettaja luo omalla toiminnallaan moninaisuutta ja yhdenvertaisuutta arvostavaa ja huomioivaa toimintakulttuuria sekä toteuttaa saavutettavia oppimisympäristöjä ja tarvittaessa yksilöllisiä järjestelyjä yhteistyössä eri toimijoiden kanssa.

Vuonna 2030 korkeakoulutuksen tulee olla kaikkien saatavilla ja vähintään 50 % nuorista aikuisista (25–34-vuotiaat) suorittaa korkeakoulututkinnon. Tämä tavoite sisältyy opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämään korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visiotyöhön, jossa linjataan korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuuntia vuoteen 2030. Kehittämislinjausten mukaan joustavat ja yksilölliset opintopolut ja tutkinnot mahdollistavat jatkuvan oppimisen elämän eri tilanteissa ja korkeakoulujen koulutustarjonta on joustavasti eri käyttäjäryhmien hyödynnettävissä. Lisäksi koulutusta kehitetään opiskelijälähtöisesti, ja digitaalisuus ja avoimuus uudistavat opetusta, oppimista, tutkimus- ja innovaatiotoimintaa. (Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle.)

Korkeakouluopiskelijoiden määrän lisääntyminen kasvattaa myös oppijoiden moninaisuutta korkeakouluissa ja tarvetta saavutettavan opetuksen ja ohjauksen kehittämiseen sekä henkilöstön osaamisen kehittämiseen. Korkeakouluopiskelijoiden odotetaan olevan itsenäisiä oman elämänsä sankareita, joilla on huippuosaamista omalta alaltaan, aktiivinen ja itsenäinen työote, vahva teknologia-, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen. Nämä osaamispaineet ja suuret odotukset voivat tuoda uupumusta, turvattomuuden tunnetta ja jaksamisongelmia sekä opiskelijoille että heitä luotsaavalle henkilöstölle. Nämä voivat viivästyttää opintoja ja lisätä opintojen keskeyttämistä. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan yli 10 %:lla opiskelijoista oli kohonnut uupumisriski (Kunttu, Pesonen ja Saari 2016). Työelämässä odotetaan tiimipelaajia, mutta saavatko opiskelijat siihen valmiuksia? Henkilöstöltä edellytetään uudenalaista osaamista ja tietämystä opiskelijoiden moninaisuudesta.

Tässä artikkelissa kuvataan, miten korkeakoulua ja opettajien osaamista voidaan kehittää siten, että korkeakoulu sopii mahdollisimman monenlaisille ja erilaissa elämäntilanteissa oleville opiskelijoille – tavoitteena on korkeakoulu kaikille. Artikkelin pohjautuu opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman kärkihankeen (2017–2019) OHO! – Opiskelukyky, hyvinvointi ja osallisuus, tekemään tutkimukseen korkeakoulujen saavutettavuudesta ja korkeakoulujen saavutettavuuden arviointia ja kehittämistä varten laadittuun saavutettavuuskriteeristöön. OHO! -hanke oli Jyväskylän yliopiston koordinoima, 11 korkeakoulun yhteinen hanke. Se koostui kolmesta osasta: Hyvään alkuun, Pedagogiikalla hyvinvointi ja Kaikkien korkeakoulu. Kaikkien korkeakoulu -osaan osallistuivat Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK), Turun yliopisto (TY), Jyväskylän yliopisto (JY), Hämeen ammattikorkeakoulu (HAMK) ja Jyväskylän ammattikorkeakoulu (JAMK). Artikkelin kirjoittajat olivat keskeisessä roolissa saavutettavuuskriteerien laatimisessa ja kehittämisessä. (OHO! -hanke 2017–2019).

Artikkelissa tarkastelemme tutkimusten pohjalta saavutettavuuden käsitettä ja saavutettavuuden toteutumista korkeakouluissa ja opettajuudessa. Tarkastelun pääpaino on opetuksen, ohjauksen ja toimintaympäristön saavutettavuudessa. Esittelemme artikkelissa OHO! -hankkeessa kehitetyn saavutettavuuskriteeristön, jonka avulla voidaan arvioida ja kehittää saavutettavuutta korkeakoulussa ja opettajan toiminnassa. Lopuksi kokoamme ehdotuksia tulevaisuuden saavutettavaan opetukseen ja opettajuuteen korkeakouluissa.

SAAVUTETTAVUUDEN KÄSITE

Tarkastelemme korkeakoulun toimintaympäristöä ja opettajuutta saavutettavuuden ja esteettömyyden näkökulmasta. Saavutettavuuden määrittelemme laajasti koskien korkeakoulun fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, digitaalista ja asenteellista toimintaympäristöä. OHO! -hankkeessa korkeakoulun saavutettavuuden määritelmä tarkennettiin tutkimuksen tulosten pohjalta seuraavasti:

”Saavutettavuudella tarkoitamme sitä, miten hyvin korkeakoulun tilat, sähköiset järjestelmät, oppimisympäristöt, opetusmenetelmät, opetusmenetelmät ja asenneilmapiiri mahdollistavat henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan monenlaisten sekä erilaisissa elämäntilanteissa elävien opiskelijoiden osallisuuden ja yhdenvertaisuuden” (Saavutettavuuskriteeristö 2019, 1).

Saavutettavuus-käsitteelle rinnakkaisia käsitteitä ovat esteettömyys, Design for All -periaate ja inkluusio. Kaikki nämä käsitteet pohjautuvat lähtökohtaan ihmisoikeuksista ja yhdenvertaisuudesta (Suomen perustuslaki; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014; The Salamanca statement and framework for action on special needs education 1994; YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2007). Perustana on, että jokaisella ihmisellä on jakamattomat ja yhdenvertaiset ihmisoikeudet, syrjiminen on kielletty ja lähtökohtaisesti ihmiset ovat moninaisia.

Saavutettavuus käsitteenä on yhteneväinen englannin kielen *accessibility*- sekä ruotsin kielen *tillgänglighet* -termien kanssa. Korkeakoulumaailmassa saavutettavuus-käsitettä on käytetty aiemmin muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriön teettämässä selvityksissä (Penttilä 2012; Villa ja Kivisalmi 2016). Saavutettavuus on määritelty tuolloin opiskelu- ja työskentely-ympäristöksi, jossa kaikki voivat toimia ominaisuuksistaan riippumatta yhdenvertaisesti.

EU:n saavutettavuusdirektiivin (2016/2102) ja lain digitaalisten palvelujen tarjoamisesta (306/2019) myötä saavutettavuus -käsite on supistunut koskemaan digitaalista saavutettavuutta. Tällöin saavutettavuudella tarkoitetaan sitä, että julkiset verkkosivut ja mobiilisovellukset ja niiden sisällöt ovat kaikkien käytettäviä ja ymmärrettäviä tilanteesta riippumatta.

Esteettömyys ymmärretään yleensä moninaisuuden huomioonottamiseksi rakennetun ympäristön esteettömyytenä (Saavutettavuus n.d.). Esteetön opetus ja opiskelu korkeakoulussa, ESOK-hankkeessa (2006–2011) esteettömyys määriteltiin sen sijaan laajasti fyysisenä, psyykkistä ja sosiaalisena esteettömyytenä niin, että jokainen voi ominaisuuksistaan riippumatta opiskella yh-

denvertaisesti muiden kanssa. Tällöin käsitteen sisältö on lähes yhteneväinen saavutettavuus-käsitteen kanssa.

Inklusiolla tarkoitetaan pyrkimystä kohti yhdenvertaista ja tasavertaista osallistumista kaikkeen yhteiskunnan toimintaan. Inklusiivisessa pedagogiikassa oppijoiden erilaisuutta ja eri oppimisympäristöjen monimuotoisuutta tarkastellaan ihmisoikeus- ja laatukysymyksenä (Viisi keskeistä viestiä inklusiiviseen opetukseen 2014). Design for All -periaate tarkoittaa suunnitteluun liittyviä strategioita ja keinoja, joilla edistetään ympäristöjen, tuotteiden ja palvelujen saavutettavuutta ja esteettömyyttä kaikille käyttäjille.

TUTKIMUKSIA JA SELVITYKSIÄ KORKEAKOULUJEN SAAVUTETTAVUUDESTA

Suomalaisten korkeakoulujen esteettömyyttä ja saavutettavuutta on kartoitettu vuodesta 2004 lähtien (Laaksonen 2005; Pietilä 2007; Niemelä 2007; Penttilä 2012; Villa ja Lavikainen 2015; Villa ja Kivisalmi 2016). Selvitysten ja tutkimusten mukaan esteettömyysajattelu on vähitellen monipuolistunut: esteettömyyttä ei yhdistetty enää vain vammaisiin ja erilaisiin oppijoihin, vaan koko korkeakoulua koskevaksi ja opiskelun esteitä tunnistettiin fyysisten tilojen lisäksi enenevästi myös sosiaalisessa ja psyykkisessä ympäristössä. Esteetön opiskelu korkeakoulussa, ESOK-hanke (2006–2011) teki laajasti tunnetuksi esteettömyysajattelua korkeakoulumaailmassa. ESOK-verkosto on jatkanut tätä työtä korkeakoulujen, järjestöjen ja muiden organisaatioiden yhteistyönä.

Penttilän (2012) selvityksessä todettiin, että saavutettavuuden eteen tehtyä työtä hidastivat yhä systemaattisuuden ja resurssien puute sekä siihen yhdistetty marginaalisuuden leima. Asenneilmapiirin ongelmat näyttivät myös säilyneen. Tämä näkyi myös Villan ja Kivisalmen (2016) selvityksessä, jossa 80 % kaikista vastaajista koki olevansa yhdenvertainen muiden opiskelijoiden kanssa, mutta erityisryhmiin kuuluvien kohdalla vain noin 50 %. Tutkimustulokset osoittavat, että saavutettavuudessa on edelleen kehitettävää korkeakouluissa.

OHO! -hankkeessa tehty tutkimus (Lehto, Huhta & Huuhka 2019) täydentää aiempia tutkimuksia ja antaa ajantasaista tietoa saavutettavuudesta korkeakouluissa. Poiketen aiemmista tutkimuksista OHO! -hankkeen tutkimuksessa selvitettiin myös opetushenkilöstön ja johdon näkemyksiä. Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen saavutettavuustilannetta ja saavutettavuudelle annettuja merkityksiä opiskelijoiden, opetushenkilökunnan sekä korkeimman johdon, eli rehtorien ja vararehtorien,

näkökulmasta (Lehto ym. 2019). Tässä artikkelissa kuvaamme tutkimuksen tuloksia opettajuuden näkökulmasta.

Opiskelijoiden ja opettajien saavutettavuuskyselyt toteutettiin keväällä 2018 ja johdolle suunnattu kysely syksyllä 2018. Opiskelijoille suunnattuun kyselyyn vastasi yhteensä 1011 henkilöä. Vastaajista yliopistossa opiskeli 61 % (n=620) ja ammattikorkeakoulussa 39 % (n=390). Opettajakyselyyn vastasi 216 vastaajaa, jotka edustivat 18 ammattikorkeakoulua sekä 13 yliopistoa. Vastaajista yli puolet, noin 56 % (n=120) oli ammattikorkeakoulujen opettajia ja 44 % (n= 96) yliopistojen opettajia. Opettajakyselyyn vastanneiden valikoituneisuus vaikuttaa tuloksiin – kyselyyn vastanneet opettajat asennoituvat ehkä jo lähtökohtaisesti myönteisemmin saavutettavuuden edistämiseen. Johdon kysely suunnattiin rehtoreille ja apulaisrehtoreille. Kyselyyn vastasi 34 henkilöä, jotka edustivat 16 ammattikorkeakoulua ja 9 yliopistoa, 2 vastaajaa ei kertonut korkeakouluun.

SAAVUTETTAVUUDEN MERKITYKSIÄ

Opiskelija- ja opettajakyselyssä (Lehto ym. 2019) pyydettiin vastaajia määrittelemään, mitä tarkoittaa saavutettava korkeakoulu. Opiskelijat kuvasivat saavutettavaa korkeakoulua fyysisten tilojen esteettömyydeksi, sosiaaliselta ilmapiiriltään avoimeksi ja erilaisuuden hyväksyväksi, opetuksen ja ohjauksen joustavuudeksi sekä lähestyttävästi ja monikanavaisesti tiedottamiseksi. Vastauksissa korostettiin tasa-arvoista, yhdenvertaista ja syrjimätöntä kohtelua:

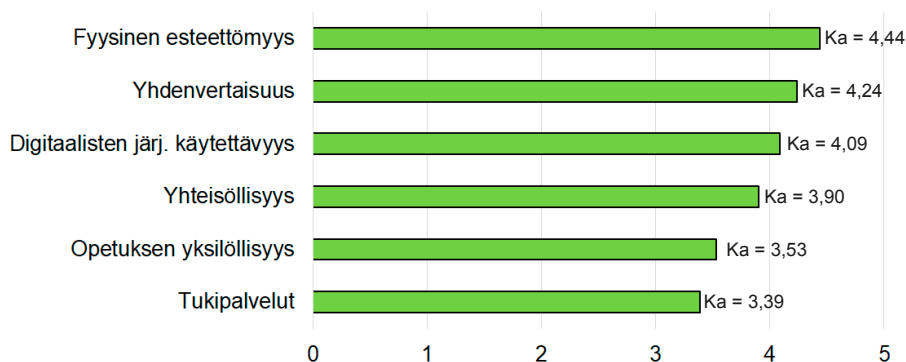
”Monenlaiset oppijat huomioon ottava. Myös hitaamman opiskelutahdin mahdollistava. Inhimillinen. Joustava. Opinto-ohjaukseen ja tukeen panostava. Sekä opiskelijoiden että henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiva.”
(Lehto ym. 2019, Opiskelija.)

Myös opetushenkilöstön määritelmät saavutettavalle korkeakoululle olivat monipuolisia. Fyysinen esteettömyys mainittiin yli 80 vastauksessa. Saavutettavuutta kuvattiin myös digitaalisena saavutettavuutena ja opintojen soveltuvuutena erilaisille opiskelijoille. Saavutettavuus määriteltiin hyväksyvänä, avoimena ilmapiirinä sekä pedagogisina ratkaisuinä. Erilaisille opiskelijoille soveltuvan opetuksen nähtiin tarkoittavan esimerkiksi erilaisten opetus- ja suoritusmuotoja, toimivia tukipalveluita, positiivista asenneilmapiiriä sekä sähköisten järjestelmien selkeyttä ja käytettävyyttä:

”Sinne on hyvät yhteydet fyysisesti, sen tilat, sähköiset järjestelmät ja oppimisympäristöt ovat helppoja käyttää, eivätkä vaadi erityistaitoja. Opetusmenetelmät ovat opiskelijalähtöisiä ja monipuolisia ja tarjoavat erilaisia vaihtoehtoisia suoritustapoja. Asenneilmapiiri on avoin ja aktiivisen vuorovaikutteinen, myös kriittisen palautteen salliva.” (Lehto ym. 2019, Opettaja.)

SAAVUTETTAVUUDEN TOTEUTUMINEN

Opiskelijat arvioivat korkeakoulujen saavutettavuuden eri osa-alueiden toteutumista seuraavasti:



Kuvio 1. Saavutettavuuden eri osa-alueiden toteutuminen korkeakoulussa opiskelijoiden näkökulmasta (OHO! -hanke 2018, opiskelijakysely). (asteikko: 1 = ei toteudu, 5 = toteutuu hyvin)

Kolme neljästä opiskelijakyselyyn vastanneesta koki samanarvoisuuden toteutuvan korkeakoulussaan hyvin tai melko hyvin. Tasa-arvoinen suhtautuminen kuvattiin sekä opiskelijoiden välisenä että opettajien ja opiskelijoiden välisenä tasa-arvona. Erityisesti erityisjärjestelyjä tarvitsevat opiskelijat arvostivat ilmapiiriä, jossa heidän tarpeensa huomioitiin ja jossa opettajat olivat valmiita oppimaan saavutettavuudesta. Asenneilmapiiri mainittiin kuitenkin usein myös kehittämiskohteena.

Myös opetushenkilöstö koki, että fyysiset tilat olivat saavutettavia. Saavutettavuuden nähtiin toteutuvan myös digitaalisissa alustoissa ja oppimisympäristöissä. Ongelmana vastaajat nostivat esiin saavutettavuuden kehittämisen epäjohtonmukaisuuden, jolloin saavutettavuutta ei otettu systemaattisesti huomioon kaikessa toiminnassa, opetussuunnitelmatyössä eikä erilaisten

oppimistilojen ja -tapojen hyödyntämisessä. Yhden korkeakoulun sisällä voi olla isoja eroja eri tiedekuntien tai koulutusalojen välillä. Saavutettavuuden edistymisen ongelmien taustalla koettiin olevan myös opettajista johtuvia syitä – resurssipulasta johtuen tehtiin asioita entiseen tapaan tai saavutettavuuden edistämistä ei pidetty tärkeänä.

Opiskelijat kokivat opiskelua tukeviksi tekijöiksi sosiaalisen tuen, kannustavan ja joustavan opetuksen, opiskelun tukipalvelut sekä henkilökohtaisen hyvinvoinnin. Yleisin mainittu opintoja tukeva seikka oli opiskelukavereiden vertaistuki ja yhteisöllisyys, jonka otti vastauksessaan esiin 40 % (n=360) avovastauksen kirjoittaneista. Yhteisöllisyyden toteutumiseen tyytyväisiä oli kuitenkin vain kaksi kolmesta – he tunsivat kuuluvansa joukkoon muiden opiskelijoiden kanssa. Neljäsosa vastanneista koki sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeaksi ja ystäväystymisen haastavaksi. Syyt vuorovaikutuksen ongelmiin vaihtelevat poikkeuksellisesta elämäntilanteesta terveydentilan tai vamman aiheuttamiin haittoihin.

Liki kolmannes (n=282) avovastauksen kirjoittaneista opiskelijoista mainitsi opettajien merkityksen opintojen etenemisessä. Opiskelua edistävän opettajan ominaisuuksiksi mainittiin muun muassa joustavuus, avuliaisuus, ymmärtäväisyys ja kannustavuus. Kannustavaa ja ymmärtävää asennetta arvostettiin oppimisen tukemisessa, mutta myös erilaisten tarpeiden ja elämäntilanteiden tunnistamisessa. Korkeakouluopiskelijat arvostivat sitä, että heitä kohdellaan yksilöinä. Yksilöllisiä järjestelyjä tarvitsevien opiskelijoiden vastauksista tuli erityisesti esille henkilökunnan asenteiden merkitys. Opettajien ja muun henkilökunnan joustava ja myönteinen suhtautuminen järjestelyihin koettiin tärkeänä.

Tärkeänä koettiin opettajien kannustavuus ja lähestyttävyyys. Opetustilanteeseen mukavan ilmapiirin luoneet opettajat koettiin myös lähestyttäväksi ja saavutettaviksi, mikä osaltaan helpotti esimerkiksi tiedonkulkua ja oppimista. Helposti lähestyttävien opettajien kanssa oli mahdollista sopia esimerkiksi kahdenkeskisistä ohjausajoista tai vaihtoehtoisista, omiin tarpeisiin tai elämäntilanteeseen soveltuvista suoritustavoista. Monelle vastaajalle opettajatuutori tai omaopettaja oli ollut tärkeä opintojen edistäjä. Myös opettajien asiantuntevaa otetta sekä opetuksen laadukkuutta ja mielenkiintoisuutta arvostettiin. Opetushenkilökunnan kanssa vuorovaikutuksen koki saavutettavaksi noin kolme neljästä.

Korkeakouluopettajista lähes kaikki pitivät tärkeänä opettajien lähestyttävyyttä. Yli 70 % vastaajista piti tärkeänä, ja lähes 25 % melko tärkeänä, että opiskelijat saavat helposti yhteyden opetushenkilökuntaan. Yli 90 % koki, että tämä toteutuu myös käytännössä. (Lehto ym. 2019.)

SAAVUTETTAVA OPETUS JA OHJAUS

”Joustavat tavat ja ajat suorittaa opintoja ovat tärkeitä elämäntilanteiden muuttuessa. Väliällä on ollut hyödyllistä, että opintoja voi suorittaa itsenäisesti, mutta kontaktiopetus on tärkeää, sillä silloin tapaa muita opiskelijoita, mikä on henkisen hyvinvointini ja jaksamiseni kannalta olennaista”

Saavutettava opetus ja ohjaus määriteltiin opetusmenetelmien, sisältöjen, arvioinnin ja materiaalien sekä ohjauksen ja opetusjärjestelyjen saavutettavuutena (Lehto ym. 2019). Opetusmenetelmiin koki olevansa tyytyväinen noin 70 % vastaajista, kuten myös opetusmateriaalien saavutettavuuteen ja arviointimenetelmien soveltuvuuteen. Toisaalta opetukseen liittyvistä haasteista nostettiin esiin erityisesti sopimattomat opetusmuodot, opetuksen heikko laatu, opetusaikataulujen ja suoritusmuotojen joustamattomuus, riittävän palautteen puute sekä opintojen liiallinen haasteellisuus. Suurimmaksi opetukseen liittyväksi haasteeksi koettiin opetuksen heikko laatu ja opetusjärjestelyihin liittyvät haasteet. Vain hieman yli puolet vastaajista näki, että kontaktiopetuksen ja itsenäisen opiskelun tasapaino toteutui hyvin tai melko hyvin.

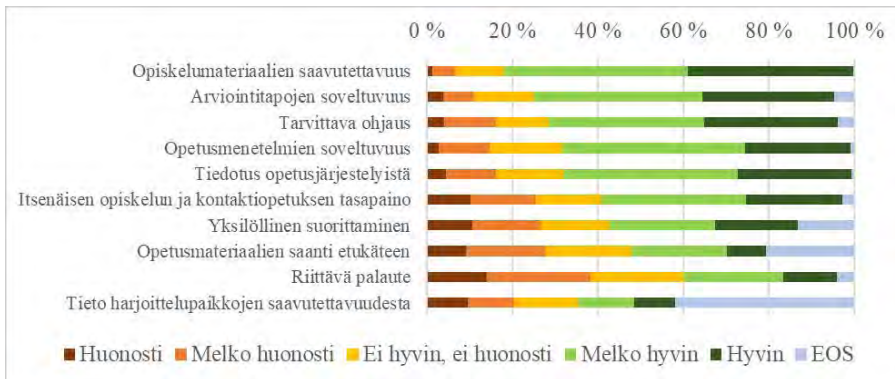
”Palautetta saa erittäin vähän, yleensä tehtävistä lätkäistään vain numero eikä mitään sanallista arviointia.”

”Hyvin harvoin esimerkiksi luentokalvoja tarjotaan ennen luentoja ja esimerkiksi kirjalliset kurssimateriaalit ovat aika usein loppu kirjastosta.”

”Kursseille on vähäisesti, jos ollenkaan, vaihtoehtoisia korvaavia suoritus-tapoja.”

(Lehto ym. 2019, 60–61, Opiskelijoiden vastauksia.)

Kuvioon 2 on koottu yhteenveto opiskelijoiden näkemyksistä opetuksen saavutettavuudesta.



Kuvio 2. Opiskelijoiden kokemus opetuksen saavutettavuudesta (Lehto ym. 2019).

Opetushenkilöstön ohjauksen kokivat tärkeänä sekä opiskelijat että opettajat. Pulmana nostettiin esille ohjauksen saatavuus, resurssit ja tiedottaminen. Opiskelijoista noin 70 % kertoi olevansa tyytyväinen ja noin 30 % tyytymätön opetushenkilöstöltä opintoihinsa saamaan ohjaukseen. Opettajien koettiin olevan liian kiireisiä antamaan opiskelijoille yksilöllistä ohjausta. Toisaalta monelle oli epäselvää, keneltä ohjausta voisi saada. Korkeakouluopettajat katsoivat tarvetta ohjaukselle olevan paljon, mutta samalla he kokivat, että eivät pysty työssään vastaamaan tähän tarpeeseen edes kohtuullisessa määrin resurssien puutteen vuoksi. Resurssien puutteen koettiin vaikuttavan myös tarjottuihin opetusmuotoihin ja ryhmäkokoihin ja opetuksen suunnitteluajan riittämättömyyteen.

Opiskelijoiden vastauksissa mainittiin usein opintojen joustavuus ja itselle sopivat suoritusmuodot opintoja tukevin tekijöinä. Noin 44 % koki voivansa suorittaa opintonsa yksilöllisellä. Opetusjärjestelyihin liittyvään tiedotukseen oli tyytyväisiä vain noin 65 % vastaajista.

Erityisjärjestelyjä, kuten lisäaikaa tai oikeutta käyttää apuvälineitä, oli hakenut joka kuudes vastaaja. Erityisjärjestelyitä hakeneista yli kolme neljästä oli myös saanut hakemansa järjestelyn, mutta yli 20 % erityisjärjestelyjä hakeneen vastaajan erityisjärjestelyt eivät toteutuneet. Opiskelijat kokivat myös, että erityisjärjestelyistä ei juuri tiedoteta erikseen, vaan opiskelijan on itse oltava aktiivinen ja itse kysyttävä. Opiskelijoiden mielestä opetushenkilökunnan tulisi olla paremmin tietoinen opiskelijoiden oikeudesta erityisjärjestelyihin. Vaikka järjestelyt ja apuvälineet ovat itsessään keskeinen osa opintojen edistymistä, on myös näiden järjestelyjen mutkaton järjestäminen tärkeää.

”Opiskelutaitoja sai kehittää ihan itsekseen.”

”Lukihäiriön esteet tulevat esiin tietokoneella kirjoittaessa tai lukiessa koneelta. Opettajat eivät halua tai pysty ottamaan tätä millään tasolla huomioon. Osa opiskelumateriaaleista on vain verkossa saatavilla.”

(Lehto ym. 2019, 78, Opiskelijoiden vastauksia.)

Kyselyyn vastanneet korkeakouluopettajat näkivät opiskelijat varsin moninaisena ryhmänä ja tunnistivat omassa työssään tähän liittyviä haasteita. 90 % korkeakouluopettajista piti tärkeänä tai melko tärkeänä tukea opiskelijoiden yksilöllistä tapaa oppia. Korkeakouluopettajista suurin osa, kolme neljäsosaa, koki ottavansa hyvin tai melko hyvin huomioon opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja valmiudet. Yli 70 % vastaajista koki myös ottavansa hyvin tai melko hyvin huomioon opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet. Haastavana koettiin opiskelijoiden erilaiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet sekä oppimiskäsitykset sekä motivoitumattomat opiskelijat. Pulmallisena koettiin myös opiskelijat, joille ryhmätyöskentely tai etäopiskelu on vaikeaa. Opettajat kokivat tarvitsevansa enemmän tietoa opiskelijoista. Opettajat kokivat myös, että isoissa ryhmissä ei ole mahdollisuutta yksilöllisiin oppimismenetelmiin. Kehittämiskohteiksi nimettiin opetusmenetelmien ja -materiaalien sekä vaihtoehtoisten arviointimenetelmien ja opiskelutekniikoiden kehittäminen.

Myös opiskelijoiden henkilökohtaisella elämällä ja hyvinvoinnilla nähtiin olevan keskeinen merkitys opintoja tukevana asiana. Erityisen tärkeäksi koettiin oma motivaatio ja mielenkiinto alaan sekä oma aktiivisuus. Myös toimeentuloon ja terveydentilaan liittyvät voimavarat tukivat opiskelua. Vajaa puolet kaikista avovastauksen jättäneistä (n=428) mainitsi omaan hyvinvointiinsa tai jaksamiseensa liittyviä seikkoja opintojaan haitanneina tekijöinä. Tällaisia olivat työ- ja perhe-elämän yhteensovittaminen opiskeluiden kanssa, ajankäyttöön ja keskittymiseen liittyvät haasteet, terveydelliset ongelmat, yksinäisyys ja ulkopuolisuus, stressi ja uupuminen, motivaation puute sekä pelot tulevaisuudesta. Terveydelliset ongelmat mainittiin noin joka kymmenennessä vastauksessa. Erityisesti opintoja haittaaviksi ongelmiksi koettiin mielenterveydelliset häiriöt ja sairaudet, kuten masennus ja ahdistuneisuus. Myös neurologiset häiriöt ja oppimisvaikeudet mainittiin.

Hyvinvointiin liittyviin haasteisiin koettiin kuitenkin saatavan apua vaihtelevasti. Myös tietoa tarjolla olevista palveluista ei välttämällä ollut saatavilla.

”Tiedän, että opintopsykologeille on pitkä jono, joten en kehtaa ruuhkauttaa tilannetta entisestään.”

”Opiskeluun liittyvät ongelmat on täysin sysätty opiskelijan niskaan, ja niistä pitää selvittää itsenäisesti.”

(Lehto ym. 2019, 72, opiskelijoiden vastauksia.)

SAAVUTETTAVUUDEN RAKENTEITA JA EDELLYTYKSIÄ

OHO! -hankkeessa tehdyn tutkimuksen mukaan (Lehto ym. 2019) johdon edustajat arvioivat korkeakoulujen saavutettavuuden toteutumista positiivisesti. Kaikista vastaajista lähes 80 % katsoi saavutettavuuden strategisen huomioimisen toteutuvan hyvin jo nyt. Myös tulevaisuuden strategioissa saavutettavuuden huomioinnin koettiin toteutuvan melko hyvin tai hyvin. Saavutettavuuden huomiointi vaikutti kuitenkin tarkoittavan eri vastaajille eri asioita. Jollekin se merkitsee sitä, että aiheeseen liittyviä kysymyksiä on mainittu strategiassa, kun taas toiselle kyse voi olla enemmänkin saavutettavuuden hengestä, ei sanatarkasta maininnasta.

Korkeakouluopettajat taas eivät nähneet kovin positiivisesti korkeakoulun johdon sitoutumista saavutettavuuden edistämiseen. Alle kolmasosa vastaajista koki korkeakoulun johdon sitoutuvan saavutettavuuden edistämiseen hyvin tai melko hyvin, kolmasosa vastaajista ei osannut ottaa siihen kantaa lainkaan. Opetushenkilöstön vastauksissa puhuttiin paljon resurssien puutteesta. Saavutettavuutta ei koettu otettavan systemaattisesti huomioon kaikessa toiminnassa ja opetussuunnitelmatyössä. Jo yhden korkeakoulun sisällä saattaa olla paljon eroavaisuuksia eri tiedekuntien tai koulutusalojen välillä.

Korkeimman johdon edustajat pitivät korkeakouluopettajien mahdollisuuksia oman osaamisensa kehittämiseen verrattain hyvinä, ja myös tukipalveluiden ja fyysisen saavutettavuuden nähtiin toteutuvan hyvin. Johdon edustajista yli 60 % oli sitä mieltä, että opetushenkilökunnan saavutettavuusosaamista tullaan kehittämään lähitulevaisuudessa.

Kyselyn perusteella korkeakouluopettajat kaipasivat lisää tietoa ja tukea saavutettavuuden edistämiseen. Moni vastaaja kertoi, ettei tiedä mistä tai keneltä tukea tai ohjeita voisi saada, vaikka sellaisia kenties jossain olisi tarjolla. Opettajat haluaisivat tukea hyvin monenlaisiin saavutettavuutta edistäviin opetusmenetelmiin, mutta etenkin digitaalisuus nousi esiin. Lisäksi vastanneet opettajat kokivat korkeakoulun tarjoaman tuen saavutettavuuden

edistämiseen puutteelliseksi. Saavutettavuuteen liittyvistä aiheista keskustelemista pidettiin tärkeänä etenkin kollegoiden kanssa.

Korkeakouluopettajat toivat vastauksissaan esiin myös sen, miten ongelmat saavutettavuuden edistymisessä saattavat johtua myös opettajista itsestään. Syinä haluttomuuteen tehdä muutoksia saavutettavampaan suuntaan nimettiin etenkin resurssipulasta johtuva tarve tehdä asioita entiseen tapaan. Myös se tunnustettiin, että korkeakouluopettajat ovat varsin kirjava joukko, eikä saavutettavuuden edistäminen ole kaikille tärkeää. (Lehto ym. 2019.)

YHTEENVETOA OHO! -HANKKEEN KYSELYN TULOKSISTA

Vaikka korkeakoulujen saavutettavuus on viime vuosina parantunut, ei korkeakouluja koeta edelleenkään täysin saavutettaviksi. Kehitettävää koettiin niin fyysisessä, sosiaalisessa kuin psyykkisessäkin saavutettavuudessa. Myös tietämättömyys korkeakoulun tarjoamista tukimuodoista tuli esille sekä opiskelijoiden että opetushenkilöstön vastauksissa. Yhtenä ongelmana vastaajat nostivat esiin saavutettavuuden kehittämisen epäjohtonmukaisuuden: eri korkeakoulujen välillä ja jopa niiden sisällä eri yksiköissä ja opettajien kesken oli eroja. Suurimmat ongelmat näyttävät liittyvän opiskelijoiden erilaisten elämäntilanteiden tunnistamattomuuteen, ohjauksen puutteeseen sekä tiedotukseen ja tiedonkulkuun. (Lehto ym. 2019.)

Korkeakouluopettajat ovat kyselyn perusteella varsin motivoituneita kehittämään saavutettavaa opetusta. Vastanneista korkeakouluopettajista melkein 90 % piti tärkeänä tai melko tärkeänä tukea opiskelijoiden yksilöllistä tapaa oppia. Opettajat pitivät myös toimintakulttuurin saavutettavuutta tärkeänä asiana, mutta sen ei nähty toteutuvan hyvin. Tästä poikkeuksena tosin oli opettajan oma lähestyttävyys, jota vastanneet opettajat pitivät hyvänä. Kuitenkin saavutettavuuden edistämiseen osoitetut resurssit, etenkin ajalliset resurssit, koettiin riittämättömiksi. Lisäksi vastanneet opettajat kokivat korkeakoulun tarjoaman tuen saavutettavuuden edistämiseen puutteelliseksi, minkä lisäksi tuesta ylipäätään oltiin epätietoisia.

Korkeakoulujen johtoon kuuluvat henkilöt olivat lähes kautta linjan positiivisempia tai optimistisempia kuin opettajat ja opiskelijat. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että saavutettavuus sisältyi korkeakoulujen strategioihin, siihen on suunnattu resursseja ja henkilöstön osaamisen kehittämiseen panostetaan jatkossa.

KORKEAKOULUN SAAVUTETTAVUUDEN ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN

Tulokset osoittavat, että korkeakoulujen saavutettavuudessa on kehittämistä. Yhdenvertaisuuden takaamiseksi saavutettavuuden toteutumisen tulisi olla systemaattisempaa. Saavutettavuuden edistäminen on kaikkien korkeakoulu yhteisöön kuuluvien tehtävä. Tätä tarkoitusta varten kehitimme OHO! -hankkeessa Saavutettavuuskriteeristön (2019), korkeakoulujen saavutettavuuden arvioinnin ja edistämisen työvälineen. Saavutettavuuskriteeristö pohjautuu saavutettavuuden laajaan määritelmään ja teemat ovat muotoutuneet aiempien tutkimusten, selvitysten ja hankkeiden (mm. Smith & Bell 2015) sekä OHO! -hankkeessa tehdyn tutkimuksen pohjalta. Kriteereitä on pilotoitu ja kehitetty edelleen hankkeen aikana useissa korkeakouluissa ja seminaarien työpajoissa. Kriteerien kehittämistyössä yhteistyötä tehtiin myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin kanssa. Saavutettavuuden arviointi perustuu Karvin arvioinnin linjausten mukaisesti kehittävän arvioinnin periaatteelle, ja arviointiasteikkona käytetään Karvin Korkeakoulujen auditointikäsi kirjassa 2019–2020 (2019) kuvattua asteikkoa. Myös arvioinnin kohteita on kytketty Karvin arvioinnin teemoihin, jotta kriteeristön käyttö jatkossa olisi luonteva osa korkeakoulun omaa ja kansallista laadunarviointia.

Korkeakoulujen auditointikäsi kirjän 2019–2024 mukaan kehittävä arviointi on osallistavaa ja vuorovaikutteista. Sen tavoitteena on auttaa korkeakouluja tunnistamaan toimintansa vahvuudet, hyvät käytännöt ja kehittämiskohteet, ja näin luoda edellytyksiä korkeakoulujen jatkuvalla kehittymiselle. Auditointi tukee korkeakouluja niiden omien strategisten tavoitteiden saavuttamisessa. Samalla se osallistaa henkilöstöä, opiskelijoita ja sidosryhmiä tunnistamaan korkeakoulun toiminnan vahvuuksia, hyviä käytäntöjä ja kehittämiskohteita. (Korkeakoulujen auditointikäsi kirja 2019–2024, 2019.)

Karvin laatimissa arvioinnin kohteissa on jo saavutettavuuteen liittyviä aiheita. Näitä ovat esimerkiksi opiskelijakeskeisen lähestymistavan kuvaukset ja opiskelijan aktiivisen roolin painottaminen oppimisprosessissa, opiskelijan motivaation, itsearviointikyvyn ja hyvinvoinnin mahdollistaminen joustavilla opintopoluilla. Itsearviointikyselyssä kysytään, miten korkeakoulu edistää opiskelijan hyvinvointia, miten oppimisympäristöt tukevat oppimista ja miten varmistetaan opiskelijoiden yhdenvertainen kohtelu. Monissa kohdissa nostetaan esille strategian ja toiminnan yhteys ja opiskelijoiden hyvinvointi. Opetuksen kehittämisessä pidetään tärkeänä oppimisympäristöjä ja opetuksen yhteyttä tutkimukseen, taiteelliseen toimintaan ja innovaatio toimintaan. (mt.)

OSALLISTAVA ITSEARVIOINTI

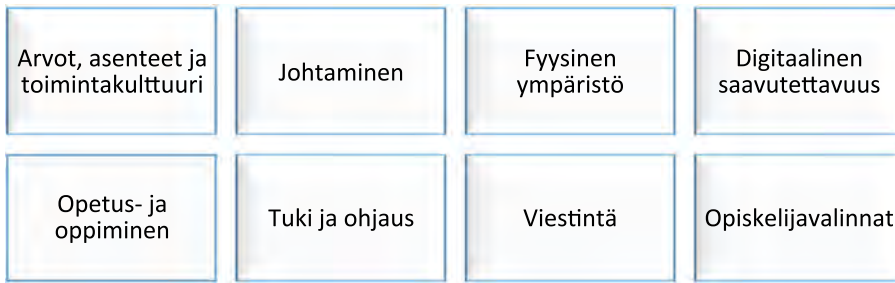
OHO! -hankkeen kehittämä saavutettavuuskriteeristö sisältää osallistavan itsearvioinnin, joka toimii kehittämisen ja tiedostamisen välineenä. Tavoitteena on, että osallistavan itsearvioinnin ja sen jälkeen käytävän keskustelun tuloksena opettajat, opiskelijat sekä johto tunnistavat ja tiedostavat saavutettavuuteen liittyvät kehittämiskohteet korkeakoulun arjessa. Oleellista on, että saadaan sekä opiskelijat että henkilöstö mukaan yhteiseen kehittämistyöhön. Yhteinen keskustelu ja osallistuminen tuovat laajempia näkökulmia saavutettavuuteen ja sen edistämiseen. (Saavutettavuuskriteeristö 2019.)

Kriteeristön periaatteena on, että oppimis- ja toimintaympäristöt rakennetaan niin, että kaikilla on mahdollisuus opiskella, ohjaus ja tieto tukipalveluista saavuttaa opiskelijan ja se on ymmärrettävää. Lähtöoletuksena on, että korkeakoulussa on monenlaisia ja monenlaisissa elämäntilanteissa olevia opiskelijoita ja heille tarjotaan siihen tilanteeseen yhdenvertainen mahdollisuus opiskella ottaen huomioon tilanteen kohtuullisuus. Tavoitteena on, että koettu ohjauksen ja tuen tarve määrittelee annettavan tuen, ei diagnoosi, vamma tai sairaus. Toteuttamistapojen lisäksi oppimis- ja toimintaympäristöön vaikuttavat myös johdon, opiskelijoiden ja henkilöstön asenteet. Niillä voidaan edistää tai heikentää korkeakoulun opiskelijoiden ja henkilöstön hyvinvointia sekä koettua turvallisuudentunnetta. Yhteisöllisillä pedagogisilla ratkaisuilla voidaan vaikuttaa yhteisöllisyyden tunteeseen ja vähentää yksinäisyyttä.

Hyvinvoiva opiskelija osallistuu aktiivisesti opintojensa suunnitteluun ja hänen opintonsa etenevät. Onnistumisten myötä hänen itsetuntemuksensa sekä minäpystyvyyden tunteensa kasvaa. Opettajan tehtävä on rakentaa opetus ja ohjaus siten, että näitä onnistumisen kokemuksia syntyy. Tähän opettaja tarvitsee oman osaamisen ylläpitämistä ja tukea omaan työhönsä. Sekä opiskelija että opettaja hyötyvät vertaistuesta.

Aiempien tutkimusten ja OHO-kyselyiden pohjalta laaditut saavutettavuuskriteerit pyrkivät kuvaamaan kattavasti korkeakoulujen saavutettavuuden eri osa-alueita. Saavutettavuuskriteerit on laadittu siten, että eri tahot pystyvät vastaamaan samoihin kysymyksiin. Tämä takaa sen, että eri tahot pystyvät käymään teemoista yhteistä keskustelua. Jos opiskelijoiden, henkilöstön ja johdon näkemykset ja kokemukset saavutettavuuden toteutumisesta ovat hyvin erilaisia, tulisi niitä käsitellä ja tuottaa niiden pohjalta yhteisiä johtopäätöksiä

Saavutettavuuskriteerit on jaettu kahdeksaan teemaan:



Kuvio 3. Saavutettavuuskriteeristön teemat.

Jokaiselle teema-alueelle laadittiin omat arvioinnin kohteet ja kriteeristölausokset. Kriteerit laadittiin siten, että ne mahdollistavat saavutettavuuden tarkastelun korkeakoulun, opiskelijan, henkilöstön sekä johdon näkökulmista. Esimerkiksi Opetus ja oppiminen -teema sisältää seuraavat arvioinnin kohteet:

- opettajan osaaminen saavutettavan opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen
- monipuolisia opetusmenetelmiä
- oppimisympäristöt ja opetusmateriaalit
- tuki opiskelutaitojen kehittämiseen
- yksilöllisten tarpeiden huomiointi henkilökohtaisessa opintosuunnitelmassa (HOPS)
- arviointimenetelmät ja yksilölliset järjestelyt
- korkeakouluharjoittelu ja työnantajien kanssa tehtävä yhteistyö.

Liitteessä 1 on kuvattuina Oppiminen ja opetus -teeman saavutettavuuden arvioinnin kohteet ja kriteerit.

Kriteerilausekkeet laadittiin kuvaamaan saavutettavuuden hyvää tasoa, johon eri vastaajaryhmät peilaavat arvioitaan eri teema-alueiden saavutettavuustilanteesta omassa korkeakoulussa. Itsearviointiin osallistuja arvioi oman korkeakoulunsa toimintaa arviointiasteikolla hyvä, erinomainen ja riittämätön. Arvioinnin arviointiasteikko noudattaa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin koulutuksen arviointiasteikkoa ja on sovittavissa osaksi laadun arviointijärjestelmää (Korkeakoulujen auditointikäsikirja 2019–2024, 2019).

Kriteeristö antaa kokemuksellista tietoa saavutettavuuden toteutumisesta, luo yhteistä ymmärrystä ja toimii kehittämisen ja vaikuttamisen välineenä. Osallistavan itsearviointin jälkeen on hyödyllistä käydä yhteinen keskustelu, jonka pohjalta tehdään kehittämissuunnitelma.

JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tulevaisuuden korkeakoulu on yhä moninaisempi ja joustavampi, oppimisympäristöt ovat entistä monipuolisempia ja opiskelijatkin yhä moninaisempia. Keskeisiä teemoja korkeakoulupedagogiikassa ovat osallisuus, digitaalisuus, joustavuus, yksilöllisyys, avoimuus (Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle). Korkeakoulun kehittämisen lähtöoletuksena tulee olla se, että korkeakoulussa on monenlaisia ja monenlaisissa elämäntilanteissa olevia opiskelijoita, ja heille tarjotaan heidän tilanteeseensa yhdenvertainen mahdollisuus opiskella. Tämä tarkoittaa oppimis- ja toimintaympäristöjen rakentamista siten, että kaikilla on mahdollisuus opiskella, ohjaus ja tieto tukipalveluista saavuttaa opiskelijan ja se on ymmärrettävää. Opiskelijan kokemaa ohjauksen ja tuen tarve määrittelee annettavan tuen.

Kaikkien korkeakoulun kehittäminen on sekä korkeakoulun johtamisen ja rakenteiden kehittämistä, toimintakulttuurin, fyysisen ja digitaalisen ympäristön sekä palveluiden kehittämistä että pedagogisia ja viestintään liittyviä ratkaisuja. Tämä edellyttää myös opettajan osaamisen ja työtehtävien uutta tarkastelua.

Korkeakoulu yhteisön hyvinvointi rakentuu osaamisen, osallisuuden ja hyvän johtamisen perustalle. Tasa-arvoinen, avoin ja yhteisöllinen toimintakulttuuri tukee opintoja, opiskelijoiden ja henkilöstön hyvinvointia sekä edistää osallisuuden kokemusta, hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä. Saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden edistäminen tulee näkyä korkeakoulujen strategioissa ja suunnitelmissa, resurssien kohdentamisena, palvelujen järjestämisessä ja laadun hallinnassa sekä fyysisissä ja digitaalisissa toimintaympäristöissä.

Saavutettava opettaja on selvityksemme ja kehittämistyömme mukaan moninaisuutta arvostava, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoisuutta edistävä, helposti lähestyttävä ohjaaja ja opettaja. Opettaja luo kannustavaa, arvostavaa ja ymmärtävää ilmapiiriä. Hän huomioi opiskelijat yksilöinä ja tarvittaessa on valmis yksilöllisten järjestelyjen toteuttamiseen. Ohjaukseen on riittävästi aikaa, opetusjärjestelyt ovat joustavia, opetusmenetelmät ja materiaalit saavutettavia. Hän on myös valmis oppimaan uutta ja kehittämään opetustaan ja ohjaustaan. Opettaja on valmis myös kehittämään oppimis- ja toimintaympäristöjen saavuttavuutta yhdessä opiskelijoiden, muun opetus- ja tukihenkilöstön ja

johdon kanssa. Huomioitavaa on, että opettajan rooli korkeakoulussa koetaan merkittävänä oppimista edistävänä tekijänä.

Saavutettavan opettajan osaamisen keskeisiä osaamisalueita on nähtävissä myös KOPE -hankkeessa (2017–2019) kuvattujen Korkeakouluoppimisen laadun sinivalkoisten linjausten (2017) kehittämiskohteissa, joita olivat oppimisen arvostus, oppimista ja opintojen etenemistä tukeva opetus ja ohjaus, opetusosaamisen ajantasaisuus ja yhteisöllinen toimintakulttuuri. Metropolia ammattikorkeakoulussa tehdyn selvityksen mukaan (Vironen 2018) korkeakouluopettaja on moniosaaja, joka auttaa oppijaa oppimaan valmentavalla ja motivoivalla otteella, rohkeasti uusia menetelmiä soveltaen. Opettajankoulutusfoorumien laatimissa tavoitteissa tulevaisuuden opettajan osaamiselle (Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja 2016, 17) on nostettu myös yhteisön kehittäminen.

Saavutettavan opettajan ominaisuudet kytkeytyvät hyvin Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskukseen määritelmään (2014) inklusiivisesta opettajasta. Lähtökohtana on oppijoiden moninaisuus. Opettajan osaaminen kuvataan neljänä perusarvona ja osaamisalueena: oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppijoiden tukeminen, muiden kanssa toimiminen ja yhteistyö sekä henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen. (Viisi keskeistä viestiä inklusiiviseen opetukseen 2014.)

Opettajien saavutettavuusosaamista tukee korkeakoulujen johtaminen, resurssit ja rakenteet sekä henkilökohtainen asenne. Saavutettavuuden edistäminen johtamisessa näkyy selkein linjauksina strategiassa ja suunnitelmissa, jotka näkyvät myös arjen käytännöissä. Saavutettavuuden edistämistä tukevat myös riittävät resurssit ohjaukseen ja opetukseen, toimivat ja tiedossa olevat tukipalvelut sekä yhteistyörakenteet. Opettaja tietää, mistä on mahdollista saada tietoa ja tukea saavutettavuuden edistämiseen ja yhteistyö tukipalvelujen kanssa on luontevaa. Saavutettavuusosaamista arvostetaan, ja korkeakoulu kannustaa ja tukee osaamisen kehittämistä. Korkeakoulussa on yhdenvertaisuutta, osallisuutta ja oppijoiden moninaisuutta arvostava ilmapiiri. Osallisuuden, yhteisöllisyyden, hyvinvoinnin sekä pystyvyyden kokemukset ovat tärkeitä myös opetushenkilölle. Opetushenkilöstölle on tärkeää tunne, että heitä tuetaan opetustyössä ja heidän osaamiseensa uskotaan.

Korkeakoulun saavutettavuuden kehittämisen ja saavutettavuusteemojen tiedostamisen välineenä sekä opetussuunnitelmatyössä voidaan hyödyntää OHO! -hankkeen saavutettavuuskriteereitä (2019). Niitä voidaan käyttää joko koko korkeakoulun tasolla, yksiköittäin tai toiminnoittain. Tärkeää kriteeristön käytössä on osallistava, kehittävä itsearviointi, jossa opiskelijat, opetus- ja tukihenkilöstö sekä johdon edustajat yhdessä arvioivat tilannetta ja suunnittelevat

kehittämistoimenpiteitä. Koko korkeakoulun tasolla saavutettavuustyön tulisi olla suunnitelmallista, tavoitteellista ja systemaattista. Muutamassa korkeakoulussa on jo käytössä oleva saavutettavuusohjelma tai muihin suunnitelmiin kytkeytyvä suunnitelma saavutettavuuden edistämisestä, joka linjaa tavoitteet, vastuut, toimenpiteet, resurssit ja kehittämisen.

Korkeakoulujen saavutettavuustyön edistämiseen tarvitaan myös valtakunnallista tukea. OHO! -hankkeen suosituksena on, että saavutettavuuden arviointi sisältyy jatkossa kansallisiin laadun arviointi- ja auditointijärjestelmiin (esim. OKM, Karvi), jolloin saavutettavuuden edistämisen ja kehittämisen valtakunnallista työtä koordinoimassa olisi nimetty taho, joka myös huolehtisi kansallisesta kehittämistyötä, tutkimuksesta ja tiedottamisesta. Saavutettavuustyötä olisi edistämässä myös valtakunnallinen ja kattava korkeakoulujen saavutettavuusyhdyshenkilöiden muodostama verkosto.

Saavutettavuuden edistäminen on kaikkien korkeakoulussa toimivien tehtävä. Opettajan rooli on kuitenkin keskeinen. Hän luo omalla toiminnallaan moninaisuutta ja yhdenvertaisuutta arvostavaa ja huomioivaa toimintakulttuuria, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä tarvittaessa toteuttaa yksilöllisiä järjestelyjä yhdessä opiskelijoiden, opettajakollegoidensa ja muun korkeakoulu yhteisön kanssa. Kyselyyn (Lehto ym. 2019) vastannut opiskelija tiivistä tavoitteena olevan korkeakoulun näin:

”Saavutettavassa korkeakoulussa jokainen tulee hyväksytyksi omana itsenään ja saa tarvittaessa tukea opiskeluunsa. Saavutettavassa korkeakoulussa on helppo liikkua erilaisista vammoista huolimatta. Tiedottaminen ja kursseihin liittyvä ohjeistaminen on selkeää ja saavutettavaa ja se tapahtuu hyvissä ajoin. Verkkoympäristöt, ohjelmat, tiedostomuodot ja materiaalin sisältö ovat saavutettavissa eri apuvälineillä, ja myös käytännön demoilla ja työharjoitteluissa huomioidaan yksilöllisesti vammaiset tai muutoin erilaiset opiskelijat.”

LÄHTEET

ESOK-verkosto. Viitattu 27.3.2020. <http://www.esok.fi/>.

Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa – ESOK-hanke 2006–2011. Viitattu 27.3.2020. <http://www.esok.fi/esok-hanke>.

Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi (2016/2102) julkisen sektorin elinten verkkosivustojen ja mobiilisovellusten saavutettavuudesta. Viitattu 23.3.2020. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32016L2102>.

Korkeakoulujen auditointikäsi kirja 2019–2024. 2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 19:2019. Viitattu 25.3.2020. <https://karvi.fi/publication/korkeakoulujen-auditointikasikirja-2019-2024/>

Korkeakouluoppimisen laadun sinivalikoiset linjaukset. 2017. Korkeakoulupedagogiikkaa yhteistyössä -hanke (KOPE-hanke). Viitattu 24.3.2020. https://www.oamk.fi/c5/files/9015/1619/6924/B-W-paper_2018b.pdf.

Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. 2017. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 25.3.2020. <https://minedu.fi/documents/1410845/4177242/visio2030-taustamuistio.pdf/b370e5ec-66d3-44cb-acb9-7ac4318c49c7/visio2030-taustamuistio.pdf>

Kunttu, K. & Pesonen, T. & Saari, J. 2016. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Yliopilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Viitattu 24.4.2020. <https://www.yths.fi/yths/tutkimus-ja-julkaisut/korkeakouluopiskelijoiden-terveystutkimus/>.

Kähärä, M. & Pietilä, P. 2015. Yksilöllisyyttä, yhteisöllisyyttä ja yhdenvertaisuutta – Näkökulmia Turun korkeakoulujen esteettömyyteen ja saavutettavuuteen. Viitattu 24.4.2020. <https://docplayer.fi/7247862-Yksilollisyytta-yhteisollisyytta-ja-yhdenvertaisuutta.html>.

Laaksonen, E. 2005. Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 24.4.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-872-5>.

Laki digitaalisten palvelujen tarjoamisesta 306/201. Viitattu 24.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190306>.

Lehto, R., Huhta, A. & Huuhka, E. 2019. Kaikkien korkeakoulu? Raportti OHO!-hankkeessa vuonna 2018 tehdyistä korkeakoulujen saavutettavuuskyselyistä. Viitattu 24.4.2020. <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2019/12/kaikkien-korkeakoulu-oho-saavutettavuusraportti.pdf>.

Niemelä, A. 2007. ”Joutuu vähän taisteleen”. Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista. Otus 29/2007. Viitattu 24.4.2020. <http://www.esok.fi/esok-hanke/julkaisut/joutuu/otus29.pdf>.

OHO! -hanke. Opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluissa. Verkkosivusto. Viitattu 23.3.2020. www.ohohanke.fi.

Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. 2016. Opettajankoulutusfoorummin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Viitattu 24.4.2020. [https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehittämisen+suuntaviivoja++Opettajankoulutusfoorummin+ideoita+ja+ehdotuksia](https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehittamisen+suuntaviivoja++Opettajankoulutusfoorummin+ideoita+ja+ehdotuksia).

Penttilä, J. 2012. *Hitaasti, mutta varmasti? Saavutettavuuden edistyminen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2000-luvulla*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:10. Viitattu 24.4.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-106-0>.

Pietilä, P. 2007. *Liikkumisen esteistä ajanhallintaan. Esteettömyyden hyvät käytännöt ja kovat kokemukset korkea-asteen oppilaitoksissa*. ESOK-verkosto. Viitattu 24.3.2020. <http://www.esok.fi/esok-hanke/kaytannot/hkraportti.pdf>.

Saavutettavuus. N.d. Invalidiliitto. Viitattu 25.3.2020. <https://www.invalidiliitto.fi/esteettomyys/saavutettavuus>.

Saavutettavuusdirektiivi. Viitattu 24.4.2020. <http://www.saavutettavuusdirektiivi.fi>

Saavutettavuuskriteeristö – väline korkeakoulujen saavutettavuuden arviointiin. 2019. Viitattu 24.4.2020. <http://www.esok.fi/oho-hanke/julkaisut/saavutettavuuskriteeristo>

The Salamanca statement and framework for action on special needs education. 1994. UNESCO & Ministry of education and Science, Spain. Viitattu 8.5.2020. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Smith, A. & Bell, S. 2015. Towards Inclusive Learning Environments (TILE): Developing the 'Roadmap for the Inclusion of Students with Special Educational Needs in Vocational Education and Workplace Settings'. *Support for Learning*, 30, 2, 150–160.

Taskinen, E. 2008. Korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeudet ja hyvät käytännöt opiskelun tukemiseksi. ESOK-verkosto. Viitattu 20.3.2020. http://www.esok.fi/esok-hanke/julkaisut/luki/Lukivaikeudet%20korkeakouluissa_Taskinen.pdf/.

Viisi keskeistä viestiä inklusiiviseen opetukseen. 2014. Teoriasta käytäntöön. Inclusive Education in Europe. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Viitattu 19.12.2019. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_FI.pdf.

Villa, T. & Kivisalmi, S. 2016. Korkeakoulujen saavutettavuus. Katsaus korkeakoulujen sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen saavutettavuuteen opiskelijoiden näkökulmasta. *Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö OTUS 53/2016*. Viitattu 24.4.2020. <https://drive.google.com/file/d/OB9L1fvjudy3GOU01dE43UjRJSJM/view>.

Villa, T. & Lavikainen, E. 2015. Erityinen polku tulevaisuuteen. Selvitys koulutus- ja urapoluista henkilöiltä, joilla on ADHD tai Aspergerin oireyhtymä. *Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö OTUS 52/2015*. Viitattu 24.4.2020. <https://drive.google.com/file/d/OBz1V9P-a-cT2clpQd3Z3TzFMV1k/view?pli=1>.

Virtanen, M. 2018. Korkeakouluopettajan ammatillisuuden kehittyminen. Hiiltä ja timanttia – Opettajat pedagogiikan rajapinnoilla -blogi. Metropolia ammattikorkeakoulu. Viitattu 23.3.2020. <https://blogit.metropolia.fi/hiilta-ja-timanttia/2018/03/13/korkeakouluopettajan-ammattillisuuden-kehittyminen/>.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Viitattu 23.3.2020. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> .

PEDAGOGINEN IHME – HAVAINTOJA GLOBAALISTA OPETTAJUUDESTA

Tuovi Leppänen

Artikkeli käsittelee JAMK ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Nepalín suurimman yliopiston, Tribhuvanin yliopiston, kasvatustieteellisen tiedekunnan välisen pitkäkestoisen hankeyhteistyön aikana opittua kokemusta opettajuuden ymmärtämisestä globaalissa kontekstissa. Globaalin opettajuuden teemaa tarkastellaan suomalaisen asiantuntijan näkökulmasta. Käytännön esimerkit on poimittu hankkeiden edetessä ja yhteistyön kehittyessä ja niitä peilataan opettajuudesta tehtyihin tutkimuksiin ja globaalin opettajuuden analyysiin. Hankkeet on toteutettu Suomen ulkoministeriön tuella korkeakoulujen HEI-ICI-kapasiteetin vahvistamisohjelmassa (Training of Trainers for Teacher Qualification Upgrading Programme in Nepal 2013–2015, Teacher Preparation Programme through ODL Mode for Enhancing Quality in Education 2017–2020). Erilaisista lähtökohdista tulevia opettajia yhdistää usko ja innostus pedagogiikan kehittämiseen. Globaalissa yhteistyössä luottamuksen, empatian ja yhteisten päämäärien rakentuminen ovat ensiarvoisen tärkeitä elementtejä. Pitkäjänteinen yhteistyö mahdollistaa sen, että yhteistyökumppanit voivat kohdata toisensa ja ymmärtää toistensa elämismaailmaa.

”...on ihme, että pystymme ymmärtämään toisiamme yksilöiden, kansojen ja eri aikojen rajojen yli, vaikka meillä kaikilla on eri kieli” (Gadamer 2004).

Olen toiminut opettajankouluttajana erilaisissa globaaleissa konteksteissa yli 10 vuotta ja oppinut tuona aikana valtavasti erilaisista kulttuurisista vaikutteista ja toimintatavoista opettajan työssä. Suurin oivallus on kuitenkin ollut se, että meitä kaikkia yhdistää usko oppivaan ihmiseen ja halu tehdä opettajan työtä. Sen varassa globaali opettajuuden kehittäminen on ollut mahdollista. On ollut mielenkiintoista nähdä, kuinka opettajuus yhdistää eri maita, erilaisia korkeakouluja ja täysin eri kulttuureista tulevia opettajia. Koko yhteistyön ajan olen etsinyt eettisesti kestävästä toimintatavasta. Olen pohtinut muun muassa kumppanuuden, yhteistyön, vallankäytön, sosiaalisten rakenteiden ja kulttuuristen tekijöiden merkitystä opettajan työssä ja korkeakouluorganisaatioissa.

Kun aloitimme yhteistyön opettajankoulutuksen kehittämiseksi Nepalissa Tribhuvanin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan kanssa, ensimmäisissä kokoontumisissa istui joukko hämmentyneitä opettajankoulutuksen ammattilaisia. Etsimme yhteisiä sanoja sille, keitä olemme, mitä meidän tulisi tehdä ja miten toimia. Yhteistyön alussa ensimmäiset havaintoni koskivat opettajan autonomiaa. Olin kollegani kanssa, ilman esimiestämme kertomassa, min-kälaisesta hankkeesta korkeakoulujen välillä on sovittu ja mitä meidän tulisi hankkeen aikana tehdä. Me, kaksi opettajankouluttajaa kolmen professorin ja tiedekunnan dekaanin kanssa istuimme yhteisen pöydän äärellä suunnittelemassa tulevaa yhteistyötä. Olin kiusallisen tietoinen tästä asetelmasta, joka paljasti opettajuuden ja korkeakoulujen hierarkiajärjestelmien eron. Meillä suomalaisilla opettajilla oli valtaa omaan työhömmе, kun taas kollegamme odottivat tiedekunnan johtajan ohjeistusta siitä, mikä heidän roolinsa tulee olemaan.

Ymmärsimme käytännössä, että Nepalissa yliopisto-opettajan autonomian piiriin ei kuulu ilmaista omia toiveita. Monissa Aasian maissa laadukas koulutus perustuu vahvaan ryhmäidentiteettiin, jolle yksilölliset tarpeet on alistettu ja auktoriteetin kunnioitus on ensiarvoisen tärkeää (Elliot & Phuong-Mai 2008). Meillä suomalaisilla opettajakouluttajilla oli tarve kuulla yhteistyökumppaneidemme näkemyksiä, mutta huomasimme pian, että nepalilaiset kollegamme kaipasivat ensisijaisesti oman tiedekuntansa dekaanin ohjeistusta. Alun hämmennyksen jälkeen aloimme kuitenkin jakaa ideoita siitä, miten meidän tulisi yhteistyötä tehdä. Kokemukseni mukaan me ulkopuolisina rikoimme paikallisia hierarkiajärjestelmiä, ja se loi hämmennystä keskustelun kulkuun. Tutkimusten mukaan (Watkins 2008) monissa Aasian maissa koulutuksessa menestymisen salaisuus tulee tulkita kollektiivisessa kehityksessä, jossa esimerkiksi oppimistulokset ovat yhteisön tuloksia. Opimme, että opettajankouluttajat, jotka ovat käyneet tämänkaltaiseen yhteisölliseen oppimiseen perustuvan koulutusjärjestelmän, kehittävät omaa työtään nimenomaan yhteisöllisesti. Kyse ei ole oman työn kehittämisestä, vaan koko yliopiston, kampuksen tai tiedeyhteisön kehittämisestä kollektiivisesti.

KOHTI LUOTTAMUKSEN RAKENTUMISTA

Yhteistyön edetessä tapahtui jotakin, jota kutsun pedagogiseksi ihmeeksi. Se tapahtui vaivihkaa ja ennakoimattomasti. Ymmärsin, että vaikkakin hyvin erilaisten prosessien kautta, hyvin erilaisen hierarkian ohjaamana ja hyvin erilaisesta työnkuvasta huolimatta, aloimme jakaa yhteistä ymmärrystä oppimisesta ja opettajuudesta. Meillä toimijoilla oli yhteinen pyrkimys ymmärtää

toisiamme. Räsänen (2005) sanookin, että tahto ja motivaatio yhteistyöhön ovat kaiken kansainvälisen ja kulttuurien välisen yhteistyön perusta. Siinä tulee sitoutua keskinäiseen oppimiseen ja dialogiin.

Suurimmaksi ja vaikuttavimmaksi tekijäksi yhteistyön mahdollistumisessa muodostui luottamuksen rakentuminen, erilaisuuksista huolimatta. Luottamus toimijoina, opettajina ja ihmisinä on kasvanut välillemme sen kaltaiseksi, että yhteistyöstä on tullut arkipäiväistä yhteistyötä eri maiden ja maanosien välillä. Luottamusta on edistänyt jatkuva yhteydenpito ja erityisesti yhdessä tehdyt koulutusmatkat Nepalin eri provinssihin, joiden aikana Räsänen (mt.) painottama dialogi on virinnyt luontevasti. Olemme voineet käydä avoimia keskusteluja niin työstä, kulttuurista kuin elämästä yleensäkin Nepalissa ja myös Suomessa. Myös nepalilaisten matkat Suomeen ovat konkreettisesti avanneet ikkunoita suomalaisen todellisuuteen. Matkojen aikana työtoverimme Nepalissa ovat nähneet sen kontekstin, jossa me suomalaiset työskentelemme. Lisäksi meidän suomalaisten asiantuntijoiden on täytyntä usein myöntää, että emme ymmärrä kaikkea näkemäämme ja kokemaamme, mutta yritämme parhaamme. Pyrkimys toistemme ymmärtämiseen, siis empatian kyky, on luonut edellytyksiä luottamuksen syntymiselle ja yhteistyölle.

Zambialainen ”ubuntu”-käsite (Alasuutari 2015) sisältää muun muassa yhteisön sosiaalisen rakenteen, kulttuuriset tavat ja ihmisten väliset suhteet. Ilman niiden tuntemista on mahdotonta toimia yhteistyössä tasa-arvoisesti ja toisiamme kunnioittavasti. Ubuntu-logiikka edellyttää meiltä yhteistyökumppaneilta keskustelua myös siitä, miten yhteiskuntamme, opettajuutemme ja kulttuurimme ovat kehittyneet. Havaitsin samankaltaista logiikkaa myös työskennellessämme yhteistyössä nepalilaisten kollegoidemme kanssa. On ensiarvoisen tärkeää oppia tuntemaan laajasti nepalilaisen opettajan työn kontekstia. Esimerkiksi nepalilaisten kollegoidemme kanssa olemme usein miettineet, että ehkäpä toiminnassamme ja mielen maisemassamme onkin se samankaltaisuus, että olemme tottuneet pitämään puolemme pieninä kansakuntina kahden suurvallan välissä, suomalaiset Ruotsin ja Venäjän ja nepalilaiset Intian ja Kiinan välissä. Kulttuurimme, joiden osana koulutuskulttuuri ja opettajuus ovat horisontaalisen kehitysprosessin tulosta, jossa olemme yksittäisinä opettajina lenkkejä pitkässä historian ketjussa. Siinä yhdistyvät niin ammatillinen kuin henkilökohtainenkin historia.

Luottamuksen, empatian ja yhteisen ymmärryksen rakentamisessa voidaan käyttää myös ryhmäteoreettista ajattelua, jossa esimerkiksi eri ammattiryhmien ja kansojen välisiä suhteita tarkastellaan ryhmän kehittymisen prosessin kannalta. Voidaan ajatella, että alaryhmät, tässä tapauksessa suomalaiset ja nepalilaiset opettajankouluttajat, ovat tulleet tietoiseksi omista toiminta-

tavoistaan peilaamalla omaa toimintaa toisesta kulttuurista tulevien opettajien toimintatapaan. Esimerkiksi me suomalaiset opettajankouluttajat olemme tulleet tietoisiksi autonomisesta asemastamme ja tekniikan hallitsemasta pedagogisista käytänteistämme peilatessamme omia toimintatapojamme nepalilaisten kollegoidemme toimintatapoihin. Nepalilaiset opettajankouluttajat taas kertoivat, että he ovat tulleet tietoisemmiksi siitä, kuinka paljon Nepalissa toteutettu pedagogiikka perustuu vanhemman arvostamisen perinteeseen ja opettamisen ”guru”-kulttuuriin, jossa arvostettu opettaja toimii nuoremman opettajana. Gurun toimintaa jäljittelemällä sisäistetään uuden oppiminen ja korkeatasoinen professuuri. Yliopiston professorikollegamme ovat kertoneet, kuinka he ovat omaksuneensa viisautensa juuri ollessaan arvostetun gurun oppilaina. (ks. Ghimire 2020; Gant & Agazarian 2004; Volkan 2019.)

Kun me kahden erilaisen koulutuskulttuurin, eli alaryhmän, edustajina kohtaamme ja alamme kuulla toisiamme, ryhmien väliset rajat alkavat liudentua ja ryhmät alkavat rakentaa yhtenäisempää toimintakulttuuria. Näin myös liitymme osaksi suurempaa ryhmää. Suomalaiset opettajankouluttajat muodostavat oman ryhmänsä, nepalilaiset opettajankouluttajat omansa ja yhdessä me muodostamme monikulttuurisen opettajankouluttajien ryhmän, joka taas on osa globaalia opettajien ammattikuntaa. (mt.)



Koulutukset paikalliskampuksilla ovat olleet yhteistyön rakentumisen kohokohtia. Kuva: Tuovi Leppänen.

YHTEISEN PÄÄMÄÄRÄN HAASTEET

Ensimmäisistä kohtaamisista on aikaa nyt yli kahdeksan vuotta. Väliin on mahtunut lukuisia koulutuksia Nepalissa ja Suomessa, tunteja kestäneitä kokouksia vastuunkantajien kesken, kymmeniä Skype-yhteyksiä ja tuhansia sähköposteja. Olemme ponnistelleet yhteisten päämäärien saavuttamiseksi, ja siksi välillemme on rakentunut työskentelysuhde, jossa kumppaneina olemme ojentautuneet toistemme maailmoja kohti. Tehtävämme on ollut yhteinen päämäärä opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Vaikka toimimme erilaisessa kontekstissa ja erilaisella toimintalogiikalla, yhteinen päämäärä on auttanut meitä toimimaan yhdessä ja muodostamaan toimivan opettajankouluttajien alaryhmän osana globaalia opettajuutta. Olemme aktiivisesti edistäneet yhteisen päämäärän saavuttamista ja siten pystyneet yhteistyöhön erilaisista lähtökohdista ja konteksteista huolimatta. Näitä pidimme merkittävimpinä kokemuksina arvioidessamme hanketta suomalaisina asiantuntijoina (Kiilavuori, Koskela, Leppänen, Leppänen, Susimetsä & Tertsunen 2020).

Alasuutari (2015) puhuu vastavuoroisuuden kuilusta, joka usein vallitsee kehityspartnereiden välisessä yhteistyössä, ja mikäli tästä kuilusta ei olla tietoisia, se saattaa ohjata epätasa-arvoiseen yhteistyöhön. Alasuutari korostaakin, että kuilun tiedostaminen on tärkeää rakennettaessa tasa-arvoista yhteistyökumppanuutta. Tasa-arvoisen kumppanuuden kehittyminen edellyttää itsereflektiivisyyden syntymistä. Siinä poisopitaan aiempia syvään juurtuneita käsityksiä sekä opitaan kuuntelemaan kumppanimaiden edustajien tarpeita ja toimimaan ilman ennakkointia ja varmistusta siitä, kuinka prosessi tulee etenevään. Kokemukseni perusteella pidän tasa-arvoisen yhteistyön rakentumista todella suurena haasteena, koska pedagoginen yhteistyö, yhteisen päämäärän löytyminen ja ammatillinen jakaminen ovat helpommin saavutettavia tavoitteita kuin aito hanketason vastavuoroinen kumppanuus, jossa itsereflektiivisyydellä on keskeinen sija.

Ihminen ihmiselle -taso ammatillisessakin kontekstissa on mahdollista saavuttaa edellä kuvatun luottamuksen kautta, mutta rakenteellinen tasa-arvo on paljon suuremman ponnistelun takana. Yhteistyöhän perustuu ulkopuolisella hankerahalla toteutettavaan yhteistyömalliin, jossa rahoitus tulee Suomesta ja siten se määrittää kumppaneiden toimintamalleja ja mahdollisuuksia määrittää yhteistyön ja hankkeen päämäärien suunta ja sisältö. On ollut haasteellista heittäytyä kuuntelemaan avoimin mielin yhteistyökumppaneidemme päämääriä ilman ennakkointia ja prosessin varmistamista, koska olemme samaan aikaan vastuussa hankkeelle määriteltyjen tavoitteiden saavuttamisesta.

Tavoitteiden saavuttamisen paineessa globaalin opettajuuden kehittämisen idea voi hukkua.

Siksipä pedagoginen ihme on tullut selkeimmin esille työn sisällöllisissä tilanteissa, joissa alamme sisäisesti ymmärtää toistemme ajattelua ja puhetta. Olen ollut hämmentynyt siitä, kuinka luontevasti olemme voineet jatkaa yhteistyötä työtovereidemme kanssa Nepalissa, vaikka tapaamisten välillä on saatanut kulu useampikin kuukausi. Aloitamme keskustelun ikään kuin samasta ajatuksesta, mihin olimme jääneet, vaikka välissä on tapahtunut paljon prosesseja, joista emme ole olleet tietoisia. Nämä hetket saavat minut uskomaan pedagogiikan ja oppimisen intention voimaan. Olemme yhdessä oppimisen ja etsimisen matkalla ja se on ollut tässä yhteistyössä pysähdyttävä kokemus. Koko prosessia ovat lopulta ohjanneet alun hämmentyneiden keskustelujen aikana luotu pohja luottamukselle ja yhteisille päämäärille. Tämä oli myös jaettu kokemus meidän suomalaisten asiantuntijoiden kesken (Kiilavuori ym. 2020).

GLOBAALIN OPETTAJUUDEN KEHITTÄMINEN DIALOGISENA PROSESSINA

Opettajan ammatin edustajina olemme voineet kokea yhteistyön rikastuttavan työtämme ja antavan työllemme uudenlaisia merkityksiä. Olemme osa suurempaa kokonaisuutta, johon emme tarvitse sanoja sen jälkeen, kun luottamus on syntynyt ja olemme jakaneet yhteisen halun oppia ja kehittyä. Se on mahdollistanut vastavuoroisen oppimisen, globaalin opettajuuden kehittymisen ja aina uudistuvan pedagogisen yllättymisen.

Monissa kehittyvissä maissa opettajat ovat heikosti palkattuja ja heidän asemansa yhteisön jäsenenä on aliarvostettu (Dladla & Moon 2013). Siksi opettajan koulutuksella ja ammatillisella kehitymisellä on globaalisti tunnustettu arvo ja tarve. Hyvin koulutetut opettajat ja korkeatasoinen koulutus eri asteilla ovat avaimia tulevaisuuden kestäväen maailman rakentamisessa. Tunne kuulumisesta globaaliin opettajien arvostettuun ammattikuntaan vahvistaa opettajien itsearvostusta ja koko ammattikunnan arvostusta yhteisöissä.

Koulutuspolitiikan kehittäminen on avainasemassa opettajan ammatin kehitymiselle. Sitä ohjaavat koulutusta koskevat lait ja asetukset. Koulutuspolitiikalla ja lainsäädännöllä pyritään turvaamaan eri maissa YK:n asettamat koulutuspoliittiset tavoitteet, kuten sen, että kaikilla lapsilla on oikeus koulutukseen. Esimerkiksi Intiassa kaikille opettajille on määritelty minimikoulutustaso, jotta he voivat saada työpaikan opettajina (Chudgar 2013).

Kuten edellä totesin, kulttuurienvälinen oppiminen ja yhteistyö edellyttävät motivaatiota yhteistyöhön ja sitoutumista ihmisarvon ja ihmisoikeuksien

kunnioittamiseen, joka toteutuu dialogissa yhteistyökumppaneiden kesken. Se rakentaa kumppanuutta, joka edellyttää myös historiallisten ja sosiaalisten prosessien ja rakenteiden tiedostamista. Lisäksi on tärkeää toimia kulttuuri-sensitiivisesti ja etnorelatiivisesti, jolloin moninaisuuden ymmärtämisen prosessille on tilaa (Räsänen 2005). Tämä osoittaa monikulttuurista osaamista, joka edellyttää kulttuurista kokemusta ja kykyä reflektoida noita kokemuksia. Niiden aikana kulttuurinen identiteetti rakentuu ja uudistuu. Se edellyttää heittäytymistä haastaviin oppimisympäristöihin, joissa identiteetin rakentumiselle on mahdollista saada tukea. Kuviossa 1 on koottu edellytykset kulttuurien väliselle oppimiselle ja yhteistyölle.

Kulttuurien välisen oppimisen ja yhteistyön edellytykset:

- Motivaatio yhteistyöhön
- Sitoutuminen ihmisarvon ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen
- Kumppanuus
- Historiallisten ja sosiaalisten prosessien ja rakenteiden tunteminen
- Etnorelatiivinen ja kulttuurienvälinen sensitiivisyys
- Monikulttuurinen osaaminen
- Kulttuuriset kokemukset ja niiden reflektointi
- Rakentava identiteettineuvottelu
- Haastavat ja tukea antavat oppimisympäristöt

Kuvio 1. Kulttuurien välisen oppimisen ja yhteistyön edellytykset (muokattu malli, Räsänen 2005).

Kansainvälisessä opettajankoulutustutkimuksessa (Leppänen 2018) kehitetty yhteisövoimaisen oppimisprosessin malli tukee kehityskumppanuuksien rakentumista. Siinä jokainen yhteistyöhön osallistuva taho ja henkilö otetaan osaksi kehityskumppanuutta aktiivisella ja tietoisella osallistavalla toiminnanohjauksella. Kun yhteisön jäsenillä on kokemus siitä, että heillä on arvostettu paikka yhteisössä ja he saavat kuulua yhteisöön omana itsenään, yhteisöllisyys voi rakentua. Yhteisöllinen kumppanuuden kokemus tarjoaa pohjan luovalle ja innovatiiviselle yhteistyölle, jossa Ala-Suutarin (2015) painottama ennakoimattomuus on voimavarana. Silloin kehityskumppanuus muodostuu toiminnalliseksi oppimisprosessiksi. Yhteisövoimainen kumppanuus rakentaa uutta sosiaalista todellisuutta, jonka osana ovat kaikki kumppanuuden osapuolet tasa-arvoisina jäseninä omista lähtökohdistaan käsin. Tämä edellyttää ryhmä- ja yhteisölähtöistä ohjausta, joka tukee toimijoiden välistä dialogia ja luovan yhteisöllisyyden rakentumista.

TULEVAISUUDEN GLOBAALI OPETTAJUUS

Näen globaalin opettajuuden kehittymisen ja pedagogisen ihmeen noudattavan Gadamerin hermeneuttisen ymmärtämisen ehtoja, joihin tämän artikkelin alussa viittasin. On suoranaan ihme, että pedagoginen yhteistyö on ollut mahdollista kahden hyvin erilaisista lähtökohdista kumpuavan opettajuuden kehittämisen välillä. Se on ollut mahdollista, koska opettajina liitymme opettajien maailmanlaajuiseen joukkoon ja olemme siten osa laajempaa kokonaisuutta. Keskinäisen ymmärtämisen syntyminen on tapahtunut pikkuhiljaa ja yllättävästi. Se hämmästyttää ja ihmetyttää meitä, mutta se myös perustuu siihen, että meillä on ollut eri maiden opettajina kyky olla empaattisia ja etsiä aktiivisesti yhteistyön mahdollisuuksia. Olimme rakentaneet vastavuoroisen yhteistyösuhteen, jossa ojentauduimme toistemme maailmoja kohti.

Liitymme myös Gadamerin ihmettelyyn siitä, miten meidän eri maiden opettajien välille on voinut syntyä yhteisymmärrys. Olemme ihmisinä ja kansoina rakentuneet historiallisten kehityskulkujen tuloksena. Kuitenkin yhteiset merkitykset voivat rakentua eri kielten, erilaisen puheen ja toimintatapojen yli. Rakennamme yhteisiä merkityksiä ja yhteistä ymmärrystä. Se mahdollistaa kulttuurien välisen dialogisen yhteistyön Gadamerin tarkoittamassa hermeneuttisen dialogin hengessä. (Järvelä 2005.)

Saadaksemme tulevaisuudessakin kokea pedagogisen ihmeen kokemuksia, meidän on aktiivisesti päämäärätietoisesti työskenneltävä sen eteen, että dialogi voi rakentua eri kulttuurista ja kontekstista tulevien yhteistyökumppaneiden kesken. Käytännössä se merkitsee yhteistyön huolellista valmistelua

ja yhteistyökumppaneiden halua ja kykyä altistaa itsensä uusille kokemuksille ilman ennakkointia. Luottamuksen varassa ja yhteisten ponnistelujen tuloksena voidaan saavuttaa työlle asetetut tavoitteet. Hankeyhteistyön tavoitteiden lisäksi yhteistyö syventää globaalin opettajuuden laatua. Se rikastuttaa kaikkien mukana työskentelevien opettajien osaamista ja näin sillä voi olla sekä kulttuurista että yhteiskunnallista merkitystä.

Globaali opettajuuden kehittäminen on kestävä oppimisen kannalta välttämätöntä. Korkeatasoinen koulutus edistää yhteiskunnan vakautta ja demokraattisuutta globaalisti. Tämän päivän tekniset valmiudet mahdollistavat yhteyden rakentamisen monia eri kanavia käyttäen, mutta eivät poista kasvotusten tapahtuvan kohtaamisen tärkeyttä. Erilaiset maailmanlaajuiset uhat eivät saa estää tulevaisuudessakaan aitoa ihmisten välistä kohtaamista. Meidän tulee entistä huolellisemmin pohtia kohtaamisten rakennetta, ajankoh-
taa ja merkitystä. Siten turvaamme kestävä oppimisen globaalisti.



Yhteistyökokoukset eri toimijoiden kesken ovat rakentaneet luottamusta ja hyvää yhteishenkeä. Kuva: Tuovi Leppänen.

LÄHTEET

Alasuutari, H. 2015. Towards more ethical engagements in North-South education sector partnership. Väitöskirja. University of Oulu.

Chudgar, A. 2013. Teacher labor force and teacher education in India: An analysis of recent policy change and its potential implication. Julkaisussa *Teacher reforms around the world: implementations and outcomes*. Toim. A. Motoko. Binley: Emerald, 55–76.

Dladla, N. & Moon, B. 2013. Teachers and the development agenda: an introduction. Julkaisussa *Teacher education and the challenge of development: a global analysis*. Toim. B. Moon. Palgrave: Macmillan, 5–18.

Elliot, J.G. & Phuong-Mai, N. 2008. Western influence on the East, Eastern influence on the West. Lessons for the East and West. Julkaisussa *What the West can learn from the East. Asian perspective on the psychology of learning and motivation*. Toim. O.S. Tan, D. M. McInerney, A.D. Liem & A-G. Tan. Charlotte: Information Age Publishing, 31–58.

Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa. Vastapaino: Tampere.

Gantt, S.P. & Agazarian, Y.M. 2004. Systems-centered emotional intelligence: Beyond individual systems to organizational systems. *Organizational Analysis*, 12, 2, 147–169.

Ghimire, B.P. 2020. Open and distance learning: An alternative mode of delivery in the Nepalese education system. Julkaisussa *Achievements and Challenges of Open and Distance Learning Development in Nepal*. Toim. T. Leppänen, S. Koskela & M. Susimetsä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 56–64. Viitattu 24.4.2020. <https://www.theseus.fi/handle/10024/335358>

Järvelä, M-L. 2005. Dialogue in education and cultural encounters. Julkaisussa *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Toim. R. Räsänen & J. San. Finnish educational research association. Turku: Pallosalama, 35–47.

Kiilavuori, T., Koskela, S., Leppänen A., Leppänen T., Susimetsä M. & Tertsunen T. 2020. TPP – Nepal hankkeen päätösreflektio. 24.3.2020.

Leppänen, T. 2018. Yhteisövoimainen oppimisprosessi. Substantiivinen teoria aikuisten ryhmässä oppimisen kokemuksista. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 604. Viitattu 19.3.2020. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56980>.

Räsänen, R. 2005. Intercultural co-operation as an ethical issue. Julkaisussa Conditions for intercultural learning and co-operation. Toim. R. Räsänen, & J. San, Finnish educational research association. Turku: Pallosalama, 15–34.

Teacher Preparation Programme through ODL Mode for Enhancing Quality in Education 2017–2020, (TPP-Nepal). Viitattu 5.2.2020. <https://www.jamk.fi/en/research-and-development/rdi-projects/nepal/home/>.

Training of Trainers for Teacher Qualification Upgrading Programme in Nepal 2013–2015. Viitattu 5.2.2020. <https://www.jamk.fi/en/Research-and-Development/RDI-Projects/Nepal/Other-projects/>.

Volkan, V. D. 2019. Large-group identity, who are we now? Leader-follower relationship and societal-political divisions. *The American Journal of Psychoanalysis*, 79, 139–155.

Watkins, D. A. 2008. Western educational research. A basis for educational reform in Asia? Julkaisussa *What the West can learn from the East. Asian perspective on the psychology of learning and motivation*. Toim. O.S. Tan, D. M. McInerney, A.D. Liem & A-G. Tan. Charlotte: Information Age Publishing, 59–76.

LIITTEET

LIITE 1. ARVIOINNIN KOHTEET JA KRITTEERIT, ESIMERKINÄ TEEMA-ALUE OPETUS JA OPPIMINEN

5 OPETUS JA OPPIMINEN

5.1 Opetushenkilöstöllä on riittävä osaaminen saavutettavan opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen.

- Opetushenkilöstölle järjestetään säännöllisesti tehtävien mukaista ja ajantasaista koulusta saavutettavuuden toteuttamiseksi.
- Korkeakoulussa on nimetty henkilö tai taho, jolta opetushenkilöstö saa tukea saavutettavan opetuksen ja ohjauksen kehittämiseen.

5.2 Opetuksessa käytetään monipuolisia opetusmenetelmiä.

- Opetusmenetelmät ovat monikanavaisia ja niiden käytössä otetaan huomioon opiskelijoiden tarpeet.
- Opiskelijoilla on mahdollisuus yksilöllisiin ratkaisuihin.
– Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset tavat oppia.
- Opetuksessa painottuu ohjaava ja opiskelijaa arvosta ote.
- Opetuksessa käytettävät toimintatavat ja -menetelmät edistävät yhteisöllisyyttä.

5.3 Oppimisympäristöt ja opetusmateriaalit ovat saavutettavia ja tarkoituksenmukaisia.

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista ja digitaalista ympäristöä.

- Oppimisympäristöjen ja opetusmateriaalien suunnittelussa ja toteutuksessa otetaan huomioon opiskelijoiden moninaisuus ja yksilölliset tarpeet.

- Opetuksessa ja ohjauksessa tuetaan opiskelijan osallisuutta sekä edistetään myönteistä oppimisilmapiiriä.
- Opetusmateriaalit ovat saatavissa helposti ja riittävän ajoissa.
- Opetusmateriaalit ovat monikanavaisia ja selkeitä sekä visuaalisesti sekä kielellisesti (esim. sähköisiä, paperisia, videoita, verkkomateriaaleja).
- Opiskelija saa tarvitsemaansa tukea oppimisympäristöjen materiaalien käyttöön.

5.4 Opiskelijat saavat tukea opiskelutaitojensa kehittämiseen.

- Opiskelijoiden opiskelutaitoja arvioidaan opiskelun alkuvaiheessa.
- Opiskelijat saavat tietoa ja tarvittavaa tukea opiskelutaitojen kehittämiseen koko opintojen ajan (esim. orientaatiokurssit, opiskelutaitokurssit, opintojen aikataulut, opinnäytetyön ohjaus).

5.5 Opiskelijoiden yksilölliset tarpeet otetaan huomioon henkilökohtaisessa opintosuunnitelmassa (HOPS).

- Henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) laatimista ohjaava henkilöstö osaa ottaa huomioon saavutettavuuden ja opiskelijoiden yksilölliset tarpeet (esim. perhesuhteisiin, elämäntilanteeseen, kielitaitoon, toimintakykyyn tai oppimiseen liittyvät tarpeet.)
- HOPS sisältää tarvittaessa yksilöllisen tuen ja ohjauksen suunnitelman.
- HOPSia päivitetään koko opiskeluajan (mukaan lukien urasuunnittelu) säännöllisissä ohjauskeskusteluissa.
- HOPSia hyödynnetään opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja opiskelijan arvioinnissa.

5.6 Arvioinnissa käytetään monipuolisia ja monenlaisille oppijoille soveltuvia arviointimenetelmiä.

- Arvioinnissa käytetään monipuolisia osaamisen osoittamisen tapoja (esim. tentti, suullinen kuulustelu, kirjallinen tehtävä, esitelmä).

- Arvioinnissa on mahdollisuus yksilöllisiin järjestelyihin (lisäaika, apuvälineet, rauhallinen tila, suullinen täydentäminen)
- Arviointikriteerit ovat selkeitä ja opiskelija tietää arviointiperusteet.
- Opiskelijalla on mahdollisuus saada palautetta oppimisestaan ja osaamisestaan.

5.7 Saavutettavuus on huomioitu korkeakouluharjoittelussa ja työnantajien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

- Harjoittelun suunnittelussa ja toteutuksessa otetaan huomioon opiskelijan yksilölliset vahvuudet ja tuen tarpeet.
- Korkeakoululla on ohjeistus saavutettavan harjoittelun ja työelämäyhteistyön toteuttamiseksi, ja siitä tiedotetaan myös harjoittelun ohjaajille sekä työnantajille.
- Tarvittaessa opiskelija, harjoittelun ohjaaja ja työnantaja sopivat yhdessä saavutettavan harjoittelun toteuttamisesta.
- Opiskelija saa tarvitsemansa tuen ja ohjauksen ennen harjoittelua, harjoittelun aikana ja sen päätyttyä.
 - Opiskelijalta ja työnantajalta kerätään palaute harjoittelun onnistumisesta.

5.8 Sanallinen palaute

KIRJOITTAJAT

KIRJOITTAJAT

Belogaska Vesna, Director of International Development, IRIS Connect

Burns Eila, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Eskola Seija, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Hakala Anne, suunnittelija, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Heikkinen Hannu L. T., professori, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Hyyryläinen Ari, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Hänninen Pirjo, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Kalavainen Jari, päällikkö opettajankoulutus, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Karttunen Jari, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Keurulainen Harri, yliopettaja, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Kolho Piia, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Koskela Seija, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Laitinen-Väänänen Sirpa, tutkija, yliopettaja, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Lehtonen Sanna, toiminnanjohtaja, Valtakunnallinen YES ry

Leppänen Anne, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Leppänen Tuovi, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Michellsson Riikka, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Muuronen Anneli, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Mäkinen Maija, yliopettaja, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Mäkinen Seija, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Pakkala Arja, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen
opettajakorkeakoulu

Peuna-Korpioja Kaija, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Selkivuori Leena, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Seppänen Hannu, koordinoiva työelämän kehittäjäopettaja, Keski-Uudenmaan
koulutuskuntayhtymä

Sesay Auli, projektipäällikkö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Tynjälä Päivi, professori, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Virolainen Maarit, tutkijatohtori, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Virtanen Anne, yliopistotutkija, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Ylitervo Ritva, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Zeeshan Khaula, tohtorikoulutettava, opettajaopiskelija, Jyväskylän yliopisto,
Informaatioteknologian tiedekunta ja JAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu

TOIMITTAJAT

Pekka Risku, yksikönjohtaja

Sirpa Laitinen-Väänänen, tutkija, yliopettaja

Anna-Liisa Ojala, hankesuunnittelija

Anna-Kaisa Tiihonen, projektitiedottaja

Hannele Torvinen, päällikkö TKI

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

JULKAISUN KANNEN MAALAUUS

Virtaavaa vettä, akryylimaalaus, Annu Niskanen

Maalaukseni kuvaa oppimisprosessiani viime talvena. Syksyllä 2019 tunsin itseni kuin sameassa vedessä uivaksi kalaksi – oli hankalaa nähdä eteen- tai taaksepäin. Joskus on vain tärkeää pysähtyä päästäkseen eteenpäin. Opettajankouluttajan työelämäjaksolla minulle avautui mahdollisuus palata yhdelle luovuuteni lähteistä, Limingan taidekouluun, jonka opettajia ja opiskelijoita haastattelin. Kiteyttäisin löydöksiäni sanoilla ”kokonainen ihminen”. Xamkin Parasta Etelä-Savoon -hankkeesta opin, miten voin ratkoa haasteita taiteen, kulttuurin ja luonnon avulla. Löysin uteliaisuuden, huumorin ja tekemisen ilon. Kevään 2020 aikana maalasin tauluja näistä kokemuksista. Halusin kuvata jatkuvan oppimisen virtaa, sitä iloa, kun olet osa virtaavaa vettä. Kiitos matkan mahdollistaneille!

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN Julkaisuja



MYYNТИ JA JAKELU

Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto
PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä
040 865 0801
julkaisut@jamk.fi
www.jamk.fi/julkaisut

VERKKOKAUPPA

www.tahtijulkaisut.net

jamk.fi

jamk.fi

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU

PL 207, 40101 Jyväskylä

Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä

Puh. +358 20 743 8100

Fax. +358 14 449 9694

www.jamk.fi

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

HYVINVOINTIYKSIKKÖ

LIIKETOIMINTAYKSIKKÖ

TEKNOLOGIAYKSIKKÖ



Tulevaisuuden opettajuus! Kutsumme Sinut ammatillisen koulutuksen opettaja, opettaja-opiskelija, koulutuksen kehittäjä ja uudistaja keskustelemaan opettajuuden muutoksesta laajenevissa oppimisen ympäristöissä.

Tulevaisuuden opettajuutta haastavat pedagogisesti mielekkäät osaamisen ja arvioinnin käsitteet ja käytännöt, jatkuvan oppimisen kysymykset sekä dialogisten ja digitaalisten ratkaisujen mahdollisuudet. Julkaisun kantavina periaatteina ovat eettisyys, oikeudenmukaisuus, yhteisöllisyys ja osallisuus. Erityisen äärellä olemme niin opetussuunnitelmien kuin opettajuuden identiteettipositioidenkin näkökulmista. Kun pohditaan koulutuksen kehittämistä ja opettajuutta tulevaisuudessa, ei voida unohtaa koulutuksen johtamista, oppilaitosten saavutettavuutta tai globaalia vastuutakaan.

Kirjoittajat ovat opettajan pedagogisten opintojen, ammatillisen erityisopettajakoulutuksen ja opinto-ohjaajan koulutuksen opettajakouluttajia JAMK ammatillisesta opettajakorkeakoulusta sekä kumppaneitamme.

ISBN 978-951-830-571-5