

Ari Hyyryläinen, Ilona Laakkonen,
Anna Leppäkorpi, Hannele Torvinen
& Mikael Viitasaari (toim.)



Ammatillinen opettajankoulutus



Luovuutta.
Tulevaisuutta.

Ammatillinen opettajankoulutus

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA 311

ARI HYYRYLÄINEN
ILONA LAAKKONEN
ANNA LEPPÄKORPI
HANNELE TORVINEN
MIKAEL VIITASAARI
(TOIM.)

Ammatillinen opettajankoulutus

LUOVUUTTA. TULEVAISUUTTA.



**Luovuutta.
Tulevaisuutta.**

Ammatillinen opettajankoulutus
60 vuotta Jyväskylässä.

jamk | Jyväskylän
ammattikorkeakoulu

**JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN
JULKAISUJA -SARJA**

©2022

Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Ari Hyyryläinen, Ilona Laakkonen, Anna Leppäkorpi,
Hannele Torvinen & Mikael Viitasaari (toim.)

AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS
Luovuutta. Tulevaisuutta.

Kannen piirros • Riitta Uusitalo
Ulkoasu • JAMK / Pekka Salminen
Taitto ja paino • Punamusta Oy • 2022

ISBN 978-951-830-646-0 (Painettu)
ISBN 978-951-830-647-7 (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.....	6
ABSTRACT.....	7
YKSIKÖNJOHTAJAN ALKUSANAT	8
LUKIJALLE.....	9
Harri Keurulainen, Siru Lehto & Pekka Risku	
1 AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS UUELLE VUOSIKYMMENELLE	12
Kaisa Rätty, Kaija Peuna-Korpioja & Leena Selkivuori	
2 MUUTTUUKO ERITYISOPETTAJUUS – JA MIHIN SUUNTAAN?	21
Seija Koskela & Virpi Koskelo	
3 OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUKSELLA KOHTI TULEVAISUUDEN OHJAAJUUTTA	31
Dr. Eila Burns, Dr. Usha Acharya, Dr. Kalpana Gyawali & Ms. Subekshya Ghimire	
4 EQUITABLE AND EMPOWERING EDUCATION – COLLABORATING IN NEPAL	44
Riikka Michelsson	
5 DIALOGIOSAAMISELLA EDISTETÄÄN YHDENVERTAISTA KOHTAAMISTA - KOKEMUKSIA VERKKOKURSSILTA	60
Ari Hyyryläinen	
6 KOHTAAMINEN JA VUOROVAIKUTUS PEDAGOGISESTI JOHTAMISEN YTIMESSÄ	70
Jari Kalavainen	
7 OPPILAITOSTEN HENKILÖSTÖKOULUTUSTEN MUTKAINEN TIE	77
KIRJOITTAJAT.....	88

TIIVISTELMÄ

Ari Hyyryläinen, Ilona Laakkonen, Anna Leppäkorpi, Hannele Torvinen & Mikael Viitasaari (toim.)

**Ammatillinen opettajankoulutus. Luovuutta, tulevaisuutta
Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 311**

Opettajien, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien koulutus ovat ydintehtäviämme. Maailman muuttuessa opettajan ja ohjaajan rooli ja tehtävät muuttuvat, ja niin muuttuu myös opettajakorkeakoulu.

Juhlajulkaisullamme osallistumme keskusteluun ammattipedagogiikan ja ammatillisen opettajankoulutuksen yhteiskunnallisesta asemasta nyt ja tulevaisuudessa. Kuvaamme julkaisussamme sitä moninaista kenttää, jossa toimimme yhdessä verkostojemme, kumppaniemme ja ennen kaikkea opiskelijoidemme kanssa.

Julkaisun artikkelit kertovat yhteiskunnallisesta muutoksesta, elinikäisen ohjauksen opetussuunnitelman uudistamistyöstä, erityisopettajan toimintakentästä, kansainvälisestä tasa-arvotyöstä, dialogitaitojen oppimisesta, pedagogisesta johtamisesta ja kehittämiskumppanuudesta.

Kokonaisuus kuvaa ammatillisen opettajakorkeakoulumme asemaa merkittävänä yhteiskunnallisena toimijana ja vaikuttajana. Sen moniääninen vuoropuhelu heijastelee toimintamme moninaisuutta muuttuvassa yhteiskunnassa.

Eri teemoja punoo yhteen punainen lanka, meidän tapamme toimia: sitä kuvaavat parhaiten sanat kohtaaminen, osallisuus ja toimijuus.

Avainsanat: ammatillinen opettajankoulutus, opetussuunnitelmatyö, erityisopettajakoulutus, opinto-ohjaaja, dialogisuus, osaamisen kehittäminen, pedagoginen johtaminen

ABSTRACT

Ari Hyyryläinen, Ilona Laakkonen, Anna Leppäkorpi, Hannele Torvinen & Mikael Viitasaari (Eds.)

**Ammatillinen opettajankoulutus. Luovuutta, tulevaisuutta
Publications of JAMK University of Applied Sciences, 311**

The education of teachers, special needs teachers and study counsellors is our core mission. In a changing world, the role and responsibilities of educators change, and so does the School of Professional Teacher Education.

With our celebratory publication, we will participate in the discussion on the role and position of vocational pedagogy and professional teacher education in the society today and in the future. This book depicts the diverse field in which we work together with our networks, partners, and our students.

The chapters in this book address societal change and curriculum reform, lifelong guidance and counselling, the role of special needs teachers, international work on equality, learning dialogue skills, pedagogical leadership, and partnership in educational development.

The book positions our School of Professional Teacher Education as a significant social actor and influencer. Its multi-voiced dialogue reflects the diversity of our actions in a changing society.

The different themes share a golden thread: our way of working, best represented by the words interaction, participation, and agency.

Keywords: professional teacher education, curriculum development, special needs teacher education, study counsellor, dialogue, development of competence, pedagogical leadership

YKSIKÖNJOHTAJAN ALKUSANAT

Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu täyttää tänä vuonna 60 vuotta. Tätä julkaisua voi siis hyvällä syyllä kutsua juhlaulkaisuksi. Juhlavuoden kunniaksi järjestämme ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyöpäivät ja samalla hieman juhlimme opettajankouluttajakollegoiden ja muiden matkan varrella kulkeneiden kumppaniemme kanssa täysiä vuosiamme.

Edellisessä Jamkin opettajakorkeakoulun julkaisussa keväällä 2020 pohdimme tulevaisuuden opettajuutta. Tässäkin julkaisussa katsotaan eteenpäin, nyt erityisesti opettajankoulutusta. Opettajankoulutuksen tulee olla edelläkävijä, näyttää suuntaa ja valmentaa tulevaan. Täällä Jyväskylässä tämä todetaan näppärästi, että ”ollaan kaks askelta eellä”.

Suomen koulutusjärjestelmää sekä suomalaista opettajankoulutusta arvostetaan maailmalla. Opettajankoulutuksemme arvioidaan olevan laadukasta. Uskon tähän. Valtakunnallisen opettajankoulutusfoorumin tapaamisessa talvella 2022 kuultiin alustus opettajankoulutuksen tilasta Euroopan unionissa muutaman opettajankoulutusta käsittelevän raportin pohjalta. Kävi ilmi, että EU:ssa on pohdittu jatkossa käyttöönotettavaksi esimerkiksi tunnustuspalkintoja ja osaamismerkkejä. On ymmärrettävää, että palkitsemisilla pyritään hyvän edistämiseen ja motivoimaan oppimista. Erilaisten merkkien keräily kuitenkin – oppimisen motivointi välineellisellä palkitsemisella – voi toimia vain välivaiheena kiinnostuksen herättämiseksi. Oppiminen, samoin kuin opettajuus ja opettajankoulutus kehittyvät sisällöllisestä kiinnostuksesta ja halusta kehittyä sekä edistää hyviä asioita. Tähän ammatillisella opettajankoulutuksellakin pyritään.

Suomen tulee jatkossakin olla opettajankoulutuksen edelläkävijä. Pysykäämme siis ”kaks askelta eellä”. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu osaltaan haluaa olla kansallinen ja kansainvälinen edelläkävijä, Jamkin nousevana vahvuusalueena onkin *uudistuva oppiminen*.

Pekka Risku

Yksikönjohtaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

LUKIJALLE

Hyvä lukija,

käsilläsi on julkaisu, joka juhlistaa opettajakorkeakoulumme siirtymistä seitsemännelle vuosikymmenelleen tiukasti tulevaisuuteen tähyten.

Ammatillinen opettajankoulutus on toimintamme ydintä. Vuosittain opettajakorkeakoulustamme valmistuu n. 400 ammatillista opettajaa. Koulutuksen pohjana ovat arvot ja käsitykset yhteiskunnasta, ihmisestä, työstä ja tulevaisuudesta. Opettajankoulutuksen kontekstissa voidaan ajatella näiden arvojen ja käsitysten vielä kertautuvan, kun opettajaopiskelijat toteuttavat niitä omien opiskelijoidensa kanssa. Harri Keurulainen, Siru Lehto ja Pekka Risku kuvaavat artikkelissaan ”Ammatillinen opettajankoulutus uudelle vuosikymmenelle” niitä yhteiskunnan, työelämän ja koulutuksen kehityslinjoja ja oletuksia, jotka viitoittavat opettajankoulutustamme. Millainen ammatillinen opettajakorkeakoulu edistää opiskelijoidensa kasvua aktiivisiksi, oman elämänsä ja tulevaisuuden tekijöiksi? Opetussuunnitelman uudistustyön osana tehty laajan aineiston analyysi antoi kirjoittajille ja heidän yhteisölleen eväitä niin olemassa olevan vahvistamiseen kuin toiminnan uudistamiseenkin. Kirjoittajat tarkastelevat myös ammatillisen opettajan osaamista ja pohtivat opiskelijoiden hyvinvoinnin kysymyksiä, jotka etenkin pandemian ja kriisien värittäminä aikoina ovat entistä tärkeämpiä.

Erityisopettajan tehtävä on yhteiskunnallisesti merkittävä. Erityisopetuksen kysymykset ovat olleet opettajakorkeakoulumme vahvaa osaamista jo 90-luvulta saakka. Erityisopettajan tehtävä ja häneltä vaadittava osaaminen ovat murroksessa. ”Muuttuuko erityisopettajuus – ja mihin suuntaan?” -artikkelissaan Kaisa Rätty, Kaija Peuna-Korpioja ja Leena Selkivuori hahmottelevat erityisopettajan muuttuvaa roolia nykyisessä oppilaitosmaailmassa, jossa kaikki ohjaavat kaikkia. Erityisopetus on avautunut erillisistä luokista jokaiseen oppimistilanteeseen ja oppilaitoksen seinien ulkopuolelle. Opettajat ja ohjaajat kaipaavat tukea ja ohjausta siinä, miten selvittää oppijoiden moninaisuuden asettamasta vaateesta omalle osaamiselle, kuinka nostaa keskiöön oppija ja toimia kussakin tilanteessa sen vaatimalla tavalla ilman valmista sapluunaa. Kirjoittajat nostavat erityisopettajan keskeiseksi tehtäväksi yhdenvertaisemman ja inklusiivisemman yhteiskunnan rakentamisen, jossa jokaisella on tilaa olla sellainen kuin on, tuen tarpeineen tai ilman.

Ohjauksen merkitys on yhä keskeisempi elinikäisen oppimisen vaatimusten, työelämän muutoksen ja yhteiskunnan moninaistumisen myötä. Opinto-ohjaajakoulutuksen suosio onkin kasvanut vuosi vuodelta. Vuodesta 2021 alkaen toteutamme opinto-ohjaajakoulutusta yhdessä Jyväskylän yliopiston kanssa. Artikkelissaan ”Opetussuunnitelmauudistuksella kohti tulevaisuuden ohjaajuutta” Seija Koskela ja Virpi Koskelo kuvaavat opetussuunnitelmatyötä suhteessa laajempaan muutoksen kenttään: miksi opetussuunnitelma tulee uudistaa, miten elinikäisen ohjauksen strategiset näkökulmat huomioidaan ohjauskoulutuksessa, millaista toimintaympäristöanalyysiä käytetään ja miten opiskelijoiden kanssa toteutettua tulevaisuustyöskentelyä hyödynnetään opetussuunnitelman kehittämisessä. Ohjaajan työ on ihmissuhdetyötä sen syvimmissä merkityksessä: keskeistä on kohtaaminen, ohjauksen eettisyys ja tietoon perustuvat päätökset ohjauksen järjestämisessä.

Opettajakorkeakoulumme on aktiivinen kansainvälisen yhteistyön tekijä ja arvostettu kumppani. Esimerkiksi ulkoministeriön rahoittamien HEI-ICI-hankkeiden kautta kehitämme tällä hetkellä koulutusta niin Nepalissa, Etiopiassa kuin Mosambikissakin. Yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja koulutuksen saavutettavuus ovat keskeisiä teemoja työssämme kansainvälisen koulutuksen kehittäjinä. Artikkelissaan ”Equitable and empowering education – collaborating in Nepal” Eila Burns kumppaneineen avaavat sukupuolten tasa-arvoon ja koulutukseen liittyviä kysymyksiä tilastoaineistojen ja nepalilaisten naisten kokemusten kautta ja pohtivat keinoja edistää yhdenvertaisuutta kansainvälisessä yhteistyössä. Omassa puheenvuorossaan ”Gender Equality in Higher Education in Nepal: Policy and Practices” Lekhnath Sharma syventää ymmärrystämme naisten asemasta ja koulutuksesta Nepalissa. Kun yksilöiden pyrkimykset ja yhteisön voima kohtaavat, suurikin muutos on mahdollista.

Kohtaaminen ja vuorovaikutus ovat opettajuuden ydintä. Paine siirtää opetusta osin tai kokonaan digitaalisiin ympäristöihin on kasvanut ja pandemian myötä verkko-opetuksesta on tullut normaali osa kaikkea työtämme. Moni opettaja kuitenkin pelkää kohtaamisosaamisen hukkuvan ruutujen ja näppäimistöjen keskelle. ”Dialogiosaamisella edistetään yhdenvertaista kohtaamista - kokemuksia verkkokurssilta” -artikkelissaan Riikka Michelsson nostaa keskiöön kohtaamisosaamisen ja dialogisuuden yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja toteaa, että dialogitaidot voivat kehittyä myös verkkokurssilla. Kurssin osallistujat kokivat dialogitaidot merkityksellisiksi ja nostivat esiin, että dialogitaitojen kuuluisi olla jokaisen opettajan osaamista. Dialogin avulla voidaan myös rakentaa parempaa, yhteisöllisempää tulevaisuutta.

Oppilaitosten johtaminen ja pedagoginen johtaminen ovat olleet sekä tutkimuksen että kehittämisen kohteena opettajakorkeakoulussamme jo

pitkään. Pedagogisen johtamisen näkökulmia voivat olla pedagogisesti johtaminen, pedagogiikan johtaminen sekä pedagogisen yhteisön johtaminen. Jatkuva oppiminen haastaa työyhteisöjen johtamisen löytämään uusia keinoja edistää oppimista työyhteisössä. Artikkelissa “Kohtaaminen ja vuorovaikutus pedagogisesti johtamisessa” Ari Hyyryläinen keskittyy tarkastelemaan pedagogisesti johtamisen vuorovaikutuksellisuutta ja sen mahdollisuuksia tukea työyhteisön keskinäistä oppimista. Yhdessä oppiminen vaatii johtamista ja johtaminen edistää yhteisöllisyyttä.

Täydennyskoulutus on tärkeää opettajan ja ohjaajan ammattitaidon ylläpitämisessä, laajentamisessa ja kehittämisessä. Vuosien saatossa olemme toteuttaneet koulutuksia oppilaitosten toiminnan kehittämiseksi ja osaamisen kehittämiseksi ja viime vuosina olemme siirtyneet kohti kehittämiskumppanuutta. Jari Kalavainen toteaa artikkelissaan “Oppilaitosten henkilökoulutuksen mutkainen tie”, että oppilaitosten odotukset johtavat usein vastaamaan niihin tarpeisiin, jotka elävät juuri tässä ajassa ja jotka koetaan tällä hetkellä hyödyllisiksi. Vaarana on, että näin ylläpidetään niitä ajatuksia ja käytäntöjä, jotka ovat jo olemassa, eli vain uusinnetaan olemassa olevaa. Osaamisen ja toiminnan kehittämisellä on tulevaisuuden rakentajan rooli: on oleellista tunnistaa ja ennakoida muutosta yhdessä.

Näistä artikkeleista syntyvä kokonaisuus kuvaa ammatillisen opettajakorkeakoulumme asemaa yhteiskunnallisena toimijana. Eri teemoja punoo yhteen punainen lanka, meidän tapamme toimia: sitä kuvaavat parhaiten sanat kohtaaminen, osallisuus ja toimijuus.

Innostavia lukuhetkiä arvoisa lukijamme!

Ari Hyyryläinen, Ilona Laakkonen, Anna Leppäkorpi, Hannele Torvinen, Mikael Viitasaari

Toimituskunta

Teamsissä 18.3.2022

1 AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS UUELLE VUOSIKYMMENELLE

Harri Keurulainen, Siru Lehto & Pekka Risku

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Jyväskylässä uudistettiin opettajakoulutuksen opetussuunnitelma viimeksi vuosina 2019–2021. Uudistamistyön aluksi laadittiin laaja analyysi suomalaisen yhteiskunnan, työelämän sekä ammatillisen koulutuksen ja korkea-asteen koulutuksen mahdollisista kehityssuunnista tulevana vuosina. Analyysissa käytettiin hyväksi monipuolista aineistoa, joka muodostui muun muassa tulevaisuutta ennakoivista tutkimuksista, erilaisista asiakirjoista ja arvioinneista sekä keskeisten sidosryhmiemme näkemyksistä ja kommentteista. Tässä artikkelissa kuvaamme näiden analyysiemme perusteella tehtyjä johtopäätöksiä. Haluamme kuvauksen avulla tehdä näkyväksi ajatuksia ja oletuksia, joiden suunnassa opettajakorkeakoulumme aloittaa seitsemännen vuosikymmenensä.

Maamme koulutuspolitiikassa korostetaan nykyisin ammatillisen koulutuksen roolia työelämän suunnannäyttäjänä. Myös korkeakoulupedagogiikkaa kehitetään voimallisesti niin ammattikorkeakouluissa kuin yliopistoissakin. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa koulutetaan opettajia sekä ammatillisiin oppilaitoksiin että korkeakouluihin. Monet heistä ovat opettajan tehtävissä useiden seuraavien vuosikymmenien ajan. Tästä syystä haemme toiminnassamme tulevaisuussuuntautunutta otetta. Toimintaympäristössämme tapahtuvien muutosten ennakoinnin lisäksi opetussuunnitelman laatimiseen vaikuttavat myös tietämyksemme ja käsityksemme opiskelijoistamme ja oppimisesta yleensä. Tämän vuoksi pyrimme opetussuunnitelman uudistamisen yhteydessä myös luomaan kokonaiskuvan opiskelijoistamme sekä heidän taustoistaan ja tarpeistaan.

YHTEISKUNNALLISTA TEHTÄVÄÄ JA VALTAKUNNALLISIA AIKOMUKSIA...

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen perustehtävää linjataan valtakunnallisesti. Opetus- ja kulttuuriministeriön yhteydessä on vuodesta 2016 toiminut Opettajankoulutusfoorumi. Sen tehtävänä on uudistaa kaikkea maassamme tapahtuvaa opettajien perus-, perehdyttämis- ja täydennyskoulutusta (Opettajankoulutuksen kehittäminen jatkuu Opettajankoulutusfoorumissa 2019).

Ammatillisilla opettajakorkeakouluilla oli puolestaan yhteinen opettajankoulutusten kehittämishanke OPEKE (Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen -hanke) vuosina 2017–2019, jonka tarkoituksena oli huolehtia siitä, että ammatillinen opettajankoulutus vastaa jatkossakin koulutuksen järjestäjien ja kansainvälistyvän työelämän muuttuvia tarpeita.

Opettajankoulutusfoorumin viimeaikaisessa työskentelyssä on vahvasti tuotu esille tutkimusperustaisuutta niin opettajankoulutuksessa kuin opetusalan johtamisosaamisen koulutuksessa. Foorumin jaos, joka käsittelee opettajien osaamista ja jatkuvaa oppimista, kannustaa opettajankoulutusyksiköitä yhteistyöhön – myös yhteistyöhön työelämän kanssa – sekä painottaa tutkivan opettajuuden tukemista jatkossa. Tavoitteeksi on asetettu koulujen toimintakulttuurin kehittäminen oppiviksi yhteisöiksi ja Suomen nostaminen mallimaaksi opettajankoulutusyksiköiden välisessä kehittämis- ja tutkimusyhteistyössä. Ennakointia ja opiskelijavalintoja käsittelevä jaos esittää puolestaan, että opettajien urapolun joustavia siirtymiä edistettäisiin kuvaamalla opettajien yhteinen ydinosaaminen sekä ottamalla käyttöön henkilökohtaiset kehittämissuunnitelmat.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tilaamana on laadittu tilannekuva eri korkeakoulujen järjestämistä opettajan pedagogisista opinnoista sekä opettajakelpoisuudesta (Jyrhämä 2021). Sen mukaan nykyisissä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa on haastavaa nähdä yleistä opettajakelpoisuutta. Selvityksessä pohditaan yleisen opettajakelpoisuuden suhdetta eri oppiaineisiin liittyvään pedagogiseen osaamiseen. Foorumin yhteisessä keskustelussa on oltu yleisen opettajakelpoisuuden jatkamisen kannalla. Raportissa pohditaan kriittisesti myös muun muassa joidenkin opettajankoulutusyksiköiden pyrkimystä laajentaa opetusharjoittelua koskemaan muutakin kuin ryhmätilanteisiin liittyvää oppimisen ohjausta. Raportissa painotetaan tutkimusperustaisuutta sekä päädytään esittämään yhteistä pedagogisten opintojen ydintä opettajankoulutusten perustaksi. (Mt.)

KESTÄVÄÄ KEHITYSTÄ JA YHDENVERTAISUUTTA...

Oman opettajakorkeakoulumme analyyseissa lähdimme liikkeelle suomalaisen yhteiskunnan muutoksen tarkastelulla osana globaalia ympäristöä. Ammatillisen opettajankoulutuksen toimintaympäristö onkin laajimmillaan koko maailma. Monista globaaleista asioista kestävään kehitykseen liittyvät kysymykset ovat yhä enemmän läsnä myös erilaisissa koulutuksissa. Kun yritykset ja työelämä laajemminkin kehittävät kestäväen kehityksen edellyttämiä ratkaisuja, tulevat ne osaksi erilaisissa töissä toimivien ihmisten ammatillista osaamista. Ammatillisen koulutuksen ja niissä toimivien opettajien tuleekin kyetä omassa

toiminnassaan ottamaan huomioon kestävän kehityksen asettamat vaatimukset, kuten yhteiskunnassa yleisestikin (ks. esim. Suomen kestävän kasvun ohjelma – vauhtia uudistuksiin ja investointeihin 2021).

Suomalaisen yhteiskunnan tarkastelun johtopäätöksenä totesimme, että myös opettajankoulutuksen keinoin on edistettävä kansalaisten välistä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Tässä oppilaitoksemme yhtyy kaikkien opettajakorkeakoulujen lausumaan yhteiseen ammatillisen opettajankoulutuksen arvoperustaan: ammatillisen opettajan perustehtävänä on tukea kansalaisten kasvua ja sivistystä sekä edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Tunnistimme myös sen, että kaikkien kansalaisten riittävä digitaalinen osaaminen on avainasia yhteiskunnallisen yhdenvertaisuuden edistämisessä.

TYÖELÄMÄTAITOJA JA AMMATTISIVISTYSTÄ...

Ammatillisen opettajankoulutuksen kannalta keskeinen kysymys on työelämässä tarvittavien osaamisten hahmottaminen. Työelämänkin muutoksessa digitalisaation merkitys sisältöjä ja rakenteita muokkaavana tekijänä on keskeinen. Tämän lisäksi monissa viimeaikaisissa niin sanottujen 21. vuosisadan osaamisia kuvaavissa analyyseissä on tuotu esille muutoksen hallintaa edistävät metataidot, kuten reflektiotaidot tai kriittisen ajattelun taidot, samoin kuin yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. (ks. esim. Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci & Rumble 2012.)

Opettajan työhön sisältyvät myös samat yleiset osaamisvaatimukset. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tuetaankin tällaisten osaamisten kehittymistä opintojen aikana sisällöllisten, rakenteellisten ja menetelmällisten ratkaisujen avulla. Jokainen opettajahan sitten joutuu omien ammatillisten opiskelijoidensa kanssa kehittämään omia ja yhteisöjensä pedagogisia ratkaisuja näiden uusien osaamisten kouluttamista varten.

Ammatillisen opettajankoulutuksen erityisenä tehtävänä on myös ylläpitää ja edistää ammattisivistystä. Se on kokonaisvaltaista tietämystä ja osaamista, johon kuuluvat tieteiden välisten teoreettisten ja käytännöllisten tietojen soveltava hallinta ja ymmärrys sekä sisäistetty ammattietiikka (von Wright 1981). Siihen liittyvät myös oman ammattialan tai tehtävän historiallisten juurien ja tulevaisuuden sekä sen yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtäminen.

Koulutustemme tavoitteena onkin ylläpitää laaja-alaista ammattipedagogista osaamista. Myös tämä on muiden ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteinen tavoite. Ammattipedagogisen osaamisen laaja-alaisuutta voidaan tulkita kahdella tavalla. Se voidaan ymmärtää laadullisena tai määrällisenä asiana. Laadullisesti ymmärrettynä se tarkoittaa sen ymmärryksen ja osaamisen

syvyyttä, jonka opiskelu voi henkilölle tuottaa. Tällainen tulkinta on omiaan edistämään opittujen asioiden siirtovaikutusta erilaisiin uusiin tilanteisiin. Osaamisen laaja-alaisuuden määrällinen tulkinta taas tarkoittaa koulutusprosessin tuloksena syntyneiden erilaisten osaamisten monilukuisuutta. (esim. Ekola 1985.)

Omassa opetussuunnitelmassamme suosimme ammatillisen laaja-alaisuuden laadullista tulkintaa. Koemme tärkeäksi, että opiskelijoiden pedagoginen ajattelu ja osaaminen kehittyvät opiskelun tuloksena. Erilaisiin tilanteisiin soveltuvien didaktisten ratkaisujen tekeminen voidaan sitten johtaa kullakin opettajalla olevan pedagogisen ymmärryksen pohjalta. Opiskelu ympäristöjen digitalisoituminen on aiheuttanut painetta myös erilaisten valmiiden didaktisten mallien tarjoamiseen opiskelijoille. Ne voivatkin olla koulutuksessa tarpeen mukaan esillä, mutta opiskelun pääasiallisena tavoitteena on ammattipedagogiikkaan liittyvien asioiden riittävän syvälinen ymmärtäminen. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi tietämys ja käsitykset oppimisesta ja oppivasta ihmisestä sekä osaamisen rakentumisesta. Tämä toki edellyttää opettajakorkeakoulun kouluttajayhteisöltä riittävän korkeatasoista ammattipedagogista ja käyttäytymistieteellistä asiantuntemusta.

KOULUTUKSEN TULEVAISUUTTA JA OPETTAJAN OSAAMISTA...

Perustehtävämme näkökulmasta erityisesti ammatillisen koulutuksen ja korkea-asteen koulutuksen muutosten ennakointi ja näiden muutosten vaikutukset opettajilta vaadittaviin osaamisiin ovat olennaisia asioita. Tehtävämme onkin tukea tulevaisuuteen suuntautuvaa, eettisiin valintoihin kykenevää sekä aktiivista ja kriittistä opettajuutta. Edistämme opettajankoulutuksessamme myös opiskelijoidemme osaamista erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa moninaisten oppijoiden kohtaamista, oppimisen ohjaamista ja heidän hyvinvointinsa tukemista varten.

Työhönsä tiedostaen ja kriittisesti suhtautuva opettaja on paras oman työnsä tutkija ja asiantuntija. Osaavalla opettajalla tulee olla valmiudet oman opettajuutensa kehittämiseen. Tämä puolestaan edellyttää tutkivaa ja kehittävää asennetta omaa työtä kohtaan. Tutkiva opettaja ymmärtää oman oppilaitoksensa oppivana ja kehittyvänä organisaationa ja hänellä on valmiudet osallistua sen kehittämiseen. Tutkimuksellinen ote sisältää tiedonhallintataitoja sekä tiedostavaa, tutkivaa ja kriittistä asennetta. Oman työn ja sen perusteiden jatkuva arviointi on myös olennainen osa osaavaa opettajuutta.

Tutkivan otteen omaksuminen aloitetaan ammatillisessa opettajankoulutuksessa jo opintojen alkumetreillä, ja opiskelijoita rohkaistaan opintojen edetessä näkemään opettajan työhön liittyvät asiat pikemminkin kehittämisen

kohteina kuin ennalta annettuina asioiden tiloina. Myös muut ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat päätyneet opinnoissaan kehittämään tutkivaa ja kehittävää työtettä.

Tutkiva opettaja -ajatuksen rinnalla on viime aikoina vahvistunut myös opettaja tutkijana -ajatus. Näissä kahdessa näkemyksessä on taustallaan erilaiset paradigmat, ja siten paradigmojen mukaan myös eri lähtökohdat, seuraukset ja vaikutukset ei vain tutkimuskäytännöille, vaan myös niiden kohteena olevalle toiminnalle, kuten opetukselle ja opettajan muulle toiminnalle ja siihen osallistuville toimijoille.

Tutkiva opettaja paradigmaan liittyen pidämme opettajaopinnoissamme tärkeänä rohkaista opiskelijoitamme suhtautumaan kriittisesti omaan työhönsä, itseensä opettajina, opiskelijoihinsa ja oppilaitokseensa sekä opettajan työn rakenteisiin laajemminkin (ks. esim. Zeichner & Liston 1990). Oletamme tämän edistävän tulevien opettajien vaikuttamisvalmiuksia omaan työhönsä ja sitä sääteleviin reunaehtoihin. Tämän oletetaan myös lisäävän opettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista.

Työelämässä korostetaan nykyisin yhdessä tekemisen kulttuurin kehittämistä. Opettajan työn historiaan puolestaan liittyy voimakas yksin tekemisen ajatus (ks. esim. Karjalainen 1992). Yksi opettajaopintojen keskeisistä tehtävistä onkin tuon myytin murtaminen. Opettajan työn toimintaympäristö on viime vuosikymmeninä muuttunut siten, että yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisesta on tullut olennainen osa opettajan osaamista. Opettaja on läsnäolon, kohtaamisen ja vuorovaikutuksen ammattilainen, jonka täytyy ymmärtää niin kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen kuin verkossa tapahtuvan toiminnan erityispiirteet. Hän rakentaa yhteisössään ilmapiiriä, joka on turvallinen, luottamuksellinen, yhteisöllinen, ja siten opiskelun mahdollistava ja oppimista edistävä.

Tällaisen oppimista fasilitoivan ohjaajuuden ohella tunnistamme opettajan rooliin kuuluviksi myös muut opettajan pedagogiseen johtajuuteen kuuluvat tehtävät. Opettaja on myös sisällöllinen asiantuntija. Hänen tehtävänsä on huolehtia tavoitteista ja tarvittaessa myös kontrolloida niiden saavuttamista sekä tehdä arviointipäätöksiä (ks. esim. Kolb & Kolb 2017).

OPISKELIJOIDEN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN TUKEMISTA...

Ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijat ovat aikuisia, joilla on jo monenlaista työ- ja elämäkokemusta. Opiskelijoiden ammattialojen ja työkokemusten moninaisuus on koulutuksen voimavara, joka muodostaa koulutusten yhden rikkaan ja useita eri näkökulmia tarjoavan opiskeluympäristön. Moninai-

suudestaan johtuen on tärkeää, että kaikilla opiskelijoillamme on mahdollisuus asettaa opinnoilleen myös omia tavoitteita. Myös muissa opettajakorkeakouluissa nämä samat periaatteet ovat esillä.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opintoja henkilökohtaistetaan ja yksilöllistetään henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien avulla. Opettajaopinnoissa yksilöllisyys toteutuu parhaiten silloin, kun opiskelija voi asettaa eri opintojaksoille omia tavoitteitaan ja tehdä niihin liittyviä sisällöllisiä ratkaisuja. Yksilöllisyys toteutuu myös siten, että opiskelija voi hankkia ja osoittaa osaamistaan eri tavoin erilaisissa ammatillisissa opiskeluympäristöissä sekä suunnata mielenkiintoaan ja vahvistaa osaamistaan henkilökohtaisten toiveidensa ja tarpeidensa mukaisesti. Tätä tavoitetta tukee se, että opetussuunnitelma mahdollistaa riittävän valinnaisuuden. Merkittävän osan opintojen henkilökohtaistamista muodostavat osaamisen tunnistamisen käytännöt. Opiskelijoilla on mahdollisuus tehdä aiemmin hankkimaansa osaamista näkyväksi korvaamisen ja sisällyttämisen keinoin.

Viimeisten vuosikymmenien aikana tällaiset opiskelun yksilöllistämisen ajatukset ovatkin maassamme levinneet eri kouluasteille. Yksi keskeinen koulutuksen järjestämisen perinteisistä reunaehdoista on kuitenkin joukkomuotoisuus (Simola, Hansen, Lanas, Niemelä, Nikkola, Saari & Sääntti 2021). Ammatillisessa opettajakorkeakoulussakin aloittaa opintonsa vuosittain yli neljä sataa opiskelijaa. Yksilöllistämisyhtymien ja toiminnan joukkomuotoisuuden välinen ristiriita onkin hyvä tunnistaa. Taitavasti tulkittuna joukkomuotoisuus voi olla positiivinen asia. Oppiminenhan on sosiaalista toimintaa ja sellaisenaan edellyttää opiskelutoiminnalta sopivia rakenteita ja ratkaisuja tätä varten. Yksilöllisiin päämääriin pyritään yhdessä toimimalla.

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa yksi opiskeluun liittyvä keskeinen rakenteellinen ratkaisu on opiskelijoiden muodostamien oppimispiirien toiminta opiskelun perusyksikkönä. Koulutuksessamme vertaisryhmiä hyödynnetään oppimisen voimavarana: opiskelijat toimivat toistensa vertaisohjaajina ja -arvioijina. Tällaisten yhteisöllisten ja opiskelijoiden vuorovaikutukseen perustuvien opiskeluratkaisujen ylläpitäminen ja niiden edelleen kehittäminen on jatkossakin tärkeää. Asiantuntijaksi kehittyminen myös kasvatus- ja opetustehtävissä on sosiaalista toimintaa.

Muutos on aina haastava asia. Ammatillinen opettaja- tai ohjaajaidentiteetti rakentuu opiskelijoillamme aikaisemman ammatin päälle. Ammatilliseksi opettajaksi kasvaminen onkin jatkuvasti rakentuvaa identiteettityötä, joka edellyttää aikaa ja itsereflektiota. Uuden identiteetin rakentaminen saattaa olla tuskallinenkin prosessi, kun aiemmat ajattelu- ja toimintatavat eivät ole enää tarkoituksenmukaisia pedagogisessa kontekstissa. Monet opiskelijamme

joutuvatkin uskaltautumaan epämukavuusalueille, mikä usein onkin edellytys uusien käsitysten ja toimintatapojen muotoutumiselle. Tällaiseen muutokseen ja ammatilliseen uudelleensuuntautumiseen tarvitaan tukea, kannustusta ja peilipintaa. Tarvitaan kouluttajia, oppimispiirien toisia jäseniä ja muita koulutusprosessiin osallistuvia toimijoita.

Viime vuosina opiskelijoiden hyvinvointi on noussut yhä tärkeämmäksi tekijäksi yksilöllisyyttä ja tehokkuutta korostavassa koulutuskulttuurissa. Ammatillisessa opettajankoulutuksessamme pyrimme ylläpitämään toimintakulttuuria, joka näyttäytyy opiskelijalle avoimena, innostavana, joustavana ja oikeudenmukaisena. Pyrimme opinnoissa välttämään suorituskeskeisyyttä ja edistämään opiskelijoiden oppimisorientaatiota erilaisilla ohjaus- ja arviointikäytänteillä. Ne ilmenevät esimerkiksi oppimiseen liittyvänä yhteistoiminnallisuutena uuden tiedon rakentamisessa tai ohjaavan arvioinnin korostumisena oppimisen ja osaamisen arvioinnissa.

PÄÄTTEEKSI...

Teimme tässä artikkelissa näkyväksi niitä ajatuksia, näkemyksiä ja tulevaisuus-odotuksia, joiden suunnassa opettajakorkeakoulumme aloittaa seitsemännen vuosikymmenensä. On viisautta tunnistaa sekä tässä hetkessä yhä toimiva että tulevaisuuden edellyttämät muutokset ja niiden liikkeelle panevat voimat. Oman toimintaympäristömme analyysi avasi näkymiä tulevaisuuteen, mutta auttoi meitä myös huomaamaan jo olemassa olevan hyvän, jota opettajankoulutuksessamme edelleen säilyttää, varjella ja kohottaakin.

Edistämme ammatillisessa opettajankoulutuksessamme tulevaisuuteen suuntautuvaa, eettisiin valintoihin kykenevää sekä aktiivista ja kriittistä opettajuutta. Korostamme tutkivaa opettajuutta ja viisasta pedagogiikkaa. Ajattelemme, että opettaja on vuorovaikutuksen ja läsnäolon ammattilainen, jolla on vahva kohtaamisosaaminen. Painotamme opiskelijoiden laaja-alaista ammattipedagogista osaamista, ammattisivistystä ja verkostoissa toteutuvaa yhteistoiminnallista opettajuutta.

Luomme opintoihin sellaisia opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja opiskelijoiden hyvinvointia tukevia opiskelun rakenteita, jotka mahdollistavat opiskelijoiden toisiltaan oppimisen. Kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus asettaa opinnoilleen henkilökohtaisia tavoitteita, joihin pyritään kuitenkin yhdessä oppimalla. Uskomme, että yksilölliset tavoitteet ja päämäärät saavutetaan yhdessä toimien ja toisilta oppien.

Yhdessä tekemisen toimintakulttuuri ja yhdessä oppiminen eivät ole ainoastaan opiskelijoidemme etuoikeus. Myös opettajakorkeakoulun hen-

kilöstö tarvitsee toisiaan sekä peileiksi että kehittyäkseen. Asiantuntijaksi ja asiantuntijajayhteisön toimintaan. Uuden vuosikymmenemme alun pandemia-aika on osoittanut, että yhteisöllisyydelle on yhteiskunnassamme jatkuva ja tehostunut tilaus.

Yhteisöllisyys onkin aina ajankohtainen periaate ja ajassa hyvin säilyvä avainkäsite. Yhteisöllisyys ja vastuu yhteisestä suunnasta sopivat myös ammatillisen opettajankoulutuksen ohjaaviksi periaatteiksi tänäkin päivänä. Työmme ja tekemisemme merkitys ja merkityksellisyys rakennetaan yhdessä tehden ja toisiltamme oppien. Toinen toisemme kohtaaminen ja kollegiaalinen työkuultuuri edistävät myös työssä jaksamista ja työssä viihtymistä, mikä heijastuu myös opiskelijoiden oppimiseen ja hyvinvointiin.

Haluamme tulevinakin vuosikymmeninä olla avoimen oppimiskykyisiä ja halukkaita yhteistyöhön. Vastavuoroisuus, luottamuksellinen ja positiivinen työilmapiiri sekä yhteiset arvot rakentavat sosiaalista pääomaamme ja vahvistavat monitieteistä ja -alasta näkökulmaamme. Yhteisöllisyyden rakentuminen edellyttää toistemme aitoa kohtaamista, kaikkien osallistamista ja ottamista mukaan. Ammatillinen opettajankoulutus tarvitsee yhteisönä jatkuvaa ja toimivaa vuorovaikutusta – sitä, että kuulemme ja kuuntelemme toisiamme ja myös opiskelijoidemme ääntä. Oppilaitokset ovatkin kuin pienoisyhteiskunta. Kuten jo John Dewey (1907/1957) aikanaan totesi: koulussa opitaan aktiivisiksi, oman elämän ja tulevaisuuden tekijöiksi – tai ollaan oppimatta. Omana päämääränämme on rakentaa tuon ensin mainitun luonnehdinnan mukaista ammatillista opettajakorkeakoulua.

LÄHTEET

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. Research and applications. Toim. P. Griffin, P. McGaw & E. Care. Springer, 17–66.

Dewey, J. 1907/1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Otavan filosofinen kirjasto 5. Helsinki: Otava.

Ekola, J. 1985. Ammatillinen laaja-alaisuus kvalifikaatiotavoitteena. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 16, 3, 191–196.

Jyrhämä, R. 2021. *Opettajan pedagogiset opinnot 60 op Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41. Helsinki. Viitattu 25.1.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>.

Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. 2017. *Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education*. Viitattu 17.2.2022. <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/experiential-learning-theory-guide-for-higher-education-educators.pdf>.

Opettajankoulutuksen kehittäminen jatkuu Opettajankoulutusfoorumissa. 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tiedote 19.3.2019. Viitattu 17.2.2022. <https://okm.fi/-/opettajankoulutuksen-kehittaminen-jatkuu-opettajankoulutusfoorumissa>

Simola, H., Hansen, P., Lanas, M., Niemelä, M., Nikkola, T., Saari, A. & Säntti, J. 2021. Koulua pitää kehittää kouluna eikä muotivirtausten mukaan. Kanava 49, 5. 17–23.

Suomen kestävän kasvun ohjelma – vauhtia uudistuksiin ja investointeihin. 2021. Valtiovarainministeriö. Viitattu 17.2.2022 <https://vm.fi/kestava-kasvu>.

Von Wright, G. H. 1981. *Humanismi elämänasenteena*. Helsinki: Otava.

Zeichner, K. & Liston, D. 1990. Traditions of reform in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 41, 2, 3–20.

2 MUUTTUUKO ERITYISOPETTAJUUS – JA MIHIN SUUNTAAN?

Kaisa Rätty, Kaija Peuna-Korpioja & Leena Selkivuori

Ammatillisen erityisopettajan työ on yhä tiiviimpää yhteistyötä koulun kaikkien toimijoiden kanssa. Aiemmin erityisopettajan työn keskeinen tehtävä, opiskelijan yksilöllisen tuen suunnittelu ja antaminen, on siirtynyt kaikkien opettajien tehtäväksi. Samaan aikaan erityisopettajan toimintaympäristö on laajentunut myös lukiokoulutukseen ja korkeakouluihin sekä myös oppilaitosmuotojen välitilaan ja ulkopuolelle. Tämä kaikki haastaa erityisopettajan neuvottelemaan tehtävänsä uudelleen niin opiskelijoiden tukena kuin kollegoiden rinnalla inklusion asiantuntijana. Nämä uudet tehtävät ja asema edellyttävät erityisopettajalta jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä. Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten erityisopettaja edistää yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja saavutettavuutta koulutuksessa, työelämässä ja yhteiskunnassa sekä millaista osaamista erityisopettaja tarvitsee pystyäkseen toimimaan muuttuvissa toimintaympäristöissä.

TAVOITTEENA INKLUSIIVINEN KOULUTUS JA YHTEISKUNTA

Jokaisen kansalaisen ja ryhmän mahdollisuuksia osallisuuteen ja toimijuuteen, mukaan lukien oikeutta koulutukseen, on vahvistettu kansainvälisin sopimuksin, joihin myös Suomi on sitoutunut. Koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa (esim. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 2021) nostetaan koulutuksen kehittämisen keskiöön edelleen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sekä saavutettavuuden turvaaminen, vaikka inklusio on ollut koulutuspoliittisena tavoitteena jo 1970-luvulta lähtien. Inklusiivinen koulu pitää sisällään ajatuksen kaikkien oppijoiden mukana olemisesta; koulu tai oppilaitos muuttuu ja mukautuu sen mukaan, millaisia oppijoita siellä on ja mahdollistaa jokaisen oppimisen. Keskustelu inklusiivisesta, kaikille yhteisestä koulusta, on ohjannut myös ammatillista koulutusta avaamaan ovensa kaikenlaisille oppijoille.

Inklusiivisen koulutuksen kehittäminen on laajentanut käsitystä jokaisen oikeudesta oppimiseen ja oppilaitosten tehtävästä kouluttaa kaikki. Muutoksen myötä ovat opiskelijoiden erilaiset tuen tarpeet lisääntyneet myös ammatillisessa koulutuksessa ja oppilaitosten toimintatapoja ja tukitoimia on kehitetty vastaamaan yhä moninaisempia opiskelijoiden tarpeita. Samanaikaisesti myös

maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden määrä on lisääntynyt nopeasti, mikä osaltaan haastaa ammatillisen koulutuksen tuen toteuttamista ja erityisen tuen rajausta suhteessa muihin oppilaitoksen tukipalveluihin. Opiskelijoiden moninaistuvat ongelmat ja opiskelijan tarvitsemien tukipalvelujen laajuus sekä yksilölliset opintopolut ovat laajentaneet moniammatillisen yhteistyön tarvetta. Vielä jää nähtäväksi, miten juuri voimaantullut oppivelvollisuuden laajentuminen sekä uusi tutkintokoulutukseen valmentava koulutus haastavat oppilaitoksia terävöittämään inklusiivisia käytäntöjä ja näin vastaamaan uusien opiskelijaryhmien sekä läpäisyn tehostamisen haasteisiin.

Inklusiivisen koulutuksen kehittyminen on muuttanut ammatillinen erityisopettajan työtä erillisen erityisryhmän opettajasta muiden opettajien rinnalla toimivaksi asiantuntijaksi (esim. Hirvonen 2006). Kaikkonen ja Purkamo (2020) toteavat, että erityisopettajien rooli painottuu aiempaa enemmän toisten toimijoiden konsultatiiviseen tukeen ja yksilöllisten oppimisprosessien suunnitteluun oppilaitoksen sisällä ja ulkoisissa verkostoissa sekä niihin liittyvään hallinnolliseen työhön. Ilola, Nivalainen, Peuna ja Torikka (2015) painottavat erityisopettajan keskeistä tehtävää inklusiivisen toimintakulttuurin kehittämisessä ja uudistamisessa; erityisopettaja toimii inklusiivisten oppimisympäristöjen ja pedagogiikan asiantuntijana oppilaitoksen arjessa ja erilaisissa kehittämisprosesseissa. Tämä vaatii erityisopettajalta ymmärrystä inklusiivisista toimintatavoista ja niiden edistämisestä oppilaitoksissa. Erityisopettajan on tunnistettava segregoivia käytänteitä ja rakenteita ja kyettävä vaikuttamaan niihin niin yksilö- kuin oppilaitostasollakin.

Oppilaitoksessa inklusiivinen kehittäminen näyttäytyy parhaimmillaan koko koulun toimintakulttuurin ilmiönä. Inklusiiviset käytännöt osana oppilaitosta edistävät osaltaan myös tulevaisuuden yhteiskunnan rakentamista. Koulutuksen aikana oppija saa kokemuksia moninaisuudesta, toisten hyväksymisestä sekä inklusiivisista käytännöistä. Näin erityisopettajalla ja inklusiivisilla käytännöillä on tärkeä merkitys yhdenvertaisemman yhteiskunnan rakentamisessa. Käytännön ratkaisujen osaamisen rinnalla onkin mielenkiintoista pohtia, mikä on erityisopettajien merkitys ja tehtävä suvaitsevan arvomaailman sekä inklusiivisen yhteiskunnan rakentamisessa.

KAIKKI OHJAAVAT JA TUKEVAT – MITÄ TEKEE ERITYISOPETTAJA?

Erityistä tukea saa yhä useampi ammatillisen koulutuksen opiskelija, ja suurin osa erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista opiskelee samoissa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa (Tilastokeskus 2021). Siirtyminen kohti inklusiiv-

vista ammatillista koulutusta on lakkauttanut erilliset erityisryhmät lähes koko maasta lukuun ottamatta vaativan erityisen tuen oppilaitoksia. Ammatillisen koulutuksen lainsäädännön muutos vuoden 2018 alusta vahvasti edelleen inklusiivisen koulutuksen tavoitteita. Muutos merkitsi muun muassa entistä yksilöllisempiä opiskelupolkuja ja yhä laajempaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Samalla vahvistui opiskelijan oikeus saada tarvitsemaansa tukea ja ohjausta sekä tarvittaessa erityistä tai vaativaa erityistä tukea, ja myös aikuisopiskelijat saivat yhtäläisen oikeuden erityiseen tukeen.

Näiden muutosten myötä jokaisen opettajan rooli erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukemisessa ja ohjauksessa on kasvanut, mikä tarkoittaa myös uusia osaamisvaateita opettajille. Opettajat tarvitsevat kykyä kohdata erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita ja ohjata heitä kokonaisvaltaisesti (Heinilä, Holmlund-Norrén, Kilja, Niskanen, Raudasoja, Tapani & Turunen 2018). Opettajien odotetaan toimivan ennaltaehkäisevästi, hoitavasti tai ohjaavasti ongelmien kanssa painivien ja syrjäytymisvaarassa olevien oppijoiden kanssa muiden toimijoiden rinnalla. Opettajankoulutusfoorumi onkin ehdottanut, että erityispedagogiikan opintoja sisällytetään opettajan pedagogisiin opintoihin, jotta oppijoiden mahdolliset erityisen tuen tarpeen havaitaan ajoissa ja opettajalla on taitoa opettaa, ohjata ja arvioida moninaisia opiskeluryhmiä. (Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja 2016.)

Ammatillisen koulutuksen siirtyminen yhä enemmän työpaikoille on muuttanut opettajan, erityisopettajan ja työelämän ohjaus- ja tukirooleja (vrt. Lehtonen, Rintala, Pylväs & Nokelainen 2018). Erityisopettajan tehtävä ja vastuu erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjauksesta yhdessä työpaikkaohjaajan, ammatinopettajan ja YTO-opettajan kanssa on keskeinen. Näyttäisi kuitenkin siltä, että työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa erityisen tuen pedagogiset kysymykset ja vastuu tuen laadusta perustuu oppilaitoskohtaisiin käytänteisiin. Erityisopettajan tuki kohdistuu usein ennakoon ohjeistamiseen ja ongelmien ilmaannuttua niiden ratkaisemiseen. Moni erityistä tukea tarvitseva opiskelija tarvitsee kuitenkin tukea myös työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa, ja erityisopettajan roolin selkeyttäminen osana opiskelijan ja työpaikkaohjaajan saamaa tukea olisi tuen saamisen kannalta tärkeää. Tukimuotojen kehittäminen osana työpaikalla tapahtuvaa oppimista edistäisi osaltaan myös monimuotoisemman työelämän kehittymistä.

Ammatillisen erityisopettajan perusosaamista on perinteisesti ollut erilaisten/moninaisten opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen, yksilöllisten opiskelupolkujen ja opetuksen sekä työvaltaisen koulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen. Erityisopettajan rooli on määrittynyt opiskelijan oikeuksien puolustajana. Aiemmin erityisopettajalle kuulunut työ yksilöllisten opintopolkujen

suunnittelijana ja toteuttajana on ammatillisen koulutuksen uudistuessa siirtynyt kaikkien opettajien työksi. Tämä on nostanut esiin kysymyksen erityisopetuksen ja erityisopettajan paikasta, roolista ja tehtävistä oppilaitoksessa. Erityisopettajat ovat olleet jopa huolissaan siitä, katoaako erityisopettajien tarve, työ ja professio alati muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa (vrt. Mäkinen, Kaikkonen & Eskola 2021).

Näyttäisikin siltä, että koulutuksen isoissa muutoksissa erityinen tuki ja erityisopettajan työ on määriteltävä ja neuvoteltava aina uudelleen merkityksenä, paikkana, toimintana ja osaamisena. Erityisopettajat ovatkin kehittäneet uudenlaisia toimintatapoja, joissa he huomioivat opiskelijoiden tarpeet ja toimintaympäristön asettamat reunaehdot, ja työtehtävässä painottuu aiempaa enemmän konsultoiva pedagoginen työote. Erityisopettajan työn uudelleenneuvottelua rajoittaa osittain se, että inklusio mielletään vahvasti oppilaitoskeskeiseksi ilmiöksi ja liitetään usein vain erityisopetukseen ja sen toimijoihin (Alajoki 2021; Selkivuori 2015).

Koulun inklusiopyrkimyksistä huolimatta *erityinen* käsitteenä on monelle opetuksen ja ohjauksen toimijalle hankala, sovitusta normaalista poikkeamista tarkoittava asia. Hankaluutta lisää myös käsitteen antama leima ja leimautuvuus. Leima on niin vahva, että se näyttäisi kohdentuvan erityisen tuen opiskelijoiden lisäksi erityisopettajaan henkilönä. Edellä kuvatut *moninaisuus* (ent. poikkeavuus) ja *yksilöllisyys* (ent. erityinen/erilainen) ovat erityisopettajan työn ydintä ja ammattitaitoa, jonka kautta hän edistää opiskelijoiden oppimista ja samaan aikaan siedättää työyhteisöä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Tavoitteena on, että yksilön tai ryhmän erilaisuus tai poikkeavuus ei toimisi leimaavana, eristävänä tai ulossulkevana tekijänä oppilaitoksen arjessa (vrt. Selkivuori 2015). Erityisopettajan vaikutusmahdollisuuksia määrittävät erityisopettajan osaamisen lisäksi toimintaympäristön sosiokulttuuriset olosuhteet. Erityisopettajan toimijuus kiinnittyy toimintaympäristön tarjoamiin rajoituksiin, resursseihin, valtasuhteisiin, diskursseihin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Ne mahdollistavat, edistävät, rajoittavat tai estävät erityisopettajan työn ideaalin toteutumista.

AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJAN OSAAMINEN MUUTTUVISSA TOIMINTAYMPÄRISTÖISSÄ

Ammatillinen erityisopettaja rakentaa erityisopettajuutensa oman substanssialansa, ammatillisen opettajuuden ja opettajana hankkimansa pedagogisen osaamisen päälle. Ammatillisella erityisopettajalla on vahva osaaminen omasta alkuperäisestä ammatistaan sekä ymmärrys ammattipedagogiikasta,

ammatin oppimisesta ja ammattialan vaatimuksista. Näiden päälle rakentuu erityispedagoginen osaaminen.

Erityispedagoginen tietotaito ja inklusiivinen osaaminen muodostavat perustan ammatillisen erityisopettajan osaamiselle. Tätä osaamista erityisopettaja joutuu paitsi päivittämään myös määrittämään jatkuvasti toimintaympäristön ja opiskelijoiden tukitarpeiden muuttuessa. Erityisopettaja joutuu muuntamaan tapansa tehdä työtä sen mukaan, millaisessa ympäristössä ja millaisten oppijoiden kanssa hän tekee töitä.

Erityisopettajan ymmärrys erilaisista oppimisen vaikeuksista tulee olemaan aina erityisopettajan osaamisen keskiössä. Siihen kuuluu kyky tarkastella kriittisesti ja nostaa esiin kulloisenkin toimintaympäristön tuottamia erityispedagogisia tarpeita ja mahdollisuuksia (vrt. Paju 2021). Hänen tulee kyetä suunnittelemaan erityisen tuen palveluja ja toimintoja ko. toimintaympäristöön sopivalla tavalla ja toteuttamaan niitä käytännössä toiminnan reunaehdot huomioiden. Ammatillisen koulutuksen muutokset ovat koskettaneet myös opiskelijoita, joten aito dialogi ja opiskelijan avoin kohtaaminen on noussut yhä tärkeämmäksi tehtäväksi kiireisessä oppilaitosarjessa (Happo, Junkkari, Kepanen, Koukkari & Nuutila 2015). Syvä erityispedagoginen osaaminen auttaa erityisopettajaa ymmärtämään niitä haasteita, joita oppija kokee arjessaan, opinnoissaan ja työssään. Erityisopettajan osaamisessa painottuu myös eettinen osaaminen, sillä erityispedagogiset ratkaisut pitävät sisällään erilaisia vallan elementtejä.

Pystyäkseen tukemaan opiskelijoita monenlaisissa oppimisen ja opiskelun haasteissa erilaisissa oppimisympäristöissä ammatillinen erityisopettaja tarvitsee yhteistyö- ja neuvottelutaitoja niin omassa työyhteisössään kuin oppilaitoksen ulkoisissa verkostoissa. Ammatillinen erityisopettaja toimii koulutuksen asiantuntijana yhteistyössä hoito- ja kuntoutustahojen kanssa sekä yksittäisten opiskelijoiden asioissa että alueellisen palvelujärjestelmän kehittämisessä. Yhteistyön merkitys korostuu myös erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden uraohjauksessa ja työllistymisessä. Yhä enenevässä määrin erityisopettajan ydintyötä on moniammatillinen ja -alainen yhteistyö. (Vrt. Mäkinen & Eskola 2020.) Erityisopettaja tarvitsee yhteistyössä konsultatiivista työotetta, jossa konsultaatio-osaaminen voi määrittyä eri työtehtävissä ja henkilökohtaisen osaamisen perusteella esim. asiakonsultaatioksi, prosessikonsultaatioksi tai jaetuksi asiantuntijuudeksi.

Erityisopettajan tehtävänä on pitää huolta, että oppimisen ekosysteemi mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden osaamisen kehittymisen. Tämä edellyttää ymmärrystä koulutuksen ja työelämän rakenteista sekä niiden tarjoamista oppimisen mahdollisuuksista ja vaihtoehdoista, sillä erityisen

tuen kohteena ei ole (vain) opiskelija, vaan ennen kaikkea se ympäristö, jossa oppiminen toteutuu. Koulutusta ohjaavan lainsäädännön muutokset ovat haastaneet erityisen tuen toteutusmallien kehittämiseen, sillä ne ovat muuttaneet koulutuksellisia ja pedagogisia rakenteita. Inklusiivisen toimintaympäristön kehittämisosaaminen onkin viime vuosina painottunut erityisopettajan työssä ja tulee myös jatkossa olemaan keskeinen osaamisalue työelämän ja oppilaitostoiminnan muutoksissa.

Erityisopettajan työtä ja osaamisvaateita haastavat koulutusmuutosten lisäksi muut yhteiskuntaa muuttavat tekijät. Maailmanlaajuinen pandemia muutti vuonna 2020 nopeasti koulutuksen ja erityisen tuen rakenteita ja käytäntöjä. Digitaalisten etäratkaisujen kehittämistä erityisopetuksessa haastaa myös väestörakenteen muutoksien seurauksena supistuva kouluverkko (esim. Aro T., Aro R. & Mäkelä 2020). Koulutustarjonnan keskittyminen voi tarkoittaa erityisen tuen oppijoille muuttoa koulutuksen perässä, itseohjautuvaa opiskelua kotipaikkakunnalla digivaihtoehtojen avulla tai kotipesäistä toimintaa, jossa opiskelijat opiskelevat erityisopettajan tuella eri tutkintoja. Erityisopettajan työ saattaa tulevaisuudessa määrittyä entistä enemmän digitaalisena, monipaikkaisena ja elämänhallintaa tukevana toimintana, mikä edellyttää erityisopettajalta entistä parempaa ja jatkuvasti päivittyvää teknologista, pedagogista ja ohjauksellista osaamista. Digitaalisuuden nopea kehittyminen, muun muassa verkko-opintojen lisääntyminen, voi haastaa erityisen tuen palveluiden saatavuuden. Toisaalta teknologia tuottaa myös ratkaisuja, jotka helpottavat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimista ja selviytymistä arjen tilanteissa.

Ammatillisella koulutuksella on vahva kytkös työelämään, joka muuntuu ja kehittyy koko ajan. Työelämä on ylikuumentunut, osa ammanteista kadonnut tai katoamassa. Osa työstä on muuttunut alustamalliseksi, jossa työntekijä on yrittäjän ja palkansaajan välimaastossa. Työn ja työelämän nopea muutos on haastavaa erityisesti niille työntekijöille, joilla on oppimisen haasteita, sillä työelämä edellyttää jatkuvaa oppimista. Toisaalta ennusteet puhuvat myös työvoimapulasta ja muun muassa Marinin hallitusohjelma asettaa tavoitteita myös erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden työllistymiselle (Osallistava ja osaava Suomi 2019). Erityisopettajalla on mahdollisuus olla mukana kehittämässä myös inklusiivista työelämää ja yhteiskuntaa.

Ammatillinen erityisopettaja on perinteisesti työskennellyt ammatillisessa toisen asteen oppilaitoksessa, lähinnä nuorisostaasteen parissa. Erityisopettajien osaaminen ja tarve on kuitenkin huomattu laajemmin, ja heidän työkenttänsä on entisestään laajentunut. Aikuisten oppimisen haasteet ja niihin vastaaminen on 2000-luvulla tullut osaksi ammatillisen erityisopettajan työnkuvaa (Räty

2016). Samalla esimerkiksi jatkuvan oppimisen osalta kiinnitetään huomiota matalasti koulutettuihin aikuisiin ja heidän tarpeisiinsa niin ammatillisessa koulutuksessa kuin työvoimapalveluissa. Syksystä 2021 alkaen erityisopetus on laajentunut lukiokoulutukseen, mikä tuo vähintään yhteistyömahdollisuuksia ammatillisen koulutuksen erityisopettajille. Viime vuosina myös ammattikorkeakouluissa on herätty erityisen tuen kysymyksiin ja ensimmäiset ammatilliset erityisopettajat ovatkin aloittaneet työnsä ammattikorkeakouluissa. Erityisopettajia on työllistynyt myös yrityksiin tukemaan niitä työntekijöitä, joilla oppimisen haasteet haittaavat tuottavaa työntekoa. Erityisopetus ja erityispedagoginen osaaminen tarjoavat mahdollisuuden myös yritystoimintaan.

AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN TAVOITTEENA VAHVA OSAAMISIDENTITEETTI JA TOIMIJUUS

Muuttuvissa tilanteissa omaa työtään ja toimenkuvaansa uusintavan erityisopettajan osaamisidentiteetin tulee olla vahva. Kun ammatillisen erityisopettajan osaamisidentiteetti on vahva ja hän tunnistaa oman työnsä ytimen, hänen on helpompi muovata omaa työtä ja työnkuvaa muuttuvassa toimintaympäristössä. Ammatillinen erityisopettaja ei vain seuraa, miten toimintaympäristö muuttuu, vaan on mukana luomassa toimivaa ammatillista koulutusta, jossa tuki järjestetään mahdollisimman opiskelijälähtöisesti ja tehokkaasti erilaisissa oppimisympäristöissä.

Muutoksessa erityisopettaja tarvitseekin metataitoja, joista yksi keskeinen on volitiotaito. Se tarkoittaa taitoa tietoisesti ja johdonmukaisesti säädellä ja hyödyntää sekä omaa henkistä pääomaansa (osaamistaan, rooliaan, asemaansa) että käytettävissä olevia ympäristötekijöitä ja resursseja tavoitteiden saavuttamiseksi. Jatkuvassa muutoksessa ammatillinen erityisopettaja tarvitsee myös resilienssiä, kykyä sopeutua jatkuvaan muutokseen sekä muutoksen sietämistä.

Miten ammatillinen erityisopettajankoulutus vastaa edellä kuvattuihin osaamisvaateisiin? Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen keskeinen tehtävä on tukea jokaisen opiskelijan ammatillista kasvua, jossa erityisopettajuus kehittyy oman lähtöammatin ja opettajuuden muodostamalle perustalle. Olenainen kysymys erityisopettajankoulutuksen kehittämisessä ei siten näyttäydä kysymyksenä siitä, mitä koulutuksessa pitäisi opettaa, vaan kysymyksenä siitä, miten tarjotaan erityisen tuen tuleville asiantuntijoille sellainen oppimisympäristö, joka mahdollistaa sekä opiskelijan henkilökohtaisten että koulutukselle opetussuunnitelmassa määriteltujen osaamistavoitteiden saavuttamisen. Koulutus tarjoaa kehyksen, jonka kautta mahdollistuu erityisen tuen kysymysten

yhteisöllinen tarkastelu suhteessa omaan työhön ja työskentelyyn, työyhteisöön, työelämään sekä yhteiskuntaan.

Ammatillisen erityisopettajan koulutuksen keskeisiä elementtejä ovat henkilökohtaisuus, tutkiva oppiminen, tutkittu tieto, kriittinen reflektointi ja oppimiskumppanuudet. Näitä asioita kollegiaalisesti työstäen kääntyy opintojen alkuvaiheen puhe menetelmäosaamisesta tavoitteena puheeksi opettajan kehittyvästä ajattelutaidosta, kyvystä hankkia tarvittavaa tietoa ja löytää tutkittua tietoa perustelemaan ratkaisuja. Ammatillisen erityisopettajan osaaminen alkaa koulutuksen edetessä näyttäytyä pedagogisena viisautena, kykyinä varioida perustellusti toimintaa muuttuvissa olosuhteissa sekä lisääntyneenä toimijuutena työssä. Toimijuutena, jossa arjen opetus- ja ohjaustyön valinnat pohjautuvat erityiskasvatuksen ihmiskäsitykseen, jonka keskeiset periaatteet ovat ihmisarvo, integriteetti, itsemääräämisoikeus ja osallisuus.

LÄHTEET

Alajoki, J. 2021. ”Miks tää systeemi ei toimi?” Etnografia inklusiota kohti kulkavasta yläkoulusta. Tampereen yliopiston väitöskirjat 504. Viitattu 18.2.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>

Aro, T., Aro, R. & Mäkelä, I. 2020. Mille väestölle? Ikäryhmäkohtaiset ja alueelliset väestöennusteet sekä uusien opiskelijoiden määrien ennuste kaikilla koulutusasteilla Suomessa 2018–2040. Sitran selvityksiä 167. Viitattu 18.1.2022. <https://media.sitra.fi/2020/06/09113032/mille-vaestolle.pdf>.

Happo, I., Junkkari, M., Kepanen, P., Koukkari, M. & Nuutila, L. 2015. Opiskelijälähtöinen moniammatillinen yhteistyö ammatillisessa erityisopetuksessa – kohti osallistavia käytäntöjä. Julkaisussa Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä. Toim. M. Hirvonen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja, 58–72. Viitattu 13.1.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-390-2>.

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. Viitattu 18.12.2021. <https://blogit.gradia.fi/parastatestia/wp-content/uploads/sites/20/2018/03/Rohkeasti-uudistumaan-osaamistarveselvitysten-raportti-3.2018.pdf>.

Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos. Väitöskirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 64.

Ilola, H., Nivalainen, K., Peuna, K. & Torikka, A. 2015. Ammatillinen erityisopettajakoulutus inklusiota edistämässä. Mahdollisuuksia ja haasteita. Julkaisussa Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Toim. M. Hirvonen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu -sarja, 8–19. Viitattu 18.1.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-390-2>.

Kaikkonen, L. & Purkamo, J. 2020. Miten ammatillisten erityisopettajien työ on muuttunut – vuosien 2008 ja 2019 tutkimustulosten vertailua. Julkaisussa Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista. Toim. L. Kaikkonen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 294, 125–136.

Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. 2018. Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. Ammatikasvatuksen Aikakauskirja, 20, 4, 10–26.

Mäkinen, M., Kaikkonen, L. & Eskola, S. 2021. Erityisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Julkaisussa Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista. Toim. L. Kaikkonen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 294, 138–157.

Mäkinen, M. & Eskola, S. 2020. Ammatillisen erityisopettajan osaaminen – Opetussuunnitelmien tarkastelu. Julkaisussa Tulevaisuuden opettajuus. Toim. P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, A-L. Ojala, A-K. Tiihonen & H. Torvinen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 283, 172–183.

Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. 2016. Opettajankoulutusfoorumien ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:34. Viitattu 13.1.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>.

Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Valtioneuvoston julkaisu 2019:31. Viitattu 13.12.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>.

Paju, B. 2021. An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities. Faculty of Educational Sciences. University of Helsinki.

Räty, K. 2016. Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto, tutkimuksia 383.

Selkivuori, L. 2015. ”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”. Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 522.

Tilastokeskus. 2021. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2018. 2021. Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus. Liitetaulukko 10. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 18.2.2022. http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_010_fi.html.

Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. 2021. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24. Viitattu 1.2.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>.

3 OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUKSELLA KOHTI TULEVAISUUDEN OHJAAJUUTTA

Seija Koskela & Virpi Koskela

Nopeat työelämän muutokset, yksilölliset koulutus- ja urapolut sekä asiakkaiden moninaisuuden lisääntyminen haastavat tulevien opinto-ohjaajien ja muiden ohjauksen ammattilaisten osaamista. Kuvaamme tässä artikkelissa miten haasteeseen vastataan opetussuunnitelmaa uudistamalla. Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston yhteisen opinto-ohjaajankoulutuksen opetussuunnitelman kehittämistyötä ohjasivat seuraavat kysymykset: miksi opetussuunnitelma tulee uudistaa, miten elinikäisen ohjauksen periaatteet huomioidaan, millaista toimintaympäristöanalyysiä käytetään ja miten opiskelijoiden kanssa toteutettua tulevaisuustyöskentelyä hyödynnetään opetussuunnitelman kehittämisessä. Avaamme artikkelissamme Elinikäisen ohjauksen strategian näkökulmia ohjaukskoulutuksen ja opetussuunnitelmatyön viitekehyksessä. Artikkelin lopuksi kuvaamme uuden opetussuunnitelman keskeiset osaamisalueet.

JOHDANTO

Käynnissä oleva työelämän murros haastaa myös opinto-ohjaajien osaamisen sekä käsityksemme siitä, missä ja miten ohjausta tulevaisuudessa toteutetaan. Tulevina vuosina muutoksen kohteena ovat etenkin työpaikkarakenteet ja tavat tehdä työtä. (Dufva, Halonen, Kari, Koivisto, Koivisto & Myllyoja 2016.) Muuttuva työelämä vaatii tekijöiltään jatkuvaa oppimista ja uudenlaista osaamista. Keskeisinä tulevaisuuden työelämätaitoina nähdään muun muassa ongelmanratkaisutaidot, luovuus, kriittinen ajattelu sekä sosiaaliset taidot. Elinikäinen ohjaus on keskeinen väline tuettaessa yksilöitä ja yhteiskuntaa työelämän ja osaamisen murroksessa. Osaavalla ja onnistuneella ohjauksella voidaan vaikuttaa työllistymisen kannalta tärkeiden tietojen ja taitojen hankkimiseen, erilaisten siirtymien sujuvuuteen sekä osuvien ja mielekkäiden koulutus- ja työurien rakentumiseen.

Muuttuva työelämä ja yksilölliset koulutus- ja urapolut vaativat opinto-ohjaajilta yhä vahvempaa elinikäisen ohjauksen osaamista sekä kykyä tukea ohjattavien urasuunnittelutaitoja. Euroopan unionin neuvosto on päätöslauselmassaan määritellyt elinikäiseen oppimiseen liittyvän ohjauksen toimiksi,

joiden avulla kaikenikäiset kansalaiset voivat määritellä valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa missä tahansa elämänvaiheessa, tehdä koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksiä sekä hallita yksilöllistä kehityskaartaan oppimisessa, työssä ja muussa sellaisessa toiminnassa, jossa valmiuksia ja taitoja opitaan ja/tai käytetään. (Elinikäisen ohjauksen parempi sisällyttäminen elinikäisen oppimisen strategioihin 2008.)

Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston yhteisen opinto-ohjaaajakoulutuksen ja sen opetussuunnitelman kehittämisen lähtökohtana oli työelämän muutosilmiöiden tunnistaminen ja koulutuksen kehittäminen tulevaisuusorientoituneesti. Tavoitteena oli, että opetussuunnitelmassa kuvattu osaaminen vastaa yhä paremmin ohjausalan muuttuvia osaamistarpeita, mutta antaa samalla myös edellytykset opiskelijoiden henkilökohtaiselle ammatilliselle kasvulle ja oman ohjausfilosofian kehittymiselle. Opinto-ohjaajien tulevaisuuden osaamistarpeiden tarkastelussa käytettiin viitekehyksenä Elinikäisen ohjauksen strategiaa 2020–2023 (Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023. 2020) ja siinä esille nostettuja ohjausosaamisen kehittämisen tarpeita. Yhteisen kehittämistyön taustalla oli myös organisaatioiden välillä jo käynnistynyt EduFutura-yhteistyö. EduFutura Jyväskylä on Jyväskylän ammattikorkeakoulun, Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian oppimisen ja tutkimuksen osaamiskeskittymä. Sen tavoitteena on uudistaa tutkimusperusteisesti osaamisen ja oppimisen sisältöjä ja kehittää tulevaisuuden oppimisen ratkaisuja. Käytännön toimintana yhteistyö näkyy muun muassa opiskelijoiden mahdollisuutena ristiinopiskella eri koulutusasteiden opintoja (Oppimisen ja tutkimuksen osaamiskeskittymä. n.d.).

ELINIKÄISEN OHJAUKSEN STRATEGIA – SUUNTAVIIVOJA OHJAUSOSAAMISEN KEHITTÄMISEEN

Opetussuunnitelmayhteistyön tavoitteena oli vahvistaa tulevien ohjausalan osaajien kykyä huomioida työssään yhä paremmin oppimisen ja työn muutokset sekä edistää heidän taitojaan toimia ohjausalan muuttuvissa työympäristöissä. Opetussuunnitelman rakentamisen lähtökohdaksi päädyttiin ottamaan opetus- ja kulttuuriministeriön sekä työ- ja elinkeinoministeriön asettaman elinikäisen ohjauksen ELO-foorumin laatima Elinikäisen ohjauksen strategia vuosille 2020–2023 (Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023. 2020). Tässä luvussa kuvaamme niitä strategiassa esiin nostettuja ohjausosaamisen alueita, joiden mukaan ottamista uuteen opetussuunnitelmaan pidettiin tärkeänä.

Ohjausosaamisella tarkoitetaan tietoja, taitoja, osaamista ja asenteita, joita tarvitaan elinikäisen ohjauksen rooleissa ja tehtävissä riippumatta siitä,

missä ympäristössä ohjaaja työskentelee (Suuntaviivoja elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikalle ja palvelujärjestelyille 2015). Työn ja oppimisen raja-aidat ovat jo osittain murtuneet, eikä oppimista voida rajoittaa pelkästään tietynä aikana ja tietyssä paikassa tapahtuvaksi. Tulevaisuudessa työympäristöissä oppiminen suuntautuu yksilöiden osaamisen kehittämiseen yhteisöjen osaamisen kehittämiseen. Tämä edellyttää uudenlaista osaamista työyhteisöjen johtamisessa, oppimisen arkisessa tukemisessa, oppimisen verkostojen kehittämisessä ja oppimisen johtamisessa. Avoin jakaminen ja monipuolinen verkostoituminen edellyttävät myös uutta ajattelua organisaatioissa ja ymmärrystä sille tosiasialle, että jakamalla saa myös itse enemmän. (Auvinen, Salminen, Mäkelä & Tamminen 2013, 3–5.)

Elinikäinen ohjaus tapahtuu koko elinkaaren mittaisena jatkumona ja se on vuoropuhelua yksilön ja hänen omien urasuunnittelutaitojensa sekä niitä tukevan tiedon, neuvonnan ja ohjauksen välillä. (Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023. 2020, 4.) Ohjauksen ammattilaisilta edellytetään sellaista osaamista, joilla näiden taitojen kehittymistä voidaan tukea. Yksilön urasuunnittelutaitojen tukeminen vahvistaa hänen sitoutumistaan oppimiseen ja opiskeluun, vähentää harkitsemattomia keskeytyksiä, edistää työmarkkinoilla tapahtuvien siirtymien sujuvuutta sekä vahvistaa hänen kykyään toimia muutostilanteissa (Kettunen & Vuorinen 2019).

Urasuunnittelutaitoihin kuuluvat esimerkiksi kyky visioida omaa tulevaisuutta ja työuraa, taito hakea tietoa työmarkkinoista, ammateista ja opinnoista sekä halu seurata yhteiskunnallista keskustelua ammattien kehityskulkujen ymmärtämiseksi ja työllistymismahdollisuuksien ennakoimiseksi. Entistä tärkeämpää on myös verkostoituminen oman ammattialan toimijoiden kanssa. Urasuunnittelutaitojen kehittyminen ei ole lineaarista, vaan se on yhteydessä ihmisen henkilökohtaisessa elämässä tapahtuviin siirtymävaiheisiin. Vaikka urasuunnittelutaitoja voidaan oppia, eivät kaikki välttämättä tunnista omia taitojaan tai sitä, että näitä taitoja tulee päivittää tai edelleen vahvistaa valmistautuessa uusiin tilanteisiin. (Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023. 2020, 42.) Ohjaajalla tulee olla taitoa huomioida erilaisten ja eri-ikäisten ryhmien sekä yksilöiden ohjauksellisia erityistarpeita ja auttaa heitä kehittämään taitojaan ennakoida ja hallita osaamistaan, koulutus- ja työuraansa ja työtään työmarkkinoiden muutoksissa ja kriisitilanteissa.

Digitalisaation lisääntyminen ja teknologian integrointi ohjauspalveluihin edellyttävät opinto-ohjaajien digitaalisen ohjausosaamisen lisäämistä sekä taitoa käyttää teknologiaa sujuvasti osana ohjaustyötä. Keskeinen edellytys tämän päivän ja tulevaisuuden teknologian monipuoliselle ja tarkoituksenmukaiselle käytölle on hyvä ymmärrys siitä, miten teknologiaa voi parhaiten

hyödyntää erilaisissa ohjauksellisissa tilanteissa. Kehitettäessä ohjaajien teknologian käyttöön liittyvää osaamista tulisi teknologian käyttötaitojen lisäksi arvioida ja kehittää alan ammattilaisten, kouluttajien ja päättäjien käsityksiä niin ohjauksen kokonaisuudesta kuin teknologiasta. (Mts. 52.)

Teknologisten ratkaisujen onnistunut integrointi ohjauspalveluihin ei riipu pelkästään käyttäjien taidoista tai teknisistä ratkaisuista, vaan myös ohjaajien halukkuudesta hyväksyä teknologian mukanaan tuomat mahdolliset palvelukäytänteiden muutokset (Kettunen & Sampson 2018). Ohjauksen monikanavaisuus ja lisääntyvä teknologian käyttö tuo mukanaan myös uudenlaisia jännitteitä. Jännitteet voivat kummuta asiakkaasta, ohjaajasta, itse ohjausprosessin ominaisuuksista tai toimintaympäristöstä. Ohjaajalta vaaditaan kykyä tasapainoilla esimerkiksi asiakkaan digitaitojen, hänen tilanteensa vaatiman kognitiivisen ja emotionaalisen tuen sekä monikanavaisen toimintaympäristön edellyttämän joustavuuden ja kyvykkyyden välillä. (Meriluoto 2020.)

Paitsi teknologian kehitys, myös arvojen muutos sekä työelämän muuttuminen kulttuurisesti yhä monimuotoisemmaksi ja kansainvälisemmäksi, muokkaavat opinto-ohjaajien työn tulevaisuutta ja siinä tarvittavaa osaamista. Kansainvälisissä ohjausalan osaamisviitekehyksissä on tunnistettu esimerkiksi eettisen osaamisen, kulttuurisensitiivisyyden ja verkostoitumisoosaamisen merkitys. (International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners 2018; European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners 2016.) Elinikäisen ohjauksen strategia tuo esille myös globaalien ilmiöiden aiheuttamat muutospaineet ohjausosaamiseen. Ohjauksen arjessa ihmisten moninaisuus, yksilölliset elämänpolut ja ohjauksellisen tuen tarpeet ovat lisääntyneet ja tämä edellyttää ohjauksen ammattilaisilta kykyä kohdata toisesta maasta, kulttuurista ja etnisestä ryhmästä tulevia henkilöitä. Osaamista tarvitaan myös siihen, kuinka ohjata maailmalle opiskelemaan, töihin tai muihin kansainvälistymisen osaamisen mahdollisuuksiin lähtöä suunnittelevaa tai neuvoa ohjattavaa ulkomailta hankitun osaamisen näkyväksi tekemisessä. (Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023. 2020, 51.) Kansainvälisyyteen liittyvän ohjauksen keskiössä ovat ohjaajan suhtautuminen ohjattavaan ja kyky kohdata erilaisia ihmisiä kunnioittavasti. Se tarkoittaa hyviä vuorovaikutustaitoja, kykyä kuunnella ja havainnoida, hienotunteisuutta, arvostamista, dialogisuutta, empatiataitoja ja ammatillisuutta. (Koskinen 2018, 170.)

Ohjausalan ammattilaisten osaamista tulee kehittää ja ohjausta toteuttaa niin, että se edistää osaltaan yhdenvertaista, oikeudenmukaista ja monimuotoista yhteiskuntaa Suomessa. Kaiken ohjauksen tulee olla eettisten periaatteiden mukaista ja siinä on huomioitava niin antirasistiset, kieli- ja suku-

puolitietoisuuden edistämiseen kuin väestörakenteen muutokseenkin liittyvät tavoitteet. (Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023. 2020, 17.) Ohjauksessa moninaisuuden huomioiminen merkitsee ennen kaikkea oivaltavaa ja tiedostavaa ajattelua, oman toiminnan reflektointikykyä, rohkeutta ottaa jännitteisiäkin asioita puheeksi ja uteliaisuutta toisten kohtaamiseen (Souto 2021).

KATSE OHJAUSTYÖN TULEVAISUUTEEN TULEVAISUUSPYÖRÄTYÖPAJAN AVULLA

Opetussuunnitelman kehittämisessä on merkityksellistä huomioida opiskelijoiden näkemykset osaamistarpeista ja suunnitelman sisällöistä. Opinto-ohjaajaopiskelijoiden näkemyksiä ohjaustyön tulevaisuudesta ja siinä tarvittavasta osaamisesta kerättiin tulevaisuuspyörätyöpajan avulla. Se on Jyväskylän ammattikorkeakoulussa kehitetty menetelmä, jossa osallistujat ovat kohteen asiantuntijoita ja jossa yhdessä keskustellen rakennetaan tulevaisuusnäkyä. (Laasanen, Kouri, Sinkkonen, Hopia & Hakala 2015, 78.) Työpajat aloitetaan tulevaisuusajatteluun johdattavalla alustuksella, ja sen jälkeen toimintaympäristöä ja siinä tapahtuvia muutoksia tarkastellaan kolmen eri tasoisen kysymyksen kautta. Ensimmäisellä tasolla pyritään löytämään vastauksia siihen, miltä oman alan toimintaympäristö näyttää tarkasteltavana ajankohtana. Toisella tasolla pohditaan siinä toimintaympäristössä tarvittavaa osaamista ja kolmannella tasolla sitä, kuinka tämä tarvittava osaaminen hankitaan. (Hakala, Mertanen & Raulo 2015.)

Tulevaisuuspyörätyöpaja toteutettiin JAMK:n opinto-ohjaajakoulutukseen liittyvässä tulevaisuusohjauksen teemapäivässä tammikuussa 2021. Virtuaalisesti järjestettyyn työpajaan osallistui 22 opinto-ohjaajaopiskelijaa. Työpajassa haettiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1 Miltä toimintaympäristösi näyttää vuonna 2035?
- 2 Millaista osaamista toimintaympäristössäsi tarvitaan?
- 3 Miten tätä osaamista hankitaan?

Työpajatyöskentelyn perusteella vuonna 2035 opinto-ohjaajien toimintaympäristössä näkyy siirtyminen selkeästi aikaan ja paikkaan sidotusta työstä kohti monimuotoista, itseohjautuvaa ja monitilaista työtä. Teknologia on in-

tegroitunut osaksi ohjauspalveluja ja ohjauksen apuna käytetään robotiikkaa ja virtuaaliodellisuutta. Oppilaitoskontekstissa tapahtuva ohjaus on edelleen osa opinto-ohjaajan työtä ja siinä keskiössä ovat työelämälaheisyys ja opiskelijoiden yksilöllisten elämäntilanteiden huomiointi.

Opinto-ohjaajien osaamistarpeiksi vuonna 2035 työpajan osallistajat nostivat vuorovaikutus-, verkostoitumis- ja yhteistyötaidot, oman työn johtamisen taidot, kyvyn käyttää teknologiaa osana ohjausta sekä kyvyn joustavuuteen ja oman työn uudistamiseen. Lisäksi nostettiin esille tunneällyn ja empaattisuuden merkitys. Oman työn johtaminen nähtiin osana itseohjautuvaa ja yrittäjämäistä työtettä. Osana sitä mainittiin myös taito irtautua työstä ja kyky hallita omaa ajankäyttöä. Teknologian käyttö nähtiin osana monikanavaista ohjausosaamista ja siinä korostuu digitaalisten ohjaustaitojen jatkuva oppiminen. Kyky joustavuuteen ja oman työn uudistaminen edellyttävät jatkuvaa oppimista, keskeneräisyyden sietämistä sekä rohkeutta päästää vanhasta irti. Vuonna 2035 opinto-ohjaajan tulee olla luova, innovatiivinen ja kokeilunhaluinen. Oppilaitoksissa toimivat opinto-ohjaajat tarvitsevat osaamista moniammatillisen tiimityöskentelyn vahvistamiseen sekä laaja-alaista, esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen liittyvää alakohtaista osaamista. Tulevaisuudessa tärkeitä taitoja ovat edelleenkin opintojen läpäisevyyden edistäminen ja koulupudokkaiden ennaltaehkäisy.

Osallistujien ajatukset ohjaustyön tulevaisuuden toimintaympäristöistä ja siinä tarvittavasta osaamisesta ovat samansuuntaisia kuin esimerkiksi Dufvan ym. (2016) esittämät näkemykset tulevaisuuden työstä verkostoissa tapahtuvana merkityksellisenä vuorovaikutuksena, jossa tarvitaan kykyä oppia uutta, hallita omaa ajankäyttöään ja ajatella kriittisesti. Vaikka tekoäly ja robotiikka tulevat korvamaan monet työtehtävät, tarvitaan tulevaisuuden työelämässä yhä enenevässä määrin vuorovaikutustaitoja, johtamiskykyä ja luovaa ongelmanratkaisukykyä – rutiinityön siirtyminen koneelle mahdollistaa sen, että aikaa on mahdollista käyttää enemmän henkilökohtaiseen ohjaukseen sekä ammatillisen kasvun ja elinikäisen oppimisen tukemiseen. (Niittymäki 2020; Westman 2021.)

Työpajaan osallistujien näkemykset tunneällyn, empaattisuuden sekä laaja-alaisen alakohtaisen osaamisen merkityksen ohjaajien osaamisessa tunnustavat myös Lampi, Vähäsantanen ja Rantanen (2019). Heidän mukaansa uraohjaustyötä tekevien on tulevaisuudessa tunnettava työalansa, osattava soveltaa osaamistaan sekä kyettävä joustamaan, ennakoimaan ja hyödyntämään metakognitiivisia taitoja työssään. Psykologinen osaaminen korostuu asiakkaiden moninaisissa tilanteissa ja oleellista on ohjaajan kyky tukea asiakkaiden merkityksellisiä, motivoivia ja kiinnostavia urapolkuja sekä samalla vastata yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. (Mts. 208.)

Opiskelijoiden näkemyksen mukaan vuonna 2035 opinto-ohjaajat hankkivat osaamista osana omaa työtään, osallistumalla heille järjestettyihin koulutuksiin, opiskelemalla itsenäisesti tai hyödyntämällä verkostoja oman oppimisensa tukena. Kehittämishankkeisiin osallistuminen on keino lisätä osaamista osana omaa työtä. Mentorointi ja tutorointi tarjoavat keinoja hiljaisen tiedon siirtämiseen ja muiden kokemuksista oppimiseen.

UUSI OPINTO-OHJAAJANKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMA

Opetussuunnitelmassa kuvataan se osaaminen, jonka opiskelija on saavuttanut suoritettuaan opinto-ohjaajan kelpoisuuteen vaadittavat opinnot. Opetussuunnitelman uudistamistyössä on tärkeää tarkastella myös olemassa olevaa: mikä meillä on hyvää ja säilyttämisen arvoista, mikä kaipaava uudistamista ja mikä voidaan hylätä jo ehkä osittain vanhentuneina käsityksinä ja tietoina. Lisäksi on hyvä pohtia sen suhdetta tieteelliseen tietoon, erilaisiin toimintaympäristöihin ja opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston ohjauskoulutusten yhteinen opetussuunnitelmatyö käynnistyi keskusteluilla, joiden tavoitteena oli rakentaa yhteistä ymmärrystä tulevan työskentelyn tavoitteista ja jakaa näkemyksiä siitä, millaista osaamista tulevilla opetussuunnitelmalla tavoiteltaisiin. Yhteistyötä helpotti yhteinen tahtotila ja ymmärrys tavoitteista: halusimme kaikki olla mukana rakentamassa muuttuvan toimintaympäristön vaateisiin vastaavaa opetussuunnitelmaa, jossa huomioidaan myös tulevaisuuden osaamistarpeet. Elinikäisen ohjauksen strategia antoi tähän kehittämistyöhön hyvät eväät.

Opinto-ohjaajakoulutus on koulutusta ohjauksen asiantuntijatehtäviin eri oppilaitosmuodoissa ja koulutusasteilla sekä ohjauksen muissa toimintaympäristöissä. Koulutuksen tavoitteena on, että opiskelijat kehittävät elinikäisen ohjauksen rooleissa ja tehtävissä tarvittavia tietoja, taitoja, osaamisia ja asenteita riippumatta siitä, missä ympäristössä he työskentelevät. Tätä osaamista he rakentavat osaamisalueiden ja niihin sisältyvien osaamisten avulla (Kuva 1). Ammattispesifistä ydinosaamista ovat monikanavainen elinikäinen ohjaus sekä ohjauspalvelujen systeminen kehittäminen. Opiskelijat vahvistavat taitojaan myös oman ammatillisen osaamisensa jatkuvaan kehittämiseen. (Opinto-ohjaajakoulutuksen opiskelijalle n.d.)



Kuva 1. Opinto-ohjaajakoulutuksen osaamisalueet ja osaamiset

Monikanavainen elinikäinen ohjaus sisältää osaamisen kehittämisen niillä ohjauksen osa-alueilla, joilla tuetaan kaikenikäisten yksilöiden valmiuksia tehdä koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksiä sekä hallita yksilöllistä kehityskaartaan oppimisessa, työssä ja muussa sellaisessa toiminnassa, jossa valmiuksia ja taitoja opitaan ja/tai käytetään.

Monikanavainen elinikäinen ohjaus -osaamisalueen alle kuuluu kolme erilaista taitoa, joita koulutuksen aikana kehitetään. Ohjausteoreettinen osaaminen muodostaa keskeisen osan ohjaajan ammatillisen osaamisen jatkuvaan kehittämiseen. Se on paitsi kykyä tarkastella ja arvioida kriittisesti ohjausalan teoreettisia lähtökohtia, myös perusta omalle ohjausajattelulle. Vuorovaikutusosaamisella tarkoitetaan taitoa toimia erilaisissa monikanavaisissa vuorovaikutussuhteissa myönteisellä ja mielekkäällä tavalla sekä kykyä rakentaa

hyvä ohjaussuhde. Ohjausosaamisen kehittämällä vastataan elinikäisten urasuunnittelutaitojen vahvistamiseen sekä psykososiaalisen tuen tarjoamiseen liittyvää osaamista. Se on taitoa suunnitella, toteuttaa, arvioida, johtaa ja uudistaa ohjausta huomioiden kontekstin sekä eri asiakasryhmien moninaisuuden.

Systeemisen kehittämisen osaamisalueella vastataan elinikäisen ohjauksen kehittämisen tarpeisiin. Ohjaajalla tulee olla kykyä tunnistaa koulutuksen, työelämän ja yhteiskunnan välisiä ilmiöitä, suhteita ja muutoksia sekä hyödyntää työssään tulevaisuutta koskevaa ennakoitietoa. Hän tarvitsee myös kykyä tunnistaa elinikäisen ohjauksen alueelliset, kansalliset ja kansainväliset verkostot sekä taitoa arvioida omaa ja yhteisönsä ohjaustoimintaa suhteessa toimintaympäristön muutokseen. Se on myös taitoa etsiä, kriittisesti valikoida ja tuottaa sellaista teoreettista tietoa, joka yhdistyneenä kokemustietoon palvelee sekä hänen että hänen yhteisönsä ohjauksen kehittymistä.

Ammatillisen osaamisen jatkuva kehittäminen liittyy olennaisesti edellä kuvattuihin osaamisalueisiin. Yhdistävänä tekijänä on *reflektiivisyyden* käsite. Ohjaus on asiantuntijuutta ja näin ollen ohjaajan ammattitaitoon liittyy reflektiivisesti toimivan ammattilaisen piirre: ohjaaja on oman työnsä tutkija, joka rakentaa jatkuvasti käyttöteoriaansa, säätölee omaa toimintaansa ja tekee valintoja, joilla hän uudistaa omaa työn tekemisen tapaansa ja kehittää toimintaympäristöään. Reflektio-osaaminen tarkoittaa ohjaajan kykyä tunnistaa ja kriittisesti arvioida omaan ohjaajuuteensa liittyviä peruskäsityksiään, arvojaan ja asenteitaan sekä oman toiminnan eettisiä ja filosofisia lähtökohtia. Reflektio-osaaminen mahdollistaa kriittisen ja uudistavan otteen niin oman ohjaustoiminnan kuin ohjauksen eri toimintaympäristöjen kehittämisessä yhdessä asiakkaiden ja ohjauksen eri toimijoiden ja sidosryhmien kanssa. Ammatillisen kehittymisen ja työn määrittelyn osaaminen tarkoittaa ohjaajan kykyä määrittellä ja paikantaa ohjaus tilanteissa, jolloin siihen kohdistuu monenlaisia odotuksia ja muutostarpeita.

LOPUKSI

Opetussuunnitelma ei ole koskaan valmis siinä mielessä, etteikö sitä olisi syytä tarkastella ja arvioida jatkuvasti sekä muuttaa ja kehittää käytännössä eteen tulleiden uusien kysymysten ja haasteiden vuoksi. Jyväskylän yliopiston ja ammattikorkeakoulun uusi yhteinen opetussuunnitelma on ollut käytössä vajaa lukuvuoden. Opiskelijoilta on kerätty palautetta opintojen alkuvaiheessa, samoin heidän päättäessään opintonsa, ja näitä palautteita tullaan hyödyntämään, kun opetussuunnitelmaa arvioidaan ja kehitetään edelleen.

Tällä uudella opetussuunnitelmalla on tavoitteena vastata monimuotoistuvien osaamistarpeisiin. Teknologian kehittyminen tarjoaa jatkuvasti uudenlaisia välineitä, kanavia ja toimintatapoja ohjattavien kohtaamiseen ja tukemiseen. Monimuotoinen ja yhä kansainvälisempi ympäristö edellyttävät kykyä kohdata toisesta maasta, kulttuurista ja etnisestä ryhmästä tulevia henkilöitä. Moninaisuuden lisääntyminen yhteiskunnassa saattaa lisätä myös segregaa-tion lisääntymisen vaaraa. Ohjaajien on tunnistettava nämä vaarat ja myös aktiivisesti rohjettava ottaa ne esille. Monimuotoistuva maailma ja aina vain kompleksisemmiksi muuttuvat toimintaympäristöt tarkoittavat myös sitä, että kukaan meistä ei selviä niissä yksin – ohjaajien on verkostoiduttava ja tehtävä yhteistyötä muiden asiantuntijoiden kanssa, ”The days of Leonardo da Vinci are over” (Wenger, McDermott & Snyder 2002).

Ohjaajan, opinto-ohjaajan tai oppimisen ohjaajan tai vaikka työnohjaajan, työ on ihmissuhdetyötä sen syvimmissä merkityksessä. Vaikka ohjauksen toimintaympäristöt muuttuvat ja ohjauksen ammattilaisten osaamisvaatimukset painottuvat eri tavoin eri aikoina, keskeistä on kohtaaminen, ohjauksen eettisyys ja tietoon perustuvat päätökset ohjauksen järjestämisessä. Vaikka katsomme tällä uudella opetussuunnitelmalla vahvasti tulevaisuuteen ja siellä tarvittavaan osaamiseen, koulutuksen punaisena lankana kulkee aina ihmisen kohtaaminen sekä hänen toimijuutensa ja osallisuutensa tukeminen. Vahva teoreettinen pohja ja ymmärrys yhteiskunnassa tapahtuvista ilmiöistä tukevat ohjausalan opiskelijoita ohjausprofession kasvamisessa ja ammatillisen identiteetin kehittämisessä.

LÄHTEET

Auvinen, A-M., Salminen, O., Mäkelä, P. & Tamminen, T. (toim.) 2013. TYYNE – Työelämä oppimisympäristönä -projektin loppuraportti. Viitattu 20.10.2021, raportti ladattavissa: <https://eoppimiskeskus.fi/projekti/tyyne/>.

Elinikäisen ohjauksen parempi sisällyttäminen elinikäisen oppimisen strategioihin. 2008. Neuvoston ja neuvostossa kokoontuneiden jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselma. Euroopan unionin neuvosto. Viitattu 4.1.2022. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%2015030%202008%20INIT/FI/pdf>.

Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R., Myllyoja, J., 2017. Kohti jaettua ymmärrystä työn tulevaisuudesta. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 33/2017. Viitattu 20.12.2021. [40](https://tieto-</p></div><div data-bbox=)

kayttoon.fi/documents/10616/3866814/33_kohti-jaettua-ymmarrysta-tyon-tulevaisuudesta.pdf/61a65884-3d8e-46ae-adce-dba625067df5/33_kohti-jaettua-ymmarrysta.

Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R., Myllyoja, J. 2016. Miltä näyttää työn tulevaisuus? Tilannekatsaus ja kuusi muutostulkua. Policy Brief 19/2016. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. Viitattu 20.12.2021. <https://tietokayttoon.fi/documents/1927382/2116852/Milt%C3%A4+n%C3%A4ytt%C3%A4%C3%A4+ty%C3%B6n+tulevaisuus/674fd30e-f47e-40b3-9a56-0d23f9c7d86f?version=1.0>.

Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023: ELO-foorumi. 2020. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:34. Viitattu 13.11.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-536-8>.

European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners. 2016. NICE: Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe. Viitattu 1.10.2021. <http://www.nice-network.eu/pub/>.

Hakala, A., Mertanen, E. & Raulo, A . 2015. Tulevaisuustyöpyörällä tietoa tulevaisuuden työelämästä koulutuksen kehittämiseen. Julkaisussa Monitoimisuus haastaa koulutuksen. Uudistuvaa pedagogiikkaa ja TKI-toimintaa. Toim. U. Mutka, S. Laitinen-Väänänen & M. Virolainen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 206, 216–225. Viitattu 15.4.2021. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-397-1>.

International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners. 2018. IAEVG: International Association for Educational and Vocational Guidance. Viitattu 15.5.2021. <https://iaevg.com/Framework>.

Kettunen, J. & Sampson, J. P. Jr. 2018. Challenges in implementing ICT in career services: Perspectives from career development experts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19, 1–18. Viitattu 20.5.2021. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10775-018-9365-6>.

Kettunen, J. & Vuorinen, R. 2019. Hyvät urasuunnittelutaidot vahvistavat sitoutumista oppimiseen ja opiskeluun. JYUnity. Viitattu 1.10.2021. <https://jyunity.fi/ajattelijat/hyvät-urasuunnittelutaidot-vahvistavat-sitoutumista-oppimiseen-ja-opiskeluun/>.

Koskinen, T. 2018. Maailmalle ohjaten. Julkaisussa OPO 2. Opinto-ohjaajan käsikirja. Toim. J. Pirttiniemi, H. Kasurinen, J. Kettunen, E. Merimaa & R. Vuorinen. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2018:1, 162–171.

Laasanen, M., Kouri, P., Sinkkonen, M., Hopia, H. & Hakala, A. 2015. YAMK-opiskelijat ja -alumnit tulevaisuuden ennakoijina ja sillanrakentajina työelämäkorkeakoulu yhteistyössä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 17,4, 75–81. Viitattu 4.1.2022. <https://journal.fi/akakk/issue/view/5793>.

Lampi, E., Vähäsantanen, K., & Rantanen, J. 2019. Uraohjaajien osaaminen ja haasteet työelämän murroksessa. Aikuiskasvatus, 39, 3, 208–220. Viitattu 3.10.2021. <https://doi.org/10.33336/aik.85710>.

Meriluoto, S. 2020. Ohjauksen monikanavainen ja jännitteinen tulevaisuus. ELO-tori -sivusto. Viitattu 15.9.2021. <https://peda.net/hankkeet/elotori/ajan-kohtaiskatsaus/nro17/4>.

Niittymäki, S. 2020. Artificial intelligence to support study guidance. Master's thesis. Business Management and Entrepreneurship. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Viitattu 20.4.2021. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020121528202>.

Opinto-ohjaajankoulutuksen opetussuunnitelma 2021–2022. Jyväskylän ammattikorkeakoulu ammatillinen opettajakorkeakoulu 2021. Viitattu 1.10.2021. <https://www.jamk.fi/fi/opiskelijalle/amatillisen-opettajakorkeakoulun-opiskelija/opinto-ohjaajankoulutuksen-opiskelijalle>.

Oppimisen ja tutkimuksen osaamiskeskittymä. n.d. Edufutura.fi-verkkosivusto. Viitattu 24.2.2022. <https://edufutura.fi/edufutura/>.

Souto, A-M. 2021. Etnistyvät ja rodullistuvat koulutuspolut haastavat kohti sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävää ohjausotetta. Luentomateriaali. Jyväskylän ammattikorkeakoulu ammatillinen opettajakorkeakoulu, opinto-ohjaajankoulutus 16.3.2021.

Suuntaviivoja elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikalle ja palvelujärjestelyille. Yhteiset tavoitteet ja periaatteet EU:n jäsenmaille ja komissiolle. 2015. ELGPN: European Lifelong Guidance Policy Network. ELGPN Tools No. 6. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 15.4.2021. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by->

language/finnish/suuntaviivoja-elinikaisen-ohjauksen-toimintapolitiikalle-ja-palvelujarjestelyille-yhteiset-tavoitteet-ja-periaatteet-eu-n-jasenmaille-ja-komissiolle/view.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. 2002. *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.

Westman, S. 2021. Tekoälyn rooli ohjauksessa. eDuuni-wiki. Viitattu 5.9.2021. <https://wiki.eduuni.fi/pages/viewpage.action?pageId=181350491>.

4 EQUITABLE AND EMPOWERING EDUCATION – COLLABORATING IN NEPAL

Dr. Eila Burns, Dr. Usha Acharya, Dr. Kalpana Gyawali & Ms. Subekshya Ghimire

ABSTRACT

Equitable education has been a high priority in global educational discussions and recent turbulent years have further emphasised its importance. While the learner population changes and becomes more and more diverse, it is important to ensure that everyone has equal access to education, and everyone feels empowered through education. Responding to the need to build more equitable and empowering education systems, is one of the main aims of the School of Professional Teacher Education at JAMK when working in international educational contexts. JAMK has set high ambitions for its national and international work, which we will tie here to our frontline work in Nepal.

This paper focuses on gender-equitable education by looking at Nepal as a case country. We will explore the topic not only by disclosing the relevant statistics and research, but also by revealing the stories of experiences in education and working life from three females. We will conclude our paper by offering ideas on how female access to higher education could be increased in Nepal.

JAMK – NEW-GENERATION HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN INTERNATIONAL CONTEXTS

JAMK's vision is to be a new-generation higher education organisation that is ready to respond to fast changes both in the world of work and education sector for its partner institutions in Finland and abroad. The vision includes a commitment that all learning and competence development programmes offered need to support sustainable development, ethics, and global responsibility.

All JAMK's departments are working towards these ambitious goals, thus, one of the aims of the School of Professional Teacher Education is to support the creation of more gender-equitable education systems when working in international contexts. We acknowledge that access to quality education helps

individuals to acquire skills, knowledge, values, and attitudes that are critical in securing their basic socio-economic needs and enabling the sustainable development of their societies. Thus, at the time of the writing, we are co-working towards the achievement of these aims and responding to the need to tackle the global learning crisis, for example, in Nepal, Mozambique, Ethiopia, Russia, Serbia, Uzbekistan, India, Kazakhstan and Albania.

We have a special relationship with Nepal that has been built steadily since 2013 with the support of the Finnish Ministry of Foreign Affairs under the HEI-ICI (Higher Education Institutions Institutional Cooperation Instrument) programme. This has enabled us to design several collaboration programmes with a number of Nepalese universities over the years. Our work has focused on developing online education, curriculum development, improving teachers' pedagogical and ICT skills as well as raising awareness of learner diversity.

The latest programme, Developing Pedagogy for 21st Century Skills in Nepal, aims to strengthen the capacity of higher education to enhance equitable access to education through digital learning opportunities. This collaboration programme aims to strengthen online teaching and learning and the development of teacher education focusing on digital pedagogy, guidance and counselling, and 21st century skills. Nepalese teachers should be able to generate knowledge and skills that are needed in the world of work now and in the future. This necessitates upskilling teacher educators' professional skills in creating and delivering online learning to meet the needs of all learners regardless of their gender or location. Another project, taking place at the time of writing in Nepal, is the Equitable access to higher education for students with disabilities and students from marginalized groups in Nepal (EATHEN) 2019–2022. This project aims to develop management and practices in the higher education sector of Nepal to enhance equity in access to education and support during academic careers.

Working in the frontline in Nepal has given us unique opportunities to witness some improvements in the education sector towards more gender equality and equal access to education. However, as with all major societal changes, the steps taken have been small and more time is required to complete the transition.

NEPALESE EDUCATION IN TRANSITION

Nepal is a culturally, socially, politically, and geographically diverse nation having a large population of almost 30 million people, of whom more than three-fifths are under 30 years of age (World Bank Data). Although, Nepal

is undergoing major transformations and is urbanising rapidly, most of its population (about 83%) is still living in rural areas. Consequently, it still is one of the least developed nations of the world. Oxfam's report in 2019 disclosed millions of Nepalis living in poverty and women and girls are more likely to suffer the most. In addition to economic and political inequalities, gender inequality still exists. This is due to patriarchal norms that are deep-rooted and reinforced by laws and institutions and often skewed against women and girls. As an example, early marriage still exists, and men hold an overwhelming majority of positions in public institutions (Oxfam report 2019).

According to the government constitution of Nepal (2015), equal opportunities to education shall be offered to all citizens, including learners with disabilities. However, even the time of writing, girls and women still experience some barriers enrolling and staying in education particularly in the rural areas where traditional cultural expectations remain doggedly strong. Society expects females to look after their families and fulfil their duties as a daughter-in-law rather than continue their education. Other difficulties relate to the scarcity of technical equipment to participate in online education, commuting to schools, lack of safety and inadequate hygiene or sanitation needs of girls create barriers for their education. In addition to varied cultural and societal barriers, pedagogical barriers are created, for example, by the lack of female teachers in higher education and inadequate teacher education that leads to teaching practices that are not gender responsive.

Despite facing many socio-cultural obstacles and barriers, women in Nepal are slowly climbing to leadership roles in different sectors. The current president of Nepal is female and along with other female politicians they are playing vital roles in socio-economic and education sectors. According to a report of Statista Research Department 2022, the percentage of female primary teachers in Nepal has increased from 41,5 % in 2013 to 44.6 % in 2019. Also, UNESCO Institute for Statistics (2021) reported that 26% of teachers at secondary level schools are now female teachers.

PERSONAL STORIES – CULTURAL AND PATRIARCHAL VALUES EXIT

To further, illuminate this theme we will share the personal stories of three ladies who are currently working in higher education. The stories reveal the cultural views and expectations laid upon women, but also some significant improvements that have been made for girls' education in Nepal over last decades. The women with pseudonyms Durga, 45 years and Sarasoti, 49

years, are teachers from remote areas of Nepal, whereas Malina, 27 years, lives in a city.

Sarasoti and Durga represent the generation born between the late 1960s and the early 1970s when girls started to enrol in schools, although, education for women was not common particularly in rural areas. The majority of women in those times were expected to marry at early age. Sarasoti explained that:

At age of 12, when I completed grade five, I was forced to leave the school and get married. My father had arranged my marriage, so I needed to accept it although I was not interested in getting married. I was also forced to help with all domestic work. After the marriage, my father requested my husband and me to continue our education on the secondary level. With my husband's permission, I stayed at my maternal home and completed my school leaving certificate. After that I moved to my husband's home where I needed to do very hard work in the house and at the farm. My parents' in-law loved my hard work, but not me.

In the rural areas boys and men have always had opportunities to educate themselves yet some fathers understood the importance of education and supported their daughter's education too as Durga tells us.

In our area, women's education was not important, and if someone got some education, they were not allowed work. I completed my secondary education in a government school in rural area, when very few female students were in a school. Entering higher education was difficult as the society and other members of the family were against it. My father faced a lot of struggles from the society as he wanted me to study. Finally, I passed my bachelor's degree and I wanted to continue my studies, but I was not allowed to go far from home as I am a female. After many difficulties, I got into university and stayed in a ladies' hostel.

The deep-rooted cultural beliefs saw women as dependent daughters who ought to be guarded by the father or older brother before her marriage and by her husband after marriage. Growing and developing as an independent woman was not a possibility at that period, as Sarasoti's experience indicates.

I wanted to study more, but I needed to convince my husband and his family. However, my parents-in-law were against the idea of further studies. They were happy for my husband to study but not me. I got no support

from society, nor my own or my husband's family. This time was hard for me as I was rearing my two children, was teaching at a local school and had to do regular domestic work, and agricultural work at the farm. At that time most of the women in our society were not educated so they didn't understand the problems I faced. Also, my father tried to convince me to stop the studies, but finally I completed a bachelor's degree as a private student.

It took 10 years before I was able to continue my studies. I first sent my husband to study for a master's degree and when he finished, I joined the master's degree programme in Kathmandu. I had many difficulties in our village as they could not accept my decisions and tried to blame me.

Also, Durga's story emphasises deeply embedded gender stereotypes and patriarchal norms that existed in the society.

I was unmarried when I studied in Kathmandu, so my parents were looking for an appropriate husband for me. But I felt that my studies in higher education became a barrier to getting an appropriate husband. Most of the boys refused me as they were afraid that if I get a degree that is higher than they have it is not well accepted in our society. Finally, after two years of completing my master's degree, I married a boy who allowed me to do my teaching job after our marriage.

PATRIARCHAL NORMS AMONG THE SUBSEQUENT GENERATION

The subsequent generation, as Malina describes, has benefited of many positive changes that have taken place in the Nepalese society. Malina explains to be privilege as she lives in the urban area where the cultural rules are more relaxed and has been able to study as much as she wants. *"I'm privileged as I come from a city area, and I have been to private schools and my parents were very supportive"*.

Currently, she has double degrees and plans to continue her studies. *"I'm also planning to do my PhD in an international university"*. Malina's educational plans are not disturbed by a marriage, being single and having no plans for marriage until she completes her PhD. However, her mother reminds her of the issue, as according to her mother's generation, if a girl does not get married before her 30's she is unable to find a good man. She mentioned,

"My mother is so worried. She keeps on telling me that I should not study further rather I should focus on getting married. Otherwise, I'll not get a good guy or I might have difficulties in giving birth after 30 or 35, so this is the right time to get married".

Interestingly Malina's story revealed that some of the girls with whom she studied her bachelor's and master's degree, followed the cultural norms, and got married during their studies. *"There were girls with whom I studied, who got married early, had children, and many of them couldn't continue their studies".* Malina explained that in the Nepalese male dominated society, creating a family still is important particularly for women as their success is judged by how she manages her family and her husband. She contemplates that although the societal views are changing, women are still not encouraged to build their careers independently. Girls and women are not taught to believe in themselves and build their self-confidence, rather marriage is viewed as a responsibility they should follow, as she explains.

We belong to a society where a girl thinks that before marriage, she is the responsibility of her father and after the marriage she is the responsibility of her husband. Girls are not taught to be confident and believe in themselves because the society and their parents never thought or helped them to become independent or to think that a girl can have the same capabilities as a boy to do things.

GENDER DOMINANCE AT WORK

Many positive steps have been taken to support the equal access to education over the last decades in Nepal. The statistics of female to ratio in tertiary education indicate a significant increase of females' enrolment from 2010 (ratio 0,64) to 2019 (ratio 1.05) (Female to male ratio in tertiary education in Nepal from 2010 to 2019. 2021.) However, the benefits of it are not yet fully manifested at workplaces. The share of females is low, for example, in teaching positions in higher education (14.73%) (University Grant commission 2021) or in politics (8.83%) (Paudel 2018; Upreti, Upreti & Ghale 2020). Also, although men and women have seen their wages increase in many professions, women still earn significantly less than their male counterparts. (Oxfam report, 2019). Furthermore, by listening to the stories from the three ladies, it appears that the mindset of gender dominance at work has not changed.

Sarasoti and Durga continued their education with the help from Nordic countries and recently received their PhD degrees from international

universities, Durga in 2021 and Sarasoti in 2020. Both ladies are currently working in higher education but still have difficulties in being accepted as an equal academic and colleague. Sarasoti explained that:

My bitter experiences continued when I started to work at the university, as male students didn't want to take my classes because I am a woman. They were not interested in learning under a female teacher's guidance. I had not got any responsible or lead posts in my campus, although I am very active, I can speak English, and have sufficient knowledge in ICT. I have experienced a lot of adverse behaviours from male teachers as they try to blame me psychologically. I have been coping with all these issues in my academic and professional life

Durga has been teaching at one of the university campuses for sixteen years and is now a Head of Department (HOD). Despite her progress and promotion at work, her experiences reflect the existence of a strong male-dominated culture.

The campus has a male dominant culture. Male teachers occupy almost all the key posts at the campus. They don't respect female teachers. I feel being dominated in meetings, and classes, and it's not only me, other female teachers working in the campus also frequently face dominating and embarrassing situations. For example, in the meetings if women teachers present their views and ideas, most of the male teachers ignore their views and usually just talk among themselves.

When I got my PhD, there were not many teachers with the same degree at my campus. So, after completion of my PhD degree, the administration was ready to give me the post of HOD but not with the full authority. They could not trust me. I demanded the full authority and responsibility as I had done this work in practice, and finally I received it. Often female teachers have to face psychological discrimination, not only from male colleagues, but also from male students, parents, society and the administration too.

Despite her young age Malina has been working in different professional fields. She especially liked her job as an academic coordinator in a primary school which only had female employees. "There were no males there. Working with the females, who could understand the feelings and experiences of other females, was a secure kind of feeling. Seeing those females so active in their jobs and equally responsible towards their family was commendable."

On the contrary, the job that she was offered in the media sector gave her some experiences of discrimination. *"The females who were appointed for on-screen were on the job just because they looked beautiful. There were females who were extremely talented, but they never got to be at the front. Many of us have bitter experiences of teasing and flirty behaviour from the boss. I couldn't tolerate it and I left my work."*

WHAT HAVE WE LEARNED FROM THIS CASE STUDY?

Our exploration depicts a picture of how deeply rooted socio-cultural factors can affect females' access and opportunities to education in developing country like Nepal. However, over the many years that JAMK has worked in Nepal several changes in the education sector have taken place. One of the major steps was taken in 2015 when the Nepal Constitution was rewritten and included the need for equal opportunities in education for all citizens. In collaboration with other stakeholders, JAMK has been supporting the equal access to education by developing possibilities in online learning since 2013, work that will evidently continue over the years particularly in rural areas.

At higher education female academics are becoming more recognised in different disciplines. For example, Nepal Open University is a recently established university offering its academic and administrative activities through online modality. About 5000 students from different parts of the country, some from extremely remote areas, join in regular teaching and learning activities through online platforms. The dissemination of education through online modality has increased participation of females in higher education. It has supported and benefited females, in particular housewives, to study despite geographical, socio-economical, and family restrictions. Likewise, the university has 27 full time professors of whom four are female academics. Three of them are affiliated in the Faculty of Social Sciences and Education (FOSSSED), all having a leading role as subject coordinators. They also work as key experts in developing a 21st century skills-focused curriculum to be implemented as the post graduate diploma programme (PGD).

The motivation to study at a higher education level is high in all parts of Nepal, which in turn motivates higher education institutions to develop learning opportunities. For example, recently Kathmandu University, Tribhuvan University and Nepal Open University have established Support Centres for students with disabilities and students coming from marginalized groups into their campuses. These Support Centres are equipped with aids and assistive devices to help all students. Also, the current 21st century skills project aims

to reduce females' dropout rates in schools by developing a training certificate programme of guidance and counselling which will be helpful to minimize gender disparities thereby support females in higher education.

We have experienced that change is possible when individuals' desires and collaborative organisational support elements are in place. Different international organisations have played a crucial role in increasing the participation of women in academic and other sectors. JAMK and HAMK universities of applied sciences have supported women teachers in Tribhuvan University and Nepal Open University especially in enhancing their skills in pedagogy and information technology.

REFERENCES

National Population and Housing Census 2011. National Report. 2012. Central Bureau of Statistics. Government of Nepal, National Planning Commission Secretariat. 01, NPHC 2011.

Dhakal, R., Jha, R. K., Khadka, R., Korala, R. & Neupane, R. 2018. Role of Female in Agriculture Related to Work Performance and Decision Making in Madi, Chitwan, Nepal. *International Journal of Applied Sciences and Biotechnology* 6, 3, 207–214.

Flash I REPORT 2075 (2018/19). 2021. MoEST, Ministry of education science and technology

UNICEF. 2020. United Nations Children's Fund, ITU, Towards an equal future: Reimagining girls' education through STEM. New York.

Nepal Population Report 2011. 2011. Ministry of Health and Population (MoHP). Government of Ministry of Health and Population Division, Ramshahpath, Kathmandu, Nepal.

Nepal South Asia Centre (NESAC). 1998. Nepal: Human Development Report, NESAC, Kathmandu.

Nepal's Constitution of 2015. 2015. Retrieved from https://www.constituteproject.org/constitution/Nepal_2015.pdf. Accessed on 9 January 2022.

Oxfam. 2019. Fighting inequality in Nepal. The road to prosperity. Oxfam International ISBN 978-1-78748-390-3 in January 2019. DOI: 10.21201/2019.3903. Oxfam GB, Oxfam House, John Smith Drive, Cowley, Oxford, OX4 2JY, UK.

Paudel, N.R. 2018. "Limits of inclusion: women's participation in Nepalese Civil Service", in Ahmed, N. (Ed.), *Women in Governing Institutions in South Asia*, Palgrave Macmillan, Cham, 193–208.

Statista. 2022. Global statistics platform. Retrieved from: <https://www.statista.com/statistics/695565/nepal-female-to-male-ratio-in-tertiary-education/>. Accessed on 13 January 2022.

UNESCO Institute for Statistics 2021. Data for the Sustainable Development Goals. Retrieved from <http://uis.unesco.org/>. Accessed on 4 January 2022.

University Grants Commission. 2021. Higher education Information system. Retrieved from: <http://ugc.nitc.gov.np:81/Reports/StaffInformationReport/Report>. Accessed on 24 October 2021.

Upreti, B.R., Upreti, D., & Ghale, Y. 2020. Nepali Women in Politics: Success and Challenges. *Journal of International Women's Studies*, 21, 2, 76–93. Retrieved from: <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol21/iss2/8>. Accessed on 28 October 2021.

Witenstein, M. A. 2013. Inequality of participation in Nepalese higher education: A critical conceptual model of educational barriers. *Asian Education and Development Studies*, 2, 2, 162–176 Emerald Group Publishing Limited 2046–3162. DOI 10.1108/20463161311321439.

The World Bank. 2022. DataBank. Retrieved from: <https://data.worldbank.org/country/nepal>. Accessed on 10 January 2022.

GENDER EQUALITY IN HIGHER EDUCATION IN NEPAL: POLICY AND PRACTICES

Prof. Lekhnath Sharma

CONTEXT

Gender issues in development is the common core issue in the world. Governments in the world are committed to addressing this issue through national and international commitments. Discrimination in development participation, education, health, public service, and sharing social benefits are created by sex, castes, ethnicity, geographical place of birth, culture, and socio-economic statuses. Gender issues account for half of the population difficulties in each country. Two discourses for improving women's access to education, health, and employment with quality are prominent. One discourse claims that as the access and right to resources ensured to women by states through law and the government enforces the law with accountable responsibility, women's participation in education increases and equality in education is ensured. The other thought criticizes this approach as insufficient to ensure equality in education, and highlights the capability (consciousness, freedom, choice, skills etc.) that can give strength to women to utilize the state provided facilities. However, it can be assumed that both perspectives, though they seem competing in one sense, on the other they are complementing each other to ensure women's right to education (i.e., right to equality in higher education). Social and political movements in Nepal had raised inclusion, equity and equality issues prevailing in social and political systems. Women empowerment and capabilities depend upon education of women. Education 2030, therefore, has emphasized inclusive quality education goals. The UN's sustainable development goals (SDG 4) target equitable quality education for all. These international commitments demand the need to increase women's participation in education. Addressing the agendas of movements, and international commitments, Nepal has taken a strong stand to ensure women's right to education infusing the provision in constitutions, higher education act (university acts), school education act and scholarship rules and scholarship guidelines.

STATUS OF WOMEN IN HIGHER EDUCATION

Women's participation in higher education in Nepal, though lower compared to school education, has improved significantly in the parity index. University Grants Commission Nepal's Education, Management, and Information System Report 2019–2020 (2021) shows a gender parity of 1.07, however the gross enrollment in higher education is 15% of the total eligible higher education population. Female enrolment is higher than male enrolment, yet it is observed that the success rate and their engagement in economic activities is comparatively lower. The EMIS Report 2019–20 shows the gross enrollment of female students at undergraduate and graduate level are 18.77% and 5.55% respectively and overall enrollment in higher education is 15.53%, whereas male participation at undergraduate and graduate level are 19.09 and 5.50% and overall, 14.45%. The last five-year trends indicate the number of female students in higher education is growing. Talking about the leadership position hold in university, the situation is improving. Tribhuvan University the largest higher education institution in Nepal associated 16% leadership from women. Similarly, the top ranked leadership at NOU (the Vice-Chancellor) now is a woman and women are leading academic programs and international collaborative projects as coordinators. Female employees' participation is also increasing in universities because of the new recruitment policy that has ensured 33% female out of the inclusive seats 45% out of the total seats announced for recruitments. The challenge now is to increase higher education enrollment in general and expand the access of underprivileged groups including women into higher education addressing their barriers sourced from systemic, socio-cultural, and economic conditions. Girls' school education quality is one of the determining factors in increasing women's participation in higher education where there is merit-based enrollment policy. The other barriers are the economic capacity to spend in higher education. Women are seen as second priority in education from family to working institutions because of the resource access and their entering capabilities.

POLICY AND HIGHER EDUCATION PARTICIPATION

The growth of higher education enrollment can be considered as the impact of policy, program and changing social dynamics to the value of women's education. Growing school education graduates with gender parity 1.01 at secondary level, and 51.3 % overall enrollment at 6–12 grades signals the possibility of increased women participation in higher education in coming

years (Flash I Report 2075 (2018/19). 2018). Government and university's affirmative discrimination policy in Public Service Commission and Education Service Commission recruitments (Public Service Commission Law; TU Teachers, Staffs Service Law 2050, NOU Educational Administration Law 2017) and scholarship for women and disadvantaged sections (Scholarship Rules 2060. 2003; National Medical Education Commission Act 2018) encouraged female students' participation in higher education. Nepal Parliament has amended acts of the university and set the provision of scholarship for economically poor, Dalit, and disadvantaged groups of students (Nepal Government Some Amendments of university acts, 2075). This amendment was effective for all university acts and ensured free higher education for all such groups of students. Similarly, Scholarship Rules, 2003 made mandatory that out of the total scholarship, 45% is secured for disadvantaged group and out of this disadvantaged seat, 33% is allocated for women. Similarly, Public Service Commission, Teacher Service Commission, and University Service Commission have secured 45% of the total recruitment seats is allocated to disadvantaged sections of the population and taking this 45% as 100%, 33% is allocated to female recruitment. Despite this affirmative discrimination policy, materialized in action through the acts and laws, still several barriers affect women's participation and ability to receive quality education at higher education level. Early marriage, care of children and older people, household management, patriarchal notions of expenditure on girls and women's education being insignificant to their born family, less priority being given to female students in providing materials access and motivation for education, and active participation in classroom learning activities, weak academic and communication backgrounds of female/women students, and educators' lack of knowledge about inclusive education pedagogy can be the other factors responsible for hindering women's participation in higher education. Expansion of higher education institutions throughout the country has contributed to increasing female participation in higher education. Families are reluctant to send girls to the city centers without guardians, the belief of patriarchal domination over women has constrained women within family and community. As the affiliated colleges have spread throughout the country, women gained access opportunities to higher education despite these many barriers. The number of higher education institutions in the country is 1437 campuses of 11 universities, spread throughout the country (EMIS 2021), has contributed to increase female participation in higher education. The distribution of higher education institutions, however, is not fair that more than 45% higher education institutions are concentrated in Bagmati Province,

mostly urban centers, the lower number is in mid-western and far western regions: remote hill and mountain areas. This unfair distribution to some extent has been a cause of lower participation from the hill, mountain region, and poverty areas. Women's enrolment in science, technology, engineering, and mathematics is lower compared to management, education and humanities and social sciences areas of study (EMIS 2021). Gender equality in higher education can be ensured by making gender friendly policies, programs and practices that can support women in addressing the barriers to their education participation. The case-based policy can only address the needs of women students in higher education. The World Bank, Government of Nepal Ministry of the Education, Science and Technology and University Grant Commission declared a 5-year program, Nurturing Excellence in Higher Education, in October 2021. This program focuses on online learning and expanding access to higher education institutions for underprivileged and vulnerable students from disadvantaged areas (Nurturing Excellence in Higher Education. 2021.) The implementation of this program can improve women's access to higher education who are deprived of the opportunity due to different reasons.

Historically, years of effort has been seen in Nepal in producing gender policies and programs. The first five-year plan (1956) was initiated to address gender discrimination in the country. It continued in other five year plans with different paradigms – women in development, gender and development, gender mainstreaming strategy for gender equality and women's empowerment and gender equality and inclusion. The clear articulation of the gender and inclusion as fundamental rights was mentioned in Interim Constitution (2007) and article 20 focused on Rights of Women and article 17 Rights Relating to Education and Culture. Similarly, proportional representation of all groups in state structures as stated in Interim Constitution Article 13 Rights to Equality, authorized the state to implement different measures for the protection, empowerment, and advancement of women, Dalit, indigenous people, and nationalities and Madhesi who were left behind by the state structure of the past. This interim constitutional provision was continued in Nepal Constitution (2015). This interim constitutional provision compelled an amendment of the Civil Service Act in 2007 and allocated 45% of the total vacancies to excluded groups – women (33%), ethnic groups (27%), Madhesi (22), Dalit (9%), differently able (15%) and under-developed regions (4%) in civil service which is continued and further established in different organizations. This provision is included in University Recruitment Law/Guidelines. This has increased the women workforce in teaching and non-teaching jobs at higher education institutions. This has inspired women to complete higher education

to prepare for this. Women's participation in science, technology, engineering, and mathematics, a global issue, comparatively is a big issue in Nepali higher education because of the belief rooted in society that these disciplines are masculine and not for female and lack of resource access to women. In the merit base competition for securing admission in medical sciences, women's quota is fixed, and competition is made within the women. This strategy has improved STEM participation in Nepal to some extent. University Acts have been amended to incorporate the provision of tuition fee free scholarship to 10% of the total admitted students in the university. Women's share is given to this scholarship provision giving weightage to the female candidate in selection criteria (NOU Scholarship Guidelines. 2018). University policy of collaboration with national and international agencies that can fund women's education with the support of stipend and other subsidiary supports to bring women in higher education is a notable practice of universities in Nepal. Universities now with such projects (e.g., EATHEN, 21st Century Skills in Nepal) have targeted increasing women students in higher education.

CONCLUSION

Women's participation in higher education and employment in the public sector is improving in federal Nepal compared to the past because of the constitutional provision of inclusive policy. Acts and Laws are female/women friendly in education and employment, however, there is still space to address the issues of inclusion of marginalized groups and women. Further analysis of the barriers to disadvantaged groups and women in being able to gain full access to education and employment, and further revision of the policies and programs is necessary. Both national and international commitments are important to address the inclusion policy to ensure access of quality education equally to underprivileged groups. Resource constraints and structural issues are the primary ingredients to ensure equal opportunity in higher education and employment for underprivileged groups and women in Nepal as committed in the education 2030 agenda and sustainable development goals (SDGs).

REFERENCES

Education management and information system report (EMIS) on Higher Education 2019-2020. 2021. (2076/77 B.S.) University Grants Commission. Publications & Reports. Sanothimi, Bhaktapur. Viitattu 24.3.2022. <https://www.ugcnepal.edu.np/singlePublications/1/36>.

Flash I REPORT 2075 (2018/19). 2018. Government of Nepal, Ministry of education, science and technology.

Guidelines 2075. 2018. Nepal Open University.

Interim Constitution of Nepal. 2007. Government of Nepal.

National Medical Education Commission Act. 2018 (2075). Government of Nepal.

Nepal Constitution. 2015. Government of Nepal.

Nepal Open University Scholarship Distribution Guidelines 2075. 2018. Nepal Open University.

NOU Educational Administration Law 2074. 2017 (2074). Nepal Open University.

Nurturing Excellence in Nepal's Higher Education. 2021. CHEA Database. Council for Higher Education Accreditation. Viitattu 12.2.2022. <https://www.chea.org/nurturing-excellence-nepals-higher-education>.

Scholarship Guidelines 2076. 2019. Ministry of education, science and technology.

Scholarship rules 2060. 2003. Government of Nepal.

TU Teachers, Staffs Service Law 2050. n.d. Tribhuvan University, Nepal.

5 DIALOGIOSAAMISELLA EDISTETÄÄN YHDENVERTAISTA KOHTAAMISTA - KOKEMUKSIA VERKKOKURSSILTA

Riikka Michelsson

Millaista on vuorovaikutus ja kohtaaminen opetuksessa ja ohjauksessa silloin, kun se on yhdenvertaista? Miten kohtaamisosaamista opitaan? Tässä artikkelissa pohditaan näitä kysymyksiä dialogiosaamisen ja dialogitaitojen viitekehyksen avulla.

Maailma ja sitä myötä myös oppilaitoksiin tulevat opiskelijat ovat entistä moninaisempia. Siksi myös opettajien ja ohjaajien tulisi osata ottaa tämä moninaisuus huomioon omassa opetuksessaan ja ohjauksessaan. Tarvitaan tietoa moninaisuudesta mutta myös taitoa kohdata moninaisuutta. Tässä artikkelissa keskitytään kohtaamisen taitoihin ja niiden oppimiseen asynkronisella verkkokurssilla. Aihepiiriä tarkastellaan Yhdenvertaisuus opetuksessa ja ohjauksessa (5 op) -verkkokurssille osallistuneiden oppimistehtävien pohjalta.

Aineiston analyysin valossa näyttäisi siltä, että osallistujat kokivat kohtaamisosaamiseen eli dialogitaitoihin keskittyvän osion merkitykselliseksi, ellei jopa merkityksellisimmäksi osioksi verkkokurssilla. Muutamissa vastauksissa todettiin, että dialogisuutta olisi hyvä opettaa kaikille opettajille. Näiden pilottikurssien kokemusten kautta suunniteltiin JAMKin ammatilliseen opettajankoulutukseen pakollinen opintojakso syksystä 2021 alkaen.

Tuoreen Suomen Unicefin teettämän kyselyn mukaan joka kolmas nuori kokee, ettei voi olla koulussa oma itsensä. Kritiikki kohdistuu ensisijaisesti koulun aikuisiin, jotka eivät nuorten mukaan ymmärrä lasten ja nuorten moninaisuutta. Siksi lähes 40 % vastanneista kertoi pelkäävänsä syrjintää ja kiusaamista. (Unicefin kysely: lähes joka kolmas nuori kokee, ettei hyvästä tulevaisuudesta ole helppo unelmoida 2021.) Myös muissa tutkimuksissa on havaittu nuorten kokevan rasismia ja syrjintää (ks. Zacheus 2018). Kuitenkin tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu, -kehittäminen- ja -seuranta ovat olleet pakollisia oppilaitoksissa jo pitkään. Mistä johtuu, että monista yhdenvertaisuus- ja tasa-arvohankkeista huolimatta tilanne ei ole juurikaan kohentunut (Lahtinen 2020a)? Miksi tieto ei muutu toiminnaksi ja näy riittävästi siinä, miten oppilaitoksissa kohdataan ihan kaikenlaisia opiskelijoita?

Tässä artikkelissa keskitytään *Yhdenvertainen opetus ja ohjaus* (5 op) -verkkokurssille osallistuneiden kokemuksiin kohtaamisosaamisen eli dialo-

gitaitojen oppimisesta ja niiden merkityksestä yhdenvertaisuuden edistämisessä. Koska yhdenvertainen kohtelu on oppilaitoksissa ensisijaisesti henkilöstön vastuulla, lähdimme tutkimaan, millä tavalla opetus- ja ohjaushenkilöstön yhdenvertaisuusosaamista voisi kehittää. Rakensimme yhdenvertaisuusosaamisen viitekehityksen, jonka osioita varten kehitettiin erilaisia oppimistehtäviä verkkokurssille.

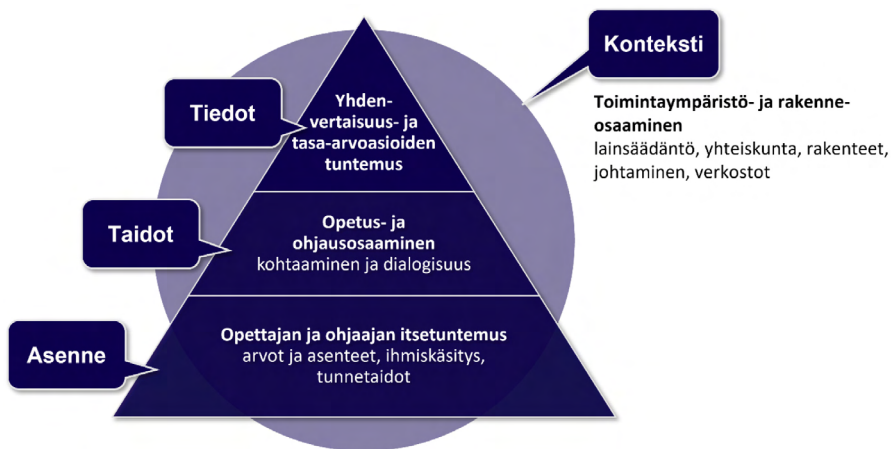
Koska tasa-arvoinen ja yhdenvertainen toiminta pitäisi saada näkymään nimenomaan käytännön kohtaamistilanteissa, pohditaan tässä artikkelissa sitä, voiko vuorovaikutus- ja kohtaamisosaamista, ja erityisesti dialogitaitoja, oppia verkkokurssilla. Dialogitaitojen avulla edistetään myös opiskelijoiden osallisuutta ja hyvinvointia.

Verkkokurssi kehitettiin osana Potentiaali – Stereotyyppöitä purkavan ohjauksen kehittämishankkeen (Vapauta potentiaalisi n.d.) ja OSMO2 – Monikulttuurista osaamista Ohjaamoihin -projektin toimintaa (Monikulttuurista osaamista Ohjaamoihin n.d.). Hankkeita rahoittivat Euroopan sosiaalirahasto ja sosiaali- ja terveysministeriö.

MITÄ ON YHDENVERTAISUUSOSAAMINEN?

Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan lain määrittelemällä tavalla sitä, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia riippumatta heidän sukupuolestaan, iästään, etnisestä tai kansallisesta alkuperästään, kansalaisuudestaan, kielestään, uskonnostaan ja vakaumuksestaan, mielipiteestään, vammastaan, terveydentilastaan, seksuaalisesta suuntautumisestaan tai muusta henkilöön liittyvästä syystä. (Yhdenvertaisuuslaki L135/2014.) Yhdenvertainen kohtelu ei tarkoita kuitenkaan sitä, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla (ns. muodollinen yhdenvertaisuus), koska se voi jopa vahvistaa eriarvoisuutta, jos ihmisten erilaisia lähtökohtia ei oteta huomioon (ks. Linnanmäki 2019; Michelsson 2021).

Kehittämämme yhdenvertaisuusosaamisen pyramidin muodostavat yhdenvertaisuus- ja tasa-arvotemojen tuntemus, yhdenvertainen kohtaaminen opetuksessa ja ohjauksessa sekä opettajan ja ohjaajan itsetuntemus. Yhdenvertaista kohtaamista, kuten opetusta ja ohjausta, tapahtuu myös aina jossakin kontekstissa, joten pyramidiin on kuvattu myös toimintaympäristöosaaminen (kuva 1).



Kuva 1. Yhdenvertaisuusosaamisen pyramidi.

Yhdenvertaisuusosaaminen näkyy siis tiedoissa, taidoissa ja asenteissa, ja erityisesti se näkyy käytännön toimintana: opetus- tai ohjaustyössä opiskelijoiden ja ohjattavien kohtaamisessa. Tässä artikkelissa keskitytäänkin erityisesti tähän kohtaamisosaamiseen, ja tarkastellaan aineistoa dialogitaitojen ja niiden oppimisen valossa.

DIALOGIOSAAMISELLA EDISTETÄÄN YHDENVERTAISTA KOHTAAMISTA

Dialogiosaamisella tarkoitetaan tässä Helena Aarnion (2012) erityisesti opetukseen kehittämää dialogitaitojen viitekehystä. Dialogitaitojen avulla päästään yhdenvertaisuutta ja osallisuutta edistävään vuorovaikutukseen sekä yhdessä oppimiseen ja ajatteluun (Michelsson 2021). Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan verkkokurssien osallistujien kokemuksia dialogitaitojen oppimisesta ja näiden taitojen merkitystä yhdenvertaisuuden edistämisessä.

Tehtävänannossa pyydettiin ensiksi tutustumaan materiaaleihin ja aineistoihin, kuten dialogimenetelmät-sivustoon (Aarnio 2012). Sitten pyydettiin valitsemaan yksi dialogimenetelmä, jota osallistuja kokeilee käytännössä omassa työyhteisössään esimerkiksi työkavereiden, opiskelijoiden tai ohjattavien kanssa. Sen jälkeen hänen tuli kertoa kokeilustaan verkkoalustan keskustelupalstalla sekä pohtia, millä tavalla hän edistää yhdenvertaisuutta dialogitaidon/-taitojen avulla. Lisäksi osallistujien tuli käydä toistensa kanssa keskustelua kommentoimalla vähintään yhden osallistujan kokeilua. Keskus-

telupalstalle syntyikin välillä todella hienoja, toisen ajatuksesta jatkavia, dialogiketjuja. Dialoginen osallistuminen ja tiedon rakentaminen on siis mahdollista myös asynkronisella (ei-reaaliaikainen) verkkokurssilla (ks. esim. Aarnio 1999).

Tässä artikkelissa kiinnitetään huomiota erityisesti osallistujien esiintuomiin onnistumisen kokemuksiin ja oivalluksiin. Toki aineistojen valossa voidaan huomata, että oivaltamista on tapahtunut hyvin monella eri tasolla: on aivan alussa olevaa pintasuuntautunutta ajattelua ja on toisaalta myös syväsuuntautunutta, jo käytäntöön vietyä toimintaa. Huomattiin myös, että vaikka tehtävänanto oli kaikille sama, osa oli ymmärtänyt sen väärin ja referoi vain pintapuolisesti sitä, mitä ehkä kuvittelee dialogisuuden olevan. Siksi olisi niin tärkeää, että opettaja ja ohjaaja harjoittelee itse dialogitaitoja, jotta osaa viedä niitä sitten sekä käytäntöön että opettaa opiskelijoilleen. Ovathan vuorovaikutustaidot myös keskeisiä tulevaisuuden taitoja!

Tutkittavina olivat kahdelle pilottiverkkokurssille osallistuneet, hyvin erilaisissa opetus- ja ohjaustyön ympäristöissä toimivat aikuiset osallistujat. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista ja perustui osallistujien antamaan suostumukseen. Tutkimusaineiston muodostivat verkkokurseille osallistuneiden erilaiset oppimistehtävät, joista tässä artikkelissa tarkastellaan verkkoalustan keskustelupalstan keskusteluja sekä osallistujien kirjoittamia kokoavia itsearviointeja. Verkkokurseille osallistui 34 henkilöä, ja heistä suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta antoi 25 henkilöä (n=25). Aineistoa tarkastellaan etnografisesti ilmiön ymmärtämiseen pyrkien. Aineistossa kiinnitetään huomiota erityisesti niihin seikkoihin, jotka olivat osallistujille erityisen merkityksellisiä. Osallistujien vastaukset on pseudonymisoitu käyttäen lyhennettä O1 (= osallistuja 1) ja niin edelleen.

DIALOGIMENETELMIEN KOKEILUJA JA TULOKSIA

Osallistujat saivat vapaasti valita dialogitaitojen edistämiseksi kehitetyistä dialogimenetelmistä (Aarnio 2012) sen, jota kokeilevat käytännössä joko työyhteisössään tai opiskelijoiden/ohjattavien kanssa. Dialogimenetelmien laajasta valikoimasta tuli valituksi erityisesti tietyt menetelmät, jotka saattoivat olla osallistujien mielestä helposti toteutettavia ja helposti ymmärrettäviä. Kun opettaja tai ohjaaja itse kokeilee dialogimenetelmää, hän saa parhaiten ymmärryksen siitä, mitä menetelmän avulla olisi tarkoitus oppia. Vaikka menetelmiä ei aina toteutettu ohjeistuksen mukaisesti, vaan osallistujat tekivät niistä omia sovelluksiaan, lopputuloksena raportoitiin useimmiten myönteisiä kokemuksia. Riskinä on kuitenkin, että tehtävänantoja sovellettaessa dialogimenetelmän perimmäinen ajatus voi jäädä ymmärtämättä.

Esimerkiksi **symmetrinen osallistuminen** jää oppijayhteisössä helposti pinnallisesti ymmärretyksi niin, että dialogisuus olisi ikään kuin ”sosiaalisesti pakottamista”. Dialogissa ei ole tarkoitus muuttaa kenenkään temperamenttia, vaan tarkoitus on oppia ryhmässä olemisen ja oppimisen taitoja, joiden avulla myös yhteinen ymmärrys opiskeltavasta asiasta syvenee. Osallisuuden näkökulmasta se, että joku jää jatkuvasti ryhmässä syrjään, ei ole osallisuutta eikä hyvinvointia edistävää. Yhteiskunnallisella tasolla se voi tarkoittaa jopa syrjäytymistä.

Omissa pohdinnoissaan osallistujat olivat jonkin verran perustelleet, miksi he olivat valinneet juuri kyseisen menetelmän. Esimerkiksi **kuuntelun taidon** oli yksi osallistuja (O24) valinnut siksi, että halusi kehittää omia kuuntelun taitojaan. Yksi osallistuja (O7) oli kokeillut Kuuntelen sanatarkasti -menetelmää kollegan kanssa ja havainnut itsestään seuraavaa: *”Toisen puheen sanatarkka kuuntelu on minulla haastavaa ainakin siinä tapauksessa, että virkkeet ovat vähänkin pidempiä. Pidemmällä virkkeillä alun muistamiseen keskittyminen vaikeuttaa loppuun keskittymistä. Sanatarkkaan kuunteluun keskittyminen tuntuu kuluttavan paljon energiaa. Virkkeet on syytä pitää lyhyinä ja ytimekkäinä, jos sanatarkkaa kuuntelua on tarkoitus käyttää. Yhteenvedona näistä voi todeta, että selvästi kaipaen harjoitusta aiheeseen liittyen.”* Kuuntelulle tärkeä vastinpari onkin kompakti ilmaisu eli myös puhujan tulee malttaa pitää omat puheenvuoronsa sopivan mittaisina.

Dialogitaitojen avulla edistetään yhdenvertaista kohtaamista, ja se oivallettiin myös seuraavan vastaajan (O17) kokemuksessa liittyen edellä mainittuun tehtävään: *”On helppo jo lyhyessä harjoituksessa huomata, miten paljon tarkemmin voisi keskittyä kuuntelemaan. Kuulemisella ja kuuntelemisella on suuri ero. Sanatarkka kuunteleminen opettaa hyvin konkreettisesti sen, kuinka helpolla luomme omia tulkintoja kuulemastamme. Poimimme toisen puheesta sellaisia ajatuksia, jotka johdattavat keskustelua haluamaamme suuntaan. Tällaiseen syyllistyy usein opiskelijoiden kanssa: ajattelen että minulla on oikea ratkaisu johonkin kysymykseen, vaikka kenties en lainkaan ole kuunnellut, mitä opiskelija oikeasti kertoo [...]”*

Kuuntelun taito edellyttää läsnäoloa, ja yksi osallistuja (O5) päätyi harjoittelemaan **läsnäolon taitoan** ennen jokaista verkkovälitteistä ohjauskeskustelua. Jo yhden kerran jälkeen tulokset olivat lupaavia niin ohjauksen laadun kuin ohjaajan hyvinvoinninkin suhteen: *”Huomasin, että ohjaustuokioiden aikana mieli oli kirkas ja ajatukset luistivat paremmin. Osasin paremmin valita oikeat sanat opiskelijalle. Jaksoin muutaman tunnin mittaiset ohjaustuokiot paremmin kuin aikaisemmin, enkä hermoillut. [...] Aion jatkaa tätä harjoitusta myös muina etäpäivinä aina ennen ohjaustuokiota. Huomasin, että jo näin kertakokeilulla harjoitus vaikutti ohjaukseeni positiivisesti.”*

Toinen osallistuja (O11) totesi läsnäolon harjoituksestaan: *”Työlästä’ mutta todella opettavaista.”*

Toisen puheessa viipyminen tarkoittaa sitä, että keskustelussa puhuttuun asiaan jäädytään vielä hetkeksi ja esiintuotua asiaa pohditaan yhdessä vähän kauemmin kuin ehkä normaalisti tehtäisiin (Aarnio 2012). Osallistuja (O17) kertookin omista oivalluksistaan: *”Käsiteltävänä olevaan asiaan löytyy helposti uusia näkökulmia, kun välillä tarkoituksella pysähdytään johonkin aiheeseen. Lisäksi tämä vahvistaa tilanteessa läsnäolon ilmapiiriä: osoitetaan kiinnostusta toisen ajatuksiin ja halutaan tietää lisää.”*

Kun halutaan edistää yhdenvertaista kohtelua, tulee toisen ajattelusta olla kiinnostunut ja halukas tietämään lisää.

Yksi osallistuja (O16) kokeili **kysymisen taitoa** ja kuvasi kokemustaan näin: *”Vaikka olen pyrkinyt jo ennen tätä harjoitetta kysymään avoimia kysymyksiä ja välttämään johdattelua niin kovin helposti kysymyksenkin sekaan saattaa valua jokin ohjaajan oma ajatus tai johdatteleva näkökulma pelkässä kysymyksen asettelussa. Omalla kohdallani tulee kiinnittää myös huomiota siihen, että opettelen kysymään asioista ’lyhyesti ja ytimekkäästi’, sillä välillä tuntuu, että rönsyilen itse omassa kysymyksessäni siten että se on vaikea ymmärtää”. Toisen osallistuja (O6) havaitsi myös: ”Avoimilla kysymyksillä oli yllättävän vaikeaa työskennellä ja tarkoitus harjoitella tätä lisää.”* Kun ollaan kiinnostuneita toisen ajattelusta aidosti, ja kysytään hänen ajattelustaan avoimin kysymyksiin ilman ”ketunhantaa kainalossa”, edistetään yhdenvertaista kohtaamista. Yhdenvertaisuuden näkökulmasta on tärkeää myös pyrkiä selkeään viestintään ja kysyä ”lyhyesti ja ytimekkäästi”, kuten osallistuja (O6) yllä toteaa.

Dialogimenetelmiä oli kokeiltu ns. lämmittelymenetelminä erilaisissa ryhmätilanteissa. Osallistuja (O2) kertoo **Spontaani osallistuminen** -menetelmän kokeilusta näin: *”Se että opiskelijat saivat käydä keskustelua ensin pienryhmässä lisäsi turvallisuuden tunnetta ja lisäsi luottamusta ryhmää kohtaan. Jokainen tuli kuulluksi ja nähdyksi ensin pienryhmässä ja tämän kohtaamisen jälkeen jokaisella oli enemmän uskallusta ja luottamusta isompaa ryhmää kohtaan. Mielestäni oiva tapa rakentaa yksilöitä osaksi ryhmää vahvistaen yhdenvertaista ryhmätoimintaa.”*

Yhdenvertaisuuden edistämiseksi turvallisuuden tunne ja luottamus ovat keskeisiä edellytyksiä. Tässä menetelmässä osallistuja (O2) oli oivaltanut, miten tärkeää oli, että jokainen tuli ensin pienryhmässä kuulluksi ja nähdyksi, jotta työskentely isommassa ryhmässä tuntui turvallisemmalta.

Koronapandemia etäopetuksineen on haastanut monen opettajan ja ohjaajan arkea, ja osallistujat olivat aika varovaisia kokeilemaan etäopetuksessa erilaisia dialogisia menetelmiä. Yksi osallistuja (O17) miettikin seuraavasti:

”Ylipäättään pohdin sitä, että miten dialogisuutta voisi edistää etäopetuksessa, kun niin paljon keskinäisviestinnän ominaisuuksista jää puuttumaan. Miten juuri saada esimerkiksi hiljaisemmat mukaan, kun tuntuu että monille nuorille jo Teamsin mikrofonin avaaminen ja yhden sanan sanominen voi olla liikaa.” Ehkä näissä kohdissa dialogisuus oli ymmärretty erityiseksi puheeksi ja sen tuottamiseksi, vaikka se on merkitykseltään laajempi. **Osallistuminen ja osallisuus** mahdollistuvat muutenkin kuin tuottamalla puhetta, esimerkiksi erilaisten digityökalujen avulla. Kun jokainen opiskelija kirjaa omia ajatuksiaan vaikkapa digitaaliselle valkotaululle, saadaan kaikkien ääntä kuuluviin. On totta, että osallisuuden ja osallistumisen tukeminen on haastavaa, jos opiskelijat eivät ole siihen tottuneet. Opettajien ja ohjaajien tulisikin olla itse esimerkkeinä siitä, miten verkkovälitteisessä vuorovaikutuksessa toimitaan. Kannattaa myös osallistaa opiskelijoita pohtimaan tai luomaan yhteisiä pelisääntöjä, miten ryhmässä oppimista edistetään myös verkkovälitteisesti. Jos opiskelijat ovat tottuneet kovin opettajakeskeiseen opetukseen, dialogisempaan siirtyminen vaatii heiltäkin harjaantumista. *Toisaalta etäviestinnän voi ajatella olevan erinomainen mahdollisuus harjoitella dialogitaitoja: tarkan kuuntelun merkitys korostuu entisestään. Samoin on aivan eri tavalla mietittävä juuri läsnäoloa. Erilaiset roolit[...]voivat entisestään korostua verkkokeskustelussa, kun jo puheenvuoron ottaminen voi olla hankalaa.”* (O17)

Dialogitaitoja harjoittelemalla päästään kiinni aivan keskeisiin kohtaamisen taitoihin. Havainnot tästä aineistosta osoittavat, että osallistujat ovat oivaltaneet oman kokemuksen kautta kunkin osataidon merkityksen ja havahtuneet tarkastelemaan omaa toimintaansa muidenkin dialogitaitojen valossa. On oivallettu myös se, että vuorovaikutus- ja kohtaamistaidot ylipäättään ja erityisesti yhdenvertaista opetusta ja ohjausta edistämässä eivät ole sellaista osaamista, jota jokaisella olisi ikään kuin automaattisesti, vaan niitä on syytä harjoitella. Dialogiosaamisen viitekehys pilkkoo osaamisen osataidoiksi, joita voi ottaa haltuun osataito kerrallaan. Dialogitaitoja opitaan konkreettisesti ja kokemuksellisesti – vain sillä tavalla tavoittaa dialogiosaamisen ytimen eli ihmisystävällisen ja vastavuoroisen suhtautumisen muihin. (Aarnio & Mäki-Hakola 2012; Mäki-Hakola 2021; Aarnio, Ruhalahti, Michelsson & Mäki-Hakola 2020).

On syytä vielä korostaa, että kun harjoitellaan jotakin taitoa, silloin taidon harjoittamiseksi kehitetty menetelmä voi aluksi tuntua kankealta, koska se poikkeaa arkisesta vuorovaikutuksen tavastamme. Kun tästä tunteesta pääsee yli ja lähtee reippaasti harjoittelemaan omia dialogitaitojaan, tulokset puhuvat puolestaan. Vuorovaikutus, osallisuus, hyvinvointi ja yhdessä oppiminen paranevat opetusryhmässä ja ohjattavien kanssa. Kaikki verkkokurssin osallistujat eivät vielä osanneet sanoittaa sitä, millä tavalla dialogitaitojen osaaminen

edistää yhdenvertaista opetusta ja ohjausta ihan käytännössä – ei pelkästään arvomaailman tasolla, ja tämä vaatiikin kaikkien yhdenvertaisuusosaamisen osa-alueiden vuoropuhelua (kuva 1). Yksi osallistuja (O17) tiivistää kuitenkin dialogitaitojen merkityksen pohdiskeluissaan: *”Puhumista ja esillä olemista painottavassa maailmassa kuuntelemisen merkitystä ei tarpeeksi korosteta. Kuunteleminen on varsin yksinkertainen keino yhdenvertaisuuden edistämiseksi, mutta se vaatii tiedostamista, keskittymistä ja harjoittelua. Kyse ei ole passiivisesta toiminnosta.”*

Näillä verkkokursseilla 76 % vastanneista mainitsivat dialogitaitojen osion yhtenä keskeisimmistä ja ellei jopa keskeisimpänä sisältönä verkkokursseilla. Osallistujat kokivat dialogiset menetelmät sellaisina käytännöllisinä työkaluina, jotka on helppo viedä omaan opetukseensa ja ohjaukseensa. Moni vastaaja havaitsi myös yhteyden dialogitaitojen ja oman arvomaailmansa välillä, ja kertoi saaneensa tätäkin kautta uusia näkökulmia. Kokemukset olivat siis pääsääntöisesti myönteisiä, mutta mukaan mahtui myös muutama vähemmän onnistunut kokemus, minkä vuoksi tehtävän ohjeistusta muokattiin siihen suuntaan, että opettajan on aina hyvä arvioida, mikä tehtävä soveltuu millekin ryhmälle ja mihinkin ryhmän työskentelyn vaiheeseen. Koska verkkokursseilla oli monenlaisissa toimintaympäristöissä (esimerkiksi kuntouttavassa toiminnassa) toimivia henkilöitä, tulee tällaisissa ryhmätilanteissa olla erityisen sensitiivinen käytettävien menetelmien kanssa. Olisi myös suotavaa, että opettaja tai ohjaaja itse harjaannuttaisi omia dialogitaitojaan – näitä taitoja kun oppii vain harjoittelemalla.

POHDINTA

Mitä tämä kaikki sitten tarkoittaa tulevaisuuden opettajuudessa ja ohjaajuudessa? Ensinnäkin yhdenvertaisuusosaamista tarvitaan enemmän, ja osaamisen kehittämisessä tulee edistää myös kohtaamisen taitoja. Osaamistaan voi kehittää monin eri tavoin – jopa ei-reaaliaikaisella verkkokursseilla. Dialogiosaamisen voi ottaa haltuun osataito kerrallaan. Dialogitaitoja opitaan konkreettisesti ja kokemuksellisesti. Toisekseen, kohtaamisen taidoilla edistetään myös ihan kaikkien opiskelijoiden osallisuutta ja hyvinvointia – edistävät ne myös ohjaajan ja opettajankin hyvinvointia, sillä taitoja voi käyttää ihan kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Opettaja saa dialogiosaamisen avulla myös varmuutta omaan opetukseensa, ja koko oppijayhteisön keskinäinen vuorovaikutus paranee.

Dialogiosaamisen avulla voidaan myös rakentaa parempaa, yhteisöllisempää tulevaisuutta. Mihin tulevaisuus meitä ikinä viekään, siitä oltaneen varsin

yksimielisiä, että ihmisten välinen vuorovaikutus ei tule poistumaan, vaan pikemminkin monipuolistumaan ja monimutkaistumaan. Siksi vuorovaikutuksen taitoja tulee myös opetella. Dialogiosaamisen viitekehys on kehitetty erityisesti opetuksen maailmaan, paitsi kohtaamisosaamisen ja vuorovaikutustaitojen, niin erityisesti yhdessä oppimisen ja ajattelun edistämiseksi. (Michelsson 2020.) Dialogitaitojen merkitys yhdenvertaisuuden edistämässä opetuksessa ja ohjauksessa kiteytyy hyvin tähän osallistujan vastaukseen:

”Kaiken kaikkiaan on ollut opettavaista huomata, että vaikka kuinka työskennellään ihmissuhdetyössä ja yhdenvertainen ja tasa-arvoinen kohtaaminen ja kohtelu on työn peruspilarina, voi omia dialogitaitojaan kehittää melko monessakin kohtaa vielä paremmiksi ja syvällisemmäksi. Periaatteessa kaiken yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtaamisen ydin on nimenomaan hyvässä dialogissa ja osallistujien dialogitaidoissa, jotta kaikki osallistujat tulevat aidosti kuulluksi, osalliseksi ja nähdyksi omassa asiassaan ja noita tietoja hyödyntämällä voi luoda yhteistä ymmärrystä asioista ja jatkosta.” (O16)

LÄHTEET

Aarnio, H. 2012. Dialogiset menetelmät. Hämeen ammattikorkeakoulun verkkosivut. Viitattu 4.2.2021. <http://www3.hamk.fi/dialogi/diale/metodit/>

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

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: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 125–148.

Aarnio, H., Ruhalahti, S., Michelsson, R. & Mäki-Hakola, H. 2020. Dialogibingo oppimisen palveluksessa. Viitattu 7.1.2022. <https://sannaruhalahti.com/opusmateriaalia/>.

L1325/2014. Yhdenvertaisuuslaki. Viitattu 4.1.2021.

Lahtinen, J. 2020a. Sukupuoleen ja kulttuuritaustaan liitettyjen ennakkokäsitysten kriittinen tarkastelu jakaa aiempia kehittämishankkeita. Artikkelipotentiali-hankkeen verkkosivulla. Turun yliopisto. Viitattu 4.2.2021. <https://www.potentiaalihanke.fi/sukupuoleen-ja-kulttuuritaustaan-liitettyjen-ennakkokäsitysten-kriittinen-tarkastelu-jakaa-aiempia-kehittämishankkeita/>.

Linnanmäki, E. 2019. Tavoitteeksi aito yhdenvertaisuus. THL-blogi. Viitattu 7.12.2020. <https://blogi.thl.fi/tavoitteeksi-aito-yhdenvertaisuus/>.

Michelsson, R. 2020. Dialogitaitojen valmentaminen opettajaopinnoissa. Julkaisussa Tulevaisuuden opettajuus. Toim. P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, A-L. Ojala, A-K. Tiihonen, A-K. & H. Torvinen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 32–49. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 283.

Michelsson, R. 2021. Miten dialogitaidot tukevat yhdenvertaisuutta opetuksessa ja ohjauksessa. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti Elo. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 2.10.2021. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-1799-8395-133>.

Monikulttuurista osaamista Ohjaamoihin. N.d. OSMO2 – Monikulttuurista osaamista Ohjaamoihin -projektin verkkosivut. Viitattu 16.1.2022. <https://www.jamk.fi/fi/projekti/monikulttuurista-osaamista-ohjaamoihin>.

Mäki-Hakola, H. 2021. Dialogiosaaminen haltuun osataito kerrallaan – loikka kohti parempaa ihmisyyttä. Blogikirjoitus Tampereen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun Teaching and Learning Centre -sivustolla. Viitattu 28.12.2021. <https://www.tuni.fi/tlc/dialogibingo/>.

Unicefin kysely: lähes joka kolmas nuori kokee, ettei hyvästä tulevaisuudesta ole helppo unelmoida. Uutinen 2.9.2021. Unicef. Viitattu 2.10.2021. <https://www.unicef.fi/tiedotus/uutisarkisto/2021/unicefin-kysely-lahes-joka-kolmas-nuori-kokee-ettei-hyvasta-tulevaisuudesta-ole-helppo-unelmoida/>.

Vapauta potentiaalisi. N.d. Potentiali-hankkeen verkkosivut. Viitattu 16.1.2022. <https://www.potentiaalihanke.fi/>. Zacheus, T. 2018. Koulurasismin monet kasvot. Viitattu 2.10.2021. <https://www.versuslehti.fi/tiededebatti/koulurasismin-monet-kasvot/>.

6 KOHTAAMINEN JA VUOROVAIKUTUS PEDAGOGISESTI JOHTAMISEN YTIMESSÄ

Ari Hyyryläinen

Pedagogisesti johtaminen kuulostaa siltä, että kyseessä on jotain oppilaitosten johtamiseen liittyvää kasvatustieteellistä jargonia. Kohtaaminen ja vuorovaikutus taas saatetaan kokea asioiksi, joissa tunteet ovat läsnä. Rohkenen väittää, että johtamisen ydintä on kohtaaminen, jolloin tavoitteita ja yhteisöllisyyttä johdetaan vuorovaikutuksella niin, että eri osapuolet voivat yhdessä oppia.

Tässä artikkelissa pohditaan muun muassa seuraavia kysymyksiä: Millä tavoin vuorovaikutus edistää pedagogisesti johtamista? Miten eri tavoin voidaan määritellä pedagoginen johtaminen? Mikä laajempi kehitystrendi haastaa pedagogista johtamista? Esiintyykö pedagogisesti johtamista vain oppilaitoksissa? Mitä tekemistä pedagogisesti johtamisella on opettajan työn tulevaisuuden kanssa?

VUOROVAIKUTUS JA KOHTAAMINEN JOHTAMISEN YTIMENÄ

Dialogi on määritelty toisten kanssa yhdessä ajattelemisen taidoksi, jota voi oppia harjoittelemalla (Isaacs 2001). Dialogin oppiminen on mahdollista, kun ihminen muuttaa asennettaan vuorovaikutussuhteisiin. Sen sijaan, että yritäisimme saada muut ymmärtämään itseämme, meidän tulisi pyrkiä lisäämään omaa ymmärrystämme niin itsestämme kuin muista ja kyseenalaistamaan omaa ajatteluaamme ja toimintaamme. Uteliaisuus uusiin asioihin ja uudella tavoin ratkaistaviin tilanteisiin on tärkeämpää kuin tietäminen ja ennakolta määrittäminen.

Pedagogisesti johdettaessa ollaan jatkuvasti dialogissa johdettavan ja johtajien välillä, jolloin molemmat osapuolet voivat oppia. Dialogin avulla voidaan yhdessä oppia ja altistua näkemään asioiden eri puolia. Johtajan tehtävä on mahdollistaa ihmettely. Uusia ulottuvuuksia ja näkökulmia avaavat hyvät ja avoimet kysymykset, joiden avulla voidaan sietää sitä tosiasiaa, ettei kaikkeen saada välittömästi vastauksia. Oppiaksemme johdettaessa on tärkeämpää kysyä kuin antaa valmiita vastauksia.

Isaacsin (2001) mukaan dialogitaitojen ytimen muodostavat kuunteleminen, kunnioitus, odottaminen ja suoraan puhuminen. Yhdessä ajatteleminen ja oppiminen vaativat tiivistä luottamusta sekä turvallista ja hyväksyvää ilmapiiriä (Salminen, Raukola, Hyyryläinen & Hanhimäki 2021).

Oleellista johtamisessa on se, että erilaiset ihmiset saadaan rakentamaan yhteisesti merkityksellistä ja tulevaisuuteen tähtäävää toimintaa. Tällöin korostuu toisten arvostaminen ja avuliaisuus. Erilaisin tavoin ja erilaisten ihmisten voimin voidaan päästä yhteiseen päämäärään. Tällöin myös yhdessä oppiminen voi aidosti olla toiminnan keskiössä tavoitteiden rinnalla. (Juuti & Juuti 2021.)

PEDAGOGISESTA JOHTAMISESTA YLEISESTI

Pedagogisen johtamisen voidaan nähdä olevan vuorovaikutteista toimintaa, jonka avulla työyhteisössä jaetaan ymmärrystä ja luodaan yhteistä suuntaa. Suunnan määrittäminen edellyttää vuorovaikutusta ja monipuolisten keskustelujen käymistä (Jalkanen 2020). Voidaan sanoa, että pedagogisen johtamisen prosessi on oppimisen johtamista arjessa. Sen avulla varmistetaan strategisten tavoitteiden siirtyminen oppimisen ydinprosesseihin ja koulutuksen järjestäjän arkeen. Pedagogisessa johtamisessa ilmenee sekä toiminnan että ihmisten johtaminen. Tavoitteena on opetuksen ja koulutuksen kehittäminen, oppimisen edistäminen sekä laadukkaan opetuksen järjestäminen. Pedagoginen johtaminen pohjautuu oppivaan organisaatioon, tiimimäiseen toimintakulttuuriin sekä verkostomaiseen työotteeseen. Se on kokonaisvaltaista ihmisten, asioiden ja tietämyksen johtamista, joka hyödyntää ihmisten yhteisöllisyyttä, erilaisuutta ja innovatiivisuutta. (Kartta pedagogisen toiminnan johtamisesta 2012.) Lahtero ja Laasonen (2021) viittaavat pedagogisen johtamisen luonteeseen. Pedagogisen johtamisen luonne voi olla joko suoraa (esimerkiksi kehityskeskustelut) tai epäsuoraa (esimerkiksi ympäristö tai puitteet, jossa oppiminen tapahtuu).

Armeijan piirissä pedagogista johtamista on kehitelty niin ikään. Nissisen (2007) mukaan pedagoginen johtaminen on osaamisen johtamista, jolla esimiesasemassa oleva henkilö pyrkii saavuttamaan hänelle ja yksilöille määritetyt tavoitteet. Prosessiorganisaation näkökulmasta Taipale (2004) on määritellyt pedagogisen johtamisen kahdella tavalla. Ensinnäkin hänen mukaansa ”pedagoginen johtaminen määritellään esimiehen kyvyksi ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, opettaa ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin” (Taipale 2004, 72). Toiseksi hän on määritellyt pedagogisen johtamisen olevan ”johtamista, jossa esimies pyrkii omalla toiminnallaan vaikuttamaan alaistensa kognitiivisiin, affektiivisiin ja kognitiivisiin rakenteisiin niin, että päämäärien ja tavoitteiden suuntaisen oppimisen tuloksena saadaan aikaan muutokset, joita tavoitellaan” (Mts. 119).

Nevgi ja Korhonen (2016) ovat tutkineet pedagogista johtamista yliopiston keskijohdon johtamistyössä. He havaitsivat keskijohdon kerronnassa sekä perinteisesti että pedagogisesti orientoituneet tarinalinjat. Etenkin jälkimmäisessä tulevat esiin pedagogiikan johtaminen, pedagogisesti johtaminen, työyhteisön johtaminen ja suhde omaan kehittymiseen johtajana.

JATKUVA OPPIMINEN PEDAGOGISESTI JOHTAMISEN PERUSTANA

Yhteiskunnan ja globaalit muutokset haastavat osaamista päivittäin, eivätkä johtajatkaan voi välttyä uuden oppimisen vaateelta. Organisaatioiden toiminnot muuttuvat nopeasti, ja tästä syystä myös uuden oppimisesta on tullut jatkuva haaste. Puhutaan jatkuvasta oppimisesta, jolloin yritykset ja työyhteisöt voivat uudistua ja uudistaa toimintojaan. (Osaaminen turvaa tulevaisuuden. Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset 2020.) Jatkuvan oppimisen vaade nousee esiin myös silloin, kun organisaatioiden ydinkyvyyksiksi ja strategisia osaamisia johdetaan ja kehitetään. Yritysten ja julkisorganisaatioiden tulee osata toimia paremmin kuin kilpailijansa, jolloin osaamisen uudistaminen tulee ottaa jatkuvan kehittämisen kohteeksi. Näin voidaan saavuttaa kilpailuetua. Osaaminen ei synny itsestään, vaan oppimista tulee mahdollistaa myös strategisilla valinnoilla ja teoilla. Organisaatiot kilpailevat paitsi tuotteillaan myös osaamisellaan. Strategiseksi osaamiseksi Viitalan (2005, 63–64) mukaan voidaan kutsua sellaista osaamista, joka on valitun strategian toteuttamiselle tärkeää. Strateginen osaaminen määritellään ydinkyvyydeksi.

Ydinkyvyyksiin sisältyvät strategiset prosessit. Niiden avulla organisaatiossa oleva osaaminen saadaan siirrettyä menestykselliseksi toiminnaksi. Oppilaitoksen kyseessä ollessa menestyksellinen toiminta on oppimista edistävää pedagogista toimintaa, opetusta siis. Oppilaitoksen ydinprosessien tulee tukea opiskelua.

PEDAGOGINEN JOHTAMINEN – KOLME ULOTTUVUUTTA

Pedagogista johtamista on määritelty ja jäsennetty erilaisiin tarpeisiin monilla eri tavoilla, kuten edellä kuvattiin. Oppilaitosten toiminnan ja toisaalta oppivan toimintakulttuurin kannalta laajemmin voidaan pedagoginen johtaminen jakaa kolmeen ulottuvuuteen (Hyyryläinen, Kalavainen & Ylivero 2020):

1) *Pedagogiikan johtaminen* ymmärretään pedagogisten ja didaktisten ratkaisujen, opetussuunnitelmatyön ja oppimisen ohjaamisen käytäntöihin liittyvänä johtamisena. Ajatus esiintyy myös opetus- ja kulttuuriministeriön

vuosina 2011–2012 rahoittaman pedagogisen johtamisen kehittämishankkeen julkaisussa, jossa asia tiivistettiin seuraavasti: ”Pedagogisen johtamisen tehtävänä on varmistaa opetussisältöjen, opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen ajantasaisuus, työelämävastaavuus sekä oppimista ohjaavan henkilöstön osaaminen ja toiminnan lainmukaisuus” (Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen 2012).

2) *Pedagogisen yhteisön* johtaminen on henkilöstön toiminnan johtamista. Yhteisön johtamisella pyritään luomaan edellytykset sille, että yhteisö voi toteuttaa pedagogista perustehtäväänsä mahdollisimman hyvin ja laadukkaasti. Konkreettisesti kyse on tavoitteiden asettamisen tavoista, siitä kuinka toiminnan rakenteet (esim. työnajako, organisoituminen) tukevat ja mahdollistavat perustehtävän toteuttamista. (Jalkanen 2020.) Pedagogisen yhteisön johtaminen on autonomisen asiantuntijatyön johtamista. Kyseessä on itseohjautuva asiantuntijatyö, jota Martelan ja Jarenkon (2016) mukaan ohjaavat myös psykologiset perustarpeet, kuten esimerkiksi vapaaehtoisuuden tarve, kyvykkyyden tarve, yhteenkuuluvuuden tarve ja hyvän tekemisen tarve.

3) *Pedagogisesti johtamiseen* sisältyy ajatus siitä, että pedagogisessa yhteisössä osana johtamista voidaan käyttää samoja keinoja kuin opetustilanteissakin. Pedagogisesti johtamisen ydin on ajatus siitä, että pedagogisessa yhteisössä erilaisten asioiden johtamisen on syytä olla linjassa keskenään ja että johtamisen avulla voidaan edistää yhteisön jäsenten oppimista. Pedagogisesti johtamisella tarkoitetaan siis pedagogisen ajattelutavan ja toimintamallien soveltamista henkilöstöjohtamisessa ja henkilöstön osaamisen kehittämisessä. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi henkilöstöjohtamisen tapojen ja toimintamallien muuttamista oppimista edistäviksi. (Hyryläinen ym. 2020.) Pedagogisesti johtamisen määritelmä voidaan tiivistää seuraavaan kysymykseen: **miten johdan, jotta kukin työyhteisömme jäsen voisi parhaalla mahdollisella tavalla tavoitteidemme suunnassa oppia ja uudistua?** Kyse on siis työyhteisön jäsenten oppimista edistävien johtamis- ja työkäytäntöjen kehittämisestä esimerkiksi kokouksissa, seminaareissa ja muissa työyhteisön yhteisissä hetkissä. (Elfving, Hyryläinen ja Keurulainen 2021.) Tällöin nousee keskiöön vuorovaikutus ja kohtaaminen, jolloin luodaan kohtaamistilanteita, joissa yhteisö voi yhdessä oppia uutta. Vuorovaikutuksen näkökulmasta kyse on monipuolisen oppimista edistävän vuorovaikutuskulttuurin luomisesta ja ylläpitämisestä.

Ohessa asiakkaittemme kommentteja pedagogisen johtamisen arjesta:

”vihdoin tämä oppilaitosten johtaminen saa oman nimen”
(ammattillisen koulutuksen opettajaopiskelija)

**”20 vuotta piti näitä töitä tehdä, että ymmärrän
mistä tässä oppilaitosten johtamisessa on kyse.”**
(koulutuspäällikkö)

”tämä kolmijako jäsentää koulutuskentän johtamista”
(sivistysjohtaja)

PEDAGOGISESTI JOHTAMINEN – OPETTAJAN TYÖTÄ NYT JA TULEVAISUUDESSA?

Opettajan työ on muutoksessa. Muutoksia tapahtuu niin yllättäen, että niiden seurauksia ei aina voi ennakoida. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii vuoden 2014–2016 Suomeakin kohdannut turvapaikanhakijoiden aalto tai viime vuosien pandemia, puhumattakaan raakalaismaisista tapahtumista Ukrainassa keväällä 2022. Yllättävät, pandemian kaltaiset, maailmanlaajuiset kriisit muokkaavat työ- ja toimintakulttuureja. Etätyön moninaiset muodot ja samaan aikaan meneillään olevat oppimisyhteisöjen rakenteiden muokkaantumiset lainsäädännön seurauksena haastavat opettajan työtä. Perinteisesti opettajalla on vahva autonomia. Viimeaikaiset muutokset haastavat yksintekemisen kulttuuria, jolloin opettajan autonomisesta työotteesta voikin seurata yksinäisyyttä ja yksin puurtamista.

Opettajan työhön pandemia toi aivan uuden tilanteen: opetuksen järjestäminen ei enää olekaan sitä, että opettaja on luokkahuoneessa tai työsalissa omien opiskelijoittensa kanssa. Nykyisin hän toimii verkossa sekä yhtä aikaa monien ja muutamien opiskelijoiden kanssa että muutaman yksittäisen kanssa ohjaten heidän oppimisprosessiaan. Opettajan tulee rakentaa opetustilanteita, jotka voidaan kokea juuri nyt (esim. webinaarit, opetushetket luokassa). Sen lisäksi opiskelijoille tulee tarjota myös itsenäiseen opiskelun mahdollistavia pedagogisesti perusteltuja oppimistilanteita. Työssä oppimista tulee ohjata ammatillisessa koulutuksessa yhdessä työelämän edustajien kanssa sekä luoda opiskelijaryhmille/tiimeille yhteisiä oppimistehtäviä. Tausta-ajatuksena tulee lisäksi se, että aiempaa osaamista huomioidaan yksilöllisesti ja pyritään henkilökohtaistamaan kunkin yksilön opiskelupolkuja. Opettajan työ on ope-

tustilanteiden ja oppimisprosessin johtamista. Oppiminen mahdollistetaan oppimisprosessia pedagogisesti johtamalla.

Työyhteisöt toimivat yhä enenevässä määrin monipaikkaisesti ja työn tekeminen ei ole sidottu aikaan tai paikkaan. Esihenkilötyö on tukemista, ohjaamista, mutta myös oppimisen mahdollistamista monipaikkaisessa toimintaympäristössä. Tällöin tärkeää on se miten johdetaan vuorovaikutustilanteita, joitten avulla opitaan. Opettajan työ lähestyy yksityrittäjän työtä. Opettajan työaika säätelee vanhanaikaisesti työaika-/tuntisuunnitelmat, mutta työn tekemisen hetkeä jokainen opettaja säätelee itsenäisesti. Itsensä johtamisessa on kyse pedagogisesti johtamisesta; opettajan oman tekemisen tulee olla linjakasta suhteessa oppilaitoksen linjauksiin, tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Opettajalta edellytetään monipuolista ja jatkuvasti kehittyvää työtettä, jota voi parhaiten edistää yhdessä muun yhteisön kanssa.

Opettajan työssä menestyksellinen toiminta on oppimista edistävää pedagogista toimintaa, opetusta siis. Opettajan työn ydinprosessien tulee tukea oppimista, parhaimmillaan sekä oppijan että opettajan itsensä ja miksei esihenkilönkin?

LÄHTEET

Elfving, J. Hyyryläinen, A. & Keurulainen, H. 2021. Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyö pedagogisena johtamisena. UAS Journal. Viitattu 23.11.2021. <https://uasjournal.fi/3-2021/ammattikorkeakoulun-opetussuunnitelmatyo-pedagogisena-johtamisena/>.

Hyyryläinen, A., Kalavainen, J. & Ylitervo, R. 2020. Pedagogista johtamista ammatillisen oppilaitoksen arjessa. Julkaisussa Tulevaisuuden opettajuus. Toim. P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, A.-L. Ojala, A.-K. Tiihonen & H. Torvinen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 283, 210–221.

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

Juuti, S. & Juuti, P. 2021. Johtamista kehittämään. Todellista vaikuttavuutta helposti ja tehokkaasti. Basam Books.

Kalavainen, J. & Keurulainen, H. 2010. Esimiesvalmennuskokonaisuuden luentomateriaalit. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Julkaisematon lähde.

Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen. 2012. Strategiset tavoitteet laadukkaaksi toiminnaksi – pedagogisen johtamisen kehittämishankkeen julkaisu. Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE Oy. Helsinki: Hämeen Kirjapaino Oy. Viitattu 23.11.2021. <http://www.amke.fi/media/julkaisuja/kartta-pedagogisen-toiminnan-johtamiseen.pdf>.

Lahtero, T. Laasonen, I. 2021. Laaja pedagoginen johtaminen. Julkaisussa Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. Toim. A-S.Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, A-S. Smeds-Nylund. Helsinki: Otava, 205–219.

Martela, F ja Jarenko, K. 2016. Draivi. Voiko sisäistä motivaatiota johtaa? Helsinki: Talentum.

Nevgi, A. & Korhonen, V. 2016. Pedagoginen johtaminen yliopiston keski-johdon johtamistyössä. Julkaisussa Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 47. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 419–433.

Nissinen, V. 2007. Kasvu pedagogiseen johtamiseen. Suomen Sotatieteellisen Seuran vuosijulkaisu n:o 65. Waasa Graphics. 335–344.

Osaaminen turvaa tulevaisuuden. Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset 2020. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:38. Viitattu 23.11.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-610-5>.

Salminen, M., Raukola, J., Hyyryläinen, A. ja Hanhimäki, E. 2021. Johtajat yhdessä muutoksen ytimessä – Ammatillisen koulutuksen koulutuspäälliköiden vertaistukiprosessin toteuttaminen. Julkaisussa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund. (toim.). Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. Keuruu: Otava, 155–172.

Taipale, M. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis; 1033.

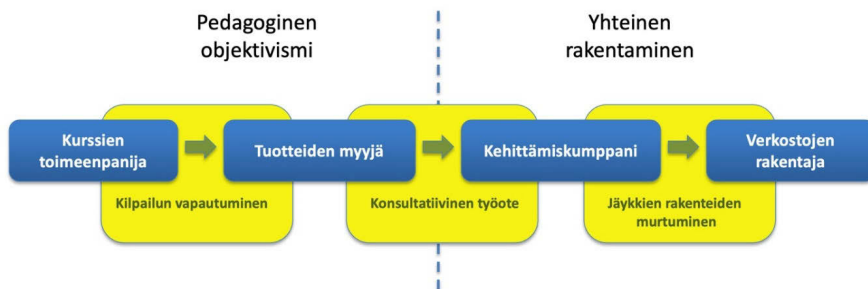
Viitala, R. 2006 Johda osaamista. Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Helsinki: Otava.

7 OPPIlaitosten Henkilöstökoulutusten Mutkainen Tie

Jari Kalavainen

AIKANSA LAPSI – PERUUTUSPEILIN NÄKYMÄ

Tullessani vuonna 2009 ammatilliseen opettajakorkeakouluun vastaamaan opettajien täydennyskoulutuksesta, yritin hahmottaa, mistä opetustoimen henkilöstökoulutusten maailmassa oltiin tulossa ja mihin menossa. Olin ollut jo aiemmin 1990-luvulla muutamia vuosia koulutussuunnittelijana opettajakorkeakoulun täydennyskoulutuksessa ja sain nyt tilaisuuden nähdä, oliko jotain muuttunut. Niiden pohdintojen ja keskustelujen pohjalta muotoutui kuva, joka sai nimekseen ”Täydennyskoulutuksen paradigman muutos” (kuva 1). Olemme palanneet noihin ajatuksiin useasti vuosien varrella ja todenneet niiden ennustaneen hyvin 2010-luvulla tapahtuneita muutoksia. Samalla on käynyt selväksi, että kuvaa pitäisi jatkaa kohti tulevaisuutta.



Kuva 1. Täydennyskoulutuksen paradigman muutos (pohdintaa vuodelta 2010).

Alkuperäinen kuva sisältää neljä vaihetta. Ensimmäisenä olivat ajat, jolloin Opetushallitus kurssitti opettajia, ja ammatillisia opettajakorkeakouluja käytettiin lähinnä ”kurssien toimeenpanijoina”. Kyse oli ylhäältä ohjatuista toimeenpanokoulutuksista hyvinkin strukturoidussa mielessä. Kun vuosien varrella kilpailu alkoi vapautua ja kentälle ilmestyi muitakin toimijoita, alettiin puhua

tuotteistamisesta. Tätä toista vaihetta nimitimme ”tuotteiden myyjän” aika-kaudeksi. Lähtökohtana oli rakentaa koulutustuotteita, joita sitten tarjottiin potentiaalisille asiakkaille. Erona edelliseen vaiheeseen oli se, että nyt tarjoaja alkoi myös synnyttämään tarpeita tuomalla saataville parhaan arvauksensa mukaan tarpeellisia koulutustuotteita. Näitä kahta vaihetta yhdistää pedagoginen objektivismi, jonka tunnuslauseena voisi olla: ”me tiedämme, mitä sinä tarvitset”. Kaiken kaikkiaan ajattelu oli tuotanto- ja tarjontakeskeistä. Kun sitten kolmannessa vaiheessa alettiin siirtyä kohti asiakkaan tarpeiden kuulemista ja konsultatiivisempaa lähestymistapaa, keskusteluissa yleisty puhuminen ”kehittämiskumppanina” olemisesta. Erilaisten kumppanuussopimusten laatiminen ja kiinteämpien yhteistyösuhteiden syntyminen nousi tarjontalähtöisyyden rinnalle. Kuvan neljäntenä vaiheena ennustimme rakenteiden murtumisen ja ”verkostojen rakentajana” toimimisen olevan tulossa. Tuosta ei mennyt aikaakaan, kun myös Opetushallitus alkoi suorastaan edellyttää toimijaverkostojen rakentamista rahoitettavien hankkeiden taustalle. Kuvan nimessä puhutaan paradigman muutoksesta. Se käänne tapahtuu kohdassa, jossa siirrytään rakentamaan asiakkaan kanssa yhdessä ymmärrystä siitä, mikä olisi tarpeellista ja miten se toteutetaan.

Elämme edelleen jossain määrin kuvan jokaista vaihetta, vaikka ajattelutapa onkin siirtynyt asiakaslähtöisempään suuntaan. Painotukset ja tavat toimia ovat heijastelleet kulloinkin huomion kohteena olevia ilmiöitä, jotka voidaan johtaa ajankohtansa koulutuspoliittisista ratkaisuista. Selkeimpinä esimerkkeinä 90-luvulla säädetyn ammattitutkintolain seurauksena syntyneet laajat valtakunnalliset opetushenkilöstölle suunnatut koulutukset, jotka lopulta huipentuivat vuosikausia toteutettuun Näyttötutkintomestarikoulutukseen. Tai 2010-luvun puolivälissä käynnistetty ammatillisen koulutuksen reformi, jonka yhteydessä toteutettiin ammatillisten oppilaitosten ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyöverkostona Parasta Osaamista -hanke. Molemmissa näissä uudistuksissa ammatillisten opettajakorkeakoulujen rooli on ollut mitattava, mutta samalla heijastellut jotakin alkuvuosien toimeenpanokoulutusten maailmasta.

Oma näkökulmansa on tietenkin se, miten erilaiset historialliset taustat heijastuvat edelleenkin siinä tavassa, jolla Opetushallitus toteuttaa täydennyskoulutuksen rahoitustehtävänsä. Opetushallitus muodostettiin 1991 yhdistämällä aiemmat Kouluhallitus ja Ammattikasvatushallitus yhdeksi keskusvirastoksi. Noiden kahden taustahistoria nousi kovinkin erilaisista pyrkimyksistä. Yksinkertaistaen voisi sanoa, että Kouluhallituksen tavoitteena oli johtaa, ohjata ja valvoa kansa- ja oppikoulujen toimintaa. Ammattikasvatushallitus taas vastasi ammatillisen koulutuksen toteuttamisesta ja sen taustalla oli kauppa- ja

teollisuusministeriön ammattikasvatusosasto. Pirttimaa (2010) kuvaa muutosta artikkelissaan ”Kouluylhallituksen tarkastustoimesta Opetushallituksen informaatio-ohjaukseen”. Historia on yhä nähtävissä, hykerryttävällä tavalla, opetushenkilöstön täydennyskoulutuksiin suunnattujen valtionavustusten jakamisessa ja siihen liittyvässä hallinnossa. Rahoitusten taustalla saattavat korostua nykyiselle ammatilliselle koulutukselle vieraat ilmiöt sekä jonkinlainen kaiho jo 30 vuotta sitten lopetettuun koulutarkastajatoimintaan. Epätarkoituksenmukainen kontrollointi lienee seurausta 2000-luvun alkupuolen avustuspetsista, joihin muutamat koulutuksenjärjestäjät sortuivat. Harmillista kuitenkin on, että tarkemman valvonnan seurauksena huomio hankkeiden hakuvaiheessa kiinnittyy nyt epäoleellisiin pikkuasioihin, kuten arvauksiin toteuttamispaikkakunnista tai koulutusosion rakenteellisiin yksityiskohtiin sen sijaan, että tuettaisiin pitkäjänteisesti mutta toimintatavoiltaan ketterästi oleellisen osaamisen kehittämistä. Odotamme innolla sitä, että siirtyisimme jälleen ”tarkastustoimesta kohti informaatio-ohjausta”. Tähän ei ole mitään lainsäädännöllistä estettä. Esteenä on vain organisatorinen lepokitka, joka johtaa mieluummin tekemään oikein, kuin oikeita asioita.

VAUHDIKAS JA PIRSTALEINEN NYKYISYYS – SIVUIKKUNASSA VILISEE

Kenen intresseistä erilaisiin täydennyskoulutuksiin hakeudutaan? Tämä oli yhtenä näkökulmana vuonna 2019 julkaistussa artikkelissamme ”Kuka johtaa osaamisen kehittämistä” (Kalavainen, Hartikainen, Siitari & Salo 2019). On ilmeisen selvää, että rakenteiden, painotusten ja jopa lainsäädännön muutokset asettavat uusia osaamisvaatimuksia myös oppilaitosten henkilöstölle. Kokemustemme mukaan ei ole kovin yleistä, että osaamisen kehittäminen olisi täysin suunnitelmallista ja johdettua. Kuvassa 2 on esitetty vahvuuksia ja heikkouksia, jotka riippuvat siitä, kenen aktiivisuudesta johtuen koulutusta järjestetään tai sinne hakeudutaan.



Kuva 2. Kuka johtaa osaamisen kehittämistä – kuvaus eri tahojen intresseistä (Kallavainen ym. 2019).

Kun tarkastellaan rinnakkain kahta edellistä kuvaa, voidaan tehdä varovainen, mutta kaikessa puutteellisuudessaankin mielenkiintoinen havainto. Kuvan 1 ensimmäisen vaiheen toimeenpanokoulutukset ohjautuivat opetushallituksen tunnistamien tarpeiden ja asettamien tavoitteiden pohjalta. Toisen vaiheen tuotteiden myyjä liittyy saumattomasti kuvan 2 oikeaan alakulmaan, jossa täydennyskoulutuksen tarjoajat ohjaavat kehittämistä tarjonnallaan. Vasta kolmas vaihe, jossa luodaan kehittämiskumppanuuksia, tuo mukaan myös työnantajan intressit ja sitä kautta mahdollisuuden ohjata osaamisen kehittämistä tukemaan oman organisaation tehtävää. Ihanteellisessa tilanteessa yksilön intressit ja työnantajan tarpeet ovat hyvässä dialogissa keskenään, jolloin esimerkiksi henkilökohtaisten kehityssuunnitelmien tekeminen on keskeinen työkalu osaamisen johtamisessa.

Täydennyskoulutusten ja jatkuvan oppimisen nimissä tehtävän osaamisen kehittämisen tulee elää tiukasti ajassa kiinni. Toisaalta monelta suunnalta esitetään toiveita jostain pysyvämmästä, tunnustetusta ja toiminnan kautta kehittyneestä koulutuskokonaisuudesta. Tämän vuoksi jännite pitkäkestoisten ohjelmien ja lyhyiden pistemäisten koulutusten välillä lienee ratkaisematon kysymys.

Uutena ilmiönä koulutusten kentälle ovat tulleet lyhyet ja vielä lyhyemmät webinaarit, joita täydennyskoulutuksia järjestäviltä kysytään ahkerasti eri teemoista. Hyvää niissä on helppous osallistua ja pakotetusti fokusoitu sisältö. ”Fokusoitu sisältö” voi joskus olla myös pelkkä pintaraapaisu. Silloin kun sekä kouluttajataho että osallistujat tietävät ja hyväksyvät moisen raapaisuun, ei asiassa ole sinänsä mitään ongelmallista. Riskinä on tosin se, että pienellä aktiviteetilla yritetään kuitata tarve, joka vaatisi antautuneempaa osallistumista taustalla olevan tarpeen täyttymiseksi. Olemme pohtineet myös opettajan-koulutuksen yhteydessä sitä, kuinka nopeasti jonkun keskeisen opittavan kokonaisuuden voi suorittaa. Epäilemättä jotkut tietosisällöt voi omaksua ja painaa mieleensä nopeastikin, mutta entä itsensä altistaminen keskusteluille, pohdinoille ja reflektiolle? Yhteisesti vuorovaikutuksessa rikastetun ymmärryksen synnyttäminen vaatii aikansa. Siihen ei yksinkertaisesti voi päästä tunnin webinaarissa.

TUNTEMATON MÄÄRÄNPÄÄ – TUULILASIN KAUTTA NÄHTÄVÄÄ

Keskustellessani toisten ammatillisten opettajakorkeakoulujen täydennyskoulutuksesta vastaavien kanssa tunnistimme yhteisesti selkeän tarpeen joustavampien mallien löytämiseen oppilaitosten osaamisen kehittämisessä. Nykyinen valtionavustuspohjainen toiminta on rakenteellisesti monilta osin jähmeä eikä mahdollista oppilaitosten omien strategisten linjausten tukemista koulutusten ja kehittämistyön kautta.

Tähän kiinnitimme huomiota myös valtakunnallisen ammatillista opettajan-koulutusta uudistaneen ja kehittäneen OPEKE-hankkeen yhteydessä. Silloin esitimme viisi toimenpide-ehdotusta, jotka tuntuvat edelleen olevan ajankoh-
taisia. Ensimmäiseksi pidimme tärkeänä rahoituksen joustavoittamista niin, että tilaa jäisi valittujen teema-alueiden osalta oppilaitosten kanssa yhdessä sovittaviin toteutustapoihin. Toisena nostimme esille oppilaitosten tekemät osaamisen kehittämissuunnitelmat, joihin pohjautuisivat myös yksilölliset kehittämissuunnitelmat. Kolmas nostomme oli kehittämiskumppanuudet palvelun tuottajien, koulutuksenjärjestäjien ja Opetushallituksen kesken. Neljäntenä

kaipasimme pirstaleisuuden purkamista rahoituksesta. Viidenneksi toivoimme rahoitussiilojen purkamista vastaamaan kentän toiminnan todellisuutta.

Kun kävimme keskusteluja muutamien pitkän linjan ammattilaisten kanssa, jotka ovat vastanneet omien organisaatioidensa osalta opettajien täydennyskoulutusten järjestämisestä, jo OPEKE-hankkeen yhteydessä esiin nousseet teemat tuntuivat olevan edelleen kovin ajankohtaisia. Erityisesti joustavuuden osalta koettiin tärkeäksi, että kehittämisen lähtökohtana olisivat kunkin organisaation strategiset linjaukset. Nykyisellään painopisteiden valinta ja rahoituksen kohdentaminen näyttäytyy enemmän ylhäältä annettuna kuin yhteistyössä tehtynä. Arjen ketterästä kehittämisestä erkaannutaan huimaa vauhtia ja viime vuosien kiristynyt hallinnollinen kontrollointi etäännyttää entisestään siitä, mikä olisi tarpeellista, viisasta ja toivottavaa. Elämme tilanteessa, jossa ymmärrys ja tahtotila ovat melko hyvin jaettuina, mutta jossa luodut rakenteet vaikeuttavat tarkoituksenmukaista toimintaa.

Rahoituksen ennakoitavuuden ja jatkuvuuden lähes täydellinen puuttuminen luo rakenteen, joka pirstaloi kentälle tarjottavaa koulutusta. Joka vuosi yritämme keksiä, kuinka paketoisimme uusilla nimillä ja vähän muutetuilla toteutusmalleilla sen tarjonnan, jota oppilaitoskenttä jatkuvasti tarvitsee ja kaipaa. Tämän moninkertaisen arvuuttelun lopettaminen olisi koulutuksen vaikuttavuuden kannalta erityisen merkityksellistä. Edelleen ajankohtainen toimenpide-ehdotus on: *”Opetushallituksen rahoituksella tulisi pystyä vastaamaan oppilaitoksissa esiin nouseviin kehittämistarpeisiin joustavammin. Nykyinen malli tarkoittaa sitä, että asiakastarveanalyysistä ja rahoituksen hakemisesta menee vuosi-puolitoista ennen kuin ensimmäistäkään koulutusta tai valmennusta päästään toteuttamaan. Alueelliset ja ajankohtaan sidotut tarpeet elävät kuitenkin paljon nopeampaa sykliä. Yksi mahdollisuus voisi olla jakaa rahoitus kolmeen osaan. Yhdellä osuudella käytettävissä olevaa rahaa tuettaisiin pitkäkestoisia ja laajempia ohjelmia, joilla halutaan varmistaa valtakunnallinen riittävä osaamistaso. Toinen osuus rahoituksesta voisi olla sidottu nykyisellä tavalla muutamiin valittuihin painopisteisiin. Kolmas osuus rahasta varattaisiin muutaman valitun teeman osaamisen kehittämistarpeisiin, joissa laajuudet ja toteuttamismallit jätettäisiin oppilaitosten ja palveluntarjoajien vapaasti neuvoteltavaksi. Kuitenkin niin, että valtionavustuslainsäädännön asettamat reunaehdot täytetään ja että toteuttaminen perustuu aina oppilaitosten henkilökunnalleen laatimiin kehittämissuunnitelmiin.”* (Kalavainen ym. 2019.)

Tähän samaan tematiikkaan liittyy tietenkin se, miten oppilaitokset ohjaavat oman väkensä osaamisen kehittämistä. Alan toimijat tunnistavat myös huolestuneena opettajien osaamisen polarisoitumisen. Miten löytäisimme keinot, joilla kyettäisiin varmistamaan osaamisen kehittäminen oleellisissa asioissa

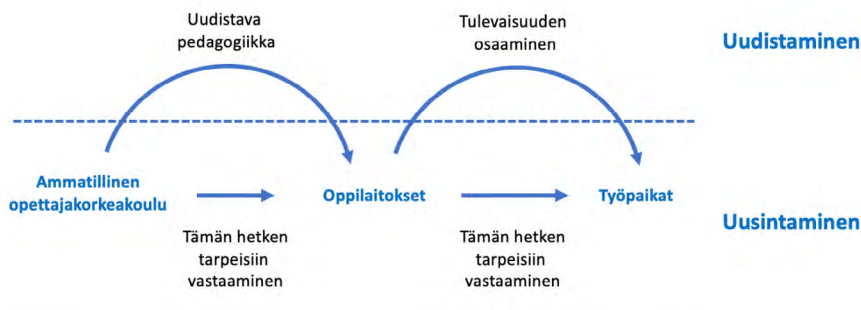
myös heidän kohdallaan, jotka eivät edes itse kunnolla tunnista osaamispuutteitaan?

Merkittävä kysymys on myös ammattikorkeakoulujen opettajien osaamisen kehittäminen. Johtuen nykyisistä rahoitussilloista Opetushallituksen kanavoimilla valtionavustuksilla tuetaan vain varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja toisen asteen sekä vapaan sivistystyön opetushenkilöstön täydennyskoulutuksia. Ammattikorkeakoulut kuuluvat suoraan opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Näin ollen yhtenäistä valtakunnallista osaamisen kehittämisen suunnitelmaa ei tee kukaan, ja kunkin ammattikorkeakoulun oman johdon ratkaistavaksi jää se, millaisia panostuksia osaamisen kehittämisen eteen tehdään.

MISTÄ TIETÄÄ, MILLOIN OLLAAN PERILLÄ?

Onko henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatiminen ja noudattaminen työelämässä toimivalle lopulta keskeinen ratkaisu jatkuvan oppimisen mahdollistamiseksi? Onko se avain oppimisen mielekkyyden ja tarvittavien osaamisen kehittämisen keinojen löytämiseksi? Vuosina 2018–2022 Jyväskylän yliopiston Koulutusjohtamisen instituutin koordinoimassa KAJO -kehittämishankkeessa loimme johtamisosaamisen kehittämistä varten sloganin: ”Yksilölliset polut yhteisöllisessä ympäristössä yhteiskunnallisesti tarkoituksenmukaisella tavalla”. (KAJO-loppuraportti 2022.) Ajatuksena on, että uuteen tehtävään tultaessa tai tehtävien muuttuessa olisi hyvä laatia kehityssuunnitelma yhdessä työnantajan kanssa. Silloin on mahdollista yhdistää aiemmin tässä artikkelissa kuvatut yksilön omat sekä työnantajan tarpeista johdetut intressit. Tämän jälkeen itse osaamisen kehittämiselle on tarjolla monia eri keinoja, jotka muodostavat ”yksilöllisen polun”. Kun suunnitelma on laadittu yhdessä ja toteutetaan omaan työhön liittyen ja mahdollisimman pitkälle omassa toimintaympäristössä, toteutuu ajatus ”yhteisöllisestä ympäristöstä”. Ja kun tarjonnassa otetaan huomioon myös oman organisaation ulkopuolella tunnistetut osaamistarpeet ja sopivassa määrin kuunnellaan toimintaympäristöstä tulevia signaaleja, on mahdollista, että ponnisteluja osaamisen kehittämiseksi tehdään myös ”yhteiskunnallisesti tarkoituksenmukaisella tavalla”.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen roolina on osaltaan huolehtia siitä, että oppilaitosten pedagogista osaamista kehitetään kokonaisvaltaisesti ja tulevaisuuteen katsoen. Tällöin saatetaan törmätä kuvan 3 mukaiseen jännitteeseen.



Kuva 3. Uusintamisesta uudistamiseen

Oppilaitosten odotukset johtavat usein vastaamaan niihin tarpeisiin, jotka elävät juuri tässä ajassa ja jotka koetaan tällä hetkellä hyödyllisiksi. Silloin vaarana on, että itse asiassa ylläpidetään niitä ajatuksia ja käytäntöjä, jotka ovat jo olemassa, eli vain uusinnetaan olemassa olevaa. Oppilaitokset voivat sortua täsmälleen samaan jatkaessaan esimerkiksi ammatillisen koulutuksen tuottamista pelkästään tämän hetken työelämän ehdoilla ja sieltä nouseviin tarpeisiin. Vaatii ponnisteluja siirtyä uudistavaan toimintaan – joskus jopa vastoin asiakkaiden ja kumppanien toiveita. Meille ammatillisille opettajakorkeakouluille uudistaminen tarkoittaa pedagogisen ajattelun ja menetelmien kehittämistä oppilaitoksissa. Tällaisessa kehittämistyössä täytyy kyetä olemaan askeleen verran edellä olemassa olevista tekemisen malleista. Oppilaitosten näkökulmasta vastaava jännite puolestaan tarkoittaa vastaamista tulevaisuuden työelämän tarpeisiin tulevaisuuden osaamisella. Vasta silloin, kun sekä osaamistansa kehittävät organisaatiot, siellä työskentelevät opettajat, palvelujen tuottajat että rahoittajat yhdessä jakavat tämän näkökulman, on mahdollista päästä kestäväällä tavalla uudistamaan pedagogiikkaa ja työelämää.

Kaiken tämän pohjalta 2020-luvun suuri haaste on kehittää toimintatapoja, joilla eri tahojen vuoropuhelu saadaan eläväksi. Silloin siirrytään aikaan, jossa oppilaitokset ja täydennyskoulutusta tarjoavat tahot eivät olekaan vain Opetushallituksen kuuliaisia ”hallintoalamaisia”. Siirrytään aikaan, jossa palveluntarjoajat eivät ole ”helppoheikkejä” ja ”myyntimiehiä” vaan tunnustettuja kehittämiskumppaneita sekä oppilaitosten että rahoittajan suuntaan. Aikaan, jossa oppilaitosten ymmärrys henkilöstön osaamisen kehittämistarpeista siirtyy puheista käytäntöön ja jossa yksittäinen opettaja löytää mielekkyyden oman osaamisensa kehittämiseen.

LÄHTEET

Kalavainen, J., Hartikainen, S., Siitari, M-L. & Salo, M-M. 2019. Kuka johtaa osaamisen kehittämistä? Kohti prosessimaista kumppanuusajattelua. Julkaisussa Osaamisen kehittämisen suuntia. Toim. E. Kotimäki, P. Haapakoski & U. Mäntykangas. Oulun ammattikorkeakoulu, 56–65.

Risku, M., Kalavainen, J., Alho, J., Fonsén, E., Hanhimäki, E., Hyyryläinen, A., & Nuora, P. 2022. KAJO-hankkeen loppuraportti. Julkaisematon käsikirjoitus.

Pirttiniemi, J. 2010. Kouluylivaltuutuksen tarkastustoimesta Opetushallituksen informaatio-ohjaukseen. Julkaisussa Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010, 48. Suomen kouluhistoriallinen seura.

Kirjoittajat

KIRJOITTAJAT

Ari Hyyryläinen, KM, lehtori. Toimin opettajankouluttajana ja saan työssäni olla mukana oppilaitosten johtamisen ja esihenkilötyön kehittämisessä. Ammatillisen opettajakorkeakoulun pedagogisen johtamisen tiimi tuottaa yhteistä innostuneisuutta ja ajatteluapua johtamisen kehittämiseen.

Jari Kalavainen, YTM, MSc in Systemic Leadership and Organisational Studies. Toimin koulutuspäällikkönä Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Jyväskylässä. Vastaan kotimaisen palvelutoiminnan toteuttamisesta ja tarkastelen sitä lempeän kriittisillä, mutta toivorikkailla silmillä.

Harri Keurulainen, KL, yliopettaja. Olen toiminut viidentoista vuoden ajan opettajankoulutuspäällikkönä, jossa tehtävässä vastasin opetussuunnitelmamme säännöllisestä uudistamisesta. Viimeisen kerran johdin uudistamisprosessin vuosina 2019–21 osana yliopettajan tehtävääni.

Seija Koskela, FT. Työskentelen lehtorina Jamkin ammatillisessa opettajakorkeakoulussa elinikäisen ohjauksen tiimissä. Ohjauskoulutuksen kehittämisen lisäksi minua kiinnostavat erityisesti moniammatillinen yhteistyö sekä ohjaajien yksilöllisen ja kollektiivisen ammatti-identiteetin muodostuminen.

Virpi Koskelo, TtM. Työskentelen lehtorina Jamkin ammatillisessa opettajakorkeakoulussa elinikäisen ohjauksen tiimissä. Ohjauskoulutuksen kehittämisen lisäksi minua kiinnostavat ohjausvuorovaikutus digitaalisissa ohjausympäristöissä sekä ohjaajien työn tulevaisuus.

Siru Lehto, KT. Toimin opettajankoulutuksen koulutusvastaavana ja yhtenä opettajankouluttajistamme. Suhtaudun intohimoisesti pedagogiikkaan ja sen kehittämiseen, viime vuodet olen erityisesti keskittynyt opetussuunnitelmien uudistamiseen. Muita minua innostavia teemoja ovat kohtaamis- ja ohjausosaaminen, osallistavat menetelmät, yhteisöllisyyden rakentuminen sekä yhdessä ja toisilta oppiminen.

Riikka Michelsson, KTM. Toimin Jamkin ammatillisella opettajakorkeakoululla lehtorina elinikäisen ohjauksen tiimissä. Minulla on pitkä kokemus ohjauksen ja uraohjauksen kehittämistehtävistä, erityisenä tutkimuksen kohteenani on ollut ohjausvuorovaikutus sekä dialogitaidot opetuksessa ja ohjauksessa.

Kaija Peuna-Korpioja, YTM. Työskentelen Jamkin ammatillisessa opettajakorkeakoulussa erityisopetuksen tiimissä lehtorina. Erityisen tuen lisäksi innostun koulutuksen rakenteellisista kysymyksistä, oppilaitoshyvinvoinnista ja valmentavasta työotteesta.

Pekka Risku, FT, Olen ammatillisen opettajakorkeakoulun yksikön johtaja Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Toimin valtakunnallisen opettajankoulutusfoorumin koulutusjohtamista käsittelevän jaoksen puheenjohtajana.

Kaisa Rätty, yliopettaja, KT. Toimin erityispedagogiikan yliopettajana Jamkin ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Intohimoni on saavutettava ammatillinen koulutus, joka mahdollistaa kaikkien osaamisen kehittämisen.

Eila Burns, PhD, a Senior Researcher at the School of Professional Teacher Education at JAMK University of Applied Sciences. My professional heart (identity) beats for teacher education and enabling equitable and quality learning for all.

Usha Acharya, PhD, assistant professor at Nepal Open University, my research area focused on child development, nutrition and behavioural epidemiology concerning on health and education of small children.

Kalpna Gyawali, PhD, an Assistant Professor at Tribhuvan University, Nepal. I have experience in research on gender-based violence connected to health-related issues and learning pedagogy.

Subekshya, M.Phil, an admin officer and research assistant at Nepal Open University for Developing Pedagogy for 21st CS Nepal project. The areas of my research interest are educational leadership, educational policy, and open and distance learning.

Lekhnath Sharma, PhD, a Professor and highly regarded, influential academic at Tribhuvan University, Nepal. I was the Founding Vice-Chancellor of Nepal Open University.

The Developing pedagogy for 21st century skills in Nepal -project is funded by The Higher Education Institutions Institutional Cooperation Instrument (HEI ICI) of the Ministry for Foreign Affairs of Finland.

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN
JULKAISUJA



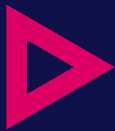
MYyntI JA JAKELU

Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto
PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä
Puh. 040 552 6541
Sähköposti: julkaisut@jamk.fi
www.jamk.fi/julkaisut

VERKKOKAUPPA

www.tahtijulkaisut.net

jamk | Jyväskylän
ammattikorkeakoulu



Jyväskylän ammattikorkeakoulu

PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35,
40200 Jyväskylä
Puh. +358 20 743 8100
Fax. +358 14 449 9694

jamk.fi

JAMKin julkaisut tutkittua tietoa sinulle.

Opettaja, ohjaaja, opiskelija, koulutuksen kehittäjä, tutkija, päätöksentekijä tai muuten ammatillisesta opettajakorkeakoulustamme kiinnostunut, opettajakorkeakoulumme siirtyy seitsemännelle vuosikymmenelleen tiukasti tulevaisuuteen tähyten.

Juhlajulkaisullamme osallistumme keskusteluun ammatillisen opettajankoulutuksen yhteiskunnallisesta asemasta nyt ja tulevaisuudessa. Kuvaamme moninaista kenttää ja tehtäviämme, joissa toimimme yhdessä verkostojemme, kumppaniemme ja varsinkin opiskelijoidemme kanssa. Kirjan tekstit synnyttävät moniäänistä vuoropuhelua yhteiskunnallisesta muutoksesta, opettajakoulutuksesta, erityisopettajan tehtävästä, elinikäisestä ohjauksesta, dialogisesta verkko-opetuksesta, kansainvälisestä tasa-arvotyöstä, pedagogisesta johtamisesta ja kehittämiskumppanuudesta.

Kirja kuvaa ammatillisen opettajakorkeakoulumme asemaa yhteiskunnallisena toimijana. Punaisena lankana on tapamme toimia, jota kuvaavat parhaiten sanat kohtaaminen, osallisuus ja toimijuus.

ISBN 978-951-830-646-0

jamk