

Ammatilliseksi opettajaksi



Hannu Kotila (toim.)

Ammatilliseksi opettajaksi

Hannu Kotila (toim.)

Haaga-Helian julkaisuja 10/2019



Ammatilliseksi opettajaksi

Haaga-Helian julkaisuja 10/2019

painettu

ISBN 978-952-7225-33-2

ISSN 2342-2920

e-julkaisu

ISBN 978-952-7225-32-5

ISSN 2342-2939

© kirjoittajat ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Ulkoasu: Graafinen Idea

Taitto: Anne Kaikkonen, Timangi

Painopaikka: Newprint, Raisio 2019

Opetus- ja kulttuuriministeriö

HAMK
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU
HÄME UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

 **Haaga-Helia**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

jamk.fi
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

OAMK
OULUN AMMATTIKORKEAKOULU

TAIDE-
YLIOPISTO

 **Tampereen**
ammattikorkeakoulu

Ammatillisia opettajankoulutuksia uudistamassa	5
Ammatilliseksi opettajaksi	9

■ OPETTAJANA AMMATILLISESTI SUUNTAUTUNEESSA KOULUTUKSESSA

Kohti ammatillista opettajuutta	14
Kokemuksen merkitys henkilökohtaistamisessa	26
Opettajan oikeudelliset vastuut	34

■ TYÖELÄMÄ JA OSAAMISEN ARVIOINTI

Miten osaamista arvioidaan?	44
Työelämässä oppiminen ammatillisessa koulutuksessa	48
Kohti yhä työelämäläheisempiä oppimisympäristöjä	55

■ OHJAUS, OPPIMINEN JA PEDAGOGIIKKA

Muotoilun työkaluilla voidaan luoda laadukkaita oppimisprosesseja.....	62
Osallisuus oppimisessa ja opettamisessa.....	73
Ammattikorkeakoulupedagogiikka – tiedon ja taidon oppimisen rajapinnassa	81
Pedagoginen johtaminen ja johtajuus – yksin vai yhdessä?	93

■ OPPIMISEN MONIMUOTOISUUS

Erityisen tuen muodot ja mahdollisuudet ammatillisessa koulutuksessa	100
Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa	110
Kielitietoinen ohjaus, vuorovaikutus ja yhteistyö työllistymisen mahdollistajina	122

■ KOHTI LAAJEMPIA KEHYKSIÄ

Työ, sivistys ja filosofia	132
2020-luvun ammattikasvatus	143
Ammatillinen opettaja rakentaa kestäväää tulevaisuutta	153
Eettinen osaaminen läpäisee koko opettajuuden	159

AMMATILLISIA OPETTAJANKOULUTUKSIA UUDISTAMASSA

OPEKE – Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen -hanke on valtakunnallinen viiden ammatillista opettajankoulutusta tarjoavan ammattikorkeakoulun ja Taideyliopiston yhteinen kehittämishanke.

OPEKE-hanke koostuu viidestä kehittämisosioista, joihin kaikki ammatilliset opettajakorkeakoulut osallistuvat.

Osuva opiskelijavalinta ja uraohjaus

Tavoitteena on tunnistaa tulevaisuuden ammatillisen opettajan, opinto-ohjaajan ja erityisopettajan työn erityisluonne sekä opettajalta odotettavat osaamiset suhteessa opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa luotuun osaamiskuvaukseen. Keskeistä on kehittää opettajankoulutuksen opiskelijavalinta- ja uraohjausprosesseja. Lisäksi tavoitteena on kehittää mekanismi, jossa ammatilliset opettajakorkeakoulut yhteistyössä ennakkoivat opettaja- ja osaamistarpeita.

Olemme uudistaneet ammatillisen opettajankoulutuksen valintakriteerit, joiden perusteella on valittu opiskelijat vuonna 2019 alkaviin koulutuksiin. Tavoitteena on saada riittävästi opettajia aloille, joilla heitä tarvitaan. Hakijoille tehtiin motivaatiokysely, jotta saatiin selville, mikä saa heidät hakeutumaan ammatilliseen opettajankoulutukseen. Kyselystä selvisi, että halu opetustehtäviin tai halu kehittyä opetustehtävissä motivoivat hakeutumaan opintoihin.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat myös ennakoineet yhdessä tulevaisuuden opettaja- ja osaamistarpeita erilaisten tilastojen valossa. Tämän perusteella voidaan todeta, että ammatillisten opettajakorkeakoulujen määrällinen tarjonta on oikeassa linjassa kysynnän kanssa.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen OPS-prosessien uudistaminen

Tavoitteena on luoda valtakunnallisia strategisen tason linjauksia sekä osaamisperusteisia laatustandardeja ammatillisen opettajankoulutuksen, erityisopettajankoulutuksen ja opinto-ohjaajankoulutuksen opetussuunnitelmiin. Lisäksi tavoitteena on luoda parempia käytänteitä, joilla OPS-prosesseja voidaan kehittää jatkuvasti. Yhteistoiminnalla varmistetaan, että ammatillinen opettajankoulutus vastaa koulutuksen järjestäjien ja kansainvälistyvän työelämän muuttuviin tarpeisiin.

Olemme analysoineet, mitkä tekijät yhdistävät ammatillisten opettajan-koulutusten opetussuunnitelmia. Keskeisiä tekijöitä ovat arvoperusta, yhteisymmärrys opettajan perusosaamisista, lähtökohtana oleva ammatti-pedagoginen tutkimus, opintojen henkilökohtaistaminen sekä tutkiva ja kehittävä työote. Olemme vertailleet ammatillisten opettajankoulutusten opetussuunnitelmien sisältöä ja vaatimuksia suhteessa eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (European Qualifications Framework, EQF) tasoon 7, joka on ylempien korkeakoulututkintojen taso. Vertailun perusteella voidaan todeta, että ammatilliset opettajankoulutukset vastaavat tasoa EQF:n tasoa 7. Analyysin, vertailun ja asiakaskuulemisten pohjalta ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat uudistaneet tai ovat uudistamassa opetussuunnitelmiaan.

Opettajankouluttajien osaamisen kehittäminen

Tavoitteena on luoda malli opettajankouluttajan osaamisen kehittämiseen. Tätä varten kartoitamme opettajankouluttajien tulevaisuuden osaamistarpeita, luomme toimintamallin osaamistarpeiden ennakointiin sekä päivittämiseen ja vahvistamme opettajankouluttajien työelämäosaamisen pedagogiikkaa. Mallin avulla voidaan varmistaa, että opettajankouluttajan osaaminen on ajantasaista, työelämälähtöistä ja ennakointitietoa hyödyntävää.

Opettajankouluttajien osaamisen arviointia varten on kartoitettu erilaisia työkaluja, joilla osaaminen saataisiin parhaiten esiin. Työkalun avulla pilottir ryhmän opettajankouluttajat kartoittivat omaa osaamistaan ja tulosten pohjalta laadittiin yhteinen valmennusprosessi, johon on sisältynyt mm. erilaisia teemallisia työpajoja sekä mentorointia. Opettajankouluttajat ovat lähteneet tai lähtevät myös oman kehityssuunnitelmansa mukaisesti oppilaitoksiin tai työpaikkoihin varjostamaan työntekijöitä ja perehtymään niiden käytänteisiin työelämäyhteistyön kehittämisen näkökulmasta. Osaamisen kehittämisessä on käytetty monenlaisia menetelmiä, joiden pohjalta koostetaan toimintamalli.

Opettajankoulutuksen ja harjoittelun kehittäminen sekä valmistuvan opettajan tukeminen

Tavoitteena on uudistaa opettajankoulutuksen toteutustapoja

- kehittämällä opetusharjoittelua ja ohjauksen käytänteitä uudistavan oppimisen suuntaan yhdessä opiskelijoiden, koulutuksen järjestäjien ja opettajankouluttajien kanssa
- kehittämällä harjoitteluohtajien tietoisuutta opettajankoulutuksen käytänteistä ja arviointiosaamisesta sekä omasta ohjausorientaatiostaan
- vahvistamalla opettajankouluttajien työelämäosaamista ja työelämäosaamisen pedagogiikkaa
- tukemalla opettajaopiskelijoiden työllistymistä ja induktiovaihetta.

Ammatillisten opettajankoulutusten opetusharjoittelua on kehitetty mahdollistamalla opetusharjoittelu myös työpaikoilla, joissa opettajaopiskelija toimii esimerkiksi HR-tehtävissä vastaten osaamisen johtamisesta tai kehittämistehtävissä, jotka sisältävät henkilöstön osaamisen kehittämistä. Opetusharjoittelussa yhtenä näkökulmana on ollut mentoroinnin kehittäminen oppilaitoksissa, jossa kolmikantainen yhteistyö opettajaopiskelijan, mentorin ja opettajankouluttajan kesken on ollut tiivistä. Samalla on kehitetty harjoitteluohjaajien tietoisuutta opettajankoulutuksen käytänteistä ja mahdollisuuksista sekä päivitetty tarvittaessa arviointiosaamiseen liittyvää tietämystä ja ohjausorientaatiota. Opettajankouluttajat ovat puolestaan päivittäneet työelämäosaamistaan ja siihen liittyvää pedagogiikkaa yhteistyön aikana työpaikoilla ja oppilaitoksissa.

Ammatillisten opettajien työuran aikaisen osaamisen kehittäminen ja uramallit

Tavoitteena on kehittää malleja opettajien koko työuran aikaisen osaamisen tueksi sekä kehittää opettajien, oppilaitosten ja opettajankoulutuksen valmiuksia. Tässä sidosryhmien kanssa tiiviissä yhteistyössä toteutetavassa osiossa tarjotaan menetelmiä osaamisen johtamisen tueksi sekä arvioidaan ja kehitetään keinoja opettajan työuran aikaisen osaamisen varmistamiseen.

Yhteistyössä koulutuksen järjestäjien kanssa olemme tehneet mm. haastatteluja, kartoittaneet opettajien osaamistarpeita ja laatineet sen pohjalta koulutus-, kehittämis- ja valmennusohjelmia oppilaitosten tarpeisiin. Ohjelmia on toteutettu monissa oppilaitoksissa, ja niistä on laadittu erilaisia osaamisen kehittämisen malleja. Kaikissa yhteistyöoppilaitoksissa ei ole tehty pitkäkestoisia valmennusohjelmia vaan niihin on kehitetty tarvelähtöisesti erilaisia täydennyskoulutustuotteita, joita voidaan hyödyntää myös muissa oppilaitoksissa.

OPEKE-hankkeen kehittämisosiot muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden ammatillisten opettajankoulutusten kehittämiseksi. Valintavaihe tuo opettajankoulutuksiin tietoa opiskelijoiden motivaatiosta ja tarpeista opettajankoulutuksessa, ja tätä tietoa voidaan käyttää opiskelijoiden henkilökohtaistamiskeskusteluissa sekä yleisesti ohjauksessa. Opetussuunnitelmat ovat kehittyneet entistä asiakaslähtöisemmiksi siten, että opiskelija voi suunnata opintojaan henkilökohtaisen suunnitelman painopisteiden mukaisesti. Olemme kehittäneet aiemmin hankitun osaamisen arviointia, ja opettajaopiskelijan osaamisen osoittamisen tavat monipuolistuneet. Harjoittelunohjaajan tai mentorin rooli on tärkeä, jotta opettajaopiskelija pääsee perehtymään opetusharjoittelunsa aikana oppilaitoksen toimintaan kokonaisvaltaisesti. Valmistumisvaiheen tuki on uudelle opiskelijalle tärkeää. Tähän voivat kuulua työllistymisen ja uuteen työhön integroitumisen tukeminen tutun opettajankouluttajan toimesta.

Työuran aikainen osaamisen kehittäminen koskettaa niin opettajaopiskelijoita, valmistuneita opettajia kuin opettajankouluttajiaakin. Osaamisen johtaminen tukee opettajien ja opettajankouluttajien vahvaa toimijuutta, joka ylläpitää halua jatkuvaan oppimiseen sekä oman osaamisen kehittämiseen. Uranaikaisen osaamisen kehittäminen tulee mahdollistaa kaikille opettajille erilaisin menetelmin ja mallein, jotta opiskelijat saavat ajan-
tasaisen ja työelämlähtöisen koulutuksen.

OPEKE-hanke on mahdollistanut ammatillisten opettajankoulutusten kokonaisvaltaisen kehittämisen ja tiivistänyt toimijaverkoston. Hankkeen aikana kehitetyt toiminnot ovat siirtyneet suoraan käytäntöön ja jäävät elämään hankkeen päättymisen jälkeen osana ammatillisia opettajankoulutuksia sekä täydennyskoulutuksia.

Kiitos kaikille OPEKE-hankkeen toimintaan osallistuneille menestyksekkäästä työstä!

Anu Raudasoja

OPEKE-hankkeen projektipäällikkö
HAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu

AMMATILLISEKSI OPETTAJAKSI

Millaista on ammatillisen opettajan työ ja mihin suuntaan sitä pitäisi kehittää? Tämä kysymys syntyi Haaga-Helian ammatillisen opettajankoulutuksen opettajien piirissä, ja olemme paneutuneet siihen OPEKE-hankkeessa. Olemme halunneet kehittää ammatillisen opettajankoulutuksen jatkumoa, alalle hakeutumista, valintaprosessia, oppimista ja ohjausta sekä työelämäyhteyksiä. Samalla olemme pohtineet, miten kaikki kehitystyö saadaan dokumentoitua hankkeen päättyessä.

Yksi tämän kirjan tavoite on kuvata ammatillisen opettajan työn haasteita ja mahdollisuuksia. Lisäksi tavoitteena on kuvata sitä kehitystyötä, jota OPEKE-hankkeessa on tehty Haaga-Helian ammatillisen opettajankoulutuksen ja sitä kautta ammatillisen opettajuuden kehittämiseksi. Mukaan on kutsuttu myös muita ammatillisen opettajuuden teemaa käsitteleviä kirjoittajia. Näin olemme voineet koota kattavan katsauksen ammatillisen opettajan työn kehittämisen haasteisiin myös niillä alueilla, jotka eivät oleet suoraan hankkeen tavoitteiden piirissä.

OPEKE on ollut valtakunnallinen kehittämishanke, jossa on kehitetty ja uudistettu ammatillista opettajankoulutusta kokonaisuutena. Hankkeessa on vahvistettu opettajankoulutuksen aktiivista, tutkivaa ja kehittävää roolia suhteessa oppilaitoksiin ja opettajaksi opiskeleviin. Tämän kirjan kohderyhmänä ovat ammatilliset opettajaopiskelijat, kouluttajat ja koko ammatillisen koulutuksen toimijakenttä.

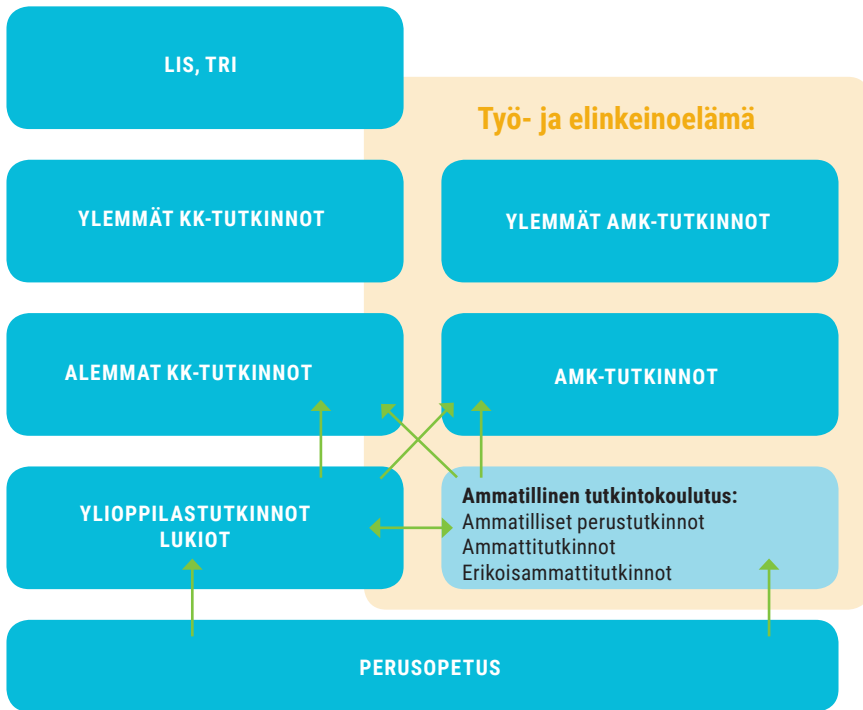
Sisältöä kootessamme olemme pyrkineet huomioimaan ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen uudet haasteet. Näkökulmana ovat ammatillisen toisen asteen, ammattikorkeakoulutuksen tai muun ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen kysymykset.

Perusopetuksen jälkeinen koulutus Suomessa koostuu ammatillisesta koulutuksesta ja lukiokoulutuksesta. Tästä käytetään nimitystä toinen aste. Ammatillisia tutkintoja ovat ammatilliset perustutkinnot sekä ammatti- ja erikoisammattitutkinnot.

Korkeakoulujärjestelmä muodostuu yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Ammattikorkeakouluissa suoritetaan ammattikorkeakoulututkinnot ja ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja. Ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin hakeudutaan työkokemuksen kautta.

Myös aikuiskoulutus kuuluu ammatillisen tutkintokoulutuksen piiriin. Mukana voi olla ammattitaitoa uudistavia ja laajentavia opintoja, tutkinnon tai tutkinnon osien suorittamiseen tähtääviä opintoja tai työelämätaitoihin valmentavia yhteiskunnallisia opintoja.

2018



Kuvio 1. Ammatillinen koulutus ja Suomen koulutusjärjestelmä.

Tässä kirjassa kaikkea ammatillisesti suuntautunutta koulutusta, koski se sitten ammatillista toista astetta tai ammattikorkeakouluja, kutsutaan väljästi ammatilliseksi koulutukseksi ja sen opettajia ammatillisiksi opettajiksi. Kelpoisuusehdot ja koulutusvaatimukset vaihtelevat aloittain, mutta ammatillisilla opettajilla on myös yhteisiä haasteita.

Tämä kirja jakautuu viiteen päälukuun. OPEKE-hankkeen esittelyn lisäksi esittelemme opettajan roolia ammatillisessa koulutuksessa, työelämäyhteistyötä ja osaamisen arviointia, oppimista, ohjausta ja pedagogiikkaa, oppimisen monimuotoisuutta sekä lopuksi laajempia kehyksiä. Laajemmat kehykset käsittelevät ammatillisen koulutuksen filosofian, etiikan, historian ja tulevaisuuden kysymyksiä.

Jokainen artikkeli sisältää myös pohdintakysymyksiä, joiden kautta pyrimme laajentamaan artikkeleiden näkökulmia.

POHDI LOPUKSI

1. Minkä ammatillisen koulutuksen sektorin tunnet parhaiten, entä huonoimmin?
2. Mitä haluat tietää lisää itsellesi tuntemattomasta sektorista?
3. Kirjaa itsellesi, mitä haluat oppia kirjan lukemisen aikana.

Hannu Kotila

yliopettaja

Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu

-
-
- Kelpoisuusehdot ja koulutusvaatimukset vaihtelevat
- aloittain, mutta ammatillisilla opettajilla on myös
- yhteisiä haasteita.
-

**: OPETTAJANA
: AMMATILLISESTI
: SUUNTAUTUNEESSA
: KOULUTUKSESSA**

KOHTI AMMATILLISTA OPETTAJUUTTA

■ Heli Virola, Markku Rantakylä ja Jari Laukia

Suomen hyvinvointi ja menestyminen kansainvälisessä taloudessa on perustunut korkean osaamistason hyödyntämiseen. Suomi on tunnettu hyvästä koulutusjärjestelmästä, ja maassamme on kansainvälisesti tunnettu ja korkeatasoinen opettajankoulutus sekä osaavat opettajat. Maailman megatrendit, kuten digitalisaatio, kestävä kehitys ja työn muutos, asettavat koulutusjärjestelmällemme ja siinä toimiville opettajille kuitenkin uusia haasteita. (SITRA 2019.)

Kuvaamme tässä artikkelissa ammatillisen opettajankoulutuksen varhaisvaiheita sekä nykyistä ammatillista opettajankoulutusta. Tarkastelemme myös yhteiskunnan ja työn muutoksen vaikutusta ammatillisen opettajan toimenkuvaan ja osaamisvaatimuksiin sekä ammatilliseen opettajankoulutukseen.

Esittelemme Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun kehitysmisohjelman pedagogisia lähtökohtia ja toimintamuotoja. Niiden tavoitteena on tukea opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua sekä kehittää heidän pedagogista valmiuttaan työskennellä uudistuvan ammatillisen koulutuksen monipuolisissa työtehtävissä ja rakentaa ammatillisen koulutuksen tulevaisuutta.

Ammatillisen opettajankoulutuksen varhaisvaiheita

Ammatillisen koulutuksen opettajina toimivat varhaisvaiheessa henkilöt, jotka olivat alansa ammattilaisia. Opetustehtävästä riippuen heillä saattoi olla myös alan koulutus, usein opistotason koulutus tai korkeakoulutus. Yhteisten aineiden opettajina toimi myös kansakoulun opettajia. Ammatillisessa koulutuksessa opettajien koulutus- ja työkokemustausta ovat vaihdelleet voimakkaasti. Aluksi ammatillisilta opettajilta ei vaadittu pedagogista koulutusta, mutta koulutuksen tarpeellisuus huomattiin pian.

Ammatillisten opettajien pedagoginen kelpoisuus nousi keskustelun kohteeksi 1900-luvun puolivälissä. ”Se seikka, ettei suurimmalta osalta ammatillisten koulujen opettajia vaadita mitään pedagogista pätevyyttä, ei voi olla herättämättä kiusallisia huomioita ja arviointia yleissivistävän koulutuksen taholta.” Tämä ammatillisen koulutuksen opettajanvalmistuskomitean mietinnön virke vuodelta 1947 kuvaa osaltaan tarvetta saada koulutetut opettajat ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisessa koulutuksessa opettajina toimiville henkilöille oli syytä saada pedagoginen pätevyys, jotta opetuksen laatua sekä ammatillisen koulutuksen ja opettajan työn arvostusta voitaisiin parantaa.



Ammatillisen koulutuksen opettajien systemaattinen pedagoginen koulutus käynnistyi eri koulutusaloilla eri aikaan. Kauppaopettajat harjoittelivat opettamista Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuodesta 1904 alkaen. Puutarhaopettajien koulutus alkoi vuonna 1909, metsäalan sekä sairaanhoidon opettajien koulutus vuonna 1931. Ammattikoulun opettajille järjestettiin vapaaehtoisia pedagogisia kursseja vuodesta 1913 alkaen. Opettajan tuli arvostaa sekä omaa työtään että opiskelijoita: "Hänen [opettajan] tulee tuntea rakkautta sekä nuorisoon että omaan tehtäväänsä" (Laukia 2013, 148).

Ammatillinen opettajankoulutus systematisoitui 1950- ja 1960-luvun taitteessa, jolloin ammatillinen opettajankoulutus tuli pakolliseksi silloisten ammattikoulujen opettajille. Pedagogiseen koulutukseen valittiin muutoin ammatillisesti kelpoisia henkilöitä. Opettajankoulutus oli tarpeen oppilaiden motivoimiseksi opiskeluun. Opettajan opinnot sisälsivät kasvatus- ja opetusoppia sekä erilaisten motivointi- ja opetusmenetelmien harjoittelua.

Vuodesta 1987 alkaen opettajankoulutus on vaadittu kaikilta ammatillisessa koulutuksessa, myös opistotason oppilaitoksissa, toimivilta opettajilta.

Ammatillisten opettajien työnkuvan muutos

Teknologia sekä työnteon kulttuurit ja rakenteet muuttuvat, minkä seurauksena myös työ muuttuu. Tämän ohella osa nykyisistä työtehtävistä häviää ja uutta työtä syntyy. Työn muutos edellyttää uudenlaista osaamista, ja yksilöillä on todennäköisesti useita erilaisia työuria elämänsä aikana. Yhteiskuntamme tulevaisuus rakentuu elinikäiselle oppimiselle, ja laadukas, nopeasti muuttuviin osaamistarpeisiin vastaava koulutus on taloutemme elinehto. Elinikäisen oppimisen merkitys korostuu entisestään tulevina vuosina digitalisaation ja tekoälyn vaikuttaessa lähes jokaisen työn sisältöön. Mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen on tärkeää myös sivistyksen, osallisuuden sekä tasa-arvon edistämisen näkökulmasta. (SITRA 2019.)

Oppilaitoksilla, opettajilla ja elinkeinoelämällä on merkittävä rooli yksilöiden ja yhteisöjen osaamisen kehittämisessä. Työelämän osaamistarpeet muuttuvat nopeasti ja ovat osittain ennakoimattomia, joten tärkeimpiä valmiuksia on kyky oppia joustavasti uutta, myös töiden ohessa ja aikana. Mahdollisuus yksilöllisiin ja joustaviin opintopolkuihin edellyttää tiivistä yhteistyötä edellä mainittujen tahojen välillä. Osaamisen hankkimiseen ja oppimiseen liittyvät uudet haasteet ovat heijastuneet sekä koulutusjärjestelmään että opettajien työnkuvaan ja osaamisvaatimuksiin.

2000-luvulla tehtyjen tutkimusten mukaan opettajien työssä on tapahtunut selkeä muutos. Opettajien työnkuva on monipuolistunut ja laajentunut perinteiseen opetustyöhön verrattuna. Toiminta-alue on laajentunut luokkahuoneista ja työsaleista koko ammatillisen koulutuksen kentälle ja

Ammatilliset opettajakorkeakoulut ja pedagogiset opinnot

Ammatillista opettajankoulutusta järjestetään Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa (Haaga-Helia) sekä Hämeen (HAMK), Jyväskylän (JAMK), Oulun (OAMK) ja Tampereen (TAMK) ammattikorkeakoulussa. Ammatillinen opettajankoulutus keskitettiin 1990-luvulla näihin viiteen ammatilliseen opettajakorkeakouluun, jotka toimivat ammattikorkeakoulujen yhteydessä.

Kaikki opettajakorkeakoulut järjestävät pedagogista perus-, jatko- ja täydennyskoulutusta ammatillisten opettajien tehtäviin aikoville sekä opettajina toimiville. Jatkokoulutuksena järjestetään ammatillisen erityisopettajan ja opinto-ohjaajan koulutusta sekä täydennyskoulutuksena Opetushallituksen rahoittamaa opetustoimen henkilöstökoulutusta ja muuta maksullista palvelutoimintaa sekä konsultointia. Opettajakorkeakouluissa tehdään myös monipuolista tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyötä.

Opettajan pedagogisten perusopintojen laajuus on 60 opintopistettä. Opintojen suorittaminen antaa pedagogisen kelpoisuuden opettajan tehtäviin ja oikeuttaa käyttämään virallista nimitystä AmO. Opintojen tavoitteena on, että opettajankoulutuksen suorittaneilla on valmiudet ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen (A1129/2014).

Ammatillisiin opettajankoulutusopintoihin sisältyy kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattpedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja (A1129/2014). Kaikkien ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmien osaamistavoitteissa korostuvat opettajan perusosaamiset: arviointi, suunnittelu, ohjaus ja opettaminen, yhteistyö ja verkostotyö, kehittämisosaaminen sekä oman ja yhteisön hyvinvoinnin tukeminen ja ylläpitäminen (Kotila & Saranpää 2018).

Opettajaopiskelijat edustavat eri ammattialoja ja koulutuksen suoritettuaan sijoittuvat usein ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen opettajien tehtäviin. Koulutuksen suorittaneet voivat sijoittua myös muihin korkeakouluihin, vapaan sivistystyön oppilaitoksiin, yritysten koulutus- ja henkilöstöhallinnon tehtäviin sekä johto- ja esimiestyöhön.

Koulutus on pääsääntöisesti monimuotokoulutusta, jossa yhdistyvät lähiopetus, verkko-opetus, pienryhmissä tapahtuva opiskelu ja itsenäinen työskentely. Koulutusta järjestetään suomenkielisen koulutuksen ohella myös englanninkielisenä.



työpaikoille. Toiminnalle on ominaista opiskelija- ja työelämälähtöisyys, ja työotteena on tutkiva ja kehittävä työtapa. Opettajat toimivat opiskelijoiden ohjaajina ja rinnallakulkijoina. He myös työskentelevät monissa ammatillisissa yhteisöissä ja verkostoissa sekä kehittävät ammattialaansa ja siihen liittyvää koulutusta yhdessä työyhteisönsä ja työelämän kanssa. (Mäki ym. 2015.)

Opettajien työssä tapahtunut muutos tuo uusia haasteita opettajien osaamiselle, osallistumiselle ja työtavoille. Opiskelija- ja työelämälähtöisyys edellyttää yhteisöllisen ja verkostomaisen työskentelyn taitoja sekä osaamisen jakamista. Opettajilta edellytetään yhä enemmän sisäistä yrittäjyyttä, kykyä arvioida omaa työtään ja kehittää sekä omaa osaamistaan että ammatillista koulutusta. Näiden ohella edellytetään monipuolisia vuorovaikutustaitoja ja kykyä toisten yksilölliseen kohtaamiseen. (Mäki ym. 2015.)

Uudistuvan ammatillisen koulutuksen keskeisiä pedagogiikkaan liittyviä tavoitteita ovat muun muassa osaamisperustaisuus, opintojen henkilökohtaistaminen sekä työpaikoilla tapahtuvan oppimisen lisääntyminen. Toisen asteen ammatillisten oppilaitosten opetus- ja ohjaushenkilöstön keskeisimmiksi osaamistarpeiksi nousevat

- henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) ohjaaminen
- työelämä-, verkosto- ja asiakkuusosaaminen
- ohjausosaaminen
- uudenlaiset oppimisen tavat ja mahdollisuudet
- oman työn johtaminen ja kehittäminen sekä
- koulutuksen järjestäjän laadunhallinta. (Heinilä ym. 2018.)

Edellä mainittujen muutosten lisäksi kansainvälistymisen ja kulttuurisen moninaisuuden vahvistuminen sekä monipuolisten digitaalisten oppimisympäristöjen kehittäminen ja hyödyntäminen asettavat lisähaasteita ammatillisten opettajien osaamiselle. Opettajilta edellytetään muutoshalukkuutta sekä kykyä omaksua uusia työtapoja ja -välineitä.

Ammatillisen opettajan kehittämisohjelma Haaga-Heliassa

Ammatillisen opettajankoulutuksen tulee luoda edellytykset edellä kuvattujen osaamisvaatimusten saavuttamiseen sekä tukea opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua. Koulutuksen tulee antaa valmiuksia myös yhteiskunnallisena vaikuttajana toimimiseen, ammatillisen koulutuksen kehittämiseen sekä elinikäiseen oppimiseen ja sen edistämiseen.

Keskeistä on sellaisten oppimisympäristöjen ja toimintamuotojen hyödyntäminen, jotka parhaiten tukevat opettajaopiskelijoiden työssään tarvitseman pedagogisen osaamisen kehittymistä. Seuraavassa kuvataan Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämää ammatillista opettajankoulutusta, etenkin sen lähtökohtia ja toimintamuotoja.

Ammatillisen opettajan kehittymisohjelman (Haaga-Helia AOKK 2019) lähtökohdat ovat sivistys, ammattikasvatus, osaamisperustaisuus ja henkilökohtaistaminen sekä tutkiva kehittäminen. Opintojen sisällöt rakennetaan työelämän ja ammatillisen koulutuksen ajankohtaisista ja tulevista tarpeista. Opiskeluprosessit ja niihin sisältyvät toimintamuodot kytkeytyvät ammatillisen opettajan työhön sekä yhteiskunnassa ja ammateissa tarvittavaan osaamiseen.

-
-
- Kehittymisohjelman lähtökohtia ovat sivistys,
- ammattikasvatus, osaamisperustaisuus ja henkilö-
- kohtaistaminen sekä tutkiva kehittäminen.
-

Kehittymisohjelman lähtökohtia

1. Sivistys

Kehittymisohjelman lähtökohtana ja arvoperustana on sivistys, joka edistää toimivaa arkea, laadukasta työelämää sekä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta yhteiskunnassa. Siihen kuuluvat totuudellisuuden tavoittelu, yhteisöllisyys, vastuullisuus ja eettisyys. Opinnoissa olennaista on kontekstuaalisuus, yhteisöllisyys ja dialogisuus. Sivistymisen prosessissa ihminen oppii uutta, muodostaa oppimaansa omakohtaisen suhteen ja käyttää opittua yhteiseksi hyväksi kansalaisena (Niemelä 2008).

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa sivistys liittyy läheisesti ammatillisuuteen, joka koskee ammattiin liittyvää oppimista ja osaamista. Ammatillisuuteen luetaan tuotantoon ja palveluihin liittyvien asioiden ohella myös laajemmin yhteiskuntaan ja sosiaalistumiseen kuuluvat kysymykset, yksilöiden omat sivistystavoitteet sekä luontoon liittyvät asiat, kuten kestävä kehitys (Helakorpi 2010).

2. Ammattikasvatus

Kehittymisohjelman toisena lähtökohtana on ammatillisuuteen liittyvä ammattikasvatus. Ammattikasvatus tarkastelee ammatillisuutta osana yksilön, yhteiskunnan, työyhteisöjen ja luonnon kehitystä (Helakorpi 2010). Ammattikasvatuksen keskeisiä teemoja ammatillisessa opettajankoulutuksessa ovat opetus ja ohjaus, ammatillinen kasvu elinikäisenä prosessina sekä työn kautta tapahtuva sosiaalistuminen työyhteisöön, yrittäjyyteen, ammattiin ja yhteiskuntaan. Ammattikasvatus liittyy myös laajemmin siihen, miten yksilö seuraa ammattialansa kehitystä ja toimii aktiivisesti koulutusta koskevissa yhteiskunnallisissa keskusteluissa sekä osallistuu päätösten tekoon.



3. Osaamisperustaisuus ja henkilökohtaistaminen

Kehittymisohjelman kolmantena lähtökohtana on osaamisperustaisuus ja henkilökohtaistaminen. Osaaminen on tietojen, taitojen ja asenteiden sidoksia autenttisessa työssä (Saranpää 2012). Osaaminen ilmenee tietojen ja taitojen monipuolisena ja luovana käyttämisenä ja hyödyntämisenä aidoissa työprosesseissa. Se ilmentää ajattelun taitoa jäsentää teoreettista ja käsitteellistä tietoa sekä käytännön taitoa organisoida työtä ja työskennellä ryhmässä. Osaamiseen liittyvät oppimistaidot ja niiden tietoinen kehittäminen sekä kyky toimia joustavasti tilanteiden mukaan ja huomioida muuttuvat tekijät. Osaamiseen liittyvät myös metakognitiiviset (reflektiiviset) taidot eli kyky arvioida omaa osaamista ja toimintaa sitä samalla kehittäen. Omien taitojen tiedostaminen mahdollistaa uuden oppimisen. (Hätönen 2011, 4–9.)

Taidot kehittyvät yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Mitä paremmin yksilö on tietoinen tiedoistaan, taidoistaan ja tavoistaan toimia erilaisissa uusissa tilanteissa, sitä paremmin hän pystyy tarkoituksenmukaisesti hyödyntämään eri tapoja oppia. Osaaminen on tilannesidonnaista: se tulee esille ja rakentuu aina siinä tilanteessa, jossa yksilö toimii. (Hätönen 2011, 4–9.)

Osaamisperustaisuus tarkoittaa oppimis- ja osaamislähtöistä tapaa organisoida ja toteuttaa koulutusta. Osaamisperustaisessa kehittymisohjelmassa opettamisen ja arvioinnin lähtökohtana on opettajan pedagoginen osaaminen ja sen saavuttaminen. Opiskelijan oppimisprosessin suunnittelu, ohjaaminen ja tukeminen korostuvat opetuksen sijaan.

Kehittymisohjelmassa ammatillisen opettajan osaaminen kuvataan ammattitaitovaatimuksina ja niihin sisältyvinä osaamisen kriteereinä. Ne määrittävät, mitä opiskelijan tulee valmistuessaan osata. Osaamisen kriteerit määrittelevät tason, joka on osaamisen arvioinnin pohjana. Kriteerit ovat tulkintoja osaamisesta, joita ammatilliset opettajat eri toimintaympäristöissä tarvitsevat nyt ja tulevaisuudessa. Kriteereitä tarkastellaan ja niistä keskustellaan opettajaopintojen aikana.

Kehittymisohjelman ammattitaitovaatimukset ovat seuraavat:

Kehittävä ja eettisesti toimiva opettaja

Ammattitaitovaatimukseen sisältyvät ammattikasvatuksen tietoperustan hyödyntäminen, opettajan eettisesti, taloudellisesti, ekologisesti ja sosiaalisesti perusteltu toiminta sekä opettajan osaamisen systemaattinen kehittäminen yhdessä työelämän, opiskelijoiden ja kollegojen kanssa.

Ohjaava opettaja

Ammattitaitovaatimukseen sisältyvät vuorovaikutustaidot ja moninaisuuden arvostaminen, oppimiskeskeiset ohjaus-, opetus- ja arviointimenetelmät yhdessä työelämän, opiskelijoiden ja kollegojen kanssa sekä oppimisprosessien tukeminen ja oppimisympäristöjen ja -prosessien kehittäminen eri verkostoissa ja yhteisöissä.

Yhteiskunnallisesti aktiivinen opettaja

Ammattitaitovaatimukseen sisältyvät koulutusta ja työelämää koskevien säädösten tunteminen ja noudattaminen, ammatilliseen koulutukseen liittyvä yhteiskunnallinen vaikuttaminen, opiskelijoiden valmistumisen ja työllistymisen ohjaaminen sekä yrittäjyysvalmiuksien tukeminen.

Kehittymisohjelmassa on kolme opintokokonaisuutta, jotka rakentuvat edellä kuvattujen ammattitaitovaatimusten ja niihin sisältyvien osaamisen kriteerien pohjalta.

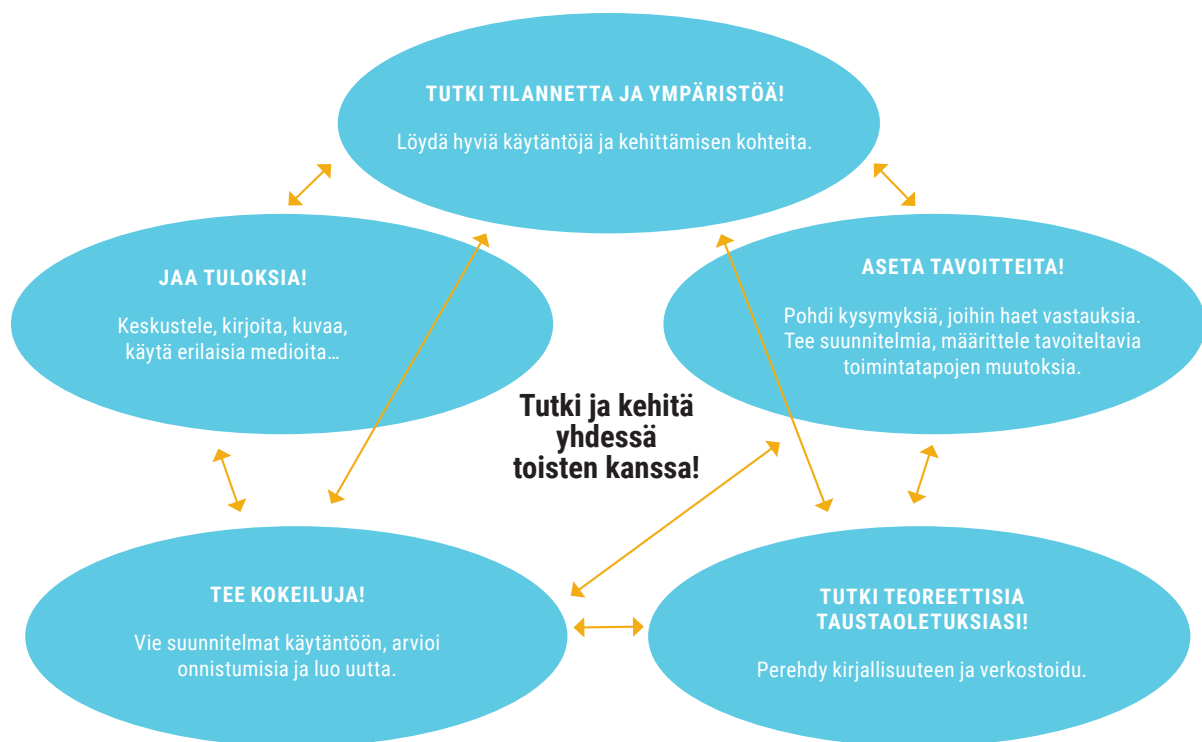
Opintokokonaisuudet koostuvat erillisistä opintojaksoista, joissa kuvataan tutkimisen ja kehittämisen kohteet ja työskentelytavat, jotka auttavat toiminnallistamaan ja kohdentamaan opiskelua siten, että tavoiteltava osaaminen saavutetaan.

Kehittymisohjelman lähtökohtana oleva henkilökohtaistaminen tarkoittaa sitä, että opintojensa alussa opiskelija arvioi yhdessä ohjaajansa kanssa pedagogista osaamistaan suhteessa ammatillisen opettajan osaamisen kriteereihin. Tämän pohjalta opiskelija ja ohjaaja suunnittelevat yhdessä opiskelijan oppimisprosessin ja laativat tämän tueksi opiskelijalle henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman (HEKS). Suunnitelmaan kirjataan opiskelijan aiemmin hankkima osaaminen, kehittymistarpeet sekä se, miten, missä ja milloin tarvittava osaaminen hankitaan ja miten se osoitetaan. Koska kyseessä on kehittymisohjelma, suunnitelma tarkentuu ja täydentyy opintojen edetessä esille tulleiden kehittämistarpeiden mukaisesti. Kehittämissuunnitelma on opiskelijan oppimisprosessin ohjauksen väline.

4. Tutkiva kehittäminen

Kehittymisohjelman neljäntenä lähtökohtana on tutkiva kehittäminen. Ammatilliset opettajat toimivat oman työyhteisönsä ohella myös muissa ammatillisissa yhteisöissä ja verkostoissa. Heiltä edellytetään kykyä arvioida omaa työtään ja kehittää sekä osaamistaan että ammatillista koulutusta työyhteisönsä jäsenten ja eri yhteistyötahojen kanssa. Tämän vuoksi opettajaopiskelijoiden opinnot etenevät tutkivan kehittämisen mallin mukaisesti (kuvio 1).

Tavoitteena on edistää tarkoituksenmukaisten ja perusteltujen toimintatapojen kehittämistä ja jakamista. Malli tukee kehittämistyön jäsentämistä, toteuttamista ja arviointia. Malli sisältää seuraavat kehittämisen vai-



Kuvio 1. Tutkiva kehittäminen opettajaopinnoissa (Haaga-Helia AOKK 2019).

heet: nykytilanteen ja ympäristön tutkiminen, tavoitteiden asettaminen, teoreettisten taustaoletusten tutkiminen, kokeilujen tekeminen sekä tulosten jakaminen. Tutkimisen ja kehittämisen kohteena ovat tyypillisesti opettajien työhön ja toimintaympäristöön liittyvät käytännöt.

Tutkivan kehittämisen mallia sovelletaan opettajaopintojen opintokokonaisuuksissa sekä opintojaksoissa. Käytäntöjä ja kehittämisen kohteita tarkastellaan systemaattisesti sekä yksilönä että opiskelijaryhmässä sovitun työnjaon mukaisesti. Tarkasteltavaan kohteeseen liittyvää teoreettista ja käsitteellistä tietoa sekä käytännön kokeilujen tuottamia havaintoja ja kokemuksia arvioidaan yhdessä ryhmän kanssa. Ohjauksella tuetaan osaamisen karttumisen prosessia, jossa yksilö ja ryhmä yhdessä syventävät ymmärrystään tarkasteltavasta kohteesta.

-
-
- Kehittämishojelman toimintamuotoja ovat opettaja-
- identiteetin tutkiminen, vertaistoiminta, osaamisen ja
- sen kehittymisen arviointi sekä opettajankoulutuksen
- laadun arviointi.
-

Kehittämishojelman toimintamuotoja

1. Opettajaidentiteetin tutkiminen

Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on koulutukseen osallistujan ammatillisen identiteetin ja kasvun tukeminen. Ammatti-identiteetti on henkilön elämänhistoriaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana ja käsitys itsestä suhteessa työhön ja ammattiin. Ammatillinen identiteetti on muodostunut silloin, kun henkilö tunnistaa itsessään ammatin vaatimat taidot ja vastuun ja on tietoinen resursseistaan ja rajoituksistaan toimia ammatissaan. Lisäksi hän on samaistunut ammattiryhmänsä normeihin ja etiikkaan ja kokee kuuluvansa ja samaistuvansa osaksi tätä ammattikuntaa. (Vähäsantanen ym. 2012.)

Kehittämishojelman toimintamuotoihin sisältyy opettajaidentiteetin pohdinta, joka on osa ammatillisen opettajan eettistä osaamista. Ammatillisen opettajan identiteetti rakentuu suhteessa opiskelijoihin, työyhteisöön ja laajemmin yhteiskunnan, yritysten ja elinkeinoelämän toimintoihin. Opettajaopiskelijat tutkivat opintojensa aikana omaa työtään ja toimintatapojaan erilaisissa oppimisympäristöissä ja yhteisöissä sekä opettajuuteensa liittyvää ajattelua ja sen muutosta, kun asiantuntijasta ja ammattilaisesta tulee myös ammatillinen opettaja. Opintojen aikana tunnistetaan, jäsennetään ja muodostetaan uutta näkemystä ammatillisesta kasvusta, oppimisesta, opiskelijoista ja osaamisesta. Opiskelijat tarkastelevat lisäksi tulevaisuuden ammatillista koulutusta sekä sen mahdollisuuksia ja rajoja.

2. Vertaistoiminta

Opintojen alussa opettajaopiskelijat muodostavat vertaisryhmiä ja jokaiselle opiskelijalle ja vertaisryhmälle nimetään oma ohjaaja. Opettajajohdoksen opetuksen sijaan opiskelijan osaamisen kehittyminen perustuu opiskelijan henkilökohtaisen ja opiskelijan vertaisryhmän yhteisen oppimisprosessin suunnitteluun, ohjaamiseen ja tukemiseen. Vaikka jokainen opettajaopiskelija etenee opinnoissaan henkilökohtaisen kehityssuunnitelmansa mukaisesti, työskentely opettajaopinnoissa on yhteisöllistä. Tavoitteena on, että opettajaopiskelijat arvioivat ja kehittävät osaamistaan yhteistyössä opiskelijatovereidensa, oman oppilaitos- tai työyhteisönsä sekä työelämän ja muiden sidosryhmien kanssa.

Vertaistoiminta perustuu ryhmän ammatilliseen ja kokemukselliseen asiantuntijuuteen sekä sen jäsenten tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja



keskinäiseen kunnioitukseen. Ryhmän työskentelyssä keskeistä on yhteistyön mahdollistama keskinäinen tuki sekä osaamisen jakaminen. Vertais-toiminnassa ryhmän jäsenten osaaminen saadaan koko ryhmän käyttöön. Ryhmän jäsenet oppivat toisiltaan, miten eri tavoin kehittämisen kohteisiin liittyviä haasteita voidaan lähestyä ja ratkaista. (ASPA 2010, 9–19.)

Jokainen vertaisryhmä suunnittelee ja toteuttaa yhteistä oppimisen prosessia tarkastellen ammatillisen opettajan osaamisen kriteereitä, opintojaksoissa kuvattuja tutkimisen ja kehittämisen kohteita sekä vertaisryhmän jäsenten henkilökohtaisia kehityssuunnitelmia. Vertaisryhmä laatii oman toimintasuunnitelmansa, jossa on sovittu aikatauluista, työskentelyn yhteisistä sisällöistä, toimintatavoista ja ympäristöistä. Vertaisryhmän jäsenet arvioivat yhteistä työskentelyään ja tutustuvat jäsentensä toimintaympäristöihin ja toimintaan sekä ammatillisen koulutuksen kenttään. Jäsenet arvioivat ryhmän sisäistä toimintaa ja kehittävät uusia toimintatapoja ja verkostoituvat myös muiden vertaisryhmien jäsenten kanssa. Ryhmän jäsenet toimivat toistensa vertaisohjaajina.

Vertaistoimintaa on myös toiminta työpaikoilla kollegoiden ja työelämäkumppaneiden kanssa, johon opettajaopiskelijoita kannustetaan opintojensa aikana. Vertaisryhmämentorointi (VERME 2019) on yksi yhteisen kehittämisen toimintamalleista ja menetelmistä.

Ohjaaja ohjaa opiskelijan ja vertaisryhmän oppimisprosessia opintojen eri vaiheissa ja toimintaympäristöissä. Ohjauksen tarve ja interventiot määräytyvät opiskelijan ja vertaisryhmän tarpeen mukaan. Ohjaajan ja vertaisryhmän ohella opiskelijaa ohjaavat myös työyhteisöjen ja työelämäverkostojen jäsenet.

3. Osaamisen arviointi ja osaamiskansio

Kehittymisohjelmassa osaamista arvioidaan suhteessa ammattitaitovaahtimuksiin ja osaamisen kriteereihin sekä henkilökohtaiseen kehityssuunnitelmaan. Opiskelija arvioi osaamistaan itsenäisesti ja yhdessä ohjaajansa kanssa opintojensa aikana. Opiskelijat keräävät palautetta myös opiskelijoiltaan, kollegoiltaan ja vertaisryhmältään. Arviointia tapahtuu opettajan työn äärellä, työtä havainnoiden ja siitä keskustellen sekä opiskelijan tuottamiin dokumentteihin perustuen. Arviointia tapahtuu myös opiskelijoiden työskennellessä yhdessä lähijaksoilla sekä vertaisryhmän tapaamisissa.

Opiskelijat perustavat osaamiskansion digitaaliseen ympäristöön opintojensa alussa ja täydentävät sitä opintojensa ajan. Osaamiskansiotyöskentely opintojen aikana ohjaa opiskelijan osaamisen kehittymistä kohti tavoitteita. Siihen dokumentoidaan opiskeluprosessin eri vaiheet, opiskellut aineistot sekä ammattikasvatuksen tietojen, taitojen ja asenteiden hallinta. Osaamiskansio on osoitus kehitymisestä ja suoritetuista opetta- jaopinnoista.

Koulutuksen laadun arviointi on osa oppimisprosessia. Opintojen aikana opiskelijat arvioivat prosessia ja saamaansa ohjausta. Opintojen loppupuolella kerätään lisäksi opiskelijapalaute koko opettajankoulutuksesta. Palautteen kerääminen on osa ammatillisen opettajakorkeakoulun laatu-järjestelmää ja toiminnan kehittämistä.

Tavoitteena edistää elinikäistä oppimista ja rakentaa ammatillisen koulutuksen tulevaisuutta

Nykyinen ammatillinen opettajankoulutus on pitkän kehittämistyön tulos. Koulutus on yhdenmukaistunut sekä osaamistavoitteiltaan että sisällöiltään. Haaga-Helian ammatillisen opettajan kehittämisohjelman lähtökohdat, osaamistavoitteet, sisällöt ja pedagogiset toimintamuodot on määritelty ja rakennettu vastaamaan yhteiskunnan muutoksen ja uudistuvan ammatillisen koulutuksen tuomiin haasteisiin, jotka kohdistuvat ammatillisen opettajan pedagogiseen osaamiseen ja sen kehittämiseen.

Kehittämisohjelman lähtökohtina ovat sivistys ja ammattikasvatus, jossa tarkastellaan laajasti ammatillista opetusta ja ohjausta sekä ammatillista kasvua elinikäisenä prosessina.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma on osaamisperustainen, ja osaamista arvioidaan suhteessa ohjelman ammattitaitovaatimuksiin ja osaamisen kriteereihin. Lähtökohtana on myös henkilökohtaistaminen sekä tutkiva kehittäminen yhdessä opiskelijatovereiden, työyhteisön ja ammatillisten verkostojen jäsenten kanssa.

Haaga-Helian ammatillisissa opettajaopinnoissa korostuvat opettajaiden titeetin tutkiminen ja ammatillinen kasvu sekä yhteisöllisyys ja uutta luova pedagoginen asiantuntijuus. Tavoitteena on innostaa opettajia osaamisensa jatkuvaan kehittämiseen, elinikäisen oppimisen edistämiseen sekä ammatillisen koulutuksen tulevaisuuden rakentamiseen.

POHDITTAVAKSI

1. Miten yhteisöllisyyttä edistetään työyhteisössäsi?
2. Miten osaamista kehitetään ja jaetaan työyhteisössäsi?
3. Miten työyhteisössäsi huomioidaan ammattialasi tulevaisuuden näkymät?

Lähteet

- A1129/2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- ASPA 2010. Vertaistoiminta kannattaa. Tanja Laatikainen (toim.). Asumispalvelusäätiö ASPA. http://www.kansalaisareena.fi/Vertaistoiminta_kannattaa.pdf, 9–19.
- Haaga-Helia AOKK. 2019. Ammatillisen opettajan kehittämisohjelma OPAS 2019–2020. https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Koulutus/AOKK/60op/hh_aokk_ope_kehittymisopas_19-20.pdf?userLang=fi
- Helakorpi, S., Aarnio H. & Majuri, M. 2010. Ammattipedagogiikka uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 7–8.
- Hätönen, H. 2011. Osaamiskartoituksesta kehittämiseen II. Helsinki: Educa-instituutti Oy, 4–9.
- Laukia, J. 2013. Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899–1987. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Guttorm, T., Mäntylä, R., Stenlund, A. & Weissmann, R. 2015. Opettajankouluttajan osaaminen – Ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025. Haaga-Helian julkaisut. Helsinki: Unigrafia, 23–28. https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Palvelut/Julkaisut/hh_opettajankouluttajan_osaaminen_netti.pdf
- Niemelä, S. 2008. Sivistys. https://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/kasvatus_ja_kasvaminen/aiemmat_artikkelit/sivistys
- 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. https://blogit.gradia.fi/parasta_osaamista/osaamistarveselvitys-raportti/
- Kotila, H. & Saranpää M. 2018. Ammatillinen opettajankoulutus vahvaksi yhteistyöllä. OPEKE-hyvät käytänteet. <https://blog.hamk.fi/opeke/ammattillinen-opettajankoulutus-vahvaksi-yhteistyolla/>
- Saranpää, M. 2012. Arvostan osaamista, arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa 2. Helsinki: Edita, 58–79.
- SITRA 2019. Kohti osaamisen aikaa – 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila elinikäisestä oppimisesta. Sitran selvityksiä 146. <https://media.sitra.fi/2019/02/06165242/kohti-osaamisen-aikaa.pdf>
- VERME 2019. Vertaisryhmämentorointi. <http://osaavaverme.wixsite.com/verme>.
- Vähäsantanen K, Hökkä P, Eteläpelto A & Rasku-Puttonen H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakykenteisessä koulutusorganisaatiossa. Aikuiskasvatus 31(2), 96–106.

KOKEMUKSEN MERKITYS HENKILÖKOHTAISTAMISESSA

■ Henna Heinilä ja Virve Vainio

Henkilökohtaistamisen tavoitteena on suunnitella opiskelijalle hänen henkilökohtaisia tarpeitaan vastaava opintopolku. Henkilökohtaistamisprosessissa on tärkeää, että opiskelijan kokemusmaailmaan tutustutaan ja ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaiset asiat ovat hänelle merkityksellisiä. Opiskelu ja osaamisen hankkimisen tavat ja paikat kiinnitetään näihin opiskelijalle tärkeisiin asioihin. Henkilökohtaistaminen on neuvotteluprosessi, jossa opiskelijalla on tasavertainen rooli. Opiskelijan tasavertainen kuunteleminen ja ennakokuuluton näkeminen saa opiskelijan innostumaan, sitoutumaan ja ottamaan vastuun opinnoistaan.

Anna ja Jussi syntyivät kumpikin vuonna 1985. Anna oppi puhumaan jo yksivuotiaana mutta kävelemään oppiminen sen sijaan otti aikansa. Jussilla tilanne oli juuri päinvastainen: hän mennä vipelsi jo yhdeksänkuisena, mutta puhetta saatiin odotella kolmannelle ikävuodelle saakka.

Ihmisen henkilökohtainen oppimisen polku alkaa kunkin omana syntymäpäivänä. Ihminen on kehollisena olentona osa ympäristöä, jossa hän toimii, jonka kanssa hän on kosketuksissa ja jota hän havainnoi. Kehon muisti alkaa välittömästi tallentaa kokemuksia erilaisista ympäristöistä. Kehosta alkaa rakentua koko ihmisyytemme perusta – havaitsemisen, toiminnan ja ajattelemisen edellytys. Kielisymbolien avulla ihminen pystyy vähitellen myös käsitteellistämään kokemuksia. Aivojärjestelmä tallentaa kokemusten reflektoinnista syntyviä muistijälkiä. Vaikka kokemusten käsitteellistamisellä on merkittävä rooli, tapahtuu iso osa ajattelusta kehollisesti ja vain osa muistijäljistä muotoutuu sanoiksi ja muiksi symboleiksi.

Elämänaikainen kokeminen

Muistijäljet ovat kehollisessa muistissa: ihossa, lihaksissa ja tukirangassa. Kokemusten merkitysketjut alkavat rakentua eletyn elämän muistijäljistä ja kaikista niistä tulevista jäljistä, jotka syntyvät ihmisen jatkuvasta vuorovaikutuksesta ympäristönsä kanssa. Kokemus ei siksi tarkoita vain yhtä asiaa, vaan kehollisuuden ja aistimuksellisuuden yhteisvaikutuksesta rakentuvaa merkityksellisyyttä. (Merleau-Ponty 2006, 18–19; Shusterman 2012, 6, 26–27.)



Annan mielileikki oli koti- ja koululeikki, jossa Anna sai olla opettaja. Jussin mielipuhua oli pikkuautoilla leikkiminen. Anna aloitti peruskoulun etuajassa, Jussin kohdalla koulun aloittamisen siirtoa harkittiin vuodella eteenpäin.

Ihminen syntyy ja elää tiettyssä sosiokulttuurisessa ympäristössä ja historiallisessa aikakaudessa. Yksilön identiteetti ja osaaminen rakentuvat siten tietynlaisissa ympäristöissä kertyneisiin tuntemuksiin ja kokemuksiin sekä näistä syntyviin merkityksiin. Oppiminen on aina ihmistä ympäröivän kulttuurin muotoilemaa.

Annalla koulu sujui mallikkaasti; hyviä arvosanoja alkoi rapista vuosi toisensa perään. Jussin koulumenestys oli kahtiajakoinen. Lukeminen oli hidasta, kirjoittaminen vielä vaikeampaa. Laskeminen sentään sujui ja kaikki, missä saattoi liikkua tai puuhata, nosti Jussin motivaatiotasoa hetkessä. Annan tavoitteeksi peruskoulun viimeisellä luokalla muodostui hoitoalalle pääseminen. Tosin Anna ei sitä juurikaan itse miettinyt, mutta kaikki ympärillä olevat aikuiset kannustivat kovasti ja valinta tuntui Annastakin jotenkin luontevalta. Jussille ammatinvalinta oli selvä: hän halusi lentokoneasentajaksi.

Peruskoulun jälkeen Anna hakeutui lähihoitajakoulutukseen ja onnistui pääsemään sisään. Jussi ei päässyt lentokoneasentajalinjalle, sillä peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo ei riittänyt. Opinto-ohjaajan suosittelemana Jussi oli hakenut logistiikka-alalle ja siellä varastonhoitajalinjalle. Sinne Jussi pääsi.

Kahden vuoden kuluttua kumpikaan heistä ei jatkanut aloittamiaan opintoja, vaan heidät tilastoitiin opintonsa keskeyttäneisiin. Anna ja Jussi olivat juuri täyttäneet 17 vuotta.

Annan ja Jussin opintojen keskeytymiselle saattaa löytyä monia syitä, mutta todennäköistä on, että henkilökohtaistaminen ei heidän kohdallaan toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla. Todennäköisesti koulussa kukaan ei tullut tarkemmin selvittäneeksi, mitä Anna ja Jussi elämässään tavoittelivat ja mitä reittejä pitkin he voisivat valitsemaansa tavoitteeseen päästä. Ammatillinen koulu oli muuttunut suorittamiseksi, oppimisen mielekkyys oli kadonnut.

Seuraavien vuosien aikana Annan elämäkokemukseen kertyi pidempiä työjaksoja ja sekalaisia koulunaloituksia. Anna ei löytänytkaan itsestään hoiva-alan viettiä, vaan hän halusi nähdä maailmaa ja lähti useaksi vuodeksi Eurooppaan poikaystävänsä kanssa.

Jussin tie katkesi koulutuksissa vaadittaviin kirjallisiin suorituksiin. Hän viihtyi hyvin kaikenlaisten moottoreiden ja laitteiden parissa. Jussista olikin kehittynyt taitava moottorinkorjaaja ja itseoppinut itosaaja, jolta kaverit vähän väliä pyysivät apua.

Henkilökohtaisesti kiinnostava

Henkilökohtaistaminen toteutuu ihmisten välisessä kohtaamisessa, toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Sen tavoitteena on jokaiselle opiskelijalle suunniteltu ja toteutettu, yksilöllisiä tarpeita vastaava koulutuspolku. Opetushallituksen ohjeen mukaan henkilökohtaistamisessa tunnistetaan ja tunnustetaan myös opiskelijan aiempi osaaminen ja suunnitellaan uuden osaamisen hankkimisen sisällöt ja tavat sekä osaamisen hankkimista tukevat ohjauksen ja tuen toimet (L531/2017; A673/2017).

Henkilökohtaistamisen onnistumisen edellytys on, että opiskelupolku muotoutuu mahdollisimman hyvin osaksi opiskelijan kokemusten ja merkitysten maailmaa. Tällainen tavoite toteutuu harvoin yhdessä tai kahdessa HOKS-keskustelussa (HOKS = opiskelijan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma). Henkilökohtaistaminen on hyvä aloittaa tutustumalla opiskelijaan ja hänelle tärkeisiin kokemuksiin. Koska aikaisemmat kokemukset ovat tallentuneena kaikkialle kehoon, on perusteltua aloittaa tutustuminen sellaisessa toimintaympäristössä, joka on opiskelijalle merkityksellinen.

-
-
- Oppiminen on aina ihmistä ympäröivän
- kulttuurin muotoilemaa.
-



Tällainen merkityksellinen toimintaympäristö voi olla esimerkiksi auto-korjaamo tai urheiluhalli. Parhaat ohjauskeskustelut opettajan ja opiskelijan välillä käydäänkin usein työn tai muun toiminnan ääressä ja ohella. Tutussa toimintaympäristössä opiskelija ei ole vain kielellisesti jäsenyvän muistijäljen varassa, vaan hänellä on käytettävissään sekä toimintaympäristön että toiminnan kautta syntynyt kehon muisti. Vain monipuolisesti erilaisia muistijälkiä herättämällä voidaan päästä lähemmäksi sitä, mistä opiskelija todellisuudessa haaveilee ja unelmoi. Sitoutuminen valintaan ei ole vahva vaan purkautuu helposti, jos mukana ei ole opiskelijan omaa tunnetta valinnan tärkeydestä ja merkityksestä.

Kun Anna ja Jussi täyttivät 28 vuotta, he kohtasivat ensimmäistä kertaa toisensa. He olivat aloittamassa samassa tutkintokoulutuksessa pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa oppilaitoksessa.

Samana vuonna ammatillisessa opettajankoulutuksessa aloitti opintonsa 42-vuotias Matti. Matti oli ehtinyt tehdä jo useamman ammattialan töitä kaupan ja tekniikan alalla, hän toimi valmentajana joukkue-lajissa, ja nuorempana hän oli pelannut myös itse aktiivisesti. Matti oli ehtinyt kokeilla työn ohessa myös pientä yritystoimintaa. Matilla opettajaopintoihin hakeutuminen oli pitkään kypsyntä ajatus.

Myös ammatillisissa opettajaopinnoissa opiskelu perustuu henkilökohtaistamiselle. Sen perustana ovat opiskelijan tekemä henkilökohtainen kehittymissuunnitelma ja ammatillisen opettajan ammattitaitovaatimukset. Opiskelija seuraa, muokkaa ja arvioi oman henkilökohtaisen kehittymissuunnitelmansa toteutumista opintojen aikana yhdessä ohjaajansa ja vertaisoppijoiden kanssa.

Matti sai opettajaopintojen alussa tehtäväkseen laatia oman henkilökohtaisen kehittymissuunnitelmansa. Ohjaajat kutsuivat sitä lyhyesti nimellä HEKS. HEKSin pohjalta Matti oli tarkoitus suunnitella, miten hän käytännössä lähtee toteuttamaan opettajaopintojaan.

Matista tehtävä tuntui aluksi vaikealta. Osaamisperustaisuuskaan ei tuntunut aukeavan. Mistä hän voisi tietää, mitä opettajaopinnoissa pitää tehdä ja minkälainen tekeminen on riittävää? Pitäisikö kirjoittaa raportteja ja kuinka monta kirjaa pitää lukea? Matti luki opettajaopintojen kehittämisohjelmaa, keskusteli aiheesta läheisten, tuttavien, opiskelutoverien, ohjaajan ja kollegoidensa kanssa. Hän otti luettavaakseen myös pari ammatillista koulutusta käsittelevää kirjaa ja alkoi seurata koulutukseen liittyvää yhteiskunnallista keskustelua. Matti kävi myös tapaamassa tuttua opettajaa läheisessä koulussa ja jutteli siellä myös parin opintojaan aloittelevan tutkinto-opiskelijan kanssa.

Asiaan paneutuminen eri tavoin ja eri paikoissa auttoi Mattia hahmotamaan, minkälaista työ ammatillisen koulutuksen parissa on ja minkälaista osaamista opettajalla pitäisi olla. Matin omat kiinnostuksen kohteet ja tavoitteet alkoivat hahmottua. Matti huomasi, että itse asiassa hänelle oli ehtinyt kertyä aika paljon ohjaamiskokemusta erilaisissa työtehtävissä ja vapaa-ajan harrastuksissa. Hän huomasi myös, että oman toiminimensä ansiosta hänellä oli paljon kontakteja moniin alan yrityksiin – sitä kai voisi kutsua yhteistyöverkostoksi. Omat yritys yhteistyö- ja yrittäjäystaitonsa Matti päättikin arvioida oikein hyviksi. Matti kokosi HEKSinsä ja lähetti sen ohjaajalleen.

- -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
- Oman osaamisen tunnistaminen ja sanoittaminen ei ole aina helppoa.

Minä osaan!

Oman osaamisen tunnistaminen ja sanoittaminen ei ole aina helppoa. On vaikeaa tai jopa mahdotonta purkaa esimerkiksi autolla ajamisen taito sanoiksi ja lauseiksi. Vasta kun pääsee istumaan autoon ja alkaa ajaa, voi havainnoida, mitä kaikkea autolla ajaminen pitää sisällään ja miltä sujuva ja turvallinen ajaminen näyttää ja tuntuu. Osaaminen on kehollista ja toiminnallista, ja siksi se hahmottuu ja jäsentyy parhaiten oikeissa arjen toimintaympäristöissä toiminnan ääressä. Tästä syystä opettajaopinnoissakaan ei ole aivan sama, missä henkilökohtaistamisen keskusteluja käydään.

Matti yllättyi, kun ohjaaja ehdotti, että ensimmäinen HEKS-keskustelu käytäisiin Matin työpaikalla. Tapaaminen alkoi siten, että Matti näytti omaa työympäristöään ja siinä samalla esitteli muutaman työtoverinsakin. Ohjaaja seurasi mukana kiinnostuneena ja esitti paljon kysymyksiä. Pikkuhiljaa ohjaaja siirsi puheen Matin lähettämään HEKSiin ja opettajaopinnoissa tavoiteltavaan osaamiseen. Keskustelun aikana tultiin yhteiseen ymmärrykseen siitä, että Matin pitäisi saada harjoitusta oppimisen suunnitteluun ja arviointiin tutkinnon näkökulmasta. Yhdessä Matti ja ohjaaja miettivät, miten eri tavoilla suunnittelu- ja arviointiosaamista voisi hankkia. Keskustelusta tuli oikein tuottoisa. Matti itse keksi, että hänen omalla työpaikallaan toimii jo useita harjoittelijoita ja hänkin voisi hyvin ottaa yhden tai jopa kaksi harjoittelijaa ohjaukseensa.



Onnistunut henkilökohtaistaminen edellyttää opettajan ja opiskelijan tasavertaisuutta ja yhteisen tarinan rakentamista. Yhteiselle prosessille pitää varata aikaa ja tilaa varsinkin opintojen alkuvaiheessa, mutta myös koko opintojen ajan. Opettaja ei voi lähtökohtaisesti tietää, mitä opiskelija osaa ja mitkä ovat hänelle niitä merkityksellisiä asioita, joihin opiskelu voi kiinnittyä. Opettajan ja opiskelijan on opittava tuntemaan toisiaan ja avattava vuorovaikutuksen kanavat molempiin suuntiin. Tällainen tasavertainen kohtaaminen edellyttää perinteisten opettaja- ja opiskelijaroolien purkamista. Henkilökohtaistamisessa opettajan on hellitettävä paremmin tietämisen roolia, jotta opiskelija voi johdattaa hänet niiden asioiden äärelle, jotka ovat opiskelijalle konkreettisia ja tärkeitä. Tasavertainen toisen kuuntelu ja ennakkoluuloton näkeminen tukevat molemminpuolista toimintakykyä, ja näin myös opiskelija saa mahdollisuuden innostua, sitoutua ja ottaa vastuun omista opinnoistaan. (Ks. Kukkonen 2018, 8.)

Matti otti yhteyttä pääkaupunkiseudulla sijaitsevaan oppilaitokseen ja opettaja Jyrkiin ja pyysi päästä tutustumaan alan tutkintokoulutukseen. Jyrkin vastuulla oli ryhmä, jossa opiskelun olivat aloittaneet myös Anna ja Jussi. Matti tutustui Annaan ja Jussiin, heidän opiskelutavoitteisiinsa ja monipuoliseen osaamistaustaansa. Matti perehtyi myös koulutuksen tavoitteisiin ja ehdotti, että Anna ja Jussi tulisivat tutustumaan hänen työpaikkaansa.

Annasta ja Jussista ehdotus oli erinomainen. Oli hienoa, että Matti oli huomannut heidän monipuolisen ammatillisen kokemustaustansa ja halusi antaa heille mahdollisuuden päästä soveltamaan osaamistaan uudessa työympäristössä. Asiasta neuvoteltiin ja yhdessä sovittiin harjoittelujaksosta. Matin tehtävänä oli toimia työpaikkaohjaajana ja tehdä tiivistä yhteistyötä opettaja-Jyrkin kanssa koko harjoittelujakson ajan. Näistä Jyrkin ja opiskelijoiden kanssa yhdessä käydyistä opiskelun suunnittelu-, ohjaus- ja arviointineuvotteluista muodostui iso osa Matin opetusharjoittelua. Matin opettajaopintojen ohjaaja piti suunnitelmaa hyvänä ja kannusti Mattia pitämään tarkkaa oppimispäiväkirjaa koko harjoittelun ajalta.



Opettajan ja opiskelijan on opittava tuntemaan toisiaan ja avattava vuorovaikutuksen kanavat molempiin suuntiin.

Osaamisen merkitys

Henkilökohtaistamisen onnistuminen ja merkityksellisyyden tunne kulkevat käsi kädessä. Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, joka ei tunnu opiskelijasta henkilökohtaiselta, ei täytä tarkoitustaan. Kokemus merkityksellisyydestä ei synny pelkästään käsitteellisellä tasolla tavoitteita sopien. Usein henkilökohtaistaminen kuitenkin painottuu faktojen ja tavoitteiden toteamiseen, suoritusten suunnitteluun ja kirjaamiseen. Irralliset tehtäväsuoritukset eivät kuitenkaan saisi ohjata osaamisen hankkimisen prosessia, vaan uusi oppimisen tavoite pitäisi syntyä osaamisen kehittymisen arvioinnista henkilökohtaistamiskeskustelussa. Itse asiassa jokainen ohjaus- ja arviointikeskustelu on tärkeä osa henkilökohtaistamista.

Harjoittelujakson puolivälissä Matille oli syntynyt hyvä kokonaiskuva siitä, millaista osaamista Annalle ja Jussille oli kertynyt. Matti pyysi Jyrkin lisäksi oman ohjaajansa työpaikalle seuraamaan ohjaus- ja arviointikeskustelua.

Osaamisen arviointia tehtiin monesta eri näkökulmasta: tutkinto-opiskelijat arvioivat ensin itse omaa osaamistaan ja saivat sitten palautetta työpaikkaohjaaja-Matilta ja opettaja-Jyrkiltä sekä toinen toiseltaan. Matti sai palautetta opiskelijoilta ja opettaja-Jyrkiltä sekä omalta ohjaajaltaan. Lisäksi opettaja-Jyrki sai arviointia siihenastisesta prosessista sekä opiskelijoilta että ohjaaja-Matilta. Kaikki saivat kokemusta palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta. Lisäksi jokaisen kokemuksen yhteisestä suunnittelusta ja toiminnan arvioinnista kasvoi.

Opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittymistä pitää seurata ja arvioida yhdessä eri toimijoiden kesken koko opintojen ajan. Vain näin voidaan varmistua, että osaamisen kehittyminen on mielekäs ja kumuloituva prosessi. Neuvottelut, keskustelut, yhdessä tekeminen ja työn äärellä ideointi kuuluvat tämän prosessin toimintatapoihin.

Annan ja Jussin harjoittelun puolivälissä toteutetun arviointikeskustelun konkreettisena lopputuloksena syntyi jatkosuunnitelma. Matin työpaikalla oli alkamassa uusi työtilaus, ja siihen liittyen tultaisiin toteuttamaan tietotekniikkaan liittyvä henkilöstön täydennyskoulutus. Jussin intresseissä oli osallistua tähän koulutukseen. Hänellä pyöri mielessä jo oman tietotekniikka-alan palveluyrityksen perustaminen.

Anna puolestaan oli löytänyt yrityksen henkilöstöhallinnon puolelta uusia kiinnostavia asioita ja halusi oppia niistä lisää. Koulussa oli toisen alan opinnoissa tarjolla hr-asioihin liittyvä opintojakso ja Anna aikoi osallistua siihen. Anna mietti, mitä kaikkea kiinnostavaa voisi tehdä yritysten henkilöstön hyvinvoinnin hyväksi.

Matti kuvasi Annan ja Jussin oppimisprosessin ohjausta ja ohjaukseen liittyvää yhteistyötä omassa osaamiskansiossaan. Opettajakoulutukseen kuuluvassa osaamisen jakamisen työpajassa Matilla oli nyt erinomainen esimerkki, jonka avulla hän kertoi opettajuuden käytöteoriastaan osaamisen tunnistajana ja oppimisen henkilökohtaistajana.

POHDITTAVAKSI

1. Mikä on tähänastisen elämäsi tärkein oppimiskokemus?
2. Kuka tai ketkä ovat olleet vaikuttamassa kokemukseesi?
3. Missä olet voinut hyödyntää tätä kokemustasi?

Lähteet

A673 / 2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>

Kukkonen, H. 2018. Tarinat kertovat - Opintoihin kiinnittymisen lähteet ammattikorkeakoulussa. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 28. <http://www.tamk.fi/-/tarinat-kertovat-opintoihin-kiinnittymisen-lahteet-ammattikorkeakoulussa>

L531 / 2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

Merleau-Ponty, M. 2006. Silmä ja mieli. Helsinki: Taide.

Shusterman, R. 2012. Thinking through the body: Essays in somaesthetics. New York: Cambridge University Press.

OPETTAJAN OIKEUDELLISET VASTUUT

■ Sampo Mielityinen

Koulutukseen ja opetukseen kohdistuu runsaasti oikeudellisia sääntöjä. Suomen oikeusjärjestys lähtee oletuksesta, että kaikki tuntevat omaa toimintaansa koskevat säännöt. Opettajankin on siis – jo oman oikeusturvansa vuoksi – syytä tuntea toimintaansa koskevan sääntelyn pääpiirteet. Lisätietoa saa esimerkiksi oman oppilaitoksen juristilta tai ammattiliitosta. Tässä artikkelissa esitellään lainsäädännön rakenne sekä pääpiirteitä muutamasta teemasta, jotka ovat opettajan vastuiden näkökulmasta keskeisiä.

Kaksijakoinen rakenne

Koulutuksen oikeudellisen sääntelyn rakenne on kaksijakoinen. Ensinnäkin meillä on **omia säädöksiä eri koulutusmuodoista ja oppilaitoksista**. Ammatillisen opettajan näkökulmasta keskeisimpiä näistä ovat:

- laki ammatillisesta koulutuksesta (L 531/2017)
- valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta (A 673/2017)
- opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteesta (A 680/2017)
- asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (A 986/1998)
- ammattikorkeakoululaki (L 932/2014)
- valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (A 1129/2014)
- laki vapaasta sivistystyöstä (L 632/1998) sekä sitä täsmentävä asetus vapaasta sivistystyöstä (A 805/1998).

Näissä säädöksissä säännellään muun muassa

- oppilaitoksen tehtäviä
- organisaatiota
- ohjausta ja rahoitusta
- tutkintojen ja koulutuksen järjestämistä, rakennetta ja sisältöä
- opiskelijavalintoja
- opiskeluympäristöä
- opiskelijoiden oikeusturvaa ja heihin kohdistuvaa kurinpitoa.

Oppilaitosten rahoitusmallit on vahvistettu omilla säädöksillään.

Opettamisen, ohjaamisen ja arvioinnin toimintatavat on säännelty ammatillisessa koulutuksessa huomattavasti yksityiskohtaisemmin kuin ammattikorkeakoulututkinnoissa. Laki ammatillisesta koulutuksesta ohjaa tarkasti muun muassa henkilökohtaistamista, osaamisen arvioin-



tia ja työpaikalla järjestettävää koulutusta. Ammattikorkeakoulutuksessa asioita on jätetty enemmän korkeakoulujen ja opettajien harkinnan varaan. Ammattikorkeakoulut ovat vahvistaneet kunkin ammattikorkeakoulun toimintatapoja omilla tutkintosäännöillään.

Toiseksi opettajien ja oppilaitosten oikeuksia ja velvollisuuksia määrittävät monet **sellaiset lait, joiden soveltamisala ei rajoitu vain koulutukseen**. Tämä koskee esimerkiksi

- opettajan asemaa työntekijänä ja viranhaltijana
- opettajan rikosoikeudellista vastuuta
- henkilötietojen suojaa koulutuksessa
- opettajan ja tämän työnantajan vahingonkorvausvastuuta
- tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koulutuksessa sekä
- tekijänoikeuksia.

Moniin ammatillisessa koulutuksessa syntyviin oikeudellisiin ongelmiin sovelletaan siis kulloistakin teemaa koskevaa yleistä lainsäädäntöä. Toisinaan nämä lait sisältävät tarkentavia säännöksiä opetuksesta. Esimerkiksi tasa-arvo- ja tekijänoikeuslainsäädännössä on yleisten periaatteiden ohella opetukseen liittyviä erityissäännöksiä.

Lisäksi on syytä muistaa, että Suomen perustuslakiin (L 731/1999) kirjatut yksilöiden perusoikeudet sekä Suomea sitovat kansainväliset ihmisoikeussopimukset on otettava huomioon opetuksessa ja koulutuksessa. Esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimus sisältää yleisten periaatteiden, kuten lapsen näkemysten kunnioittamisen, ohella myös artiklan koulutuksen tavoitteista (artikla 29).

Opettaja työntekijänä tai viranhaltijana

Päätoiminen opettaja on työnantajasta riippuen työ- tai virkasuhteessa. Kaikki ammattikorkeakoulut ovat nykyisin osakeyhtiömuotoisia, ja niiden henkilöstö on työsopimuslain (L 55/2001) mukaisessa työsuhteessa. Ammatillisen koulutuksen opettajista osa on työsuhteessa ja osa virkasuhteessa. Kunnallisiin oppilaitoksiin virkasuhteessa oleviin opettajiin sovelletaan lakia kunnallisesta viranhaltijasta (L 304/2003).

Opettajan ydinvelvollisuus on työsuhteessa työn tekeminen ”huolellisesti” ja virkasuhteessa tehtävien suorittaminen ”asianmukaisesti ja viivytyksettä”. Lakien sanamuodot hieman vaihtelevat, mutta ydinajatus on sama: työnantaja vastaa työn järjestelyistä ja henkilöstöresursseista, mutta näissä puitteissa yksittäiseltä opettajalta voidaan odottaa **asianmukaista panostusta työtehtäviin**. (Työsopimuslain 3 luvun 1 §; laki kunnallisesta viranhaltijasta 17 §.)

Lisäksi opettajan on **noudatettava työnantajan antamia ohjeita ja määräyksiä**. Työ- ja virkasuhteissa työnantajalla on yleinen direktio-oikeus

eli oikeus johtaa ja valvoa työtä. Vaikka opettajan työhön on perinteisesti liitetty vahva autonomia, myös oppilaitoksissa työnantajalla on oikeus määritellä, miten työtä tehdään. Tämä oikeus kattaa monenlaisia asioita oppilaitoksen yleisestä pedagogisesta strategiasta aina yksityiskohtiin, kuten vaikkapa käytettäviin teknisiin välineisiin ja oppimisympäristöihin. Lainvastaisia määräyksiä ei tietenkään tule noudattaa.

Opettajan on oltava **lojaali työnantajaansa kohtaan**. Työsopimuslain mukaan työntekijän on ”toiminnassaan vältettävä kaikkea, mikä on ristiriidassa hänen asemassaan olevalta työntekijältä kohtuuden mukaan vaadittavan menettelyn kanssa”; viranhaltijan ja virkamiehen on puolestaan käyttyädyttävä asemansa ja tehtäviensä edellyttämällä tavalla. Tätä lojaliteettivelvollisuutta on täsmennetty lainsäädännössä muun muassa kieltämällä liike- ja ammattisalaisuuksien hyödyntäminen ja ilmaiseminen sekä rajoittamalla sivutoimia.

Lainsäädäntö ei siis kiellä opettajan sivutoimia mutta asettaa niille rajoituksia. Sääntely on erilaista työ- ja virkasuhteissa:

- Työsuhteessa olevalta opettajalta laki kieltää sellaisen työn tai toiminnan, joka ”huomioon ottaen työn luonne ja työntekijän asema ilmeisesti vahingoittaa hänen työnantajaansa työsuhteissa noudatettavan hyvän tavan vastaisena kilpailutekona” (työsopimuslain 3 luvun 3 §). Esimerkiksi työnantajan toiminnan kanssa kilpailevan koulutuksen toteuttaminen sivutoimena ei ole sallittua.
- Kunnalliselta viranhaltijalta laki kieltää sellaisen sivutoimen, joka edellyttää työajan käyttämistä, ellei työnantaja myönnä siihen lupaa. Luvan myöntämiseen vaikuttaa muun muassa se, haittaisiko sivutoimi viran hoitamista tai luottamusta opettajan tasapuolisuuteen. Sivutoimena ei myöskään saa harjoittaa sellaista toimintaa, joka kilpailevana toimintana ilmeisesti vahingoittaa työnantajaa. (Laki kunnallisesta viranhaltijasta 18 §.)

Niin työ- kuin virkasuhteissakin sivutoimien hoitaminen edellyttää työnantajan määrittelemien menettelyjen noudattamista, esimerkiksi sivutoimiluvan hakemista tai sivutoimi-ilmoituksen tekemistä.

- Lojaliteettivelvollisuus vaikuttaa myös siihen,
- millaisia asioita oppilaitoksen toiminnasta
- opettajan on sallittua kertoa esimerkiksi
- sosiaalisessa mediassa ja muutoin työyhteisön
- ulkopuolella.



Lojaliteettivelvollisuus vaikuttaa myös siihen, millaisia asioita oppilaitoksen toiminnasta opettajan on sallittua kertoa esimerkiksi sosiaalisessa mediassa ja muutoin työyhteisön ulkopuolella. Se ei tietenkään poista opettajan perustuslaissa turvattua sananvapautta. Opettajilla on asiantuntijoina tärkeä rooli koulutusta koskevassa yhteiskunnallisessa keskustelussa, eikä lojaliteettivelvollisuuden tarkoituksena ole estää tätä. Lakiin kirjattu lojaliteettivelvollisuus kuitenkin ohjaa opettajaa toimimaan tavalla, joka ei aseta yksittäistä oppilaitosta tai tämän henkilöstöä perusteettoman kielteisen huomion kohteeksi. Esimerkiksi virheellisten tietojen levittäminen omasta työnantajasta vahingoittamistarkoituksessa on kiellettyä. Rajatapauksissa kyse on sananvapauden rajojen punninnasta, josta on vaikea antaa etukäteen täsmällisiä sääntöjä. Jos oppilaitoksessa on annettu ohjeet sosiaalisen median käytöstä, niistä saa tukea omaan harkintaan. (Hietala ym. 2016, 234–236.)

Turvallisuus

Opiskelijalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Kääntäen tämä merkitsee, että työnantajalla ja myös yksittäisillä opettajilla on velvollisuus huolehtia opetustilanteiden turvallisuudesta. Välineiden on oltava kunnossa ja toimintatapojen turvallisia.

Jos opettaja tai muu oppilaitoksen henkilöstö on laiminlyönyt turvallisuudesta huolehtimisen ja opiskelija tai hänen omaisuutensa vahingoittuu tämän seurauksena, työnantaja on vahingonkorvauslain (L 412/1974) perusteella ensisijaisesti velvollinen korvaamaan aiheutuneet vahingot. Opettajalla voi tällöin olla velvollisuus korvata työnantajalle tämän makamat vahingonkorvaukset.

Huolellisuus koostuu useasta asiasta:

- **Toimintaa koskevien normien ja ohjeiden noudattaminen**

Opettajan tulee olla selvillä kuhunkin oppimistilanteeseen liittyvistä normeista ja turvallisuusohjeista. Jos opetustilanteessa esimerkiksi käytetään vaarallisia koneita tai laitteita, opettajan tulee perehtyä näiden käyttöohjeisiin – sekä tietenkin huolehtia siitä, että opiskelijat ovat tietoisia turvallisista toimintatavoista. Ohjeiden rikkomista ei voi perustella esimerkiksi ajan puutteella tai jollain oletetulla ”maan tavalla”.

- **Toiminnan riskien aktiivinen seuranta**

Kaikista toiminnoista ja tilanteista ei ole yksityiskohtaisia sääntöjä tai ohjeita. Silloinkin oikeusjärjestys edellyttää huolellisuutta eli tilanteen riskien arviointia ja kohtuullisia varotoimenpiteitä. Opettajan tulee siis omaehtoisesti arvioida kutakin oppimistilannetta ja pyrkiä rajoittamaan vahinkoriskejä.

Korkein oikeus on päätöksessään 1994:1 arvioinut, että kauppaoppilaitoksen liikunnanopettajan olisi tullut puuttua oppilaiden toimintaan, kun nämä olivat sählyn sijasta ryhtyneet pelaamaan voimistelusalissa jalkapalloa käyttäen pallona lentopalloa. Opettajan työnantaja veloitettiin korvaamaan pelitilanteessa loukkaantuneen oppilaan vahinkoja, koska opettaja ei ollut estänyt peliä, vaikka hänen oli täytynyt ymmärtää tilanteen riskit.

Oikeusjärjestys siis kannustaa systemaattiseen riskienhallintaan myös opetuksessa ja koulutuksessa. Opettajan mahdollinen huolimattomuus voi vaikuttaa myös muihin oikeudellisiin seuraamuksiin kuin vahingonkorvausvastuuseen. Esimerkiksi rikosoikeudellinen vastuu edellyttää useasti huolimattomuutta, ja työnantajan oikeus kohdistaa opettajaan kurinpidollisia toimenpiteitä, kuten varoitus tai irtisanominen, voi riippua myös tämän toiminnan huolellisuudesta.

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus

Yhdenvertaisuus on perustuslain turvaama perusoikeus. Perustuslain 6 §:n mukaan ketään ei saa "ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella". Perustuslain syrjintäkieltoa on konkretisoitu tasa-arvolaisissa (laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, L 609/1986) ja yhdenvertaisuuslaissa (L 1325/2014).

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslait koskevat myös koulutusta. Tämä merkitsee ensinnäkin **syrjintäkieltoa**. On kiellettyä asettaa opiskelija muita heikompaan asemaan

- sukupuolen, sukupuoli-identiteetin, sukupuolen ilmaisun tai seksuaalisen suuntautumisen perusteella
- iän, alkuperän, kansalaisuuden tai kielen perusteella
- uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan tai ammatit yhdistystoiminnan perusteella
- perhesuhteiden, terveydentilan tai vammaisuuden perusteella
- muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.

Syrjintäkieltoa on noudatettava kattavasti erilaisissa opetukseen liittyvissä tilanteissa. Tasa-arvolain mukaan syrjintä on kiellettyä muun muassa "opiskelijavalinnoissa, opetusta järjestettäessä, opintosuoritusten arvioinnissa tai oppilaitoksen - - muussa varsinaisessa toiminnassa". Opettajan tulee siis ottaa syrjintäkielto huomioon kaikessa pedagogisessa toiminnassaan.

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakien syrjintäkäsitys on laaja. Kiellettyä on niin välitön syrjintä, välillinen syrjintä kuin häirintäkin. Välillinen syrjintä

- Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakien toteuttaminen
- ei siis tarkoita vain syrjinnästä pidättäytymistä, vaan
- oppilaitoksilta edellytetään jatkuvaa työtä tasa-arvon
- ja yhdenvertaisuuden paremman toteutumisen eteen.

eroaa välittömästi siten, että toimintatapa tai ohje on näennäisesti neutraali tai yhdenvertainen mutta johtaa kuitenkin tosiasiaassa eriarvoiseen kohteluun. Kielletty häirintä puolestaan voi ilmetä eri tavoin: sanallisesti, sanattomasti tai fyysisesti. Kiellettyä häirintää on kaikki henkilön koskemattomuutta tai ihmisarvoa loukkaava toiminta, jolla luodaan halventava, nöyryyttävä, uhkaava, vihamielinen, ahdistava tai hyökkäävä ilmapiiri. Opettajan tulee paitsi pidättäytyä itse häirinnästä myös puuttua asiaan, jos hän havaitsee opiskelijaryhmän sisäistä häirintää.

Syrjäntäkiellon ohella toinen keskeinen oppilaitoksiin kohdistuva oikeudellinen velvollisuus on **tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen systemaattisesti ja tavoitteellisesti**. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakien toteuttaminen ei siis tarkoita vain syrjinnästä pidättäytymistä, vaan opilaitoksilta edellytetään jatkuvaa työtä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden paremman toteutumisen eteen. Tämän tulee näkyä myös yksittäisen opettajan toiminnassa.

Koulutuksen järjestäjän on laadittava oppilaitokselle tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat. Suunnitelmissa – käytännössä siis yhdistetyssä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmassa – tulee arvioida tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista oppilaitoksessa sekä kuvata tarvittavat toimenpiteet näiden edistämiseksi jatkossa. Tasa-arvolain mukaan suunnitelmassa tulee kiinnittää erityistä huomiota oppilas- tai opiskelijavalintoihin, opetuksen järjestämiseen, oppimiseroihin ja opintosuorituksen arviointiin sekä seksuaalisen häirinnän ja sukupuoleen perustuvan häirinnän ehkäisemiseen ja poistamiseen. Koulutuksen järjestäjien on huolehdittava siitä, että opetus, tutkimus ja oppimateriaalit tukevat tyttöjen ja poikien sekä naisten ja miesten yhtäläisiä mahdollisuuksia koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen.

Kurinpito koulutuksessa

Opiskelijan omaisuuteen tai henkilöön kohdistuva voimankäyttö merkitsee aina puuttumista hänen perusoikeuksiinsa. Siksi oppilaitosten henkilöstön oikeudet käyttää erilaisia kurinpitokeinoja on säännelty täsmällisesti laissa. Opettajan asema sinänsä ei siis anna kurinpito-oikeuksia, vaan toimenpiteille on aina löydettävä oikeutus lainsäädännöstä.

Laki ammatillisesta koulutuksesta tunnistaa seuraavia opiskelijaan kohdistuvia kurinpitokeinoja:

- kirjallinen varoitus
- erottaminen määräajaksi
- määräys poistua opetustilasta
- opiskelijan poistaminen opetustilasta, tilanteen niin vaatiessa tarpeellisin voimakeinoin
- opetukseen osallistumisen kieltäminen enintään kolmen työpäivän ajaksi
- opiskelijan tavaroiden tarkastus
- kielletyn esineen tai aineen ottaminen haltuun työpäivän ajaksi
- opiskeluoikeuden peruuttaminen.

Kunkin kurinpitokeinon käytön edellytykset ja toimintatavat on säännelty tarkemmin laissa. Ammattikorkeakoululaki sisältää samantapaisen, yksityiskohdiltaan osin poikkeavan sääntelyn. Ammatillisessa koulutuksessa koulutuksen järjestäjän on lisäksi lain mukaan laadittava suunnitelma kurinpitokeinojen käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista. Opettajan näkökulmasta tämä suunnitelma konkretisoi ja täsmentää lakiin sisältyvää sääntelyä.

Tässä artikkelissa on luotu yleiskatsaus opetusta koskevan lainsäädännön rakenteeseen sekä muutamiin opettajien keskeisiin oikeudellisiin velvollisuuksiin. Opettajan oikeudellisen riskienhallinnan näkökulmasta on olennaista tuntea lainsäädäntö, pyytää tarvittaessa lisätietoa ja apua sekä huolehtia ongelmatilanteissa omien tekojen ja viestinnän dokumentoinnista.

POHDITTAVAKSI

1. Keneltä sinä voit saada apua opetustyön oikeudellisiin ongelmiin?
2. Miten voit edistää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista oppilaitoksessasi?
3. Kuinka voit parantaa opiskelijoiden oppimisympäristön turvallisuutta?



Lähteet

ammattikorkeakoululaki (932/2014)

asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998)

asetus vapaasta sivistystyöstä (805/1998)

Hietala, H., Kahri, T., Kairinen, M. & Kaivanto, K. 2016. Työsopimuslaki käytännössä. Helsinki: Alma Talent.

laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017)

laki kunnallisesta viranhaltijasta (304/2003)

laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986)

laki vapaasta sivistystyöstä (632/1998)

opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteesta (680/2017)

Suomen perustuslaki (731/1999)

työsopimuslaki (55/2001)

vahingonkorvauslaki (412/1974)

valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta (673/2017)

valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (1129/2014)

yhdenvertaisuuslaki (1325/2014)

YK:n lapsen oikeuksien sopimus (SopS 60/1991)

TYÖELÄMÄ JA OSAAMISEN ARVIOINTI

MITEN OSAAMISTA ARVIOIDAAN?

■ Maiju Kangasaho ja Heli Bergström

Tässä artikkelissa tarkastelemme osaamisen arviointia ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun näkökulmista. Artikkelimme pohjautuu lainsäädäntöön, jota avaamme tekstissä. Ammattikorkeakoulujen osalta olemme esimerkinomaisesti käyttäneet pääkaupunkiseudulla toimivien ammattikorkeakoulujen tutkintosääntöjä, koska ne ohjaavat ammattikorkeakoulujen toimintaa säädösten kanssa.

Osaamisen arviointi ammatillisessa koulutuksessa

Opiskelijan osaamista arvioidaan monipuolisesti vertaamalla sitä tutkinnossa vaadittuun osaamiseen. Arvioijat arvioivat opiskelijan osaamista erikseen jokaisen tutkinnon osan kohdalla ja antavat ammatillisen tutkinnon ja yhteisten tutkinnon osien arvosanat erillisen osaamisen arviointiasteikon mukaisesti. Arvioijat arvioivat opiskelijan osaamisen mahdollisimman pian sen jälkeen, kun opiskelija on antanut näytön osaamisestaan. Koulutuksen järjestäjä laatii suunnitelman osaamisen arvioinnista tutkinnoittain. (L531/2017, 53 §.)

Ammatillinen opettaja käyttää tutkinnon perusteita työvälineenään. Ne osoittavat osaamistavoitteet opiskelijalle eli kertovat, mitä tämän tulee osata. Ammattitaitovaatimukset määrittelevät myös ammatillisen opettajan tavoitteet opiskelijan ohjaukselle ja opetukselle. Tutkinnon perusteissa arviointi kuvaa, miten tai millä tasolla opiskelijan osaamisen tulee olla, esim. K5 (kiitettävä) –T1 (tyydyttävä) tai hyväksytty.

Ammatillinen opettaja perehdyttää opiskelijan, työelämän edustajan, arvioijan ja muut toimijat tutkinnon perusteisiin. Perehdytyksen tulee olla toistuvaa ja säännöllistä. Ammatillisen opettajan on hyvä selvittää itselleen, millainen osaamisen arvioinnin toteuttamissuunnitelma on ja miten hän voi käyttää sitä arjen työvälineenä yhdessä opiskelijan, työelämän edustajien ja arvioijien kanssa.

Osaamisen arviointi ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakoulussa tutkintoon johtavien opintojaksojen tavoitteiden saavuttaminen arvioidaan erilaisten oppimistehtävien, tenttien ja muiden näyttöjen avulla. Opintojakson hyväksytty suorittaminen edellyttää opintojaksokuvauksen mukaisia oppimissuorituksia. Suoritus arvioidaan käyttäen asteikkoa kiitettävä (5), erittäin hyvä (4), hyvä (3), tyydyttävä (2), välttävä (1), hylätty (0). (Haaga-Helian tutkintosääntö 2018.)



Ammattikorkeakoulun opiskelijalla on oikeus saada tieto siitä, miten arviointiperusteita on sovellettu hänen opintosuoritustensa arviointiin. Ammattikorkeakoulun on säilytettävä opiskelijan arvioidut opintosuoritukset vähintään puolen vuoden ajan tulosten julkistamisesta. Ammattikorkeakoulu voi päättää, että opiskelija saa tutkintoa suorittaessaan lukea hyväkseen 1) muussa kotimaisessa tai ulkomaisessa korkeakoulussa tai 2) muussa oppilaitoksessa suorittamiaan opintoja sekä 3) korvata tutkintoon kuuluvia opintoja muilla samantasoisilla opinnoilla tai 4) muulla tavoin osoitetulla osaamisella. (A1173/2014.)

Osaamisen arvioijat ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakoulussa

Ammatillisessa koulutuksessa koulutuksen järjestäjä nimeää kaksi arvioijaa. Toinen arvioijista on työelämän edustaja ja toinen opettaja. Arvioijilla on oltava riittävä ammattitaito, jotta he ovat päteviä arvioimaan opiskelijan osaamista. Arvioijien on myös tunnettava arviointikäytännöt ja tutkinnon perusteet. Arvioijien esteellisyys on otettava huomioon; siitä säädetään hallintolain 27–29 §:ssä. (L531/2017, 54 §.) Ammatillisen opettajan tehtävänä on perehdyttää työelämän edustajat, arvioijat ja opiskelijat arvioinnin saloihin. Ammatillinen opettaja ohjaa ja perehdyttää opiskelijan muun muassa itsearviointiin.

Ammattikorkeakoulussa opettaja arvioi opintojaksot pääsääntöisesti kolmen viikon kuluessa opintojakson päättymisestä. Poikkeuksena on kevätlukukausi, jonka päättyessä opettaja arvioi opintojaksot kahden viikon kuluessa opintojakson päättymisestä. (Tutkintosäännöt.)

Arvioinnin uusiminen ja arvosanan korottaminen ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen opettajan tehtävänä on antaa opiskelijalle mahdollisuus uusia näyttö ja arviointi, jos opiskelijan osaamisen arviointi on aiemmin hylätty. Ennen uusintaa (näyttöä) opiskelija ja opettaja arvioivat yhdessä, millaista lisäosaamisen hankkimista opiskelija tarvitsee, miten opiskelija osaamisensa osoittaa ja milloin uusinta (näyttö) ja sen arviointi voisi olla mahdollinen. Ammatillisessa perustutkinnossa arviointi on tyydyttävästä kiitettävään (T1–K5), joten opiskelijan on mahdollista korottaa arvosanaansa. (L531/2017, 56 §.) Muissa ammatillisissa tutkinnoissa, kuten ammattitutkinnossa ja erikoisammattitutkinnossa, osaaminen arvioidaan joko hyväksytyksi tai hylätyksi.

-
- Opiskelijan osaamista arvioidaan monipuolisesti
-
- vertaamalla sitä tutkinnossa vaadittuun osaamiseen.
-

- Ammattikorkeakoulussa tutkintoon johtavien
- opintojaksojen tavoitteiden saavuttaminen
- arvioidaan erilaisten oppimistehtävien, tenttien
- ja muiden näyttöjen avulla.

Osaamisen arvioinnin tarkistaminen ja oikaisu ammattillisessa koulutuksessa

Osaamisen arvioinnin tarkistamisella tarkoitetaan opiskelijan tekemää tarkistuspyyntöä arvioijille. Kun opiskelija on saanut tiedon arvioinnista koulutuksen järjestäjältä, hänellä on 14 vuorokautta aikaa tehdä kirjallinen tarkistuspyyntö arvioijille. Jos opiskelija on tyytymätön arvioijien tarkistukseen, hän voi hakea oikaisua kirjallisesti kahden viikon kuluessa siltä työelämätoimikunnalta, jolle hänen suorittamansa tutkinto kuuluu. Jos työelämätoimikunta toteaa virheen tapahtuneen, se voi määrätä uuden arvioinnin. (L531/2017, 55 §.) Uusi arviointi on lopullinen.

Kyse voi olla osaamisen arvioinnista, osaamisen uusinnasta, arvioinnin tarkistamisesta tai oikaisusta, mutta joka tapauksessa koulutuksen järjestäjän täytyy perehdyttää arvioijat ja ennen kaikkea opiskelijat näihin edellä mainittuihin aiheisiin. Yleensä perehdyttäjä on koulutuksen järjestäjän puolelta ammatillinen opettaja. Perehdytystä tulee olla koko osaamisprosessin aikana toistuvasti ja säännöllisesti. Jos opiskelija hakee tarkistusta tai oikaisua, tulee ammatillisen opettajan hyvän ohjaustavan mukaisesti ohjata opiskelijaa pyynnön tekemisessä, kuten kenelle pyyntö osoitetaan ja millaisia ovat vaaditut perustelut.

Tutkintotodistus tai todistus suoritetuista tutkinnon osista ammattillisessa koulutuksessa

Kun opiskelija on suorittanut hyväksytysti tutkinnossa vaaditut tutkinnon osat, antaa koulutuksen järjestäjä hänelle tutkintotodistuksen. Jos opiskelija suorittaa vain yhden tutkinnon osan tai joitakin tutkinnon osia, koulutuksen järjestäjä antaa hänelle todistuksen suoritetuista tutkinnon osista. (L531/2017, 57 §.)

Opintojaksojen uusiminen, arvioinnin oikaisu ja tutkintotodistus ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakouluissa opintojakso on mahdollista uusita. Opintojaksoissa hylätyn tai hyväksytyn tentin voi uusita yleensä kaksi kertaa. Opiskelija voi korottaa hyväksyttyä arvosanaa yhden kerran. Hyväksytyn arvosanan korottaminen kohdistuu aina koko opintojaksoon. Opiskelija voi hakea ar-

vioinnin oikaisua arviointipäätöksen tehneeltä opettajalta. Opiskelija voi tehdä oikaisupyynnön kahden viikon kuluessa siitä ajankohdasta, jolloin hänellä on ollut mahdollisuus saada tieto arvioinnista ja arviointiperusteiden soveltamisesta. (Tutkintosäännöt.)

Jos opiskelija on tyytymätön opettajan oikaisupäätökseen, hän voi hakea siihen oikaisua kirjallisesti ammattikorkeakoulun tutkintolautakunnalta kahden viikon kuluessa siitä, kun hän on saanut tiedon opettajan päätöksestä (L932/2014, 57 §). Tutkintolautakunnan päätökseen opiskelija ei voi hakea muutosta (L932/2014, 60 §).

Ammattikorkeakoulu antaa opiskelijalle hänen suorittamastaan tutkinnosta tutkintotodistuksen ja sen liitteenä selvityksen opintosuorituksista (A1129/2014, 10§).

Osaamisen arvioinnin yhtenäistäminen

Ammatillisella koulutuksella ja ammattikorkeakoululla on osittain samankaltaisia ja erilaisia arviointikäytäntöjä, mikä luonnollisesti johtuu siitä, että niillä on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä omat erilaiset vastuulliset järjestämistehtävät. Pohdintaan nousee ajoittain arviointikäytäntöjen yhtenäistäminen. Mitä sillä voitaisiin saavuttaa? Olisiko arvioinnissa käytettyjä käsitteitä syytä yhtenäistää työelämän toimijoita varten? Millainen muu yhtenäistäminen palvelisi ammatillisen koulutuksen erilaisia toimijoita?

POHDITTAVAKSI

1. Miten sinun työtehtäväsi liittyvät osaamisen arviointiin?
2. Mitä osaamisen arvioinnin toteuttamissuunnitelma sisältää?
3. Mitä tutkintosääntö sisältää?

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 832/2014.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.

Näytöt ja osaamisen arviointi. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/6081032>. Viitattu 10.1.2019.

Opetushallitus. 2018. Osaamisen arvioinnin toteuttamissuunnitelman tietosisältö 15.3.2018.

Tutkintosäännöt: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu tutkintosääntö 27.8.2018, Laurea ammattikorkeakoulun tutkintosääntö 14.6.2017 ja Metropolia ammattikorkeakoulun tutkintosääntö 6.8.2018.

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoulusta 1129/2014.

TYÖELÄMÄSSÄ OPPIMINEN AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

■ Petja Sairanen

Työelämässä oppiminen kuuluu kiinteästi suomalaiseen ammatilliseen koulutukseen. Työelämälähtöisyys ja osaamisperusteisuus ovat olleet lähtökohtana ammatillisissa tutkinnoissa 1990-luvun puolivälistä alkaen.

Tässä artikkelissa tarkastellaan eri vaihtoehtoja ammatillisen toisen asteen tutkintokoulutuksen järjestämiseen työpaikolla käytännön työtehtävien yhteydessä. Artikkelissa esitellään lainsäädännössä mainitut keskeiset käsitteet, koulutussopimus ja oppisopimus, sekä vaihtoehto työelämässä oppimiseen monimuotokoulutuksessa.

Vuoden 2018 alussa voimaan tulleet laki ja asetus ammatillisesta koulutuksesta (L 531/2017 ja A 673/2017) määrittelevät uudet suuntaviivat ammatilliseen tutkintokoulutukseen ja siihen sisältyvään opiskelijan työelämässä oppimiseen. Nykyisin kaikki ammatilliset tutkinnot järjestetään saman lainsäädännön alaisuudessa. Keskeisin opiskelua ohjaava prosessi on jokaiselle opiskelijalle laadittava henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS).

Koulutussopimus vai oppisopimus?

Opiskelija hankkii tutkintokoulutuksen aikana osaamista suunnitelmallisesti erilaisissa oppimisympäristöissä. Työelämässä oppiminen määritellään työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettäväksi koulutukseksi. Tässä voidaan valita joko **koulutussopimus** tai **oppisopimus**.

Sopimukset eroavat toisistaan siten, että vain oppisopimuksen ajalta opiskelijalle voidaan maksaa palkkaa, jolloin hän on työsuhteessa työnantajaan. Erään työnantajan muistisääntö koulutus- ja oppisopimusopiskelijan eroon työnantajan näkökulmasta on se, että jos koulutussopimusopiskelija olisi poissa työvuorosta, hänelle ei hankittaisi sijaista. Jos kuitenkin oppisopimusopiskelija on vaikkapa sairaana, hänelle hankitaan sijainen.

Koulutuksen järjestäjä vastaa, että koulutus- ja oppisopimukseen perustuvaa koulutusta järjestetään lakien ja asetusten mukaisesti. Koulutuksen järjestäjä (ammatillinen oppilaitos) vastaa myös sopimusten laadinnasta ja työpaikalla tapahtuvan koulutuksen järjestämisestä sekä nimeää opiskelijan vastuupettajan. Sopimuksissa sovitaan opiskelijan, koulutuksen järjestäjän ja työpaikan välillä käytännön järjestelyistä, ja sopimus tai sopimukset liitetään osaksi opiskelijan HOKSia.

-
-
- Keskeisin opiskelua ohjaava prosessi on jokaiselle
- opiskelijalle laadittava henkilökohtainen osaamisen
- kehittämissuunnitelma (HOKS).
-

Vastuuopettaja varmistaa työpaikan soveltuvuuden koulutus- tai oppisopimukseen ja näyttöihin. Vastuuopettaja myös valmentaa opiskelijan työpaikkaa varten ja huolehtii osaltaan siitä, että opiskelija tietää velvollisuutensa noudattaa työpaikan järjestystä sekä työstä ja työturvallisuudesta annettuja ohjeita ja määräyksiä, sekä antaa työpaikalle tarvittavat tiedot opiskelijan lähtötilanteesta. Vastuuopettaja huolehtii työpaikkaohjaajan ohjausosaamisen varmistamisesta, tukee työpaikkaa koulutuksen ja näytön toteuttamisessa ja perehdyttää työpaikan edustajat tutkinnon perusteisiin.

HOKSista tulee ilmetä ne käytännön työtehtävät, joita tekemällä opiskelija voi saavuttaa tavoitteeksi asetetun osaamisen. Koulutus- tai oppisopimus voidaan solmia koskemaan koko tutkintoa, tutkinnon osia tai yhtä tutkinnon osaa. Sopimusten solmiminen on edellytyksenä sille, että koulutuksen järjestäjä saa opiskelijasta perusrahoitusta. Mikäli sopimusta ei ole, koulutuksen järjestäjä ei voi saada rahoitusta eikä työelämässä oppiminen ole ohjattua, vaikka opiskelijan osaaminen karttuisikin.

Molemmissa sopimusmuodoissa edellytetään, että koulutustyöpaikalla on käytettävissä tutkinnon perusteiden mukaisen koulutuksen tai henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman ja näyttöjen järjestämisen kannalta riittävästi tuotanto- ja palvelutoimintaa, tarpeelliset työvälineet sekä ammattitaidoltaan, koulutukseltaan ja työkokemukseltaan pätevä henkilöstö. (L 531/2017 §72.)

Koulutusoppimukseen perustuva koulutus

Koulutusoppimukseen on tarkoitettu korvaamaan aikaisemmin käytössä ollut sopimus työssäoppimisesta, ja se solmitaan tavallisesti ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opiskelija hankkii osaamista HOKSin mukaisesti työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä, mutta hän ei ole työsuhhteessa eikä hänelle makseta palkkaa tai korvausta. Työnantaja ei voi saada koulutuskorvausta koulutusoppimuksessa. Koulutuksen järjestäjä sopii kirjallisesti koulutusoppimustyöpaikan edustajan kanssa opiskelijan osaamisen hankkimisesta työpaikalla. Sopimus solmitaan määräaikaaisena, ja se voi käsittää yhden tai useamman tutkinnon osan tai tutkinnon osaa pienempiä osaamiskokonaisuuksia. (L531/2017 §71. A 673/2017 § 18–19.)

Koulutusoppimukseen kirjataan sopijaosapuolten tehtävät, koulutuksen aloitus- ja päättymispäivä sekä muut tarpeelliset koulutusoppimuksen järjestämiseen liittyvät asiat. Koulutustyöpaikan tehtäviin kuuluvat muun muassa opiskelijan ammattitaidon hankkimisen mahdollistaminen henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman mukaan, ohjauksen järjestäminen ja työpaikkaohjaajan nimeäminen sekä opiskelijan osaamisen kehittymisen seuraaminen. Vastuullinen työpaikkaohjaaja huolehtii opiskelijan perehdytyksestä sekä osallistuu koulutusoppimuksen ja näytön suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Työpaikkaohjaaja ohjaa opiskelijaa tavoitteellisesti HOKSin mukaan ja antaa palautetta osaamisen kehittämisestä. (L 531/2017 §71.)

Oppisopimuskoulutus

Oppisopimuskoulutuksen järjestämistä koskeva sopimus (oppisopimus) voi tulla kysymykseen silloin, kun työnantaja voi palkata opiskelijan yrityksen palvelukseen tai opiskelija on jo työsuhteessa yritykseen. Jälkimmäinen vaihtoehto on usein kysymyksessä ammatti- tai erikoisammattitutkintokoulutuksessa. Koulutusoppimuksesta voidaan joustavasti siirtyä oppisopimukseen, jos opiskelija vaikkapa työllistyy kesätöihin. Näin kesän työaika voidaan hyödyntää koulutuksessa. Oppisopimusopiskelijan täytyy olla vähintään 15-vuotias.

Koulutuksen järjestäjällä on oppisopimuskoulutuksen järjestämiseen lupa niissä tutkinnoissa, jotka on mainittu koulutuksen järjestämisluvassa. Koulutuksen järjestäjällä voi olla myös laajennetun oppisopimuskoulutuksen järjestämislupa, jolloin oppilaitos voi toimia niin sanottuna oppisopimustoimistona. Se voi ostaa palveluja, muun muassa tietopuolista koulutusta ja näyttöjä, muilta toimijoilta, joilla on järjestämislupa kyseessä oleviin tutkintoihin.

Oppisopimuskoulutuksessa pääosa osaamisesta hankitaan työpaikalla käytännön työtehtäviä tehden. Osaamista voidaan hankkia tarvittaessa myös muissa oppimisympäristöissä. Oppisopimuskoulutus perustuu määräaikaiseen työsopimukseen sekä työnantajan ja koulutuksen järjestäjän sopimukseen. Oppisopimuskoulutuksessa opiskelija on päätoiminen työllinen ja saa palkkaa. Päätoimiselle yrittäjälle voidaan järjestää oppisopimuskoulutusta hänen omassa yrityksessään. Työnantajalle maksetaan koulutuskorvausta, jos koulutuksesta aiheutuu työnantajalle kustannuksia. Koulutuksen järjestäjä ja työnantaja sopivat korvauksen maksamisesta. Oppisopimus voidaan tehdä koko tavoitteena olevan osaamisen hankkimisajalle yhdellä sopimuksella koskien koko tutkintoa, tutkinnon osaa tai muuta ammatillista osaamista syventävää tai täydentävää koulutusta. (L 531/2017 §70.)



Oppisopimuskoulutuksen toteuttamisen vaiheet:

1. Varmistetaan, että opiskelijan työpaikka täyttää oppisopimuskoulutuksen edellytykset.
2. Suunnitellaan oppisopimus yhdessä työnantajan ja opiskelijan kanssa.
3. Oppisopimuskoulutuksen opiskelijasta tulee työntekijä (koulutussopimusopiskelija pysyy opiskelijana).
4. Laaditaan oppisopimuskoulutukseen hakeutuvan kanssa yhdessä hänen henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelmansa (HOKS).

Työpaikan edellytykset oppisopimuskoulutuksessa:

- Opiskelijan työaika vähintään 25 h/vko, jotta työssäoppiminen mahdollistuu.
- Riittävästi tuotanto- tai palvelutoimintaa suhteessa tutkinnon perusteissa edellytettävään osaamiseen.
- Tarpeelliset välineet, tilat ja laitteet.
- Opiskelijalle nimetty ammattitaidoltaan, koulutukseltaan tai työkokemukseltaan pätevä työpaikkaohjaaja.

Oppisopimusopiskelijan HOKSiin kirjataan:

- Miltä osin opiskelijan aiempi osaaminen on tunnistettu ja tunnustettu.
- Osaamisen osoittamisen (näytöt) osalta HOKSiin suunnitellaan suoritettavat tutkinnon osat tai tutkinto, näyttöjen ajankohdat sekä sisällöt.
- Oppisopimuksen aikana tehdään kaikki näytöt ja viimeinen näyttö määrittelee myös oppisopimuksen päättymisen ajankohdan.
- Osaamisen hankkimisen aikaiset keskeiset työtehtävät ja niiden ajoittuminen.
- Työpaikalla järjestettävää koulutusta tarvittaessa täydentävät opinnot ja muissa oppimisympäristöissä tapahtuva osaamisen hankkiminen (tietopuoliset ja muut opinnot). Suunnitellaan näiden opintojen sisällöt ja kestot. Jos em. tarvetta täydentämiselle ei ole, koulutus voidaan järjestää kokonaan työpaikalla.
- Opiskelijan tarvitsema ohjaus ja tuki sekä erityisen tuen tarve, joka huomioidaan sekä osaamisen hankkimisen että osaamisen osoittamisen aikana.
- Vastuullinen työpaikkaohjaaja sekä vastuullinen opettaja.

Työelämässä oppiminen osa-aikaisessa opiskelussa ilman koulutus- tai oppisopimusta

Joskus opiskelija ei voi tai halua solmia koulutus- tai oppisopimusta. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi, jos

- opiskelijalla on kokoaikainen työpaikka, jonka työtehtävät tai muut olosuhteet eivät sovi koulutus- tai oppisopimuksen tekemiseen
- opiskelijan työnantaja ei halua solmia määräaikaista koulutus- tai oppisopimusta.
- opiskelija ei halua sitoutua työnantajaan koulutus- tai oppisopimuksen määräajaksi.

Koulutuksen järjestäjän näkökulmasta koulutus- tai oppisopimus olisi solmittava, jotta koulutuksen järjestäjä saisi rahoituksen opiskelijasta työelämässä tapahtuvan oppimisen aikana.

On selvää, ettei työssä käyvä opiskelija voi opiskella viitenä päivänä viikossa työaikansa ulkopuolella. Opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan kirjataan, monenako päivänä hän osallistuu koulutuksen järjestäjän eri oppimisympäristöissä järjestämään tavoitteelliseen ja ohjattuun opiskeluun (opiskelupäivä). (L658/2017 §1.)

Opiskelija voisi siis hankkia osaamista vaikkapa 1,5–2,5 päivänä viikossa. Sisältöinä voivat olla esimerkiksi kontaktipäivät, ohjatut kehittämistehtävät, oppimispäiväkirjan toimeksiannot ja kommentointi sekä tehtävien palaute. Opiskelija työskentelee samanaikaisesti omassa päätyössään ja tekee työtehtäviä, jotka tukevat oppimistavoitteiden saavuttamista, mutta työaika ei lasketa opiskeluaikaksi, koska koulutus- tai oppisopimusta ei ole solmittu. Tämä järjestely voisi olla mielekästä ammatti- ja erikoisammattitutkintokoulutuksissa, joissa opiskellaan usein monimuotoisesti ja ”työn ohessa”.

Näytöt – osaamisen arviointi työpaikalla

Uuden lainsäädännön myötä uudistui myös opiskelijan osaamisen arviointi. Tutkinnon osien edellyttämä ammattitaito ja osaaminen osoitetaan tekemällä käytännön työtehtäviä aidoissa työtilanteissa ja työprosesseissa, joiden aikana opiskelijan osaamista arvioidaan (näyttö). Periaatteessa näyttö ei eroa tavallisesta työstä muuten, kuin että samanaikaisesti työntekijän (opiskelijan) osaamista arvioidaan.

- On selvää, ettei työssä käyvä opiskelija voi opiskella
- viitenä päivänä viikossa työaikansa ulkopuolella.
-
-
-
-
-

Opiskelija osoittaa näytön aikana, miten hyvin hän on saavuttanut tutkinnon perusteissa määritellyn osaamisen. Ammatilliset tutkinnon osat arvioidaan aina näytössä, mutta myös yhteisten tutkinnon osien tai niiden osa-alueiden osaamistavoitteiden saavuttaminen on mahdollista arvioida ammatillisen tutkinnon osan yhteydessä. Tarvittaessa yhteisten tutkinnon osien suorittamiseksi vaadittava osaaminen voidaan osoittaa esimerkiksi kirjallisissa tai suullisissa kokeissa. Osaamista arvioidaan monipuolisesti vertaamalla sitä tutkinnon perusteissa määrättyyn osaamiseen. Arvioinnin tulee kattaa kaikki suoritettavan tutkinnon tai koulutuksen osan perusteiden mukaiset ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet. Tutkintokohtaisen arvioinnin käytännöt selvitetään koulutuksen järjestäjän laatimassa tutkintokohtaisessa osaamisen arvioinnin toteuttamissuunnitelmassa. Tätä asiakirjaa voidaan käyttää myös osaamisen arvioijien perehdyttämisen välineenä. (Opetushallitus 2018, 5–6.)

Usein näyttö järjestetään samalla työpaikalla, jossa opiskelija on hankkinut osaamistaan. Osaamista arvioivat ja arvioinnista päättävät koulutuksen järjestäjän nimeämät arvioijat, joita on kaksi. Arvioijista toinen on pedagogisesti pätevä ja kelpoinen opettaja tai erityisesti syystä muu koulutuksen järjestäjän edustaja ja toinen työelämän edustaja. Työelämän edustaja voi olla työntekijä tai itsenäinen ammatinharjoittaja. Arvioijilla tulee olla riittävä suoritettavaan tutkintoon ja erityisesti arviotavaan tutkinnon osaan ja yhteisen tutkinnon osan osa-alueeseen liittyvä ammattitaito ja osaaminen sekä riittävä perehtyneisyys arviointiin ja suoritettavan tutkinnon perusteisiin. Muulla koulutuksen järjestäjän edustajalla tarkoitetaan esimerkiksi kouluttajaa tai muuta koulutuksen järjestäjän opetushenkilöstöön kuuluvaa henkilöä, joka täyttää arvioijalta vaaditut edellytykset. Yhteisten tutkinnon osien ja niiden osa-alueiden osaamisen arvioinnin toteuttaa ja arvioinnista päättää opettaja (Opetushallitus 2018, 7.)

POHDITTAVAKSI

1. Opiskelija hankkii osaamistaan työpaikalla koulutus sopimuksella ke-
sän aikana ja työnantaja haluaa palkata hänet kuukaudeksi. Miten me-
netellään?
2. Työtön työnhakija haluaisi suorittaa Johtamisen ja yritysjohtamisen
erikoisammattitutkinnon. Mitä mahdollisuuksia hänelle suosittelet?
3. Ravintola- ja cateringalan perustutkintoon hakeutuva opiskelija on
työskennellyt vuoden kahvilassa. Miten lähdet tunnistamaan osaamis-
ta ja ohjaat häntä eteenpäin?

Lähteet

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 8. luku. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531> Luettu 2.1.2019.

Opetushallitus 2018. Näytöt ja osaamisen arviointi. Opetushallituksen opas. Saatavilla <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/6081032> Luettu 2.1.2019.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen rahoituksen laskentaperusteista 682/2017 Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170682> Luettu 2.1.2019.

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017 5. luku. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673> Luettu 2.1.2019.

KOHTI YHÄ TYÖELÄMÄLÄHEISEMPIÄ OPPIMISYMPÄRISTÖJÄ

■ Heli Bergström

Yhteiskuntamme muutosnopeus on kova: osaaminen voi vanhentua, toimenkuva muuttua tai työpaikka siirtyä toiselle paikkakunnalle yllättävän nopeasti. Nuorempana hankittu koulutus ei ehkä enää riitäkään vastaamaan työelämän tarpeisiin. Aiemmin opiskeltu ammatti saattaa hävitä kokonaan. Erilaiset projektityöt yleistyvät ja pätkivät työsuhteita. Henkilöllä voi olla samaan aikaan useita työnantajia, jolloin työ on yhteisöllistä verkostoissa toimimista.

Tämä poikkeaa luonteeltaan paljon entisestä työstä, jota tehtiin organisaatio-
tiorajojen sisällä, yhden pitkän työsuhteen aikana. Valmista työtä ei välttämättä enää ole tarjolla, vaan työ tulee luoda itse. Aiemmat sukupolvet löysivät itselleen työtä, kun taas nykyiset ja tulevat sukupolvet keksivät ja muokkaavat itselleen työtä omien kykyjensä, tietonsa ja toiveidensa mukaisesti. (Komonen 2017; Saloniemi 2015.)

Osaamista onkin pakko uudistaa läpi koko työuran. Tämä pakottaa meidät miettimään ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjä kokonaan uudesta näkökulmasta. Millaiset oppimisympäristöt tukevat osaamisen uudistamista ja edistävät oppimista? Millaisia ovat tulevaisuuden oppimisympäristöt? Selvää on, että myös ammatillinen opettajuus saa uusia muotoja.

Työelämä ja oppimisympäristö ammatillisessa koulutuksessa

Oppimisympäristö koostuu fyysisistä, mentaalisista ja sosiaalisista elementeistä. Siihen luetaan fyysisten ja virtuaalisten tilojen lisäksi oppimiseen liittyvät ilmiöt ja sosiaaliset kontaktit. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan usein verkkopohjaisia oppimissovelluksia, kuten Moodlea tai erilaisia virtuaalimaailmoja, joissa avattarien avulla voidaan osallistua luennoille. Oppimisympäristöstä voidaan puhua myös oppimisyhteisönä.

-
- **Valmista työtä ei välttämättä enää ole tarjolla,**
- **vaan työ tulee luoda itse.**
-

Työelämä ymmärretään oppimisympäristönä, jossa vietetään suuri osa ihmisen elämästä. Työelämä ja oppimisympäristö kietoutuvat toisiinsa; ne vuorottelevat läpi ihmisen elämän. Tämä johtuu työelämän tarpeiden nopeasta muuttumisesta. Aiemmin on puhuttu työelämälähtöisyydestä, mutta termi on muuttunut **työelämäläheisyydeksi**. Parhaimmillaan työelämäläheisyys toteutuu työpaikalla oppimisena. Tämä on kaikessa ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena, vaikkakin ammattikorkeakoulussa korostetaan enemmän kehittävää näkökulmaa. (Komonen 2017; Lepistö & Virtanen 2011; Rönkkönen 2013; Saloniemi 2015.)

Integratiiviset oppimisympäristöt ovat eräänlaisia innovatiivisia tietoyhteisöjä. Integratiivisia oppimisympäristöjä yhdistävät seuraavat piirteet:

1. Oppimisella on kohde, ja sen tavoitteena on uuden tiedon tai toimintamallin tuottaminen. Oppiminen perustuu aitoihin työelämän kehittämishaasteisiin, jotka ratkaistaan parhaiten oppilaitosten ja työelämän toimijoiden muodostamin oppimiskumppanuuksin.
2. Oppimisympäristöinä toimivat kehittämishaasteiden ympärille rakentuvat verkostot, esimerkiksi tutkimus- ja kehittämishankkeet, palvelutoiminta, yritys-, työelämä- tai oppilaitosyhteistyö.
3. Oppiminen on luonteeltaan sosiaalista ja yhteisöllistä. (Komonen 2017.)

Opettajuuden kehittyminen työelämäläheisiin oppimisympäristöihin siirryttäessä

Opettajan tulee kyetä muuntamaan ajatteluaan perinteisestä opettajakeskeisestä ajattelusta kohti valmentavaa opettajuutta, sillä digitalisaatio muuttaa perinteisiä oppimisympäristöjä. Opettajan vuorovaikutustaidot korostuvat uusissa oppimisympäristöissä. Opettajan tulee osata kehittää paitsi verkko-opetukseen soveltuvia myös työelämäläheisiä oppimisympäristöjä. Perinteisestä työssä oppimisesta ja työelämää simuloivista oppimisympäristöistä on siirrytty mahdollisimman aitoihin työelämän oppimisympäristöihin. Keinoina ovat olleet muun muassa projektioppiminen, ongelmalähtöinen oppiminen ja tutkiva oppiminen. (Komonen 2017.)

-
- **Työelämä ja oppimisympäristö kietoutuvat toisiinsa;**
- **ne vuorottelevat läpi ihmisen elämän.**
-

Perinteisillä oppimisympäristöillä viitataan luokassa tapahtuvaan opetukseen, sillä se on yhä voimakkaasti läsnä ammatillisessakin koulutuksessa – sekä mielikuvina opettajien ajatuksissa että heidän arjen toiminnassaan. Luokkahuoneessa toimiessaan opettaja ei juuri ole riippuvainen muiden toiminnasta. Kun opettaja alkaa koordinoita oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä, hän alkaa tehdä yhteistyötä muiden kanssa mutta vastaa edelleen opetuksen suunnittelusta ja opiskelijasta. Kun opettaja osallistuu työelämän erilaisiin tehtäviin asiantuntijana, opetussuunnitelma vaikuttaa edelleen yhteistyöhön. Työelämän edustajat ovat kuitenkin mukana opiskelijan ohjaamisessa ja arvioinnissa. Lopulta päästään konsultoivaan ja työelämän prosesseja tutkivaan ja analysoivaan opettajuuteen. Silloin opettajalta vaaditaan vuorovaikutus- ja projektitaitoja, koska hän toimii tasavertaisena kumppanina työelämän, projektihenkilöstön ja opiskelijoiden muodostamissa ryhmissä. (Komonen 2017.)

Osaamisen uudistamista tukevat oppimisympäristöt

Työelämän muutokset pakottavat tarkastelemaan ammatteihin oppimista uudesta näkökulmasta. Työelämässä tarvitaan yhä monimutkaisempien ongelmien ratkaisukykyä. Uudistuva teknologia tarjoaa uusia oppimisympäristöjä, jotka tukevat muutoksessa uudistuneita tieto- ja oppimiskäsitteitä. Niissä yhdistyvät opiskelijan itsenäinen opiskelu, ohjattu opiskelu ja virtuaalisessa oppimisympäristössä tapahtuva opiskelu lähiopetuksessa toteutuvaan, sosiaalisessa oppimisympäristössä tapahtuvaan opiskeluun.

Projektimainen oppimisympäristö ei varsinaisesti ole fyysinen tila vaan eri toimijoiden muodostama kokonaisuus, jossa tapahtuu oppimista ja sitä mahdollistavaa vuorovaikutusta. Siinä ei yleensä ole vain yksi opettaja tai oppija, vaan parhaimmillaan kaikki osapuolet oppivat ja opettavat toisiaan. (Komonen 2017.)

- Opettajan tulee osata kehittää paitsi verkko-
- opetukseen soveltuvia myös työelämläheisiä
- oppimisympäristöjä.

Työelämän oppimisympäristöihin liittyvät tavoitteet tulevat yhä selkeämmin liittymään kustannustehokkuuteen sekä yritysten näkökulmasta niiden tarvitsemaan osaamiseen. Tämän vuoksi oppimisympäristöt siirtyvät työpaikkojen välittämään läheisyyteen. Yhteisölliseen työskentelyyn perustuvat oppimisympäristöt voivat tukea uuden tiedon tuottamista. Aidos- sa oppimisympäristössä opiskelija oppii aidoissa tehtävissä työpaikalla ja ratkaisee aitoja ongelmia työpaikkojen henkilöstön ja opettajan yhteises- sä ohjauksessa. (Lepistö & Virtanen 2017; Porki 2013.)

Informaatioteknologia kehittyi koko ajan, ja työtehtävät muuttuvat sel- keärajaisista tehtävistä jatkuvasti uudelleenmuotoutuviksi tehtäväko- konaisuuksiksi. Tämä vaatii jatkuvaa toimintatapojen uudistamista, innovointia ja verkostomaista toimintaa, joka ylittää asiantuntijuus- ja or- ganisaatorajat. Oppimisympäristöjen näkökulmasta tämä on merkittävä kehittämishaaste.

Tulevaisuuden oppimisympäristön teemoiksi on määritelty seuraavat:

1. Oppimista tapahtuu kaikkialla koko ajan.
2. Yhteistyössä ja verkostoitumalla syntyy uutta osaamista.
3. Oppiminen on henkilökohtaista ja monimuotoistuvaa, jolloin ohjaustar- ve korostuu.
4. Tekniikka on liikkuvaa, minkä vuoksi oppimisen mahdollistavien pal- veluiden on toimittava.
5. Kampustilojen on oltava monimuotoisia ja muunneltavia, sekä infor- maaleja että formaaleja tiloja sisältäviä.
6. Omassa yrityksessäkin voi oppia. (Rönkkönen 2013.)

Avoimet oppimisympäristöt ovat tulevaisuuden oppimisympäristöjä

Koska työtä voi tehdä missä vain, oppimiseen pitää olla mahdollisuus kaikkialla. Oppiminen ei tapahdu enää vain oppilaitoksen sisällä; avoi- met oppimisympäristöt ovat nykyaikaa. Tulevaisuuden opiskelijat eivät enää hyväksy sitä, että opintojen suorittaminen vaatii fyysistä koulussa istumista. He haluavat itse valita oppimisen tilat, ajankohdat ja henkilö- kohtaisesti mieluisat tavat oppia. Siksi tulevaisuuden oppilaitoksen pitää olla avoin oppimisympäristö, jossa opiskelijat oppivat toimimaan sekä virtuaalisesti että kasvokkain. Ympäriöivän yhteiskunnan pitää olla osa oppilaitoksia, joiden puolestaan pitää olla verkostoituneita sekä kansalli- sesti että kansainvälisesti. Näin opiskelijat pystyvät opiskelemaan myös kansainvälisissä virtuaalisissa tiimeissä. (Saloniemi 2015.)

Oppimisen tavaratalot ja erikoispuodit ovat kovaa vauhtia tulossa ja vaativat oppimisen ja oppimisympäristöjen muotoilua. Se tarkoittaa koulutuksen ja tutkintojen räätälöimistä opiskelijaa palvelevaksi kokonaisuudeksi. Tulevaisuuden haasteena on oppimisen ilon löytäminen ja säilyttäminen. Jotta oppimisen ilolle jäisi aikaa, tarvitaan joustoja työelämässä ja vuorottelumahdollisuuksia erilaisten oppimisympäristöjen välillä. Pelit luovat tulevaisuudessakin mielenkiintoisia oppimisympäristöjä, joihin on helppo eläytyä ratkomaan ongelmia. (Saloniemi 2015.)

Työelämän muutos haastaa jokaisen asiantuntemuksen ja vaatii syvälistä itsetuntemusta. Uudenlainen työn tekemisen moodi vaatii myös reflektoivaa työtapaa, jotta työssään pystyy kehittymään ja kehittämään toisiaan vuorottelevia työ- ja oppimisympäristöjä. Hyvin sosiaalisin taidoin varustetut ja verkostomaiseen työskentelyyn pystyvät henkilöt pärjäävät parhaiten. Kyky neuvotella, sopia asioista ja tehdä tuloksellista yhteistyötä ovat äärimmäisen tärkeitä työelämätaitoja tulevaisuudessa. Lisäksi tarvitaan empaattisuutta – kykyä ymmärtää toista ihmistä. (Komonen 2017; Saloniemi 2015.)

POHDITTAVAKSI

1. Miten sinun työurasi ja opiskelusi ovat vuorotelleet?
2. Millaisessa oppimisympäristössä sinä opit parhaiten?
3. Miten sinun tulee kehittää omaa osaamistasi pystyäksesi toimimaan tulevaisuuden oppimisympäristöissä?

Lähteet

Komonen, K. (toim). 2017. Uudistuvat oppimisympäristöt, puheenvuoroja ja esimerkkejä. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Lepistö, J. & Virtanen, S. 2011. Liikkuva oppimisympäristö. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

Porki, A. 2013. Yritystoimintalähtöisen koulutusmallin kehittäminen. Case Himos oppimisympäristö. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

Rönkkönen, H. 2013. Muuttuva oppimisympäristö opettajan työympäristönä. Case: Lahden tiede- ja yrityspuisto / Lahden ammattikorkeakoulu. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu.

Saloniemi, K. 2015. Avoimet oppimisympäristöt tulevaisuuden suunnannäyttäjinä. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu.

**OHJAUS,
OPPIMINEN JA
PEDAGOGIIKKA**

MUOTOILUN TYÖKALUILLA VOIDAAN LUODA LAADUKKAITA OPPIMISPROSESSEJA

■ Katri Aaltonen ja Merja Alanko-Turunen

Ammatillisen opettajan työn lähtökohdaksi on tullut opiskelijan oppimistoiminnan ohjaus. Lisäksi oppimisympäristöt ovat laajentuneet oppilaitosten tiloista verkkoon ja työpaikoille. Tarkastelemme tässä artikkelissa, kuinka ammatilliset opettajat voivat hyödyntää erilaisia muotoiluajattelun liittyviä yhteisöllisiä työskentelyvaiheita lähi- tai verkko-oppimisen kehittämisessä.

Määrittelemme aluksi, mitä **oppimista muotoilemassa** -ajattelu ja **yhteisopettajuus** tarkoittavat. Kerromme myös, miten oppimista muotoilemassa -ajattelu yhtenä muotoiluajattelun suuntauksena on kaapattu koulutusmaailmaan. Tämän jälkeen erittelemme, miten opettajat yhdessä voivat hyödyntää muotoiluajattelua rakentaessaan opintokokonaisuuksia. Lisäksi pohdimme yhteisopettajuuden onnistumisen edellytyksiä ja haasteita.

Opetustyö ja muotoilu

Muotoiluajattelun hyödyntäminen on nähty yhtenä ratkaisuna koulutusmaailman monimutkaistuneisiin vaatimuksiin. On huomattu, että muotoilijoilla on käytettävissään systemaattisia prosesseja ja työkaluja monimutkaisten asioiden työstämiseen, ristiriitaisten vaatimusten käsittelyyn, ongelmien uudelleenmäärittelyyn sekä yhteistyöskentelyyn käyttäjien kanssa – olkoot he sitten opiskelijoita tai yhteistyökumppaneita (ks. esim. Goodyear 2015).

Muotoiluajattelussa korostuu toimintojen käyttäjien tarpeiden ja halujen ymmärtäminen. Toimintoja pyritään kehittämään tämän ymmärryksen kautta. Tätä voidaan soveltaa myös pedagogiikan suunnittelussa ja kehittämisessä. On kuitenkin muistettava, että pedagogista toimintaa ei voida typistää muotoilunkaan avulla tarkasti noudatettaviksi työohjeiksi, sillä pedagogiikka rakentuu aina kontekstista, osallistujista ja tilanteista.

Opetustyötä voidaan kuvata myös muotoilutieteenä (Laurillard 2012). Ensin opettajat rakentavat itselleen kattavan ymmärryksen sekä opiskelijoiden että työelämän tarpeista. He kehittävät järjestelmällisesti omaa pedagogista toimintaansa työstämällä pedagogisia käsikirjoituksiaan ja jakamalla niitä edelleen esimerkiksi yhteisten verkkotyöalustojen avulla. Tällaista eri oppilaitosten opettajayhteisöjen yhteistyötä on jo viritelty monessa kansainvälisessä hankkeessa, mutta se on usein tyrehtynyt hankkeiden loputtua. Ongelmana on ollut myös oppiviin organisaatioihin

liittyvän jakamiskulttuurin ja siihen luonnollisesti liittyvän luottamuksen puuttuminen.

Muotoiluajattelu sopii hyvin ammatillisen koulutuksen muutostilanteisiin, joissa on hahmotettava suuria kokonaisuuksia, ideoitava uutta tai luovuttava urautuneista ajattelu- ja toimintamalleista. Muotoiluajattelua kuvaavat empaattisuus, optimistisuus, kokeilunhalu, osallistavuus, yhteistyö ja kokonaisvaltainen ajattelu (Lor 2017). Empaattisuus näyttäytyy ennakolluulottomana kiinnostuksena ymmärtää opiskelijan erilaisia näkökulmia, tarpeita, toiveita ja motivaatioita. Optimistisuus on uskoa siihen, että käsiteltäviin haasteisiin löytyy toteutettavissa olevia toimintatapoja. Muotoiluajatteluun perustuva prosessi on aina tutkiva prosessi ja perustuu näin kokeilukulttuuriin.

Jotta opettajat innostuisivat näistä uudennlaisista työskentelytavoista ja tehtäväkuvista, on pyrittävä takaamaan, että opettajan työ muuttuu muutosten myötä entistä paremmaksi ja antoisammaksi. On siis osattava sitouttaa opettajayhteisö osallistumaan oman työnsä kehittämisprosessiin erilaisin yhteisöllisin ja osallistavin työtavoin. Opettajilla on oltava uskallusta ja työkaluja lähteä kohti uudenlaista pedagogista suuntaa, jota koulutuksen muuttuvat toimintaympäristöt vaativat. Tähän liittyvät myös halu ja taito kehittää uutta yhdessä muiden opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa. Osallisuus on yhteisopettajuuden onnistumisen perusedellytyksiä: sen avulla kaikki voivat tuntea olevansa merkittävä osa kehittämis- ja uudistamisprosessia. Osaamisperustaisen koulutuksen suunnittelu vaatii myös kokonaisvaltaista ajattelua – kykyä yhdistellä erilaisia asiantuntijuusalueita ja vastakkaisia näkökulmia.

Oppimisen muotoilun määrittely

Oppimisen muotoilu, kuten palvelumuotoilukin, ammentaa monesta tutkimusperinteestä, joten termien määrittelemine on haasteellista. Käytössä ovat ainakin termit oppimisen muotoilu tai oppimismuotoilu (**learning design**) ja oppimista muotoilemassa (**designing for learning**). Se voi näyttäytyä myös muotoiluperustaisena koulutuksena (**design-based education**), jossa opiskelijat opiskelevat ammattiinsa muotoiluajatteluun nojautuvan pedagogisen lähestymistavan mukaisesti. Minkä tahansa määrittelyn omaksuukin, tärkein on tässä: oppimisen muotoilu tarjoaa prosesseja, työkaluja ja malleja, joiden avulla voidaan parantaa opiskelijoille tarjottavia oppimiskokemuksia.

Oppimista muotoilemassa -sanaparissa korostuu se, että opettaja ei voi koskaan suunnitella lopullisesti opiskelijan oppimiskokemusta – oppiminen on opiskelijan toiminnan tulos, ja hänen tekemisensä sekä tekemättä jättämisensä vaikuttavat suoraan opittuun (ks. Goodyear & Dimitriadis 2013). Opettajat voivat tukea oppimista rakentamalla oppimisympäristöjä ja -tehtäviä sekä erilaisia oppimisryhmien kokoonpanoja.

Muotoilu voidaan tulkita tietynlaiseksi suunnitteluksi. Kun oppimista muotoillaan, pääkohteina ovat hyvät oppimistehtävät, oppimista tukevat oppimisympäristöt sekä oppijaryhmien sosiaalinen organisointi työnjakoineen. Oppimisen muotoilun tuotokset toimivat siis epäsuorasti: opiskelijat tulkitsevat ja muokkaavat niitä omiin tarpeisiinsa. Tämän lisäksi muotoiluprosesseissa harvoin tuotetaan jotain täysin uutta. Usein opettajat tuottavat jo olemassa olevista asioista uusia yhdistelmiä. (Goodyear 2015, 32.) Taulukossa 1 tiivistetään suunnittelun ja muotoilun eroavaisuuksia.

Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuudella tarkoitamme kahden tai useamman opettajan yhteistyötä, jossa opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat saman opiskelijaryhmän toimintaa. Ajattelu- ja toimintatapana se toteuttaa muotoilun periaatteista osallistavuutta, yhteistyötä ja kokonaisvaltaista ajattelua. Yhteisopettajuutta ohjaavat rationaalinen sopimus, henkilökohtaiset asenteet ja tunnepitoiset kokemukset aikaisemmista opettajatiimeistä. Kaikkia näitä tulee käsitellä, kun laaditaan opettajaryhmän toimintasopimusta.

Yhteistoiminnalliselle toimintakulttuurille luodaan perusta tekemällä näkyviksi erilaiset asenteet, käsitykset ja arvostukset yhteisopettajuudesta sekä tarkastelemalla jokaisen ryhmäläisen mieltymyksiä toimintamalleista. Toimintasopimus sisältää yhteisesti sovitut pelisäännöt esimerkiksi opiskelijoiden arvioinnista tai ohjauksesta samoin kuin läpinäkyvän resursoinnin ja työnjaon: millaisilla vastuilla, rooleilla ja resursseilla yhteistä opiskelijaryhmää ohjataan. Toimintasopimus kertoo siis yhteisopettajuuden tavoitteet ja periaatteet, mutta hyvin konkreettisesti myös muun muassa tiedottamisen ja jakamisen foorumit, tiimitapaamisten aikataulut ja sen, miten yhteisopettajuutta arvioidaan.

Yhteisopettajuuden kehittämisessä ja kehittämisessä tärkeintä on, että opettajat ovat halukkaita yhteisölliseen toimintaan ja suhtautuvat siihen myönteisesti. Heidän on päästävä yhdessä työstämään ja tulkitsemaan vallitsevia käsityksiään oppimisesta, opetuksesta ja arvioinnista, jotta uuden tiedon sekä siihen liittyvien työskentelytapojen omaksuminen onnistuisi. Heidän on myös päästävä itse vaikuttamaan siihen, miten uusia työkaluja käytetään uudelleenlaiseen työskentelytapaan. Kyse on siis pitkälti oman opettajaidentiteetin tutkimisesta ja uudelleen tulkitsemisesta: miten minun on muututtava ja miten meidän on kehityttävä uusien työskentelyprosessien omistajiksi? Varsinkin muotoiluajattelun omaksuminen edellyttää yhteistä ymmärrystä siitä, miten ajatella ja toimia kuin muotoilija.

Koulutuksellisia kokonaisuuksia työstämässä

Oppimisprosessien muotoiluun on rakennettu useita vaiheistettuja työskentelymalleja. Niissä opettajat, opiskelijat, työelämän edustajat, IT-vaatavat ja kirjaston vastuuhenkilöt työstävät uusia tai päivittävät vanhoja koulutusohjelmia, moduuleja ja oppimistehtäviä. Tällaisia työpajamaisia työskentelymalleja vetää usein koulutettu fasilitaattori, joka huolehtii siitä, että kaikki työskentelytoiminnot auttavat asetetun tavoitteen saavuttamista. Suomessa käytetyimpiä oppimisen yhteisöllisiä muotoilujäsenyksiä ovat Carpe Diem (Salmon & Wright 2014) ja ACB learning design -työpaja (Young & Perovic 2016). (Ks. myös Bower & Vlachopoulos 2018.)

Carpe Diem on ryhmämuotoinen oppimisen muotoilun työskentelytapa. Muotoiluryhmään kutsutaan opiskelukokonaisuuden opettajien lisäksi opiskelijoita, työelämän edustajia sekä IT:n ja tiedonhaun asiantuntijoita. Carpe diem -työskentelymallissa työskennellään intensiivisesti kahden työpäpäivän ajan. Työpajoihin liittyy myös ennako- ja jälkityöskentelyä. Itse työpajoissa edetään kuuden vaiheen kautta: ensimmäisessä työpajassa työstetään kaksi ensimmäistä vaihetta ja toisessa työpajassa loput neljä vaihetta.

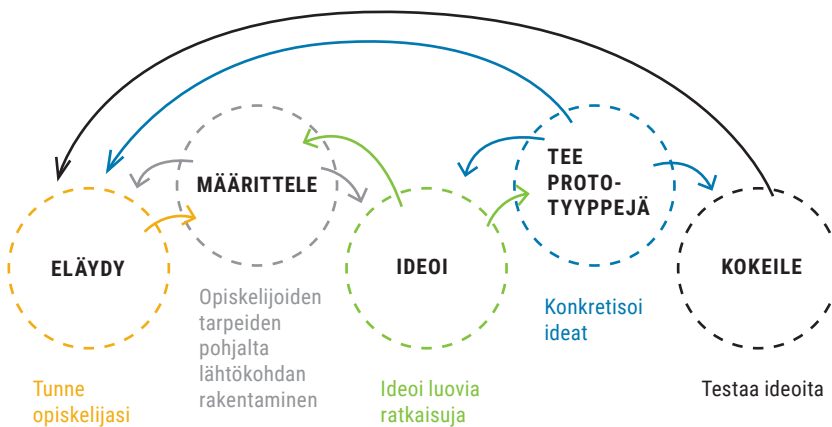
1. vaiheessa hahmotellaan opintokokonaisuuden luonnosta ja laaditaan jäsenitys olennaisista elementeistä. Opintokokonaisuuden luonnoksen hahmottelussa tarkastellaan monipuolisesti muun muassa opintojakson osaamistavoitteita, missiota ja käyttäjäkokemusta – millaisten opiskelijoiden kanssa työskennellään?
2. vaiheessa laaditaan visuaalinen storyboard eli käsikirjoitus, jossa tarkennetaan oppimisprosessin eri vaiheita, aikataulutusta ja arviointia.
3. vaiheessa työstetään opintojakson ensimmäistä prototyyppiä. Tällöin voidaan rakentaa oppimisympäristöä ja oppimistehtävien sarjaa.
4. vaiheessa opettajakollegoilta sekä opiskelijoilta pyydetään palautetta oppimisympäristöratkaisuihin ja oppimistehtävistä.
5. vaiheessa oppimisympäristöratkaisuja ja oppimistehtäviä muokataan palautteen perusteella. Tällöin myös arvioidaan muun muassa opiskelijoiden työmäärää suhteessa tavoitteisiin sekä tarkastetaan eri ohjeistuksien osuvuus.
6. vaiheessa rakennetaan jatkosuunnitelma siitä, kuinka edetään ja ketkä ottavat vastuun opintojaksoon kuuluvien tehtävien loppuunsaattamisesta ja jatkokehittämisestä.

- Muotoiluprosessi on systemaattinen,
- mutta kuitenkin kevyt ja huokoinen.

ABC-learning design (Young & Perovic 2016) perustuu University College Londonissa tehtyyn kehitystyöhön. Teoreettisesti se nojaa Laurillardin (2012) keskustelullisen viitekehyksen (**Conversational Framework**) kuuteen oppimisen tyyppiin. Näitä ovat tiedon omaksuminen, tutkiminen, tuottaminen, keskustelu, yhteistoiminta ja harjoittelu. ABC learning designin kehitystyön taustalla on kokonaisen opetussuunnitelmatyön muuttosta tukeva työskentelyprosessin rakentaminen. Lopullisena tuotoksena syntyi muotoiluajatteluun perustuva kanvaspohjainen muotoiluprosessi työkortteineen ja tarkasti ajoitettuine työvaiheineen. Nämä työvaiheet ovat

1. opintokokonaisuuden ydinsanoman tiivistäminen twiittimuotoon
2. opintojakson oppimisen tyyppien tarkastelu ja valinta eri tavoin vaiheistettuna monisteille ja kanvaspohjalle työkorttien avulla
3. oppimisaktiviteettien valitseminen ja tarkentaminen
4. formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin paikkojen täsmentäminen kanvaspohjalle
5. mahdollisten yhteisten pedagogisten juonteiden tarkentaminen
6. opintojakson hissipuhe-esittely ja arviointi yhdessä koko ryhmän kanssa.

Esittelemme seuraavaksi, miten muotoiluajattelun peruseriaatteita ja työkaluja voidaan hyödyntää opettajien ja tärkeiden sidosryhmien tiimeissä. Olemme käyttäneet hyväksi erityisesti Carpe Diemin ja ABC learning designin aktiviteetteja konkretisoimaan muotoiluprosessia (kuvio 1).



Kuvio 1. Muotoiluajattelun työvaiheet (ks. esim. Ling 2016).

1. Opiskelijoiden ymmärtäminen (eläydy)

Oppimisprosessien oppijälhtöinen muotoilu ja empaattisuusperiaate edellyttävät lähtökohdakseen opiskelijaryhmään tutustumista. Kaikkien opiskelijoiden syvällinen tunteminen ei luonnollisestikaan ole mahdollista, ellei esimerkiksi vastuupettajana ole osallistunut opiskelijoiden henkilökohtaistamisen keskusteluihin. Myös opiskelijahallintojärjestelmien antamat taustatiedot opiskelijoista ovat pinnallisia.

Opiskelijoiden tarpeista, toiveista ja aikaisemmista opiskelukokemuksista saa kuitenkin hyvän mielikuvan jo muutamaa opiskelijaa haastatteleamalla. Tavoitteena on ymmärtää opiskelijoita kokonaisvaltaisesti: millaisia osaamisen kehittämistarpeita sekä oppimisen mahdollisuuksia ja esteitä heillä on? Opiskelijahaastatteluiden pohjalta on mahdollista rakentaa mallioppijatyypittelyitä, jotka auttavat ymmärtämään koulutukseen osallistujien erilaisia motivaatioita ja tavoitteita.

2. Oppimisprosessit (määrittele)

Monialaisen osaamiskokonaisuuden ytimen muodostavat osaamistavoitteet; oppimisprosessin kuvaus tulee aina aloittaa "with the end in mind". Millaista osaamista opiskelijoiden tulee kokonaisuudessa saavuttaa? Mistä löytyy ammatillista osaamista ja eri opettajien asiantuntijuusalueita yhteen sitova punainen lanka? Punaista lankaa voi hahmottaa esimerkiksi kirjoittamalla twiitin, ydinlupauksen siitä, millaista osaamista tai mitä opiskelijoilla on mahdollista saavuttaa juuri tässä kokonaisuudessa?

Opettajat voivat myös pohtia, mitä haluavat opiskelijoiden osaavan vaikkapa viiden vuoden kuluttua tästä opintojaksosta. Näin osaamisen arvioinnin strategiset linjaukset tulevat keskustelluiksi. Samalla voidaan myös pohtia, millainen tunnelma ja henki opintokokonaisuuteen halutaan tuottaa. Orientaatioperustaa yhteiselle osaamiskokonaisuudelle rakennetaan valitsemalla yhteinen juonne, joka yhdistää myös tekemisen tasolla opettajien erilaisia asiantuntijuusalueita (esim. projektityön aihe, ammatillinen tapaus tai yrityksen kehittämistehtävä).

3. Visuaalisen jäsennyksen rakentaminen opintokokonaisuudesta (ideoi)

Opettajiimme hahmottelee, mitkä ovat keskeisimmät tiedot ja taidot, jotka opiskelijan tulee hallita suhteessa osaamistavoitteisiinsa. Miten nämä ajoitetaan tai vaiheistetaan oikea-aikaisesti? Opiskelijoilla on oltava esimerkiksi riittävät tietotekniset taidot projektityön seuraavaa vaihetta varten tai riittävä teoreettinen ymmärrys työsalityöskentelyä varten. Toiminnallisten vaiheiden kuvaukseen kuuluvat myös etä- ja lähityöskentelyn tai oppilaitoksessa ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ajoittaminen. Tutkinnon toteuttamisen tapa (esim. henkilökohtaistetut opintopolut tai vaihtoehtoiset suoritustavat) vaikuttaa siihen, millä tarkkuudella tai huokoisuudella prosessia kuvataan.

Apuna oppimisprosessin jäsentämisessä ovat erilaiset visuaaliset työkalut, kuten kuvakäsikirjoitukset (storyboardit) tai otsikoidut, kanvaspohjaiset mallit työkortteineen. Opettajaryhmä työskentelee yhteisen visuaalisen jäsenyyksen äärellä ideoiden, keskustellen ja tarkentaen valintojaan. He tarkentavat muotoilun kohteita oppimisen tavoista itse oppimistehtävähahmotelmiin. Tässä vaiheessa on hyvä päästä tutkimaan ja arvioimaan, kuinka kollegaopettajaryhmät ovat hahmotelleet omia käsikirjoituksiaan, jos samanaikaisessa työskentelyprosessissa on mukana muitakin opettajaryhmiä. Näin voidaan kehittää omia kehitysideoita.

Tällaisissa yhteisöllisissä ja ohjatuissa työskentelyprosesseissa keskustelut ruokkivat reflektiota ja luovuutta sekä dialogista yhteiskehittelyä, jolloin muotoilun kohteena on ennemminkin laajemman ja syvällisemmän oppimisprosessin jäsenitys kuin pelkän opintosisällön pohtiminen (Nicol 2012).

4 Oppimistehtävien ja -ympäristöjen rakentaminen (tee prototyyppejä)

Erilaiset ammatilliset osaamistavoitteet vaativat erilaisia oppimisen tapoja. Ammattikäsitteiden oppiminen on erilaista kuin työmenetelmässä harjaantuminen tai ammattietiikan syventyminen. Tavoitelauseiden osaamisverbit (esim. **osaa määritellä, selittää, perustella, suunnitella tai arvioida**) antavat vihjeitä siitä, miten niiden kuvaamaa osaamista on mahdollista hankkia. Osaamisverbeihin perustuvia oppimisen tapoja ovat esimerkiksi tiedon käsittely ja tulkinta, tiedon soveltaminen ja ongelmanratkaisu, taidollinen harjoittelu ja reflektiivinen ajattelu. Kontekstin ja pedagogisten periaatteiden mukaan niitä toteutetaan yksilöllisesti tai yhteisöllisesti. Erilaiset oppimisen tavat taas vaativat erilaisia yksilöllisiä tai yhteisöllisiä oppimistehtäviä, joissa voidaan esimerkiksi hyödyntää oppilaitoksen tarjoamia digitaalisia työvälineitä.

Myös oppimisympäristöjen valinta perustuu osaamistavoitteisiin. Erilaisissa oppimisympäristöissä on mahdollista saavuttaa erilaista osaamista. Oppimisympäristö-käsitteeseen liitetään usein **fyysinen, sosiaalinen ja psyykkinen** ulottuvuus. Fyysinen arkkitehtuuri on eri asia kuin "oppimisen arkkitehtuuri". Fyysiseen tilaan luodaan oppimisen tiloja esimerkiksi järjestämällä pöytiä pienryhmille, tuolirinkejä keskustelutilanteisiin tai rauhallisia nurkkauksia yksilöllistä työskentelyä varten. Verkko-oppimisalustoilla oppimisen tiloja organisoidaan esimerkiksi yhteiskirjoittamisen tai vertaispalautteen työkaluilla. Sosiaalinen oppimisympäristö rakentuu kohtaamisista lähipäivien työskentelyssä tai digitaalisissa sovelluksissa, jotka mahdollistavat vuorovaikutuksen verkossa. Psyykkinen ulottuvuus kuvaa oppimisympäristön emotionaalista kokemusta, oppimisilmapiiriä. Oppimisen tilaan tullaan ja sieltä lähdetään aina tunteet edellä.

-
-
- Muotoiluajattelu tarjoaa prosesseja ja työkaluja
- ammatillisen koulutuksen monimutkaisten
- haasteiden työstämiseen.
-

Osaamistavoitteet ovat lähtökohtana myös oppimisen ja osaamisen arvioinnin suunnittelussa. Opiskelijoiden yhteisopettajuudesta antaman palautteen mukaan yhteisopettajuus tulee eniten koetukselle ja punnituksi opiskelijoiden arvioinnissa. Sen takia on tärkeää sopia, millaiset periaatteet ohjaavat yhteisarviointia (esim. loppuarviointiin vaikuttavat asiat, palautteen antamisen tavat ja paikat sekä arvioinnin antamisen aikataulut). Sen lisäksi päätetään yhdessä

- arvioinnin kohteet (mitä arvioidaan?)
- arvioinnin kriteerit (millä perusteella arvosanat annetaan?)
- arvioinnin menetelmät (miten arvioidaan?) ja
- arvioinnin ympäristöt (missä arvioidaan?).

Arviointikriteerit ja suorituskriteerit ovat eri asioita. Arviointikriteerit kuvaavat, millä tasolla opiskelijan tulee osata asiat (laatu), kun taas suorituskriteerit kuvaavat, mitä suoritteita opiskelijan tulee tehdä (esim. palauttaa oppimispäiväkirja tai osallistua tenttiin). Arviointi sisältää aina palautteen osaamisen hankkimisesta (oppimisesta), ja näin arviointi ja ohjaus kulkevat käsi kädessä. (Saranpää 2012.)

5. Kokeilut ja jatkuva arviointi (kokeile)

Muotoillessaan oppimista opettajatiimi tuottaa erilaisia mallinnuksia ja jäsennyksiä, jotka tukevat opintokokonaisuuksien toteuttamista ja arviointia. Näin abstraktista kehittämisestä tulee konkreettista: oppimispolkuja, tehtäväsarjoja ja ohjausprosesseja. Opettajatiimin on päätettävä, milloin minkäkin oppimistehtävän tai ohjausprosessivaiheistuksen on oltava valmis ja kuka sen rakentamisesta on vastuussa. Ydin- ja tukiprosessit vaativat aikaa ja useita yhteisiä tapaamisia, jotta ne tarkentuisivat.

Opintokokonaisuuden toteutusvaiheessa on tärkeää toimia ketterästi. On uskallettava kokeilla nopeasti uutta ja tehdä tarvittaessa korjaavia toimenpiteitä. Tärkeää on myös dokumentoida kokeiluiden tuottamat opit seuraavaa kehittämiskierrosta varten. Muotoilussa korostuvat keveys ja huokoisuus – suunnitelmia ei hiota loputtomiin.

Jotta muotoiluprosessi olisi opettajille tietoinen oppimisprosessi, on järjestettävä yhteisiä reflektiutilanteita, joissa pohditaan tehtyjä ratkaisuja ja niiden kantavuutta tuleviin opintokokonaisuuksiin: on osattava kehittää niitä tarpeen vaatiessa ja joskus myös luopua niistä.

Yhteenveto

Opettajien kiinteä yhteistyöskentely monialaisten opintokokonaisuuksien tuottamisessa tarjoaa opiskelijoille uudenlaisia mahdollisuuksia oman osaamisensa kehittämiseen. Valmistuttuaan he ovat entistä valmiimpia tarttumaan monimutkaistuviin ammatillisiin työtehtäviin. Koulutusohjelmista vastaavien on ymmärrettävä oppimisprosessien muotoiluun liittyvät työskentelytavat ja sitouduttava niihin, jotta he pystyvät tukemaan opettajia vaativassa kehittämissä. Kun niin päälliköt kuin kollegat ovat innostuneita kokeilemaan ja soveltamaan, kokeiluintentioiden kynnykset madaltuvat.

Opettajilla on sekä hyviä että huonoja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Parhaimmillaan se mahdollistaa oman ja tiimin yhteisen osaamisen kasvamisen ja saa aikaan voimaannuttavan tunteen oman arvostuksen lisääntymisestä toisten opettajien silmissä. Se antaa tilan ja paikan opettajien vuorovaikutukselle ja yhteistoiminnallisuudelle. Koetut ongelmat liittyvät esimerkiksi sattumanvaraiseen opettajatiimien muodostamiseen, materiaalien avoimeen jakamiseen, resurssien, työnjaon ja panostusten epätasaiseen jakautumiseen (esim. vapaamatkustajat opettajatiimissä), henkilökemiaan, erilaisiin arvoihin ja vaikeuksiin löytää yhteistä aikaa. Myös aidon dialogin vähäisyys, puheeksi ottamisen vaikeus ongelmatilanteissa tai toisen opettajan dominoiva käytös ja vallankäyttö ovat rapauttaneet opettajien halua toimia tiimeissä. (Kamula, Mustakangas, Rajakangas & Siltavirta 2018.)

Yhteisopettajuus on tehokasta vain, jos opettajilla on valmius joustaa omista periaatteistaan ja aikaisemmista tekemisen tavoistaan. Opettajien tulee olla aidosti tasavertaisia keskenään myös siten, että erilaiset tietoperustat tai asiantuntijuusalueet ovat yhtä arvostettuja, vaikkakin niistä jokin olisi ammatin oppimisessa enemmän keskiössä kuin toinen. Tehokkaita opettajatiimejä kuvaavat itseohjautuvuus, systemaattisuus ja osallisuus. Opettajatiimit vastaavat itse työskentelytavoistaan: johtajuus, vastuu, asiantuntijuus ja vahvuudet ovat yhteisiä. Tiimeissä on hyvä olla koordinoija, mutta tämä tehtävä voi olla kiertävä.

On tärkeää muistaa, että hyvässäkin opintokokonaisuudessa uudelleenmuotoilu on sääntö, ei poikkeus. Organisaatiotasolla opettajatiimien jatkuvia kehittämisprosesseja on tuettava, jotta uudelleenmuotoilut tapahtuisivat mahdollisimman jouhevasti.

POHDITTAVAKSI

Kutsu kollegasi kokoon ja pohtikaa yhdessä, mitä yhteisöllinen oppimisen muotoilu voisi tarkoittaa teillä ja mitä se vaatisi teidän yhteisöltänne?

Lähteet

- Bower, M. & Vlachopoulos, P. 2018. A critical analysis of technology enhanced learning design frameworks. *British Journal of Education Technology* 49 (6), 981–997.
- Goodyear, P. & Dimitriadis, Y. 2013. In medias res: Reframing design for learning. *Research in Learning Technology Supplement* 2013, 21: 19909 - <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v21i0.19909>
- Goodyear, P. 2015. Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education* 2, 27–50. <http://www.hersda.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-2/27-50>
- Kamula, M., Mustakangas, T., Rajakangas, E. & Siltavirta, K. 2018. Tiimiopettajuuden vieminen teoriasta käytäntöön. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 6. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201801091168>.
- Ling, D. 2016. Design thinking guide for successful professionals. Singapore: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Lor, R. 2017. Design thinking in education. A critical review of literature. Asian Conference on Education & Psychology, At Bangkok, Thailand. https://www.researchgate.net/publication/324684320_Design_Thinking_in_Education_A_Critical_Review_of_Literature
- Nicol, D. 2012. Transformational change in teaching and learning recasting the educational discourse. Evaluation of the viewpoints project at the University of Ulster.
- Nurmi, R., Honkanen V-M., Saarikoski, L., Norrgård, K., Hyttälä-Huhta, T. & Waltermann, M. 2009. Tiimiopettajuuden kehittäminen Vaasan ammattikorkeakoulussa. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Suunnannäyttäjät – Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu, 43-55. <http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Palvelut/Julkaisut/suunnannayttajia.pdf>
- Salmon, G., & Wright, P. 2014. Transforming Future Teaching through 'Carpe Diem' Learning Design. *Education Sciences*, 4(1), 52–63.
- Saranpää, M. 2012. Arvostan osaamista, arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* 2, 67–88. Helsinki: Edita.
- Schlechty, P.C. 2011. *Engaging Students: The Next Level of Working on the Work*. California. John Wiley and Sons.
- Young, C. & Perovic, N. 2016. Rapid and creative course design: as easy as ABC? 2nd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'16, 21-23 June 2016 Valencia Spain. *Procedia, Social and Behavioral Sciences* 228 (2016), 390–395.

OSALLISUUS OPPIMISESSA JA OPETTAMISESSA

■ Ruut Kaukinen ja Irene Hein

On tärkeää, että opiskelija kiinnittyy omaan oppimisyhteisöönsä, opiskelemaansa alaan sekä laajemmin ajateltuna yhteiskuntaan. Kuvaamme tässä artikkelissa, miten sosiaalipedagogiikan viitekehys opettajan pedagogisessa käyttöteoriassa, ajattelussa ja käytännön opetus- ja ohjaustyössä sekä vahvistaa että monipuolistaa opiskelijoiden osallisuuden kokemuksia.

Ammatilliselta opettajalta edellytetään, että hän rakentaa toimintansa ammattikasvatuksen tietoperustalle ja osaa nimetä pedagogiset perusteet omalle toiminnalleen ja valinnoilleen. Puhutaan pedagogisesta käyttöteoriasta. Opettajuuteen orientoitumassa olevaa uutta opettajaa saattaa hämmentää oman ajattelun, kokemusten, valintojen ja toiminnan muotoilu käyttöteoriaksi. Alla oleva ote yhden opettajaopiskelijan osaamisportfolioista kuvaa jo totutun työtavan kuvaamisen haasteita.

Kirjoitan auki omaa ”käyttöteoriaani”, mutta en tiedä kirjoitanko olenkaan oikeasta asiasta. En osaa määritellä tai kuvata, että tämä olisi käyttöteoriani, mutta kuvaan niitä asioita, joihin uskon ja joita itse opetus- ja ohjaustyössäni sovellan ja käytän. Tällä hetkellä opetustyötäni ohjaa ”selkäytimestä” tiedostamatta tuleva toiminta.

Ammatillisen koulutuksen muutokset, kuten opiskelijoiden opintojen henkilökohtaistaminen, perinteisistä luokkahuoneista luopuminen sekä vahva toiminta työelämän kanssa haastavat opettajia arvioimaan vakiintuneita pedagogisia käytäntöjään. Miten opettajuus taipuu erilaisten oppimisympäristöjen haasteisiin tai työelämässä tapahtuvan oppimisen ohjaamiseen? **Miten ammatillinen opettaja tavoittaa opiskelijat ajassa, jossa turvalliseksi koetut luokkahuonerajat ovat hävinneet ja lukujärjestykset muuttuneet tarjottimeksi erilaisia moduuleja, joita opiskelijat suorittavat henkilökohtaistetun suunnitelmansa mukaan?**

Tämä artikkeli antaa opettajan pedagogisen käyttöteorian päivitykselle, muuttamiselle ja syventämiselle sosiaalipedagogisen viitekehysten. Tavoitteena on kuvata oppimisprosessi, jonka aikana opiskelija kasvaa aktiiviseksi yhteisön ja yhteiskunnan jäseneksi ja jäsenenä.

Haastamme sinut tarkastelemaan osallisuuden merkitystä omassa opetus- ja ohjaustyössäsi sekä tekemään osallisuutta vahvistavia valintoja opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. On tärkeä arvioida omaa toimintaa ja kysyä, vahvistavatko valintani opiskelijoiden kiinnostumista oppimisyhteisöihin, opiskelemaansa alaan ja yhteiskuntaan.

Miten ammatillisen opettajan pedagogiset teot edistävät sosiaalipedagogiikan toimintamallissa tavoiteltavaa osallisuuden kokemusta ja opiskelijan vahvistumista vastuulliseksi, tietoiseksi ja kriittiseksi toimijaksi?

Osallisuus ja yhteisöjen merkitys sosiaalipedagogiikassa

Sosiaalipedagogiikan aatemaailma nojaa sekä yhteiskunnalliseen että kasvatukselliseen ajatteluun. Kasvatustieteessä se on lähellä sosiokulttuurista oppimiskäsitystä, joka olettaa oppimisen tapahtuvan aina suhteessa ympäröivään maailmaan. Ytimessä on jokaisen opiskelijan inhimillinen ja omaehtoinen kasvun prosessi, jolloin opetuksen ja opiskelun tavoitteena on tarjota "paras mahdollinen hyvä" jokaiselle. Tällainen opetus-oppimisprosessi edellyttää dialogisia suhteita sekä oppimisyhteisön. (Niemelä 2011, 158.) Yhteisöllä tarkoitetaan oppimisen ja sivistyksen mahdollistavaa vuorovaikutusta toisten saman asian äärellä olevien kanssa. Sivistys pedagogisen toiminnan eetoksena sisältää puolestaan ajatuksen, että opetus- ja ohjaustyössä dialogi ja yhteisöllisyys edistävät tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta yhteiskunnassa.

Sosiaalipedagogiikassa osallisuus on keskeinen käsite. Ensinnäkin osallisuus toteutuu, jos ihminen on osa yhteisöä, eli hän kuuluu johonkin. Esimerkiksi opiskelija kuuluu oppilaitokseen, jos hänellä on opiskelupaikka ja käytännön mahdollisuus opiskella. Toiseksi osallisena oleminen edellyttää, että opiskelija toimii osana yhteisöä, esimerkiksi opiskelee. Kolmantena osallisuus edellyttää tunnetta kuulumisesta, jolloin opiskelijalla on merkittävä ja ainutlaatuinen rooli omassa oppimisyhteisössään. (Nivala & Rynänen 2013, 26.) Näiden kolmen ulottuvuuden toteutuessa opiskelija voi kokea osallisuutta. Viime kädessä kokemus osallisuudesta on jopa identiteettiin ulottuva kokemus jäsenyydestä.

Jokaisella opiskelijalla on oikeus kuulumisuuden kokemukseen riippumatta henkilökohtaisista ominaisuuksista tai osaamiseen liittyvistä erityispiirteistä. Lähtökohtaisesti opettaja ei voi olettaa mitään opiskelijasta, hänen ominaisuuksistaan, taustastaan tai suuntautumisestaan. Opettajan on varmistettava opiskelijalle jakamaton itsemääräämisoikeus oman identiteettinsä määrittelyyn. Esimerkiksi opettaja tai toinen opiskelija voi nähdä opiskelijan ensisijaisesti maahanmuuttajanuorena, mutta opiskelija itse haluaa tulla nähdyksi aikuisuuden kynnyksellä olevana aloittelevana asiantuntijana. Opiskelijan oikeus itsensä omaehtoiseen määrittelyyn on keskeinen asia myös yhdenvertaisuuslaissa ja näin ollen sen noudattaminen on opettajan velvoite. Opettajan pitää tehdä pedagogisia valintoja aina siten, että ne purkavat osallisuuden esteitä. Tämä sisältää myös opettajan virkavelvollisuuden puuttua kaikenlaisen syrjintään ja häirintään oppimisyhteisöissä.

Särön syntyessä opettajat ja opiskelijat voivat yhdessä löytää jotain aiemmin näkymätöntä. Malisen mukaan särö käsitteenä yhdistää opettajan ja opiskelijan välisessä suhteessa ihmistuntemuksen ja asiantuntemuksen. Tämä tarkoittaa, että myös opettajan ihmisyyys, inhimillinen persoona, on opettamisessa ja ohjaamisessa läsnä. Kokonaisvaltainen ja kokemuksellinen läsnäolo opiskelijan kohtaamisessa mahdollistaa molemminpuolisen kasvun, jota sosiaalipedagogiikassa tavoitellaan. Näin ollen opettajan pitää huomioida opetuksen suunnittelussa, oppimisympäristöjen valinnassa ja jokaisessa ohjaustilanteessa, että aidon kohtaamisen tavoittelu edellyttää yhteistä dialogia.

Millaisia taitoja dialogi ja kohtaaminen edellyttävät opettajalta?

Vuorovaikutusosaaminen on opettajan ja ohjaajan ydinosaamista, ja sitä voidaan vahvistaa. Vuorovaikutusosaamisen kehittymiseksi pitää kuitenkin tietää, mitä tällä osaamisella tarkoitetaan ja mistä se rakentuu. Läsnäolo, karismaattisuus sekä helpostilähestyttävyys ovat vaikutelmia, jotka opetus- ja ohjaustilanteissa syntyvät opiskelijan tekemistä tulkinnoista. Vaikutelmia voidaan ohjata vuorovaikutuksella, ja tämän vuoksi on merkittävää tietää, minkälaiseen vuorovaikutusosaamiseen sosiaalipedagoginen toimintamalli haastaa opettajan.

Tarkastelemme vuorovaikutusosaamista erityisesti taitoina, joita voi oppia, harjoitella ja arvioida. Isotaluksen (2018) ajatusta mukaillen voidaan nimetä taitoalueita, joita vuorovaikutuksessa on hyvä osata. Näitä ovat ajatusten ilmaiseminen, kuunteleminen, yhteisymmärrystä rakentava vuorovaikutus ja väittelytaito (Isotalus 2018). Miten nämä taidot vahvistavat osallisuutta oppimisessa ja opettamisessa?

- Luottamuksen ilmapiirissä on mahdollista
- murtaa opettajien ja opiskelijoiden perinteisiä
- rooleja, jolloin oppimisyhteisön jäsenet altistuvat
- kohtaamiselle ja dialogille.

Oman ajatuksen ilmaiseminen on taito, joka on vuorovaikutuksen ytimessä. Tämä tarkoittaa, että opettaja ja opiskelija osaavat rakentaa ajatuksensa selkeäksi ja ymmärrettäväksi viestiksi. Ymmärrettävyyttä lisää monipuolinen havainnollistaminen sekä viestin muokkaaminen vastaanottajalle sopivaksi. Opettaja voi havainnollistaa viestiään selkeän rakenteen lisäksi esimerkiksi kielellisesti. Tällöin puheessa huomioidaan vastaanottajan mahdollisuudet ymmärtää käytettyjä käsitteitä sekä se, että viesti koskettaa toisen osapuolen kokemusmaailmaa, tulee häntä kohti. Ilmaisun selkeyttä tukee tarkoituksenmukainen sanaton viestintä. Voimme vahvistaa viestiä äänen painotuksilla, rytmityksellä ja puhenopeudella tai katseella, ilmeillä, eleillä, tilankäytöllä tai vaikka kosketuksella. Kun opiskelija kokee, että ajatus ilmaistaan juuri häntä varten, vahvistuu hänen kokemuksensa omasta merkityksellisyydestään ja osallisena olemisesta.

Otetaan esimerkiksi ohjaustilanne, jossa tavoitellaan dialogisuutta. Dialogisuudessa on kyse vuorovaikutussuhteesta, joka on mahdollinen, kun osapuolilla on myönteinen **orientaatio** olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Opettajan on aina tärkeä miettiä, haluaako hän todella olla vuorovaikutussuhteessa opiskelijan kanssa ja altistua dialogille. Opiskelijan vuorovaikutushaluttomuuden taustalla voi olla sosiaalinen arkuus tai viestintätaitojen puute. Tämä tilanne edellyttää opettajalta taitoa osoittaa tarkoituksenmukaista tukea. Tilanteesta riippuen opiskelija voi tarvita toimijuutensa vahvistamiseksi esimerkiksi tiedollista, emotionaalista tai välineellistä tukea, kuten prosessien kuvausta, tai mahdollisesti arvioivaa tukea omaan oppimisprosessiinsa.

Jotta kohtaamisessa päästään dialogisuuteen, pitää tapahtua myös vuoroin vaikuttamista. Opiskelija ja opettaja saavat toisissaan aikaan vaikutuksia, jotka parhaimmillaan johtavat kokemukseen dialogisuudesta. Kuulluksi tulemisen kokemus syntyy dialogissa. Jotta opiskelija kokee tulevansa kuulluksi, opettajan pitää osata kuunnella. **Kuuntelemisen taito** määritellään yleisesti kaikista vaativimmaksi vuorovaikutustaidoksi. Se sisältää monenlaisia osataitoja, kuten taitoa tulkita viestin ydin, taitoa huomioida kuulemansa omassa vuorovaikutuksessaan, taitoa tehdä yhteenvetoja ja erottaa toisistaan mielipiteet ja faktat. Nämä ovat taitoja, joilla osoitetaan, että viestiin reagoidaan, sitä tulkitaan, arvioidaan ja siihen vastataan. Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta on merkittävää, että opettajalla on dialogisuuden mahdollistavat vuorovaikutustaidot. Näin opettaja tukee opiskelijan omaa kasvua ja samalla myös hänen vuorovaikutusosaamisensa kehittymistä.

Määrittelimme yhteisön aiemmin vuorovaikutuksen kautta. Millainen yhteisö mahdollistaa vuorovaikutuksen näkökulmasta sosiaalipedagogisen ajatuksen, että opiskelija oppii suhteessa yhteisöihin? Rakenteeltaan hajanaisen ammatillisen koulutuksen ympäristössä yhteisöllisyyden rakentaminen voi tuntua liikaa pyydetyltä. Realistisempaa on tavoitella yhteisymmärrystä ja yhdessä olemisen taitoa yhteisössä. Tämä ajatus sisältää

- • • • •

myös oppimisyhteisöjä laajemman ajatuksen yhteiskunnasta yhteisönä. Olkoon yhteisö sitten konkreettinen luokka tai abstrakti ajatus maailmasta ympärillämme, siinä toimiminen edellyttää **yhteisymmärrystä rakentavaa vuorovaikutusta**.

Osallisuuden kokemukseen vaikuttaa se, miten yhteisössä on mahdollista toimia aktiivisesti. Erilaisten ihmisten ja erilaisten mielipiteiden kirjossa voi olla haastavaa löytää oma paikkansa. Oppimisyhteisössä sekä opiskelijoiden että opettajan pitää rakentaa yhteisymmärrystä esimerkiksi osoittamalla samanmielisyyttä samoin ajatellessaan ja toisaalta pehmentää viestiään erimielisyydessään. Tämä ei tarkoita, että ei voida olla eri mieltä asioista, pikemminkin päinvastoin. Yhteisymmärrystä rakennetaan yhteisössä neuvottelemalla, sovittelemalla ja väittelytaidolla. Väittelytaitoa on perustella ajatuksensa monipuolisesti ja riittävästi, mutta suhtautua asiallisesti ja arvostavasti myös eriäviin mielipiteisiin.

Yhteisöön, jossa osallisuuden kokemus on mahdollista, mahtuu moninaisuutta ja monenlaisia näkökulmia. Palaamme särön käsitteeseen. Sekä mielen sisäisissä että yhteisön keskinäisissä ristiriidoissa kytee oppimisen mahdollisuus. Kriittinen ajattelu kehittää lopulta kykyä hyväksyä erilaisia näkökulmia. Omien ajatusten rakentava ja perusteltu esittäminen lisää kokemusta vaikuttamisen mahdollisuuksista ja siten vahvistaa osallisuuden kokemusta.

Sosiaalipedagoginen toimintamalli sisältää vahvan kannanoton opettajan tapaan ajatella ihmisestä, yhteisöstä ja oppimisesta. Kriittiseen dialogisuuteen pyrkivä ja nojaava pedagoginen toiminta mahdollistaa yhteiskunnan, jossa yksilöitä tuetaan ja vahvistetaan tarvittaessa.

Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa kuvanneet, miten sosiaalipedagogiikan viitekehys opettajan pedagogisessa käytteoriassa, ajattelussa ja käytännön opetus- ja ohjaustyössä sekä vahvistaa että monipuolistaa opiskelijoiden osallisuuden kokemuksia. Tällä tavoin opiskelija kiinnittyy oppimisyhteisöön, opiskelemaansa alaa sekä laajemmin ajateltuna yhteiskuntaan.

Sosiaalipedagogiikan käsitykset osallisuuden kokemuksesta ovat linjassa yhteiskunnan ammatilliselle koulutukselle asettamien tavoitteiden kanssa, joiden mukaan opiskelijalla pitää olla aktiivinen ja tutkiva rooli omassa oppimisprosessissaan. Käytännössä tämä tarkoittaa opiskelijan haastamista kriittiseen ajatteluun ja motivoitumista vaikuttaa kaikissa omissa yhteisöissään. Opiskelijan kohtaaminen ja osallisuuden kokemusten vahvistaminen ovat koulutuspoliittisten linjausten keskiössä.

Kun osallisuuden kokemus perustuu kuuluvuuden ja toimijuuden lisäksi olemassa oleviin rakenteisiin ja prosesseihin, tarjoaa uudistuneen ammatillisen koulutuksen henkilökohtaistamisprosessi jo yhden valmiin kehikon opettajan ja ohjaajan sosiaalipedagogiselle toimintamallille.

Oppilaitoksen toimintakulttuurin kehittämisessä on merkityksellistä huomioda, että kaikille yhteisön jäsenille mahdollistetaan kokemus osallisuudesta. Tällainen toimintakulttuuri nojaa välittävään ja kunnioittavaan vuorovaikutukseen, arvostaa monimuotoisuutta ja pyrkii jatkuvasti kehittämään pedagogista ajattelua ja toimintaa. Tällaisessa toimintakulttuurissa dialogisuus voi juurtua pedagogiseen yhteisöön, oppimiseen, opettamiseen ja ohjaukseen. Onnistumme ammatillisen koulutuksen uudistumisen keskellä, jos meillä on sosiaalista luottamusta niihin yhteisöihin, joissa olemme jäseninä. Opettajaopiskelijan sanoin:

On siis aika asettaa pedagoginen käytteoriani alttiiksi modernille opettajuudelle ja tavoitella pedagogisessa yhteisössä osallisuuden kokemuksia vahvistavaa dialogia ja innostavaa pedagogiikkaa.

POHDITTAVAKSI

- Millä tavoin osallisuuden merkitys näkyy omassa työssäsi tai on näkynyt niiden opettajien työskentelyssä, joita olet tavannut?
- Minkälaiset asiat ja teot auttavat sinua liittymään uuteen työ- tai opiskelupaikkaan?
- Mitä haluat oppia lisää sosiaalipedagogisesta viitekehyksestä ja sen soveltamisesta käytännössä?

Lähteitä

Isotalus, P. 2019. Somevuorovaikutuksen neljä perustaitoa: Kerro, kuuntele, rakenna yhteisymmärrystä ja väittele <https://isotalus.fi/2019/02/03/somevuorovaikutuksen-nelja-perustaitoa-kerro-kuuntele-rakenna-yhteisymmarrysta-ja-vaittele/>. Viitattu 11.2.2019.

Nivala, E. & S Rynänen. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013, vol. 14, s. 9–41.

Tella, S. 1994. Uusi tieto- ja viestintätekniikka avoimen oppimisympäristön kehittäjänä. Osa 1. (New Information and Communication Technology as a Change Agent of an Open Learning Environment. Part 1.) Department of Teacher Education. University of Helsinki. Research Report 124.

Tomlinson, Yolande 2015. Intersectionality: A Tool for Realizing Human Rights. New Tactics in Human Rights. <https://www.newtactics.org/blog/intersectionality-tool-realizing-human-rights>

Yhdenvertaisuuslaki 848/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>

- Vuorovaikutusosaaminen on opettajan ja
- ohjaajan ydinosaamista, ja sitä voidaan vahvistaa.

AMMATTIKORKEAKOULUPEDAGOGIIKKA – TIEDON JA TAIDON OPPIMISEN RAJAPINNASSA

■ Kimmo Mäki

Korkeakoulukentän pelilaidat muuttuvat, tolpan paikkoja siirrellään ja joukkueiden imagoa vahvistetaan. Nähdäänpä kentällä jopa outoja yhdistelmäkokoonpanoja. Autonomisuuden vaalimisesta huolimatta korkeakoulut eivät enää ole täysin itsenäisiä. Ympärillä oleva yhteiskunta nopearytmisine muutoksineen haastaa korkeakouluja lunastamaan paikkansa osaamisen tutkijoina, kehittäjinä ja kouluttajina. Korkeakoulupoliittiset toimenpiteet, muuttuvat rahoitusmallit sekä katoavat, uudet ja hybridisoituvat ammatit osaamisvaatimuksineen pitävät korkeakoulun jalkeilla. Oleellinen osa korkeakoulun kykyä olla muutoksen tekijä pohjautuu sen älykkyyteen ratkaista pedagogisia kysymyksiä ja harjoittaa pedagogista toimintaa.

Tässä artikkelissa hahmottelen ammattikorkeakoulupedagogiikan kehityspolkua ja kurkistan tulevaisuuteen. Lähestyn pedagogiikkaa yhteiskunnallisten muutosten näkökulmista sekä pohdin opettajan, opiskelijan ja johtamisen vaikutusta ammattikorkeakoulupedagogiikan nykytilaan. Ammattikorkeakoulujen pedagogisella toiminnalla on ollut aina vahva yhteys ympärillä olevaan yhteiskuntaan. Pedagogiikan ytimessä ovat opetus- ja ohjaus- sekä tutkimus- ja kehittämistyö. Tämä hybridinen ydin on sekä vahvuus että haaste. Tuon esiin pedagogiikan vahvuudet ja heikot kohdat.

Keskityn tässä artikkelissa ammattikorkeakoulun pedagogiseen toimintaan. Ymmärryksen minulle tähän antavat kahdeksan eri ammattikorkeakouluvaikuttajan haastattelut, joita olen tehnyt kevästä 2018 kevääseen 2019. Vaikuttajat ovat entisiä ja nykyisiä rehtoreita, esimiehiä sekä opettajia, jotka ovat toimineet ja toimivat avainasemissa ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisessä. Artikkelini pohjautuu haastattelujen lisäksi teoreettisiin välähdyksiin reflektioni apuna. Oman värinsä tekstiini tuo oma 23-vuotinen työurani ammattikorkeakoulussa opetus- ohjaus-, tutkimus- ja kehittämistehtävissä.

Ammattikorkeakoulupedagogiikan olemus

"Ammattikorkeakoulupedagogiikka etsii vielä paikkaansa kasvatustieteen kentässä. Sen historialliset juuret ovat ammattikasvatuksessa. Toinen traditio, jonka kohtaamme ammattikorkeakoulupedagogiikassa, on korkeakoulupedagogiikka." Näin kirjoitti Hannu Kotila teoksessa *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (2003). Onko ammattikorkeakoulupedagogiik-

ka löytänyt uskottavan ja tunnustetun asemansa, nyt kun Kotilan tekstin julkaisemisesta on kulunut 16 vuotta?

Ammattikorkeakoulupedagogiikan olemusta hahmotettaessa törmää käsitteen ja käytännön jännitteisiin. Sen teoreettisia juuria tai vaikuttimia etsiessä löytää lukuisia eri lähtökohtia, jotka on yhdistetty kyseisen koulutusjärjestelmän tarpeiden kanssa. Jo pelkkänä yhdyssanana se sisältää ammatilliset lähtökohdat, korkeakoulutasoiset vaatimukset sekä oppimisen ja opettamisen elementit. Nämä kehykset luovat jännitteiden kentän ja voidaanakin sanoa, että yhtenäisen kehittämisen sijaan ammattikorkeakoulupedagogiikan polku on ollut moniääninen ja monivivahteinen.

Ammattikorkeakoulupedagogiikan taustalta ei löydy yhtä kirkasta teoriaa. Se ei myöskään pohjautu suoraan yhteen selkeään tieteenalaan. Filosofinen pragmatismi (ks. Kilpinen, Kivinen ja Philström 2008) hahmottaa ammattikorkeakoulupedagogiikkaa käytännön toiminnan jäsentäjänä. Tälle pedagogiikalle on ominaista, että teoreettiset käsitteet ovat kiinni käytännöissä ja käytäntöjen kehittäminen on teoreettisesti jäsenneiltyä. Ammatillinen toiminta luo toimintaa jäsentäviä ja havainnollistavia käsitteitä. Niiden luonne on analyttinen.

Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa voi tarkastella kolmen elementin kautta:

- Opetuksellisissa ja ohjauksellisissa ratkaisuissa
- on haettu työelämäläheisyyttä. Pedagogiikan on
- täytynyt reflektoitua ja integroitua opetettavan
- substanssin kanssa ja näin luoda pohjaa kokonais-
- valtaiselle ammatilliselle kasvulle asiantuntijaksi
- opiskelevan oppimispolulla.
-

1. Moniulotteiset teoreettiset virtaukset ja vahva käytännön ohjaus

Keskeinen elementti löytyy pragmatismista (kreik. πράγμα 'toiminta', 'työ'). Muun muassa deweylainen tapa jäsentää oppimista on osa pedagogiikan ydintä. Punaisena lankana on ajatus siitä, että tiedolle ja teorioille syntyy merkitys vasta, kun niitä soveltavat ympäristössään toimivat elävät olennot.

Pragmatismiin lisäksi ammattikorkeakoulupedagogiikan ytimessä on tunnistettavissa ongelmaperustaisen oppimisen sekä tutkivan oppimisen vaikutuksia. Konstruktivismi, erityisesti sosiokonstruktivismi, on ammatikorkeakoulupedagogiikasta kirjoitetuista ensimmäisistä artikkeleista (mm. Ekola 1992) lähtien ollut vahvasti läsnä. Sen lähtökohtainen ajatus oppimisen yhteisöllisestä rakentumisesta on tukenut hankkeistettua oppimistoimintaa.

Ammattikorkeakoulupedagogiikan teoreettiset elementit ovat olleet aina sidoksissa käytännön tarpeisiin. Siksi ammattikorkeakoulut ovat kehittyneet työelämää lähellä oleviksi korkeakoulumuodoiksi. Opetuksellisisissa ja ohjauksellisissa ratkaisuissa on haettu työelämäläheisyyttä. Pedagogiikan on täytynyt reflektoitua ja integroitua opettavan substanssin kanssa ja näin luoda pohjaa kokonaisvaltaiselle ammatilliselle kasvulle asiantuntijaksi opiskelevan oppimispolulla. Substanssiset sisällöt toimivat oppimisen välineinä ja jäsentäjinä. Ammattikorkeakoulupedagogiikka on rakentunut koko ajan tekemisen kautta. Kuten eräs haastateltava totesi:

”Me opetetaan heitä oppimaan ja kasvamaan ammatillisesti täällä amkissa.”

Vahva alapidonnaisuus nostaa esille erilaisia tarinoita ammattikorkeakoulupedagogiikasta. Yksi haastateltavista ilmaisee tekniikan tarinan seuraavasti: **”Teknologia muuttuu ja meidän tulee seurata sitä.”** Sosiaali- ja terveysalalla taas todetaan, että **”työelämä muuttuu, koulutuksen tulee muuttua ja meidän tulee muuttaa työelämää”**. Vähitellen ammattikorkeakoulupedagoginen tarinaperinne yhtenäistyy yli aloja koskettavaksi ymmärrykseksi säilyttäen alakohtaiset vivahteensa.

2. Pedagogiikassa korostuva osaamisperustaisuus

Työelämän ja ammattikorkeakoulun läheinen sidos on aina ollut keskeinen. Siksi tutkintojen työelämäläheisyys on ollut tärkeää ammattikorkeakoululle. Pedagogiset ratkaisut ovat kohdistuneet osaamisen kehittämiseen. 2000-luvun puolivälin jälkeen korostunut osaamisperustaisuus on vankentanut tätä fokusta ja lisännyt opinnollisia ratkaisuja ammattikorkeakoulussa integroimaan työtä ja oppimista. Yhtenä vaikuttimena on ollut eurooppalainen korkeakoulualue, jossa keskeistä on ollut näkemys suuremmasta työelämäyhteydestä.

3. Kolmen tehtävän integraatio

Ammattikorkeakouluille asetetut tehtävät (opetus- ja ohjaustyö, tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä alueellinen vaikuttaminen) muodostivat 2000-luvun alussa käsitteen kolme tehtävää. Ammattikorkeakoulupedagogiikan tehtävänä on sitoa opetus- ohjaustoiminta luontevaksi osaksi ammattikorkeakoulun TKI-työtä. Tämä käänne on merkittävä pedagogiikan kehittymisen suhteen. Opettajan työn vaatimukset moninaistuivat eikä opettamisen taito enää yksin riittänyt korkeakoulupedagogille.



Kuvio 1. Amk-pedagogiikan evoluutiopolku.

Ammattikorkeakoulupedagogiikan muotoutumista voi hahmotella evoluutiopolun (ks. kuvio 1) kautta. Vaikuttajahaastatteluista piirtyy yhteinen ymmärrys pedagogiikan kehittymisen käännekohdista. Koko 1990-luku oli kiivasta rakenteiden luomisen aikaa. Aikaa sävyttivät kova pyrkimys erottautua ammatillisesta toisesta asteesta sekä korkeakoulutasoisuuden etsiminen yliopistomaisista käytännöistä. Tämä näyttäytyi eritoten hapuilevana opinnäytetyökulttuurina.

Ammattikorkeakoulujen vakinaistamisprosessilla oli suuri merkitys pedagogien ja pedagogiikan kehittymiselle. Arviointineuvoston toimilupa- ja arviointikierrokset ammattikorkeakouluissa pistivät tuoreet korkeakoulut kehittämään pedagogisia strategioitaan. Opettajat pätevöityivät akateemisten opintojen kautta korkeakouluopettajiksi. Maassa käynnistyi laajoja opiskeluprojekteja yhteistyössä muutaman halukkaan yliopiston kanssa. Keskeisiä kouluttajia olivat Tampereen ja Jyväskylän yliopistot. Ponnistelu tuotti 2000-luvun alussa useita väitöskirjoja ammattikorkeakoulun opetus suunnitelmista, opetus- ja ohjaustyöstä sekä hanketoiminnasta. Opettajien akateemiset opinnot tehtiin ammattikorkeakoulutyötä kehittäen ammattikorkeakoulutyössä. Ammattikorkeakoulupedagogiikka dokumentoitui ja sai tutkimuksellista selkänöjää.

2000-luvun ensimmäiset viisi vuotta olivat ammattikorkeakoulupedagogiikan vahvaa profiloinnin aikaa. Kehitystä ohjasi vahva halu löytää ammattikorkeakoulumaiset ratkaisut, jotka erottaisivat ammattikorkeakoulun muista koulutusportaista. **"Ammattikorkeakoulupedagogiikka on ollut aina identiteettien taistelukentällä sitä lähellä olevien koulutusportaiden kanssa"**, totesi eräs haastateltavista. Kolmen tehtävän integraatio sitoi pedagogiikan yhä lähemmäksi työelämää ja sen kehittämistä. Samalla vauhtia sai tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan (TKI) ja opetuksen integroinnin kehittäminen, joka on ollut haastavin sisäinen ponnistelu ammattikorkeakouluille.

Globaali ja kansallinen taloudellinen tilanne heikkenivät, ja koulutussäästöt vaikuttivat suuresti ammattikorkeakoulupedagogiikan seuraavien vuosien kehittämistrendeihin. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) rahoittamien hankkeiden (mm. pääkonttorihankkeet) kautta tapahtuva kansallinen kehittämistyö päättyi. Kehittämistyö ohjattiin ammattikorkeakoulujen perustyyöhön ja rahoitukseen niukkenevien resurssien kera. Rahoitusmittarit kiinnitettiin entistä vahvemmin opintopistekertymiin ja tutkinnon suorittamiseen. Syntyi tarve etsiä ratkaisuja joustaviin opintopolkuihin.

- Ammattikorkeakoulupedagogiikan tehtävänä
- on sitoa opetus- ohjaustoiminta luontevaksi
- osaksi ammattikorkeakoulun TKI-työtä.

-
-
- 2000-luvun ensimmäiset viisi vuotta olivat ammatti-
- korkeakoulupedagogiikan vahvaa profiloinnin aikaa.
-
- Kehitystä ohjasi vahva halu löytää ammattikorkea-
- koulumaiset ratkaisut, jotka erottaisivat ammatti-
- korkeakoulun muista koulutusportaista.
-

Niukat resurssit ohjasivat ammattikorkeakoulupedagogiikkaa entistä työelämäläheisempään ja vuorovaikutteisempaan suuntaan. Yhtenä pedagogisena ratkaisuna nähtiin osaamisperustainen opiskelu ja osaamisen hankkiminen korkeakoulun ulkopuolelta. Haastateltavat pitävät osaamisperustaisuuden nousua 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen puolivälissä merkittävimpänä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa muovaavana tekijänä sitten kolmen tehtävän integraation lanseeraamisen. Ammattikorkeakoulu ja sen toimijat joutuivat aidosti pohtimaan, miten työelämästä hankittu osaaminen integroitui alojen opetettavien substanssien ja teoreettisten elementtien kanssa. Jälleen kerran pedagogiset liikkeet olivat alttiita toimintaympäristön muutoksille.

Osaamisperustaisuuden jatkoksi kehittyi uutta oppimisen paradigmaa vaativa keskustelu yhteiskunnallisesta osaamisesta. Pian keskusteltiin jatkuvan oppimisen reformista. Avointen työpaikkojen nopea lisääntyminen ja yritysten rekrytointien vaikeus yhdistettynä työn laajaan murrokseen nostivat osaamisvaatimuksia ja tarpeen jatkuvalla oppimiselle. Miten jatkuvan oppimisen mahdollisuudet taataan kaikille työikäisille suomalaisille läpi työuran? Miten nostetaan koulutus- ja osaamistasoa, miten saadaan koko työvoima käyttöön, myös maahanmuuttajat ja työvoiman ulkopuolella olevat? Nämä painotukset suuntasivat seuraavat vuodet myös ammattikorkeakoulupedagogiikkaa.

Kenen pedagogiikkaa?

Haastateltavat totesivat, että ammattikorkeakoulupedagogiikan kehitys on vaikuttanut eniten opettajuuteen ja opettajan työhön. Se on tehnyt opettajan työstä yhteisöllistä, muovannut opetuksellista otetta valmentavaan suuntaan sekä monipuolistanut opettajan työnkuva. Luokkahuoneesta irrotettu opisto-opettaja on löytänyt itsensä korkeakoulupedagogina vuosien saatossa tutkimus- ja kehittämishankkeista, erilaista moniammatillisista työtiimeistä sekä yhteistoiminnasta korkeakouluopiskelijan kanssa. Näin kova työnkuvaan ja sen taustalla olevaan henkilökohtaiseen työorientaatioon kohdistuva muutos on polarisoinut opettajien työorien-

taatiota. Osa puolustaa opetus- ja korkeakoulukeskeisiä toimintatapoja, kun taas osa on löytänyt opettajuuden hanketyön ja opetuksen integraation kautta ja näkee korkeakoulunsa osana muuta oppivaa aluetta. (Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Mielityinen ja Hakamäki 2019.)

"On hämmästyttävää, että vieläkin opettajien ymmärrys amk-pedagogiikasta on pirstaloitunut."

"Katotaan lukkaria, katotaan sisältöjä, ei rohkeesti lähdetä tekemään, vaikka pieniä kehitysjuttuja. Voi olla, ettei yhteistyössä firman kanssa olekaan luokkatilanteen herra."

Suhde ammattikorkeakoulutyön muotoihin ja tarvittavaan osaamiseen työssä jakaa ammattikorkeakouluopettajat pääsääntöisesti kahteen "heimoleiriin". Yhden heimon muodostavat ne pedagogit, jotka ovat väsyneet jatkuvaan muutokseen ja joiden orientaatio on korkeakoululähtöinen. Toisen heimon muodostavat TKI-orientoituneet ja siilovapaat opettajat. (Auvinen 2004, Mäki 2012, Vanhanen-Nuutinen ym. 2013 ja Mäki ym. 2019.)

Opiskelijaroolin muutos tiedonsaajasta tietotaidon löytäjäksi ja oppijaksi on haastanut opettajien pedagogiset ymmärrykset. Muutos on johtanut opettajan ja opiskelijan välisen auktoriteetin murtumiseen.

Ammattikorkeakoulupedagogiikan vaikutukset korkeakoulujohtamiseen koetaan haastattelujen perusteella ristiriitaisina. Johtamisen tasolla pedagogiikka on korostunut vaihtelevasti eri ammattikorkeakouluissa. Rehtoreilla ja muulla johdolla on mennyt voimavaroja TKI-toiminnan ylläpitämiseen korkeakouluissaan. Kiiwaassa ja tärkeässä kehitystyössä on unohtunut oivallus yhdistää pedagogiikka ja TKI toisiinsa. Samalla on jäänyt luomatta korkeakoulun arkeen toiminnalliset rakenteet integraatiolle. Kehitystyö on pitänyt ammattikorkeakoulupedagogiikan ja TKI:n erillisinä sektoreina pitkään sekä toiminnallisesti että sisällöllisesti.

"Pedagoginen johtaminen ollut epämääräinen ilmiönä ja käsitteenä. Katsottu opettajan ammatilliseen reviiriin kuuluvana. Korkeakoulun ydintoiminto on pedagogiikka, on vähän hassua, jos ei sitä johtamisessa huomiota. Muutoin johtaminen on pelkkää henkilöstöhallintoa."

"Uhkana ovat hallinnoivat välijohdon päälliköt, ylin johto ymmärtää amk-pedagogiikan, koulutustarve keskijohtoon, jotta nähdään iso kuva."

Ne ammattikorkeakoulut, jotka ovat profiloituneet pedagogisesti, ovat nostaneet ammattikorkeakoulupedagogiikan strategiseen ytimeensä. Tämä heijastuu opettajien määrätietoisena kehittämisenä sekä laajoina, koko organisaatiota koskevin pedagogisina kehittämisohjelminä. Toimivaksi on koettu myös pedagogiikasta vastaavien vararehtorien panos ja näkyvä

rooli kehittämistyössä. Laurean kehittämä Learning by Developing -malli (LbD) (ks. esim. Kallioinen 2008) on koettu urauurtavaksi ammattikorkeakoulukentällä, ja se on ohjannut pedagogiikan profiloitumista ammattikorkeakoulumaiseksi. Mallissa lähtökohtana ovat autenttiset työelämän kehittämis- ja ongelmatilanteet yhteistyössä työelämän kanssa. Kehittämispohjaisen oppimisen tavoitteena on tuottaa uutta osaamista, joka ilmenee uusina tuotteina, toimintamalleina ja työkulttuurina. Kehittämis-hanke toimii oppimisympäristönä, jossa sekä yksilö että yhteisö tuottavat uutta tietoa ja osaamista.

Tämän kehitystyön seurauksena useista ammattikorkeakouluista löytyy omia pedagogisia profileja, joissa yhdistyvät työn, tutkimuksen, kehittämisen ja oppimisen intressit. Nykyiset puitteet luovat mainion mahdollisuuden kehittää opetusta, koska toimintaympäristö vaatii panoksia osaamisen mahdollistamiseen. Silti laadullinen keskustelu on ollut vähäistä, eikä pedagogisia virtauksia sparrata riittävästi korkeakoulujen kesken.

Vaikuttajat kokevat, että ammattikorkeakoulupedagogiikalla on annettavaa tässä ajassa. Se mahdollistaa käytännössä sidokset opetuksen, ohjauksen ja TKI:n välillä. Tutkinto-opiskelut sisältävät lukuisia rajapintoja alan työelämän ja toimijoiden kanssa, ja soveltava ammattikorkeakoulututkimus on kehittämisinstrumentti työelämässä. Keskeistä on saada tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta luontevaksi osaksi ammattikorkeakouluopetusta. Tämä tarkoittaa, että hanketyö koskettaa kaikkia ammattikorkeakoulutoimijoita. Se edellyttää, että opettajan työssä sekä opetuksen että hanketyön rakenteet alkavat muistuttaa toisiaan. Isona esteenä kehitykselle ovat opetuserioituneet työajan käytänteet.

Erilaiset ammattikorkeakoulutoimijoiden verkostot on koettu tärkeiksi pedagogiikan näkymisen ja yhteiskehittelyn foorumeiksi. Haastatteluis- sa mainittiin ammattikorkeakoulujen kehittämisverkosto KeVeR (2002–2004) ja yhä aktiivisesti toimivat AMK-päivät valtakunnallisina ammattikorkeakoulupedagogisina tulkintafoorumeina.

- Luokahuoneesta irrotettu opisto-opettaja on
- löytänyt itsensä korkeakoulupedagogina vuosien
- saatossa tutkimus- ja kehittämishankkeista,
- erilaista moniammatillisista työtiimeistä sekä
- yhteistoiminnasta korkeakouluopiskelijan kanssa.

- Ammattikorkeakoulupedagogiikalla on annettavaa tässä
- ajassa. Se mahdollistaa käytännössä sidokset opetuksen,
- ohjauksen ja TKI:n välillä. Tutkinto-opiskelut sisältävät
- lukuisia rajapintoja alan työelämän ja toimijoiden kanssa,
- ja soveltava ammattikorkeakoulututkimus on kehittämis-
- instrumentti työelämässä.

Quo vadis pedagogiikka?

"Tulevaisuus lepää pitkälti sen varassa, miten hyvin pysyy mukana tutkiva ja kehittävä ote."

Jotta ammattikorkeakoulupedagogiikka eläisi ja voisi hyvin vielä tulevaisuudessakin, ammattikorkeakouluväen tulee jatkaa työnsä pedagogista kehittämistä tutkivalla otteella. Tämä haastaa ammattikorkeakoulujen reagoinnin tavat työelämän tarpeisiin. Vaarana on, että nopeissa muutoksissa ja vaihtuvissa vaatimuksissa avaukset jäävät lyhyiksi ja pinnallisiksi eivätkä täytä korkeakoulutasoisuutta. Siksi tutkiva ja kehittävä ote on oleellinen muuta työelämää kehittävä orientaatio.

Vaikuttajat kehottavat myös ammatillisia opettajakorkeakouluja entistä enemmän ammattikorkeakoulupedagogiikan tutkimus- ja kehittämistyöhön korkeakoulujen kanssa. Opettajan polarisoituneisiin työorientaatioihin täytyy vaikuttaa. Tässä on tehtäväkenttää ammatillisilla opettajakorkeakouluilla ja pedagogisella johtamistyöllä.

Ammattikorkeakoulujen tulisi olla entistä proaktiivisempia ammattien muutosten suhteen. Onko meillä riittävästi näkemystä ja tutkimustietoa tulevista muutoksista? Pitäisikö ammattikorkeakoulujen itse muodostaa tulevista näkemys, luoda tutkimusverkostoja, tuottaa tutkimusta näistä teemoista ja profiloitua työelämäntutkijainstituutiona?

"Kun yliopisto vie työelämäntutkimusta, usein käytössä on etukäteismalli, johon peilataan. Voisimmeko kääntää aselman päälaelleen omassamme?"

Ammattikorkeakoulut kasvattavat uskottavuuttaan työelämän kehittäjinä, jos ne kykenevät hyödyntämään jatkuvan oppimisen tuomat mahdollisuudet. On oltava kyvykäs pedagoginen organisaatio, joka mahdollistaa yhtäaikaisesti asiantuntijatyön kehittämisen ja korkeakouluopiskelun. Ammattikorkeakouluilla tulee olla valmius vastata kysymyksiin: Mistä osaamista syntyy? Kuka osaamisen voi tunnistaa ja tunnustaa? Tähän tarvitaan ammattikorkeakoulupedagogiikkaa.

-
-
- Ammattikorkeakoulut kasvattavat uskottavuuttaan
- työelämän kehittäjinä, jos ne kykenevät hyödyntä-
- mään jatkuvan oppimisen tuomat mahdollisuudet.
-

Korkeakoulutasoisuudesta ei saa tinkiä; sen on löydettävä uudet reitit toteutukseen tutkimuksessa, kehittämisessä ja koulutuksessa. Kun oppimisen polut ovat moninaiset, korkeakoulun täytyy käydä merkitysneuvotteluja opiskelijan kanssa, ohjata tätä refleктоimaan ja tarkastelemaan kokemaansa oman kuplansa ulkopuolelta. Omaa ajattelua ja osaamista testataan jatkuvasti. Irrallisesti kerätyt osaamiskokonaisuudet on saatettava osaamistarinaksi. Korkeakoulupedagogiikan on haastettava oppija pohtimaan kasvuaan ja samalla tuettava ammatillista kehittymistä. Jatkossakin ammattikorkeakoulun vahvuus on pitää yllä ja kehittää reflektion merkitystä oppimisessa, jota kautta oppija kiinnittyy asiantuntijayhteisöön.

Ammattikorkeakoulupedagogiikka tarvitsee myös ikkunoita ulospäin. Kehitystyötä on tehty pitkälti ammattikorkeakoulukentän sisällä, ja ulkopuoliset interventiot ovat olleet harvassa. Jatkuvat muutokset, turbulenssit ja brändinrakennus ammattikorkeakoulukentällä ovat ohjanneet itsenäiseen kehittämiseen ilman tutkimuksellista vuorovaikutusta ulkopuolisten kanssa. Siksi ammattikorkeakoulupedagogiikasta puuttuu vaikuttajien mielestä kokonaisvaltainen analyysi. Osa haastateltavista kaipaa kansainvälisen tason ammattikorkeakoulupedagogiikan tutkijaa, **”omaa petermaassenia”**. Suomalaisen ammattikorkeakoulun tarinaa pidetään poikkeuksellisenä, ja siksi kaivataan kertojaa, joka välittäisi tämän saagan muulle maailmalle. Samalla saisimme peiliä tekemisillemme.

Sulautuvatko ammattikorkeakoulupedagogiikka ja yliopistopedagogiikka? Syntykö ylimmälle oppimisen asteelle jotakin geneeristä pedagogiikkaa ja häviävätkö profilit? Vaikuttajat ovat yllättävän yksimielisiä korkeakoulupedagogiikan, yliopistopedagogiikan ja ammattikorkeakoulupedagogiikan suhteesta toisiinsa. Korkeakoulupedagogiikka on yläkäsite, jolla on omat tietyt yhteiset piirteet. Sillä on kaksi vahvaa profiilia: yliopistopedagogiikka, joka nojautuu akateemiseen tutkimusorientaatioon, sekä ammattikorkeakoulupedagogiikka, jolla lähtökohtana on työelämää tutkiva ja kehittävä ote.

”Ei voi puhua yleisesti korkeakoulupedagogiikasta ja tarkoittaa molempia. Kummallakin omat profilit.”

Tulevaisuuden suuntaa korkeakoulujen pedagogiselle toiminnalle osoittavat myös opetus- ja kulttuuriministeriön johtamat Visio 2030 -työryhmät. Raportissa Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle pedagogiikka nousee selkeästi esiin:

”Korkeakoulun opetussuunnitelmatyö, opetus ja ohjaus perustuvat uusimpaan oppimista koskevaan tutkimukseen sekä yhteiskunnan tarpeisiin. Digitaalisuuden vahvistuminen ja kansainvälisyys edellyttävät entistä suurempaa huomiota pedagogiseen kehittämiseen, ohjaukseen sekä kasvokkaisuopetuksen kehittämiseen. Monipuoliset oppimisympäristöt sekä erilaisten oppijoiden tarpeet korostavat ohjausosaamisen merkitystä.”

Teorian ja käytännön sidos nähdään jatkossakin olennaisena, ja ihmisen kohtaamisaaminen korostuu kompleksisessa toimintaympäristössä.

Pioneereja, vaikuttajia ja tekijöitä

Artikkelien genreen ei yleensä kuulu nostaa esille henkilöitä, jotka ovat kehityksen takana. Silti kehitys tarvitsee konkreettisia vaikuttajia: heitä, jotka ovat olleet oikeassa paikassa oikeaan aikaan ja kyvykkyytensä ansioista saattaneet liikkeelle jotakin, jolla on ollut kauaskantoisia vaikutuksia. Pelkän passiivin käyttö ei tee oikeutta ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäjille. Haastateltavat ovat toistuvasti nostaneet esiin avainnimiä ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisessä ja muotoutumisessa. Luonnollisesti avaintoimijoiden määrä on suuri ja kiitoksen sekä arvostuksen ansaitsee koko ammattikorkeakouluväki. Teen kuitenkin oikeutta, kun tuon esille tässä tutkimuksessa esiin tulleet nimet.

emeritusrehtori ja dosentti Pentti Rauhala
emeritusrehtori Pentti Maljojoki
emeritusprofessori Pekka Ruohotie
emeritusprofessori Matti Koiranen
dosentti ja yksikön johtaja Seija Mahlamäki-Kultanen
dosentti ja opetusneuvos Osmo Lampinen
dosentti ja rehtori Tapio Varmola
professori Päivi Tynjälä
johtaja Katariina Raij
rehtori ja dosentti Outi Kallioinen
rehtori Riitta Rissanen
Mervi Friman (Kever-verkosto)
yliopettaja Hannu Kotila (Haaga-Helia KOPEDA-verkosto)
yliopettaja Liisa Vanhanen-Nuutinen (Haaga-Helia KOPEDA-verkosto)
yliopettaja Kimmo Mäki (Haaga-Helia KOPEDA-verkosto)

POHDITTAVAKSI

1. Miten määrittelet 2020-luvun ammattikorkeakoulupedagogiikan, mistä elementeistä se muodostuu?
2. Pitävätkö ammattikorkeakoulupedagogiikka ja yliopistopedagogiikka omat profiilinsa 2020-luvulla vai sulautuvatko yhdeksi korkean koulutustasteen pedagogiikaksi?
3. Muuttaako jatkuva oppiminen ammattikorkeakoulupedagogiikan toteuttamista ja toimintatapoja? Miten?

Lähteet

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. University of Joensuu. Publications in Education n:o 100. Luettavissa http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-536-7/urn_isbn_952-458-536-7.pdf.

Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki. WSOY

Kallioinen, O. (toim.) 2008. Oppiminen Learning by Developing –toimintamallissa. Edita Prima Oy, Helsinki. <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/114690/Laurea%20julkaisut%20A61.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kilpinen, E., Kivinen, O. ja Philström, S. (toim.) 2008. Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Gaudeamus.

Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. VISION TIEKARTTA https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf/43792c1e-602a-4776-c3f9-91dd66ba9574

Kotila, H. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka: ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki. Edita Oy.

Mäki, K. 2012. Opetustyön ammatillaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakoulun toiminnan kontekstina. Jyväskylä Studies in Business and Economics 109. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä. Luettavissa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37186>.

Mäki, K. 2018 a. Ammattikorkeakoulupedagogiikan evoluution matkassa. eSignals/ pedagogiikka. <https://esignals.haaga-helia.fi/2018/02/22/ammattikorkeakoulupedagogiikan-evoluution-matkassa/> Haaga-Helia julkaisutoiminta. 22.2.2018

Mäki, K. 2018 b. Ammattikorkeakoulupedagogiikka ja TKI – nihkeä vai toimiva liitto? eSignals/ pedagogiikka <https://esignals.haaga-helia.fi/2018/04/10/ammattikorkeakoulupedagogiikka-jatki-nihkea-vai-toimiva-liitto/>. Haaga-Helia julkaisutoiminta. 10.4.2018

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Mielityinen, S., ja Hakamäki S-P. 2019. Kiviä ja keitaita II. Ammattikorkeakoulutyömuutoksessa. Haaga-Helian julkaisut 3/ 2019. ISSN: 2342-2920. ISBN: 978-952-7225-42-4. Grano. Helsinki.

Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V. ja Farin, V. 2013. Kiviä ja keitaita. Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. HAAGA-HELIA tutkimuksia 1/ 2013. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Helsinki. http://www.e-julkaisu.fi/haaga-helia/kivia_ja_keitaita/

PEDAGOGINEN JOHTAMINEN JA JOHTAJUUS – YKSIN VAI YHDESSÄ?

■ Heli Bergström ja Kimmo Mäki

Pedagoginen johtaminen on nähtävä perinteistä pedagogista toimintaa laajempänä kenttänä. Pedagoginen johtaminen sisältää erilaisten tulkintojen johtamisen, osaamisen johtamisen, kyvykkyysien johtamisen, valmentavan johtamisen, verkostojen johtamisen, jaetun johtamisen sekä mahdollisuuksien johtamisen. Johtamistyö mielletään osaksi oppilaitoksen pedagogista toimintaa ja osaamisen kehittämistä. Keskitymme tässä artikkelissa keskijohdon pedagogisen johtajuuteen. Pohdimme, millainen on pedagogisesti kyvykäs keskijohto.

Pedagogisen johtamisen palapeli

Pedagogisen johtamisen tutkimus ja määrittely on maassamme painotunut varhaiskasvatuksen ja peruskoulun johtamisen ympäristöihin. Ammatillisen toisen asteen ja ammattikorkeakoulun johtamiseen liittyvä tutkimuskirjallisuus on vähäisempää. Varsinkaan korkeakoulukontekstissa pedagogisen johtamisen määrittely tai tunnistaminen ei ole itsestään selvää. Tutkimus ja puhe kohdistuvat usein opetustoiminnan johtamiseen osana akateemista johtamista.

Pedagogista johtamista voidaan tarkastella kapea-alaisesti tai laajasti. Kapeassa näkökulmassa kyseessä on oppilaitoksen johtaminen, jolloin johtaminen keskittyy opetussuunnitelmatyön kehittämiseen. Tällöin johtajan työ koostuu vuoden syklin mukaisesti opetuksen organisoimisesta sekä kurssien ja opettajien resursoinnista. Työssä korostuu organisointinäkökulma, eikä johtamiseen mielletä kuuluvan varsinaista pedagogista työskentelyä. Taustalla on ajatus, että pedagogiikka on erillään johtamisesta: se liittyy ainoastaan opettamiseen ja kuuluu vain opettajille.

Tarkastelemme pedagogista johtamista laajemmasta johtajuuden näkökulmasta prosessinomaisesti, yhteistyötä painottaen. Se sisältää erilaisten tulkintojen johtamisen, osaamisen johtamisen, kyvykkyysien johtamisen, valmentavan johtamisen, verkostojen johtamisen, jaetun johtamisen sekä mahdollisuuksien johtamisen. Lähtökohtana on, että johtamistyö mielletään osaksi oppilaitoksen pedagogista toimintaa ja osaamisen kehittämistä. Pedagoginen johtajuus kasvattaa henkilöstön osaamista määrätietoisin kehittämistoimenpitein. Pedagogisessa johtajuudessa esimiestyö on henkilöstön tukemista, yhteistoiminnallista osaamisen kehittämistä ja koko oppilaitosorganisaation henkilöstön työn mahdollistamista (Bergström & Mäki 2017). Henkilöstön kehittämisessä

Pedagogista johtajuutta soveltavalta johtajalta ja esimieheltä edellytetään muun muassa kykyä ohjata henkilöstöään kohti yhteistä päämäärää ja kykyä tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet. Lisäksi hänen tulee ohjata yhdessä ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin. Erityisesti pedagogisen johtajuusosaamisen tulee korostua tiimeissä ja verkostoissa. Kyky yhteistoiminnalliseen suunnitteluun ja toimintaan on tärkeää, sillä varsinaisia johtajarooleja ei näissä ole tai ne hämärtyvät mosaiikkimaisessa asiantuntijatyössä. Tuolloin kehitävä toiminta rakentuu asiantuntijoiden välille konsultatiivisena vaikuttamisena ja yhteiskehittelynä. Tulkinallisuus korostuu yhtenä pedagogisen johtajuuden osaamisalueena.

Keskijohto on perinteisesti ollut puun ja kuoren välissä toimiessaan ylimmän johdon ja asiantuntijoiden välissä. Keskijohdon työroolit vaihtelevat tilanteiden mukaan, ja suurimmalla osalla keskijohdon edustajista on useita työrooleja. Erilaisia työrooleja tarvitaan muun muassa muutosprosesseissa, organisaation kehittämisessä, oppimistilanteissa ja asiantuntijoita johdettaessa. Keskijohdon täytyy pystyä sopeutumaan nopeasti muuttuviin tilanteisiin. Kyvystä omaksua useita rooleja onkin suurta etua: olosuhteet, joissa johtaminen tapahtuu, määrittelevät kussakin tilanteessa vallitsevan työroolin. Jatkuvasti kehittyvässä ja oppivassa asiantuntijaorganisaatiossa, kuten oppilaitosorganisaatiossa, tarvitaan erityisesti vuorovaikutukseen painottuvia, johtajuutta korostavia työrooleja. (Bergström 2006; 2011.)

- Erityisesti pedagogisen johtajuusosaamisen tulee korostua tiimeissä ja verkostoissa. Kyky yhteistoiminnalliseen suunnitteluun ja toimintaan on tärkeää, sillä varsinaisia johtajarooleja ei näissä ole tai ne hämärtyvät mosaiikkimaisessa asiantuntijatyössä.

-
-
- **Lähtökohtana on, että johtamistyö mielletään**
- **osaksi oppilaitoksen pedagogista toimintaa ja**
- **osaamisen kehittämistä.**
-

Kokemus puun ja kuoren välissä toimimisesta jakaa ammattikorkeakoulujen keskijohdon käsityksiä johtamisesta ja johtajuudesta. Käsityksistä on hahmotettavissa opetustyön järjestelijöiden ja pedagogisten johtajien päällikköheimot. Opetustyön järjestelijät näkevät johtamistyön keskitetyn opetuksen järjestämiseen, valvomiseen ja ohjaamiseen rakenteellisesti. Heidän päällimmäisenä huolenaan on, että he löytävät opettajat koko lukuvuodeksi vetämään kursseja ja että tunnit pyörivät sovitulla tavalla. He jakavat töitä opettajilleen, ja opettajisto kokee työn valuvan heille ylhäältä. Pedagogiikan ei koeta kuuluvan omaan johtamistyöhön. Pedagogiset johtajat kantavat huolta henkilöstönsä jaksamisesta kiristyvän taloudellisen tilanteen takia. Heille henkilöstön osaamisen kehittäminen on pedagogista toimintaa. Päälliköt koettavat edistää jaetun johtajuuden työkulttuuria, jossa avautuvat mahdollisuudet neuvotella ja suunnitella työvuotta ja korkeakoulun toimintaa yhteistoiminnallisesti. (Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Mielityinen & Hakamäki 2019.)

Koska keskijohdon rooli painottuu paljolti ylhäältä tulevien odotusten ja käskyjen toteuttamiseen, omalle kehittymiselle ja johtajuuden kehittämiseksi jää liian vähän aikaa. Haasteensa tuovat myös opettajayhteisön ristiriitaiset odotukset johtamistyötä kohtaan. Erilaisissa odotuksissa kiteytyy ristiriitainen toive autonomisuudesta ja yhteisöllisyydestä (Mäki 2017; 2018). Keskijohdon rooli ja johtamistyö onkin nähtävä kokonaisuutena, ei vain asioiden ja tehtävien välittämisenä. Oppilaitosorganisaation moniulotteinen sisäinen ja ulkoinen toimintaympäristö haastavat johtamistyön ratkaisut ja teot (Snowden & Boone 2007).

Pedagoginen johtaminen saa uusia muotoja

Johtamistyön kokonaisuutta rakentaa myös toisen työn tuntemus. Johtajat ja esimiehet ovat usein jossain määrin tietämättömiä opettajan käytännön työstä. Tietämättömyyttä toisen työstä ilmenee myös johdon ja keskijohdon välillä. Jos organisaation henkilökunnan välillä vallitsee tietämättömyys, miten hyvin johtajien voidaan ajatella olevan perillä opiskelijan arjesta? Opettajien työn ja siihen kohdistuvien muutosten seurausten ymmärtäminen auttaa johtajia olemaan paremmin läsnä. Oppilaitoksen eri henkilöstöryhmät sanoittavat omaa työtään toisilleen yllättävän vähän. (Bergström & Mäki 2017.)

- Opetustyön järjestelijät näkevät johtamistyön
- keskittyvän opetuksen järjestämiseen,
- valvomiseen ja ohjaamiseen rakenteellisesti.

Johtaminen ei katoa mihinkään vaan saa uusia muotoja. Nyt johtajalla tulee olla hallussaan nopea holistinen tulkintakyky. On osattava analysoida muutosten tavoitteita ja muuttaa ne toiminnaksi omalla vastuualueellaan. Johtajalla tulee olla kyky ja taito rekrytoida motivoituneita, sitoutuneita ja henkilöstön arvostusta nauttavia opettajia muutosagenteiksi. Keski johdon onnistumisen takeena on johtamistyön pedagoginen hahmotus. Tämä näkökulma sitoo päälliköiden toiminnan osaksi opettajayhteisön ja ylimmän johdon toimintaa. Viestin välittäjästä tulee yhteisöllisen toiminnan ja oman työnsä kehittämisen johtaja. Muutoksessa johtajan on oltava opettajien joukossa. Samaan aikaan keulassa ja keskellä! (Bergström & Mäki 2017.)

Muutostilanteissa testataan oppilaitoksen johtamiskulttuuri, sen yhteisöllisyys ja toimijuus. Jos pedagoginen johtajuus ymmärretään yhteisöllisenä toimintana ja rakenteet edistävät yhteisöllistä toimintaa, se on mainio työkalu muutosten ja muutoksessa johtamisessa. Pedagoginen johtajuus kuuluu kaikille opetusyhteisön jäsenille. Opettajayhteisöille on luonteenomaista sanoittaa oman työn todellisuutta ääneen. Keskeistä on huomioida opettajien voimakas tarve tulla kuulluksi ja mahdollistaa jännitteistenkin näkemysten ilmaiseminen sekä aito kokemus osallisuudesta oman työn muotoutumisessa. Valuttaminen, jalkauttaminen ja sitouttaminen eivät ole pedagogisen johtajuuden työkaluja. Tulkintafoorumit, yhteisen ymmärryksen rakentaminen ja avaaminen sen sijaan ovat.

Tavoitteena on organisaatiokulttuuri, joka hyödyntää vuorovaikutuksellisuutta, osaamisia, kyvykkyyksiä ja verkostoja. Lisäksi se vaalii valmentavaa, jaettavaa ja mahdollistavaa johtajuutta. Tavoitteeseen päästään, kun oppilaitosorganisaation kaikilla tasoilla pedagogista johtajuutta sovelletaan yhdessä prosessinomaisesti.

POHDITTAVAKSI

- Miten pedagoginen johtaminen näyttäytyy sinun oppilaitoksessasi?
- Miksi oppilaitoksen ylimmän johdon ja keski johdon on tärkeä tuntee opettajan työtä ja opiskelijan arkea?
- Miten sinä voit antaa oman panoksesi pedagogiseen johtajuuteen?

Lähteet

Bergström, H. 2006. Working roles of middle level managers. A case study in a developing and learning knowledge-intensive organization. Licentiate's Thesis. Espoo: Helsinki University of Technology.

Bergström, H. 2012. Fluency experiences in knowledge-intensive individual work and collaboration. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG.

Bergström, H. & Mäki, K. 2017. Keulassa ja keskellä. Johtaminen reformissa tutkimus. Haaga-Helium julkaisut. Haaga-Helium ammattikorkeakoulu, Helsinki. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/144399/HH_Keulassajakeskella_verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Korhonen, V., Nevgi, A. & Stenlund, A. 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäytösten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd ja V-M. Värrä (toim.) 2011. Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press.

Mäki, A. 2017. Johtajuuskulttuuri – toiveiden, tekojen ja tulkintojen tiivistymä. Tutkimus johtajuuskulttuurin olemuksesta ja kehittämisestä asiantuntijaorganisaatiossa. Acta Wasaensia 371. Vaasan yliopisto. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-730-9.pdf

Mäki, A. 2018. Keskijohdon paikka – johtajuuskulttuurin aktiivisena tekijänä vai sivustakatoja? Työn tuuli 1/2018. Henkilöstöjohtoon ryhmä Henry ry. 55–56. https://www.henry.fi/media/ajankohtaista/tyon-tuuli/tyontuuli_012018_20180521_1.pdf

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Mielityinen, S. ja Hakamäki, S-P. 2019. Kiviä ja keitaita 2. Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. Haaga-Helium julkaisuja. Haaga-Helium ammattikorkeakoulu, Helsinki.

Snowden, J. & Boone, M. E. 2007. A Leader's Framework for Decision Making. Harvard Business Review, s. 1–9.

• Pedagogiset johtajat kantavat huolta henkilöstönsä
• jaksamisesta kiristyvän taloudellisen tilanteen
• takia. Heille henkilöstön osaamisen kehittäminen
• on pedagogista toimintaa.

OPPIMISEN MONIMUOTOISUUS

ERITYISEN TUEN MUODOT JA MAHDOLLISUUDET AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

■ Eija Honkanen, Maiju Kangasaho ja Leena Nuutila

Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on eräs tärkeimmistä oppimisprosessin edistymiseen vaikuttavista tekijöistä. Opettajan opetuksen sijaan keskiössä on opiskelijan oppiminen, jossa painotetaan valmentajamaista ohjausta. Valmentajamaisen ohjausotteen perusajatuksena on oppimiseen ja työllistymiseen kannustaminen sekä osaamisen esille tuominen oppimisen haasteista ja vaikeuksista huolimatta. Päämääränä on saavuttaa persoonallisen erilaisuuden arvostaminen, sosiaalinen integraatio ja työmahdollisuuksia kaikille.

Kuvaamme tässä artikkelissa inklusiivisen ammatillisen koulutuksen näkökulmasta sellaisia opiskelijoille tarjottavia tuen muotoja, joissa opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on merkittävä ja koulu on kaikille yhteinen. Inklusiivinen ammatillinen koulutus tarkoittaa kaikkia mukaan ottavaa ja osallistavaa sekä tasavertaisia oikeuksia, valintoja ja opiskelumahdollisuuksia (Honkanen, Kaikkonen & Kotila 2008). Joskus opiskelija tarvitsee opinnoissaan tukitoimia, ja ammatillisessa koulutuksessa tuen muodot ovat tuki kaikille, erityinen tuki ja vaativa erityinen tuki.

Tarkastelemme myös sitä, miten ammatillisen koulutuksen säädökset ohjaavat opiskelijaa, työelämän toimijoita ja ennen kaikkea koulutuksen järjestäjää ja opettajaa erityisen tuen osalta. Mitä erityinen ja vaativa erityinen tuki tarkoittavat? Mitä opettajan tulee ottaa huomioon ohjauksessa ja opetuksessa, kun on kyse erityisestä tuesta?

Hyvä vuorovaikutus on oppimisen ja ammatillisen kasvun kivijalka

Oppilaitosyhteisö koostuu erilaisista ihmisistä, joiden tulisi toimia yhteen opiskelijoiden hyvinvointia ja ammatillista kasvua tukevalla tavalla. Opetus- ja ohjaushenkilöstön välinen toimiva ja arvostava vuorovaikutus heijastuu opiskelijoille yhteisöllisenä, turvallisena ja välittävänä opiskeluympäristönä. Opetus- ja ohjaushenkilöstön hyvä yhteistyö on myös uudistuvan ja inklusiivisen ammatillisen koulutuksen perusta.

Toisaalta myös opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus on eräs tärkeimmistä oppimisprosessin edistymiseen vaikuttavista tekijöistä. Onnistuessaan se voi edistää ja ylläpitää opiskelumotivaatiota ja sitoutumista sekä parantaa oppimistuloksia. Myönteinen tunne- ja opiskeluilmapiiri ovat oppimisen edellytykset.



Erilaisten opiskelijoiden kohtaamiseen vaikuttavat persoonallisuutemme monenlaiset seikat. Onkin hyvä pohtia, miten opettajan oma asenne, temperamentti ja toimintatavat vaikuttavat arjessa. On hyvä tiedostaa, että erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen antavat mahdollisuuden myös erilaisuuden hyödyntämiseen, jolloin kaikkien vahvuudet ja osaaminen saadaan paremmin käyttöön.

Toimivan vuorovaikutuksen ja voimaannuttavan opiskelijälähtöisen dialogin perustana on, että ihmiset ovat vuorovaikutuksessa aidosti läsnä toisilleen ja kiinnostuneita toisistaan. Opettaja voi tukea opiskelijan voimaantumista monella tavalla ja vahvistaa näin opiskelijan ammatti-identiteettiä. Voimavara- ja ratkaisukeskeisyyden ytimessä ovat arvot, joiden perusta rakentuu opiskelijan kohtaamisesta: kuuntelemisesta, arvostavasta vuorovaikutuksesta, luottamuksesta, uskosta opiskelijan kykyihin, toiveikkuudesta ja tulevaisuustietoisuudesta.

Kohtaamisen aitoudesta riippuu, kuinka paljon opiskelija ja opettaja tai ohjaaja luottavat toisiinsa. Luottamus lisääntyy, kun opiskelija tuntee opettajan, joka hänen kanssaan työskentelee. Kohtaaminen voi tarkoittaa lopulta varsin pieniä arkisia asioita. Arjen kohtaamista on vuorovaikutus, joka tapahtuu vapaamuotoisissa tilanteissa ja vaikkapa oppituntien aikana. Kohtaamista ei tapahdu, jos opettaja ei lainkaan kuuntele opiskelijaa. Vuorovaikutus on tällöin yksisuuntaista tai sitä ei ole lainkaan. Kuuntelemisen taito sisältää runsaasti tilanneherkkyyttä ja kykyä ymmärtää myös sanatonta viestintää. Melko tavallinen reaktio tilanteessa, jossa aito kohtaaminen jää syntymättä, on opiskelijan vetäytyminen tai asioiden selittely. (Honkanen, Nuutila & Sorjonen 2018, 89–92.)

Erityiseen tukeen liittyvissä tilanteissa opettajan ja opiskelijan välisessä yhteistyössä korostuvat opiskelijan vahvuuksien ja haasteiden kohtaaminen sekä niiden tavoitteellinen ohjaaminen. Aito dialogi ja opiskelijan kiireetön, avoin kohtaaminen on ohjaus- ja opetustyön arjessa tärkeää. Aito voimaannuttava dialogi on vuorovaikutussuhde. Parhaimmillaan siihen kuuluvat keskinäinen kunnioitus, tasavertaisuus sekä avoimuus, joka tukee inhimillistä kasvua ottamalla huomioon toisen näkökulman. Opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutus ja yhteistyö voi olla tuloksellista, mutta epäonnistuuessaan se voi olla opiskelijan näkemyksen huomiotta jättävää. (Happo ym. 2015, 58–70.)

- Opiskelijoiden moninaisuus haastaa opetus-
- henkilöstöä tarkastelemaan tapaamme kohdata
- ja ohjata opiskelijoita heidän erilaisilla ja
- yksilöllisillä opintopoluillaan. On hyvä tiedostaa,
- että erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen
- antavat mahdollisuuden myös erilaisuuden
- hyödyntämiseen, jolloin kaikkien vahvuudet ja
- osaaminen saadaan paremmin käyttöön.

Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen opiskelija on oikeutettu erityiseen tukeen. Erityisen tuen tavoitteena on tutkinnon tai koulutuksen suorittaminen, ammattitaidon ja osaamisen saavuttaminen. Erityinen tuki kattaa valmentavat koulutukset ja kaikki ammatilliset tutkinnot. Ammatillisen koulutuksen valmentavilla koulutuksilla tarkoitetaan ammatilliseen tutkintoon valmentavaa koulutusta (Valma) sekä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta (Telma). Ammatilliset tutkinnot käsittävät perustutkinnon (pt), ammattitutkinnon (at) ja erikoisammattitutkinnon (eat). (L531/2917 § 64.)

Erityinen tuki tarkoittaa pedagogisia tukitoimia, jotka ovat luonteeltaan pitkäaikaisia tai säännöllisiä. Opiskelija voi tarvita tukea esimerkiksi oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi. Erityisen tuen tavoitteena on edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta, ja monesti tämä tarkoittaa moniammatillista yhteistyötä kuntoutuspalveluiden tuottajien kanssa. Koulutuksen järjestäjä päättää erityisestä tuesta opiskelijalle ja kirjaa sen opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS). Koska erityisen tuen päätös tulee kirjata HOKSiin ja suunnitelma tehdään yhdessä opiskelijan kanssa, erityisen tuen päätöksen tekevät opiskelija ja koulutuksen järjestäjä yhdessä. Erityisen tuen päätöstä tehtäessä on myös opiskelijan huoltajaa kuultava. Erityisen tuen päätös voidaan purkaa, jos opiskelija ei opintojen edetessä enää tarvitse erityistä tukea. (L531/2017 § 67.)

Erityisen tuen muotoja

Koulutuksen järjestäjä päättää erityisen tuen muodoista ja järjestämisestä. Erityisen tuen toteuttaminen edellyttää ammatillisen koulutuksen järjestäjältä laajan kirjon ammattiosaajia sekä moniammatillisia ja työelämän verkostoja, jotka osaavat vastata yhdessä opiskelijoiden erilaisiin tarpeisiin opintojen aikana (Honkanen 2006, 155–163). Erityisen tuen muotojen tulee olla opiskelijan tarpeisiin vastaavia, opiskelijakeskeisiä, moninaisia, saavutettavia, opiskelijan oppimista edistäviä sekä hänen kuntoutumistaan tukevia (Honkanen 2006, Miettinen 2007, Selkivuori 2015). Opiskelijalle tarjottavan tuen ja erityisen tuen muodot voivat olla moniammatillisesti toteutettuja.

Ammatillinen opettaja on keskeinen asiantuntija siinä, mitä opiskelija osaa, missä oppiminen edistyy ja mikä oppimisessa on vaikeaa. Hän tuntee opiskelijan ja on keskeinen toimija tämän oppimisprosessissa. Kun ammatillinen opettaja ja erityisopettaja yhdistävät asiantuntemuksensa erityisen tuen suunnittelussa, syntyy arkikäytäntöön erilaisia tuen ja erityisen tuen muotoja ja mahdollisuuksia, joita opiskelija tarvitsee ammatillisen osaamisensa saavuttamiseksi.

Suunnittelussa huomioidaan yhdessä opiskelijan osaaminen, kyvyt ja tavoitteet. Osaamisella tarkoitetaan hänellä jo olevaa osaamista, jota voidaan hyödyntää koulutuksessa tai tutkinnon perusteissa tarvittavassa osaamisessa. Kyvyt kuvaavat opiskelijan kykyä toimia, ja ne ovat luontaisia tai kehitettyjä taipumuksia tai ominaisuuksia. Tavoitteet kuvaavat koulutuksessa tavoiteltavaa osaamista, johon liittyy myös aikaperspektiivi. Näiden pohjalta mietitään tarkoituksenmukaiset, opiskelijan oppimista edistävät ja osaamista kehittävät tukitoimet.

- Ammatillisen koulutuksen opiskelijalla on
- oikeus erityiseen tukeen. Erityinen tuki on
- säännöllistä ja pitkäaikaista. Erityinen tuki
- liittyy pääsääntöisesti oppimisvaikeuteen,
- sairauteen, vammaan tai muuhun syyhyn.
- Opiskelija ja koulutuksen järjestäjä suunnittelevat
- yhdessä, mitä erityinen tuki on sisällöltään
- opiskelijalle.

Tukitoimeksi ei riitä maininta, että opiskelija tarvitsee yksilöllistä tukea. Tukitoimia tulee kuvata HOKSissa konkreettisesti ja ymmärrettävästi: mitä, milloin, kenen tai keiden kanssa, missä jne. Erityinen tuki on siis aina konkreettista sekä opiskelijalle yksilöllisesti suunniteltua ja toteutettua. (Honkanen 2018.) Yksilöllisesti suunnitellut tukitoimet eivät tarkoita yksin toimimista vaan sitä, miten opiskelijaa voidaan yksilöllisesti tukea saavuttamaan oppimisensa tavoitteet siinä yhteisössä, missä hän kulloinkin toimii.

Ammatillisessa koulutuksessa oppimisen perusta, tuki ja edellytys on turvallinen ympäristö oppia. Tämä tarkoittaa esteetöntä ja osallistavaa oppimisympäristöä, jota rakentavat kaikki oppimisprosessiin osallistuvat henkilöt, tyypillisesti opettajat, opiskelijat ja työelämässä toimivat ohjaajat. Esteettömän oppimisympäristön muodostavat fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja asenteellinen esteettömyys. Esteetön oppimisympäristö luo kaikille mahdollisuuksia oppia ja siten edistää omaa ammatillista osaamistaan. Esteettömässä oppimisympäristössä on tasavertainen vuorovaikutus, mahdollisuus tuoda ideoita ja ajatuksia näkyville, mahdollisuus kokeilla, onnistua ja epäonnistua sekä tuoda tunteita näkyville.

Ammatillinen opettaja voi purkaa oppimisen esteitä esimerkiksi varmistamalla oppimiseen liittyviä taitoja yhdessä opiskelijan kanssa. Oppimistaitojen lisäksi opettaja voi varmistaa oppimisprosessia opiskelijan kanssa valmistautumalla tehtävään, aloittamalla tehtävän tekemistä ohjatusti, antamalla tekemisen aikaista ohjausta ja ohjaavaa palautetta, ennakoimalla tehtävän päättämisen sekä laatimalla kannustavan arvioinnin, jossa onnistuminen ja kehittyminen ovat keskiössä.

Tämä on osa oppimista turvaavaa struktuuria. Strukturi opetuksessa ja oppimisessa tarkoittaa rakenteen suunnittelua selkeäksi. Selkeä rakenne tukee opiskelijaa ja auttaa häntä toimimaan. Rakenteessa huomioidaan tila, aika, henkilöt, välineet, toiminta jne. ennakkoon ja pyritään pitämään ne opiskelijalle selkeinä ja ennakoitavina. Strukturiin kuuluu myös oppimiseen käytettävän ajan lisäksi tauotus, joka on opiskelijalle tärkeä. Tauotusta tarvitaan oppimisen rytmittämiseen sekä opittavan asian omaksumiseen ja muistamiseen. Se auttaa opiskelijaa jaksamaan sekä ylläpitämään aktiivisuuden säätelyä ja keskittymiskykyä.

Arjen työskentelyssä opettaja voi vähitellen tunnistaa, mitkä ovat opiskelijalle sopivat työskentelytavat sekä oppimiseen hyväksi havaitut ympäristöt ja materiaalit. Opettaja auttaa kaikkia opiskelijoita oppimaan muokkaamalla saavutettavia, monikanavaisia ja aktiiviseen tekemiseen ohjaavia oppimateriaaleja sekä mahdollistamalla yksilöllisesti erilaisia ympäristöjä ja tapoja oppia. Opiskelija voi hyötyä esimerkiksi oppimateriaalista ja oppimiseen liittyvästä ohjauksesta, jotka on pilkottu osiin. Tällöin edetään opiskelijan kanssa vaihe vaiheelta pienissä osissa, jotka opiskelijan on helppo hahmottaa ja ymmärtää. Näin hänen on mahdollista

edetä kohti tavoitetta omassa tahdissaan ja oppia asioita hänelle sopivalta tavalla. Oppimisessa on keskeistä myös opiskelijalle saavutettava kieli: opettaja käyttää selkeää kieltä, selittää käytettäviä käsitteitä ja varmistaa ymmärryksen.

Kirjoittamalla ja lukemalla oppimisen sijaan tarvitaan toiminnallista oppimista, joka on ammatillisessa koulutuksessa luonteva tapa oppia. Useat opiskelijat hyötyvätkin monikanavaisesta ja toiminnallisesta oppimisesta. Monikanavaisuus tarkoittaa sitä, että opiskelija voi hyödyntää aistejaan (näkö, kuulo, tunto, tasapaino, haju, maku) monipuolisesti. Aistien kautta syntyvä elämys jättää pysyvemmän muistijäljen ja auttaa oppimaan.

Ammatillisessa koulutuksessa kannattaa hyödyntää vaihtelevia oppimisympäristöjä. Silloin tarkastellaan oppimistapoja, oppimisen tavoitteita ja sitä, millaiset oppimisympäristöt tukevat oppimista. Joskus esimerkiksi opintojen alkuvaiheessa tarvitaan rauhallinen ja tietyllä valaistuksella varustettu tila. Joskus riittää toiminnallisuutta aktivoiva ja sitä mahdollistava ympäristö. Joskus taas tarkoituksenmukaista onkin lähteä autenttisiin työelämän oppimisympäristöihin.

On hyvä muistaa, että tukea tarvitseva opiskelija tarvitsee myös työelämässä tapahtuvan oppimisen aikana tukea, joka on syytä ennakoida. Tuki voi olla esimerkiksi tehostettua ohjausta tai perehdytystä työpaikalla, suullisten ohjeiden lisäksi kirjallisten ohjeiden hyödyntämistä ja mobiililaitteiden avulla tapahtuvaa tukea tai ohjausta. Tärkeää on, että opiskelija ja työpaikalla toimivat henkilöt tietävät, millaisesta ohjauksesta opiskelija hyötyy sekä mikä edistää oppimista ja työn tekemistä.

Vuorovaikutusta vahvistava ja aktivoiva, selkeäkielinen ja monikanavainen oppimateriaali tukee oppimista etenkin silloin, kun opiskelijalla on kieleen tai lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksiin liittyviä pulmia. Visuaalisia ja auditiivisia aisteja aktivoivat materiaalit voivat olla kuvaa, videota, ääninauhaa, värien käyttöä, selkeää strukturoitua kirjallista materiaalia tai toiminnallisuuteen perustuvia oppimateriaaleja ja oppimistehäviä. Toiminnallinen ohjaus ja oppiminen sekä osioittain etenevä ohjaus vahvistavat hahmottamista ja auttavat niitä opiskelijoita, joilla on muistamisen ongelmia.

Vertaisohjaus on ohjauksen muoto, jota ammatillisten opintojen aikana kannattaa aktivoida ja hyödyntää. Moni opiskelija hyötyy yhdessä tekemisestä, jolloin hän oppii toisilta ja toisaalta voi auttaa muita oppimaan. Yhdessä tekeminen on keskeinen osa ammattiosaamista, jota työelämässä tarvitaan. Työssä opitaan toisilta, autetaan toisia oppimaan ja opitaan yhdessä.

Oppimisen integroiminen aitoihin työtehtäviin ja niiden konkretisoiminen auttavat monia opiskelijoita huomaamaan, mihin esimerkiksi mate-

matiikan taitoja tarvitaan, miten äidinkielen osaamista hyödynnetään ja missä vieraan kielen taitoja tarvitaan. Usein integrointi motivoi opiskelijaa opiskelemaan ammatissa ja työelämässä tarvittavaa osaamista, joka on osa ammattitaitoa. Myös teknologiasta ja digitaalisista toimintamahdollisuuksista löytyy innovatiivisia ja osaamisen kehittymistä tukevia ratkaisuja kaikille opiskelijoille (Nuutila & Honkanen 2016, 49–57). Teknologiset ja digitaaliset ratkaisut voivat olla sitä, että yhdessä tehdään oppimateriaalia hyödyntäen erilaista osaamista ja osaamisen kehittämistä. Nämä ratkaisut voivat tukea aikaa ja paikkaa situmatonta oppimista, oppimisen syventämistä, kertausta, mentaalista oppimista, ennakkointia jne.

Mukauttaminen ja poikkeaminen

Oppimisen tukemisen ja erityisen tuen ratkaisut ovat moninaisia, ja niiden rajapinnan tunnistaminen on joskus vaikeaa. Mikäli kuitenkin havaitaan, että opiskelija erityisistä tukitoimista ja tiivistä ohjauksesta huolimatta ei saavuta vaadittua tasoa (tydyttävä 1, T1) ammattiosaamisessa, voidaan erityisenä tukitoimena tehdä arvioinnin mukautus, joka on aina ennakoitava.

Mukauttaminen on mahdollista vain ammatillisessa perustutkinnossa. Opetushallitus määrää ammatillisen perustutkinnon perusteissa, miltä osin osaamisen arviointia ei voida mukauttaa. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan perustutkinnossa ja kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnossa ei voida mukauttaa tai poiketa. (L531/2017 § 67.)

Parasta osaamista -verkostohankkeessa on työstetty alla olevat ohjeelliset ja esimerkin mukaiset mukautetut arviointikriteerit. Osaamisen arvioinnin mukauttamisessa opiskelijalle laaditaan henkilökohtaiset ja mukautetut arviointikriteerit M1, M2, M3, M4 ja M5 (ks. taulukko 1). Tämä toki tarkoittaa sitä, että ennen tätä päätöstä opiskelijan kanssa on yhdessä selvitetty, ettei tutkinnon perusteen tyydyttävä taso (T1) ole mahdollista saavuttaa ja osoittaa näytössä sekä tulla arvioituksi.

Poikkeaminen ammatillisen perustutkinnon tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista tarkoittaa sitä, että opiskelija ei osoita osaamistavoitteiden mukaista osaamista eikä osaamista näin ollen arvioida. Poikkeaminen voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että osaamistavoite on kohtuuton opiskelijalle hänen vammansa, terveytensä tai kielitaitonsa takia.

Poikkeaminen on mahdollista vain ammatillisessa perustutkinnossa. Opetushallitus voi määrätä, voidaanko tutkinnossa osaamistavoitteista poiketa vai ei. Poikkeaminen voitaisiin tehdä vain siltä osin tutkintoa, kuin se on opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet ja valmiudet huomioon ottaen välttämätöntä.

	TYÖDYTTÄVÄ 1 M)	T2 M)	HVÄ 3 M)	H4 M)	KIITETTÄVÄ 5 M)	TYÖDYTTÄVÄ 1 Tutkinnon perusteiden mukainen osaaminen.
Osaamistason yleinen kuvaus	Avustettuna		Tuettuna		Ohjattuna	Pääsääntöisesti itsenäisesti
Työtehtävät ja ohjaus	Opiskelija työskentelee yksilöllisesti suunnitelluissa tai paljon harjoitelluissa työtehtävissä jatkuvasti avustettuna		Opiskelija työskentelee yksilöllisesti suunnitelluissa työtehtävissä tuettuna tai jatkuvasti ohjattuna		Opiskelija työskentelee tutuissa toistuvissa työtehtävissä ohjattuna tai jatkuvasti ohjattuna	Opiskelija työskentelee tutuissa työtehtävissä ohjauksen saatuaan
Työympäristö ja aika	Opiskelija työskentelee yksilöllisesti räätälöidyissä työympäristöissä ja saa runsaasti lisäaikaa		Opiskelija työskentelee tutuissa työympäristöissä tuettuna ja yksilöllisellä aikataululla		Opiskelija työskentelee tutuissa työympäristöissä ohjauksen saatuaan	Opiskelija työskentelee uusissa työtilanteissa ja työympäristöissä ohjattuna
Työryhmä ja yhteistyö	Opiskelija työskentelee jatkuvasti työparin* opastuksella ja avustettuna Kaikkein keskeisin osaaminen on saavutettu!		Opiskelija työskentelee työryhmässä ohjattuna		Opiskelija työskentelee työryhmän jäsenenä tai työparin kanssa melko itsenäisesti	Opiskelija työskentelee työryhmän jäsenenä tai toisen apuna
	*) Työparilla tarkoitetaan opettajaa, ohjaajaa, työpaikkaohjaajaa, työvalmentajaa tai muuta henkilöä					

Taulukko 1. Esimerkki mukautetuista arviointikriteereistä.

Kaiken kaikkiaan sekä opiskelijan että koulutuksen järjestäjän tulee yhdessä ennen tutkinnon suorittamista tarkastella kohtuudella ja tavoitteellisesti, missä määrin ja miten poikkeamista ja mukauttamista kannattaa toteuttaa tai olla toteuttamatta, jotta opiskelija saavuttaa tutkinnon tai tutkinnon osia ja ennen kaikkea keskeisen osaamisen ja ammattitaidon ammatissa. (L531 /2017 § 66.)

Yhteenveto

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoiden oppiminen turvataan rakentamalla oppimisen ja oppimisympäristöjen esteettömyyttä. Oppimisen esteettömyyden tulee olla kaikille opiskelijoille mahdollista.

Ammatillisen opettajan opetus, ohjaus ja tuki sekä työelämässä tapahtuva oppiminen ovat opiskelijalle tärkeitä ammatillisen osaamisen saavuttamiseksi. Joskus ammatillisen osaamisen saavuttamiseen tarvitaan vahvempia tukitoimia, erityistä tukea. Se voi olla muun muassa opettajan henkilökohtaista ohjausta, tehtävien aloittamista yhdessä, oppimateriaalin muokkausta opiskelijalle sopivaksi, erilaisia oppimisympäristöjä, ajan antamista. Erityinen tuki on myös ammatillisen opettajan antamaa yksilöllistä tukea, jossa huomioidaan opiskelijan tuen arjen oppimistilanteissa. Erityisen tuen toteuttamisessa tarvitaan moniammatillista yhteistyötä, jossa ammatillisen opettajan rooli on keskeinen, sillä hän auttaa opiskelijaa oppimaan arkipäivän tilanteissa oppilaitoksessa ja työelämässä tapahtuvan oppimisen aikana.

Oppilaitoksen arjessa on aina mukana inhimillisiä tunteita, minkä vuoksi tarvitsemme tunnekyvykkyyttä, empaattisuutta sekä kohtaamis- ja vuorovaikutustaitoja. Tulevaisuudessa inhimillisyys ja moninaisten opiskelijoiden kohtaaminen ovat yhä tärkeämpiä. Ihmisten erilaisuuden ja erilaisen osaamisen arvostaminen on valtava voimavara ja mahdollisuus osallisuuteen.

POHDITTAVAKSI

1. Selvitä, millaisia pedagogisia erityisiä tuen ohjaus- ja opiskelujärjestelyjä on kirjattu opiskelijan osaamisen saavuttamiseksi.
2. Selvitä, millaisia erityisen tuen muotoja on käytössä työelämässä järjestettävän koulutuksen aikana.
3. Miten organisaatiossasi moniammatillinen yhteistyö on toteutettu tukemaan opiskelijan osaamistavoitteita ja valmistumista? Mikä on sinun työtehtäväsi moniammatillisessa yhteistyössä?

Lähteet

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun tutkintosääntö 28.8.2018. Viitattu 10.1.2019. <https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Opinto-opas/Yleista-HHsta/tutkintosaaento.pdf>

Happo, I., Junkkari, M., Kepanen, P., Koukkari, M. & Nuutila, L. 2015. Opiskelijälähtöinen moniammatillinen yhteistyö ammatillisessa erityisopetuksessa – kohti osallistavia käytäntöjä. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja –sarja. 58-70.

Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetus-suunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2006.

Honkanen, E. 2018. Opintojen henkilökohtaistamisesta ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa E. Honkanen & L. Nuutila, (toim.) Ammatillisia opintoja yksilöllisesti. Kokemuksia ohjauksesta ja ammattilaisten yhteistyöstä. Haaga-Helia julkaisu 3/2018. 11–26.

Honkanen, E., Kaikkonen, L. & Kotila, H. (toim.) 2008. Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY.

Honkanen, E., Nuutila, L., Sorjonen, M. 2018. Keinoja ja välineitä opettajalle selkeäkieliseen ilmaisuun ammatillisessa koulutuksessa. Ammatikkasvatuksen aikakauskirja 2018/4 (89–92). OKKA-säätiö.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Viitattu 10.1.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>

Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 716. Tampere University Press-

Nuutila, L. & Honkanen, E. 2016. Innostavat digitaaliset oppimisympäristöt – Löytöretkellä osallistavaan oppimiseen ammatillisessa erityisopetuksessa. Ammatikkasvatuksen aikakauskirja 3/2016. OKKA-säätiö. (49–57).

Opetushallitus. Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa. Viitattu 10.1.2019. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4637898>.

Parasta osaamista –verkostohanke. Viitattu 10.1.2019. http://blogit.jao.fi/parasta_osaamista/wp-content/uploads/sites/433/2018/11/Arviointiopas_opettajalle_mukauttaminen.pdf.

Selkivuori, L. 2015. "Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää". Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 522.

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 637/2017. Viitattu 10.1.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>.

MAAHANMUUTTAJAT AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

■ Riitta Larna

Maahan muuttavalla nuorella tai aikuisella on valtavasti opittavaa: uusi kieli, uusi ympäristö, uudet ihmiset, uusi kulttuuri – liki pitäen kaikki on hänelle uutta. Kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan on maahanmuuttajalle valtava elämänmuutos, ja jokaisella tämä prosessi on omanlaisensa. Kyse ei kuitenkaan ole siitä, että vain Suomeen tulevat maahanmuuttajat olisivat oppijan asemassa. Kulttuurinen moninaisuus haastaa meidät kaikki oppimaan.

Tässä artikkelissa pohdin maahanmuuttajan mahdollisuuksia kouluttautua ja sitä kautta kotoutua suomalaisen yhteiskunnan jäseneksi. Lisäksi pohdin, millä tavalla maahanmuuttajat haastavat meidät oppimaan ja kasvamaan.

Oleskelulupa, kotoutumiskoulutus ja perusopetus

Oleskeluluvan saadessaan Suomeen muuttanut ulkomaalainen saa tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta ja työelämästä, oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan sekä palveluista, jotka auttavat kotoutumaan. Jokaisella on muun muassa oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Peruskoulun päättäneille 17–29-vuotiaille maahanmuuttajille, joilla ei vielä ole koulutus- tai työpaikkaa, on tarjolla maahanmuuttajanuorten niin sanottu MANU-koulutus.

Varsinkin aikuisena maahan muuttaneilla saattaa haasteena olla puutteellinen suomen tai ruotsin kielen taito. Tämän vuoksi aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa suomen tai ruotsin kielen oppimiseen kiinnitetään erityistä huomiota. Lisäksi kotoutumiskoulutukseen kuuluu tutustumista suomalaiseen yhteiskuntaan, kulttuuriin ja työelämään sekä muita opintoja ja työharjoittelua.

Kotouttamisen tavoitteena on, että maahanmuuttajat oppivat suomen tai ruotsin kieltä sekä selviävät arjessa itsenäisesti ja pystyvät huolehtimaan omasta toimeentulostaan. Koulutukseen voi sisältyä myös aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tutkinnon tunnustamista sekä ammatillista uraohjausta. Kotoutumiskoulutukset toteutetaan pääsääntöisesti työvoimakoulutuksina, joita ELY-keskukset ja TE-toimistot hankkivat tarjouskilpailun perusteella. Koulutuksen järjestäjiä on monia. Myös omaehtoinen opiskelu kotoutumiskoulutuksessa on mahdollista.

Kotoutumiskoulutukseen pääsee, kun Suomeen muuttaneelle ja oleskeluluvan saaneelle on TE-toimistossa tai kunnan sosiaalitoimistossa tehty kotoutumissuunnitelma. Kotoutumissuunnitelma tehdään ainakin silloin, kun kyseessä on työtön työnhakija, hän saa toimeentulotukea tai hän on alle 18-vuotias, eikä hänellä ole huoltajaa Suomessa. Myös alkukartoitus voidaan tehdä. Siinä selvitetään esimerkiksi hakijan koulutus, työkokemus ja kielitaito. Tarvittaessa käytetään tulkkia sekä kuvallista aineistoa kirjallisen tukena.

Alkukartoituksessa voi tulla ilmi, että maahan muuttanut aikuinen ei osaa lukea omaa äidinkieltään tai esimerkiksi kirjoittaa latinalaisilla kirjaimilla. Silloin hänet voidaan ohjata noin vuoden kestäväan luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen. Tämän jälkeen opiskelija voi mennä esimerkiksi kotoutumiskoulutukseen, aikuisten perusopetukseen tai töihin.

Kotoutumiskoulutuksen jälkeen maahanmuuttajien koulutuspolut ovat periaatteessa aivan samat kuin suomalaisenkin. Aikuisten perusopetuksessa opintojen kesto vaihtelee tasosta riippuen. Aikuisten perusopetus ja valmentava opetus antavat kaikille yhtäläiset mahdollisuudet onnistua toisen ja korkea-asteen opinnoissa.

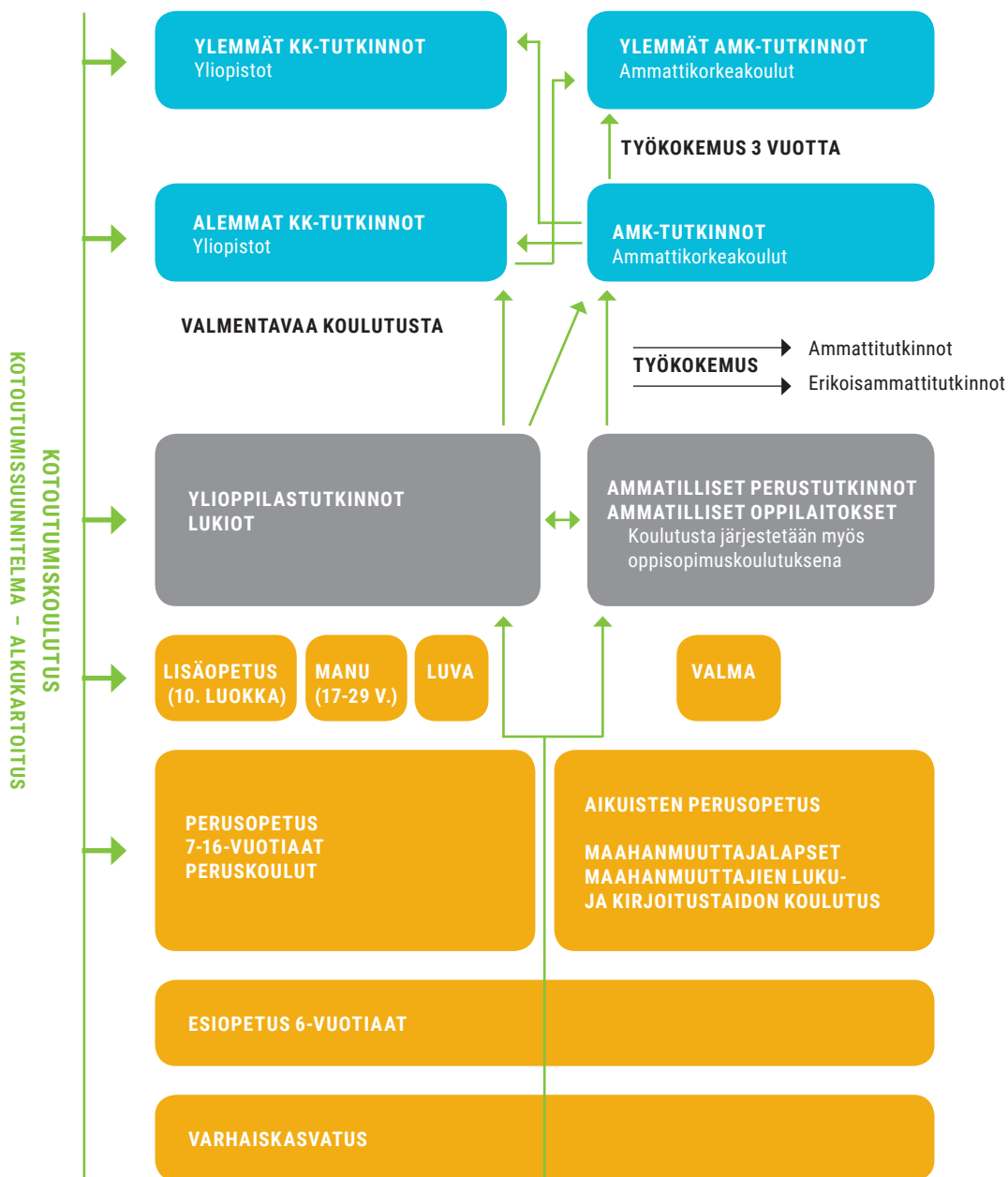
Peruskoulun päättötodistuksen suoritettuaan opiskelija voi jatkaa toisen asteen oppilaitokseen joko suoraan tai noin vuoden kestäväan valmistavan koulutuksen, VALMAN, kautta. VALMAssa voi opiskella suomea, englantia, ruotsia, matematiikkaa ja muita aineita. VALMAN jälkeen voi mennä opiskelemaan ammatilliseen tutkintokoulutukseen. Lukio-opintoihin valmentava koulutus on nimeltään LUJA. Myös peruskoulun jälkeisen niin sanotun kymppiluokan suorittaminen on mahdollista, jos tulevaisuuden suunnitelmat ovat epäselvät.

Opiskelupaikkaa haettaessa suomen tai ruotsin kielen taitoa testataan yleensä erikseen järjestettävässä kielikokeessa. Se voi olla kirjallinen testi tai haastattelu tai molempia. Kielitaitoa kuvataan esimerkiksi taitotasolla A1 (kehittyvä alkeiskielitaito)-A2-B1-B2-C1 (taitavan kielitaidon perustaso). Arviointi tehdään suhteessa puheen ymmärtämiseen, puhumiseen, tekstin ymmärtämiseen ja kirjoittamiseen (ks. linkki Kielitaidon tasojen kuvausasteikko).

Jos maahanmuuttaja osaa jonkin verran suomea tai ruotsia, ovat erilaiset ura- ja työnhakuvalmennukset ja yrittäjyyskoulutukset mahdollisia. Ammatillinen työvoimakoulutus on tarkoitettu työttömille työnhakijoille. Ammatillinen työvoimakoulutus on usein ammatillisen tutkinnon osan suoritus tai täydennyskoulutusta, mutta se voi olla myös kielikurssi. Vapaan sivistystyön piirissä toimivat kansalaisopistot, kansanopistot, opintokeskukset ja kesäyliopistot ovat merkittäviä maahanmuuttajien kouluttajia ja kotouttajia. Myös kansalaisjärjestöjen rooli maahanmuuttajien kotouttamisessa on tärkeä.

VAPAA SIVISTYSTYÖ

- Kansalaisopistot
- Kansanopistot
- Kesäyliopistot
- Opintokeskukset
- Liikunnan koulutuskeskukset



KAAVIO: Suomen koulutusjärjestelmä maahanmuuttajien näkökulmasta.
Ks. minedu.fi/maahanmuuttajien-koulutuksen-kehittaminen

Tietysti Suomeen tullaan töihin myös määräaikaisiin työsuhteisiin ja kansainvälisiin yrityksiin. Tärkeää on silloin, että lapset voivat opiskella esimerkiksi englanninkielisissä kouluissa.

Maahanmuuttajat toisen asteen koulutuksessa ja korkeakouluissa

Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ei nykyään ole juurikaan maahanmuuttajille erikseen suunnattuja koulutuksia. Maahanmuuttajat opiskelevat usein suomenkielisten kanssa samoissa koulutuksissa, ja haku on jatkuva. Ammatillisia tutkintoja ovat ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot. Pelkästään suorittamalla ammatillisen tutkinnon osan voi päästä töihin esimerkiksi hoiva-avustajaksi tai ravintola-apulaiseksi.

Ammatillinen tutkinto vahvistaa ammatillista osaamista (ja antaa muodollisen pätevyyden). Opiskelu perustuu henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmaan ja aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Opiskeluun kuuluu myös työelämässä oppimista. Tuija Arolan väitöskirja (2015) kuvaa monipuolisesti, millaista osaamista ammatilliselta kouluttajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä vaaditaan.

Erityisiä haasteita ovat suomen kielen taidon arviointiin ja ammatillisen kielitaidon kehittymisen tukemiseen liittyvät teemat, monikulttuurinen pedagogiikka ja -ohjaus sekä osaamiseen perustuvaan tutkintojärjestelmään perehdyttäminen. Monet maahanmuuttajataustaiset tutkinnon suorittajat tarvitsevat ohjausta myös suomalaisen yhteiskuntaan ja työelämään integroitumiseen liittyvissä kysymyksissä. Opettajankoulutuksen kehittämisessä näitä näkökulmia tulisi ottaa enemmänkin huomioon.

Ammatillinen täydennyskoulutus tarkoittaa tässä yhteydessä lyhyen kurssin suorittamista, jonka läpäistyään voi saada työelämässä vaadittuja sertifikaatteja, kuten hygieniapassin, tulityökortin, työturvallisuukskortin, trukkikortin tai sähkötyöturvallisuukskortin.

Viimeisimmät selvitykset (2014) kertovat, että Suomessa asuvista, muualta kuin Suomessa syntyneistä 25–54-vuotiaista noin 40 prosentilla oli korkea-asteen tutkinto. Tämä on lähes sama osuus kuin kantasuomalaisilla (44 %). Myös pakolaistaustaisista 18 prosentilla oli korkea-asteen tutkinto. Vuonna 2014 kahdeksan prosenttia maisteritutkinnon suorittajista Suomessa oli muualla kuin Suomessa syntyneitä, tohtorintutkinnon suorittaneista jopa joka kuudes. (minedu.fi)

Ulkomailla korkeakoulussa opiskelleet voivat hakea opiskelemaan Suomen korkeakouluihin joko suomen-, ruotsin- tai englanninkielisille linjoille. Maahanmuuttajien osuutta korkeakoulujen opiskelijoista pyritään lisäämään kehittämällä maahanmuuttajien valmentavaa koulutusta, kie-

likoulutusta ja maahanmuuttajille suunnattua tiedotusta. Ulkomailla tutkinnon suorittaneet voivat myös hakea Opetushallituksesta tai Valvirasta tutkintonsa tunnustamista ja rinnastamispäätöstä. Kelpoisuuden saamiseksi esimerkiksi opettajan tai lääkärin ammatteihin edellytetään tiettyä täydennyskoulutusta ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa.

Kaksisuuntainen kotoutuminen

Monikulttuurisuus on termi, joka viittaa ajatukseen, että kulttuurit elävät omina saarekkeinaan ja kohdatessaan jopa törmäävät toisiinsa. Koska yksilöt ja kulttuurit ovat monimuotoisia ja muuttuvat jatkuvasti, ei ole olemassa selkeärajaisia kulttuureja. Samoin on identiteetin laita: rakennamme kulttuurista identiteettiämme koko ajan, kun olemme yhteydessä muihin ihmisiin.

Nykyisin puhutaankin mieluummin kulttuurisesta moninaisuudesta. Siihen liittyy ajatus vastavuoroisista vaikutteista ja toisilta oppimisesta. Näin ollen myös kotoutuminen on kahdensuuntaista: maahanmuuttaja oppii elämään Suomessa meidän tapojemme mukaisesti, mutta myös me opimme. Mitä on olla suomalainen? Kaikki suomalaisetkaan eivät ole samantaisia tai ajattele samalla lailla.

Jokainen ihminen on aina ennen kaikkea yksilö, ei kulttuurinsa tuote. Tärkein kotoutuminen ei tapahdu viranomaisten tuottamien palveluiden kautta vaan arjessa, esimerkiksi kauppareissuilla, kodin ja koulun yhteistyössä sekä harrastuksissa. Vuorovaikutustilanteissa onkin ehkä hyödyllisempää miettiä, mikä meitä yhdistää kuin etukäteen tulkita ihmisiä laittamalla heitä johonkin kliseiseen kulttuuriseen muottiin.

Opettajan ammattitaidon ytimessä on pohdinta siitä, miten minun tulisi opettajana toimia, jotta jokaisella olisi paikkansa kouluyhteisössä. Ehdottoman tärkeää on rakentaa luottamusta ja luoda turvallinen ilmapiiri, mutta ennen kaikkea opettajan tulee kuitenkin olla sinut oman itsensä kanssa. Millaisia tulkintoja pätevydestä tai osaamisesta minulla on vaikkapa sukupuolen, erilaisen ulkonäön tai pukeutumisen suhteen? Kuka saa hyväksyntäni ja millä perusteella? Näenkö opiskelijoissani enemmän mahdollisuuksia kuin puutteita?

Opiskelijoiden arvostama opettaja on oikeudenmukainen ja ymmärtäväinen. Ohjaanko omalla esimerkilläni toisia kunnioittavaan käytökseen? Mitä se tarkoittaa käytännössä? Autanko maahanmuuttajaa ymmärtämään niitä tapoja, joilla Suomessa toimitaan? Voiko jokainen aidosti kokea olevansa osa yhteisöä, jota ohjaan?

Yksi tärkeimmistä kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteista on epävarmuuden sietokyky (Dervin & Keihäs 2013). Emme voi etukäteen tietää, mitä toinen ajattelee. On tärkeää oppia tarkkailemaan, kysymään ja kuuntele-

maan. Olennaiseksi nouseekin, miten opin tunnistamaan omat tulkintani ihmisistä sekä kohtaamaan toisen avoimesti ja aikaani antaen.

POHDITTAVAKSI

1. Mitä yhdenvertaisuus sinulle opettajana tarkoittaa – ota esimerkiksi jokin arkinen käytännön tilanne?
2. Miten sinun opettajana tulisi ottaa huomioon kulttuurien välinen moninaisuus?
3. Miten maahanmuuttajat tulisi ottaa huomioon oppilaitoksessa(si)? Tutustu myös oppilaitoksesi yhdenvertaisuussuunnitelmaan.

Lähteet

Arola, T. 2015. Maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen näyttötutkinnoissa. Acta Electronica Universitatis Tampensis: 1521 (Tampere University Press, 2015). Monografiaväitöskirja <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96783/978-951-44-9738-4.pdf?sequence=1>

Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurien väliseen viestintään ja kasvatukseen. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Kielitaidon tasojen kuvausasteikko http://www.oph.fi/download/111628_KIELITAIDON_TASOJEN_KUVAUSASTEIKKO.pdf

Perustuslaki L731/1999 § 6 Yhdenvertaisuus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>

Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa>

Linkejä (4.2.2019)

ely-keskus.fi

ihmisoikeusliitto.fi

infofinland.fi

kotouttaminen.fi

mielenterveysseura.fi

opintopolku.fi

yhdenvertaisuus.fi

Kuka on maahanmuuttaja?

Maahanmuuttajia voidaan tarkastella tilastoissa ainakin neljällä muuttujalla, joita ovat äidinkieli, kansalaisuus, syntymävaltio ja vanhempien syntymävaltio. Näin saadaan hieman erilaisia lukuja Suomessa asuvista maahanmuuttajista.

Suomessa asui vuoden 2017 lopussa noin 250 000 ulkomaan kansalaista. Heidän osuutensa oli 4,5 prosenttia koko väestöstä. Noin viidesosa ulkomailla syntyneistä henkilöistä on syntynyt kuitenkin suomalaisen perheen lapsena ulkomailla. Sen vuoksi Suomessa olevia ulkomaalaisia määriteltessä olisi hyvä käyttää henkilön syntymävaltion lisäksi henkilön äidinkieltä. Näin laskien ulkomailla syntyneitä ja äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvia oli vuoden 2009 lopussa Suomessa 190 000 henkilöä.

Suomessa elää lähes 180 eri kansalaisuusryhmää, joista ylivoimaisesti suurin ryhmä ovat Viron kansalaiset. Toiseksi eniten Suomessa asuu Venäjän kansalaisia ja kolmanneksi eniten Irakin kansalaisia. Seuraavana kansalaisuustilastossa ovat kiinalaiset, ruotsalaiset, thaimaalaiset ja somalialaiset. (Tilastokeskus)

Nykyään käytetään myös termejä ulkomaalaistaustainen ja maahanmuuttajataustainen henkilö. Termeillä viitataan niin sanottuihin toisen polven siirtolaisiin eli Suomeen muuttaneiden ulkomaalaisten henkilöiden Suomessa syntyneisiin lapsiin.

Näin tarkkana termien ja taustojen kanssa harva on, joten helposti sana maahanmuuttaja liitetään vain erilaiseen ulkonäköön. Tällainen ajatus on kuitenkin täysin kestävä. Syntyperäinen suomalainen voi olla aivan kuka tahansa, ja jokainen Suomessa asuva on joka tapauksessa yhdenvertainen lain edessä. Perustuslakimme mukaan ketään ei saa syrjiä sukupuolen, iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (L731/1999 § 6).

Kotouttamisen keskeisiä käsitteitä

Alkukartoitus

Työttömille työnhakijoille, toimeentulotuen saajille ja sitä pyytävälle tehtävä kartoitus, jossa arvioidaan alustavasti työllistymis-, opiskelu- ja muut kotoutumisvalmiudet. Kartoituksesta vastaa kunta tai TE-toimisto. Pohjautuu kotoutumislakiin (9–10 §).

Alkuvaiheen palvelut

Alkuvaiheen palveluihin kuuluvat perustieto, ohjaus ja neuvonta, alkukartoitus ja kotoutumissuunnitelma.

Eriytyisiä toimenpiteitä tarvitseva maahanmuuttaja

Maahanmuuttaja, joka tarvitsee tehostettuja kotouttamistoimenpiteitä erityisesti sairauden, vamman tai muun syyn vuoksi alentuneen toimintakyvyn, iän, perhetilanteen, luku- ja kirjoitustaidottomuuden tai muun vastaavan syyn perusteella.

Etninen tausta

Kuuluminen etniseen ryhmään. Etninen ryhmä on ihmisjoukko, jonka katsotaan olevan toisista erottuva kulttuuriperintönsä, uskontonsa, kielensä tai alkuperänsä takia.

Etniset suhteet

Eri etnisten ryhmien suhtautuminen toisiinsa. Tavoitteena on hyvät etniset suhteet, eli kunnioittava asenneilmapiiri ja toimiva vuorovaikutus eri väestöryhmien välillä riippumatta mahdollisista näkemyseroista.

Kansainvälistä suojelua saava

Henkilö, joka on saanut pakolaisaseman tai oleskeluluvan toissijaisen suojelun tai humanitaarisen suojelun perusteella. Ulkomaalaislaista poistui 16.5.2016 säädös, jonka mukaan turvapaikanhakijalle on voitu myöntää oleskelulupa humanitaarisen suojelun perusteella.

Kiintiöpakolainen

YK:n pakolaisjärjestön (UNHCR) pakolaiseksi katsoma henkilö, jolle on myönnetty maahantulolupa Suomeen pakolaiskiintiön puitteissa.

Kotouttaminen

Kotoutumisen monialainen edistäminen ja tukeminen. Tähän pyritään viranomaisten ja muiden tahojen tarjoamien, kotoutumista edistävien ja tukevien toimenpiteiden ja palveluiden avulla. Nämä määritellään henkilökohtaisessa kotoutumissuunnitelmassa.

Kotouttamisohjelma

Kunnan (tai kuntien yhdessä) laatima, kotoutumisen edistämiseksi ja monialaisen yhteistyön vahvistamiseksi kunnanvaltuustossa hyväksyttävä

ohjelma. Ohjelmahyväksytään kunkin kunnan valtuustossa ja esitarkistetaan vähintään kerran neljässä vuodessa. Ohjelma otetaan huomioon kunnan talousarviota ja -suunnitelmaa laadittaessa. Sen laadintaan, toteutukseen ja seurantaan osallistuvat alueelliset ja paikalliset viranomaiset sekä muut keskeiset toimijat. Se pohjautuu kotoutumislakiin (32–33 §).

Valtion kotouttamisohjelma on valtioneuvoston hyväksymä ohjelma, jossa on määritelty hallituskaudelle kotouttamisen tavoitteet ja toimenpiteet.

Kotoutuminen

Maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka päämääränä on, että maahanmuuttaja tuntee olevansa yhteiskunnan aktiivinen ja täysivaltainen jäsen.

Tavoitteena on, että maahanmuuttaja omaksuu yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Samalla kun hän tutustuu uuden asuinmaansa kielelliseen ja kulttuuriseen ympäristöön, tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Vastavuoroisesti vastaanottava yhteiskunta saa uusia vaikutteita ja monimuotoistuu.

Kotoutumisen edistäminen

Maahanmuuttajan kotoutumisprosessin tukeminen viranomaisten tai muiden toimijoiden toimenpiteillä.

Kotoutumiskoulutus

Sisältää suomen tai ruotsin kielen opetusta sekä muuta opetusta, joka edistää työelämään ja jatkokoulutukseen pääsyä sekä muita yhteiskunnallisia valmiuksia. Tarvittaessa kotoutumiskoulutus sisältää luku- ja kirjoitustaidon opetusta. Kotoutumiskoulutus järjestetään pääsääntöisesti työvoimakoulutuksena. Kotoutumissuunnitelmaan voidaan sisällyttää myös omaehtoista opiskelua yleissivistävässä koulutuksessa. Tällöin opiskelua voidaan tukea työttömyysetuudella.

Kotoutumissuunnitelma

Maahanmuuttajan yksilöllinen suunnitelma niistä toimenpiteistä ja palveluista, joiden tarkoituksena on tukea mahdollisuuksia hankkia riittävä suomen tai ruotsin kielen taito sekä muita yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja sekä edistää hänen mahdollisuuksiaan osallistua yhdenvertaisena jäsenenä yhteiskunnan toimintaan. Kotoutumissuunnitelma voidaan laatia myös alaikäiselle ja tarvittaessa perheelle. Pohjautuu kotoutumislakiin (11–18 §).

Kulttuuritietoisuus

Viranomaisen osaa huomioida mm. viestinnässä ja asiakaskontaktissa kulttuurin vaikutuksen sekä asiakkaassa että itsessään.



Kotoutumislaki, laki kotoutumisen edistämisestä

1386/2010, voimaantulo 1.9.2011.

Maahanmuuttaja

Maasta toiseen muuttava henkilö. Yleiskäsite, joka koskee kaikkia eri perustein muuttavia henkilöitä.

Monialainen yhteistyö

Eri toimialojen viranomaisten ja muiden tahojen tekemä yhteistyö.

Monimuotoisuus

Tarkoittaa kaikkia niitä ominaisuuksia ja piirteitä, jotka organisaatiossa tai yhteiskunnassa erottavat ihmiset toisistaan. Erottavia tekijöitä ovat muun muassa ikä, sukupuoli, etninen tausta, kulttuuri, uskonto, koulutus, siviilisääty, seksuaalinen suuntaus, asenteet ja arvot, persoonallisuus sekä poliittinen ja taloudellinen asema.

Kotouttaminen.fi-sivuston yhteydessä painotetaan etenkin etniseen/kulttuuriseen taustaan liittyvää monimuotoisuutta.

Monimuotoisuusosaaminen

Ajattelu- ja toimintatapoja sekä käytäntöjä, jotka perustuvat toisen henkilön kunnioittamiseen ja arvostamiseen riippumatta hänen taustastaan tai asemastaan. Keskeistä on osata tunnistaa ja tunnustaa toisen henkilön yleisinhimilliset, mutta myös esimerkiksi kulttuurisesta erilaisuudesta tai vähemmistöasemasta nousevat tarpeet. Yleisenä tavoitteena on parantaa vähemmistöryhmiin kuuluvien asemaa.

Muunkielinen

Suomessa asuva henkilö, jonka äidinkieli on joku muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Ks. myös vieraskielinen.

Ohjaus ja neuvonta

Kunnan, TE-toimiston ja muiden viranomaisten antamaa opastusta, ohjausta ja neuvontaa kotoutumista edistävästä toimenpiteistä, palveluis-
ta ja työelämästä.

Osallisuus

Tunne kuulumisesta suurempaan yhteiskunnalliseen kokonaisuuteen. Halu osallistua sen toimintaan sosiaalisesti, taloudellisesti ja/tai poliittisesti.

Pakolainen

Ulkomaalainen, jolla on perustellusti aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi alkuperän, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. Pakolaisaseman saa henkilö, jolle jokin valtio antaa turvapaikan tai jonka YK:n pakolaisjärjestö (UNHCR) katsoo olevan pakolainen.

Paluumuuttaja

Ulkosuomalainen, joka palaa Suomeen. Suomessa käsitettä sovelletaan entisiin ja nykyisiin Suomen kansalaisiin sekä entisen Neuvostoliiton alueelta peräisin oleviin henkilöihin, kuten inkerinsuomalaisiin, joilla on suomalainen syntyperä. Viimeksi mainitut ovat suomalaisia kansallisuudeltaan, mutta eivät kansalaisuudeltaan.

Peruspalvelut

Kaikki erityislainsäädäntöön perustuvat kuntien järjestämis- ja rahoitusvastuulla olevat palvelut, etenkin sosiaali- ja terveydenhuollon sekä opetus- ja kulttuuritoimen lakisääteiset valtionosuusjärjestelmän piiriin kuuluvat palvelut.

Perustieto

Oleskeluluvan myöntämisen tai viimeistään kotikunta- ja väestörekisteröinnin yhteydessä annettava perustieto oikeuksista, velvollisuuksista yhteiskunnassa ja työelämässä sekä tieto mahdollisuuksista kotoutumista edistäviin palveluihin.

Rasismi

Aate tai toiminta, jossa ihmisten eriarvoinen kohtelu (syrjintä) oikeutetaan heidän "rotunsa" ja siihen liitettävien fyysisten ja henkisten piireiden mukaan. Ajattelutapaan yhdistyy paitsi stereotyyppiset käsitykset "roduista" ja etnisistä ryhmistä, usein myös ajatus jonkun ryhmän paremmuudesta ja ylivallasta. Rotu-käsite on nykytieteessä vahvasti kyseenalaistettu. Myös eriarvoisuuteen johtavia yhteiskunnallisia rakenteita tai toimintatapoja voidaan kutsua rasistisiksi.

Siirtolainen

Henkilö, joka muuttaa maasta toiseen rakentaakseen siellä itselleen uuden elämän. Siirtolainen voi olla joko maastamuuttaja tai maahanmuuttaja.

Sosiaalinen vahvistaminen

Koostuu maahanmuuttajalle suunnatuista toimenpiteistä, joiden avulla pyritään edistämään tämän elämäntaitojen parantamista ja ehkäisemään syrjäytymistä.

Turvapaikanhakija

Henkilö, joka hakee suojelua ja oleskeluoikeutta vieraasta valtiosta. Henkilöllä ei ole vielä oleskelulupaa Suomessa.

Ulkomaalainen

Henkilö, joka ei ole Suomen kansalainen.

Vieraskielinen

Suomessa asuva henkilö, joka on rekisteröinyt äidinkielekseen jonkin muun kielen kuin suomen, ruotsin tai saamen. Ks. myös muunkielinen.

Välillinen syrjintä

Tilanne, jossa henkilö joutuu erityisen epäedulliseen asemaan muihin nähden näennäisesti puolueettoman säännöksen, perusteen tai käytännön vuoksi ilman, että toiminnalle on olemassa hyväksyttävä peruste. Esimerkiksi sosiaalipalvelutoimiston tai terveyskeskuksen työntekijä saat-
taa jättää neuvomatta maahanmuuttajaa, vammaista tai iäkästä henkilöä viranomaislomakkeen täyttämässä, vaikka huomaa, ettei asiakas ymmärrä lomakkeen sisältöjä. Asiakas saa tällöin samanlaista palvelua kuin kaikki muutkin, vaikka tarvitsisi erityistä neuvontaa. (Yhdenvertaisuus 2. Sisäministeriö 2014.)

Välitön syrjintä

Henkilöä kohdellaan eriarvoisesti verrattuna siihen, miten jotakuta muuta kohdellaan vastaavanlaisessa tilanteessa. Eriarvoinen kohtelu tarkoittaa kohtelua, joka aiheuttaa henkilölle haittaa, kuten esimerkiksi saamatta jääneitä etuisuuksia, taloudellista tappiota tai valinnanmahdollisuuksien vähenemistä. Esimerkiksi omankielisten palveluiden ulkopuolelle jääminen on välitöntä syrjintää. (Yhdenvertaisuus 2. Sisäministeriö 2014.)

Yhdenvertaisuus

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. Oikeudenmukaisessa yhteiskunnassa henkilöön liittyvät tekijät, kuten syntyperä tai ihonväri, eivät saisi vaikuttaa ihmisten mahdollisuuksiin päästä koulutukseen, saada työtä ja erilaisia palveluja - perusoikeudet kuuluvat kaikille.

Yhdenvertaisuuslaki

20.1.2004/21, voimaantulo 1.2.2004.

Lähde: <https://kotouttaminen.fi/keskeiset-kasitteet>

KIELITIE TOINEN OHJAUS, VUOROVAIKUTUS JA YHTEISTYÖ TYÖLLISTYMISEN MAHDOLLISTAJINA

■ Leena Nuutila ja Eija Honkanen

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä ja moninaisuus on lisääntynyt ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä. Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan keskeisenä tavoitteena voi ammattiosaamisen lisäksi olla riittävän kielitaidon saavuttaminen. Kielitaidon kehittymiselle luodaan hyviä mahdollisuuksia opintojen aikana, ja siksi yksi ammatillisen opettajan osaamisvaatimuksista on kielitietoinen ohjausosaaminen.

Tuomme tässä artikkelissa esiin näkökulmia, joita soveltamalla voidaan löytää erilaisia tapoja kohdata ja tukea maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita ammatillisten opintojen aikana. Artikkelissa esitetyt näkökulmat voidaan asettaa esimerkiksi opiskelijalähtöisen yksilöllisen ohjauksen saatevarjon alle. Kuvaamme hyviä käytännössä toteutettavia periaatteita. On hyvä, jos maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kanssa työskentelevä opettaja voi myös itse tehdä näistä näkökulmista omia kokeilujaan ja sovellutuksiaan ja siten löytää itsensä näköisen tavan ohjata opiskelijaa ja kehittää omaa ohjaustyötään.

Opintojen aikainen tuki kielitaidon ja ammatillisen osaamisen kartuttamisessa

Maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla voi opintojen aikana olla erilaisia tuen tarpeita, jotka liittyvät esimerkiksi kielen oppimiseen, vuorovaikutukseen tai osaamisen kehittämiseen. Opiskelija voi tarvita opiskeluvalmiuksiinsa erilaista valmentamista tai tukea, joiden avulla varmistetaan opiskelijan ajantasainen osaaminen. Tukitoimia voivat olla esimerkiksi S2-opinnot tai opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot (OPVA). Molemmat tukitoimet on suunniteltu nimenomaan maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita varten saavuttamaan riittävä suomen kielen taito opintoja ja työelämässä tarvittavaa viestintää ja vuorovaikutusta sekä työllistymistä varten. (L531/2017.)

-
- Kielitaito on osa opiskelijan ammatillista osaamista,
- joka kehittyy jatkuvasti opinnoissa ja työelämässä.
-

• Työpaikkaohjaajalla on usein tärkeä rooli • viestin välittäjänä ja kulttuurisena tulkkina.

Suomi toisena kielenä (S2) -opintojen tavoitteena on vahvistaa suomen kielen taitoja vuorovaikutuksen ja viestinnän näkökulmasta, harjaannuttaa oman alan sanastoa ja parantaa ilmaisua erilaisissa tilanteissa. S2-opintoja voidaan toteuttaa yksilöllisesti, ja ne kirjataan HOKSiin. S2-opinnot voidaan toteuttaa itsenäisenä työskentelynä, ryhmämuotoisina ja ammatilliseen koulutukseen integroituina opintoina. Periaatteet S2-opetuksen toteuttamisessa ovat kielitaidon vahvistaminen sekä mahdollisimman autenttiset materiaalit oppimistilanteissa, opiskelijaa oppimiseen aktivoivien menetelmien käyttö, mahdollinen yhteisopettajuus ja kiinteä integrointi käytännön tekemiseen ja työtilanteisiin sekä yksilön kielen kehittymisen huomioiminen. (OPH eperusteet 2018; mukailen Rajala, Takaeilola & Sairanen 2018.)

Yhdessä ammatillisen opettajan ja S2-opettajan kanssa suunniteltu ja toteutettu yhteistyö, joka tapahtuu opiskelijoiden kanssa aidoissa työtehtävissä, auttaa opiskelijoita oppimaan työelämässä tarvittavan suomen kielen käytön tarpeet, muodot ja moninaisuuden. Ammatillinen opettaja tukee opiskelijan ammatillista osaamista ja kielen kehittymistä käyttämällä ohjauksessaan selkeää suomen kieltä, mahdollisimman havainnollisia, monikanavaisia ja opiskelijaa aktivoivia oppimateriaaleja ja oppimistehtäviä sekä valmentamalla työelämäläheisesti (Honkanen, Nuutila & Sorjonen 2018). Parhaimmillaan ammatillinen opettaja ja S2-opettaja tekevät saumatonta yhteistyötä maahanmuuttajataustaisen opiskelijan oppimisen edistämiseksi esimerkiksi toteuttamalla samanaikaisopetusta, ohjaamalla yhtä aikaa ammattikäsitteiden käyttöä.

Monikanavaisuus edistää ja tukee maahanmuuttajataustaisen opiskelijoiden lisäksi muidenkin oppimista. On hyvä muistaa, että eri aistikanavien on käsiteltävä samaan aikaan samaa asiasisältöä, jotta opiskelija pystyy keskittymään ja omaksumaan asian. Keskeisten ammatillisten termien avaaminen ymmärrettäviksi kaikissa oppimista tukevilla materiaaleissa on tärkeää. Maahanmuuttajaopiskelijat kaipaavat myös aktiiviseen osallistumiseen kannustavia ohjaus-, opetus- ja oppimismenetelmiä, jotta innostus oppimiseen herää ja sitä saadaan yhdessä ylläpidettyä. Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan oppimista edistävä ja aktiiviseen vuorovaikutukseen sekä viestintään kannustava kieli on ammatillisen opettajan ohjauksessa keskeinen. (Honkanen, Nuutila & Sorjonen 2018.) Ammatillisen osaamisen kehittymisen rinnalla on hyvä muistaa, että myös kielitaito on osa opiskelijan ammatillista osaamista, joka kehittyy jatkuvasti opinnoissa ja työelämässä.

Jos edellä kuvatuista tukitoimista huolimatta opinnot eivät etene, on hyvä kartoittaa tai poissulkea erityisen tuen tarve. Erityisen tuen tarve tulee kartoittaa ja toteuttaa erityisen tuen periaatteella ja kirjata HOKSiin näkyville (Ks. Erityisen tuen muodot ja mahdollisuudet). S2- ja OPVA-opinnot eivät siis ole erityistä tukea opiskelijalle. (L531/2017.) Ohjauksella, tukitoimilla ja ennakkoinnilla tuetaan opiskelijan osaamisidentiteetin kehittymistä ja luodaan mahdollisuuksia oppia, kehittää ammatillista osaamista ja toimia työyhteisössä koulutuksen aikana ja sen jälkeen.

Työyhteisöjen moninaisuus on työelämän arkipäivää, mikä haastaa tarkastelemaan tapaamme kohdata uusi työyhteisön jäsen ja ohjata häntä. Työpaikalla tapahtuvan ohjauksen ja perehdytyksen tarve on lisääntynyt entisestään. Eri koulutusasteilta tulevien nuorten ja aikuisten lisäksi ohjausta tarvitsevat työelämään tulevat uudet työntekijät, oppisopimus- ja koulutusoppimuskoulutettavat, työhön tutustujat, työkokeilijat, erilaisten hankkeiden kautta työelämään koulutettavat sekä kausityöntekijät. Työelämällä on yhä suurempi vastuu opiskelijan ammatillisesta kasvusta ja kehittämisestä. Tällä on vaikutusta myös työpaikkaohjaajan työhön. Työpaikkaohjaajalla ja työyhteisöllä on ohjattavana yhä enemmän erilaisista taustoista tulevia, eri tavalla oppivia nuoria ja aikuisia. (Heinonen 2006, 57.)

-

-
-
- Todellinen kasvaminen ja kehittyminen ammattiin
- edellyttää toistuvaa harjoittelua, onnistumisen
- kokemuksiä ja itsensä ylittämistä.
-

Keskeistä on myös nähdä, miten kulttuurien välistä työtä ja osaamista osataan huomioida ja tukea jo perehdytyksestä lähtien sekä sen aikana. Tällaisen lähestymistavan myötä vahvistuvat sekä kulttuurista monimuotoisuutta tukeva johtaminen että yhdenvertaisen kohtelun periaatteet, kun organisaation henkilöstöjohtamisen käytännöt huomioivat työntekijöiden yksilölliset kehittämistarpeet.

Ammatillisen koulutuksen muutoksen myötä työelämällä on entistä merkityksellisempi tehtävä ohjata ja opastaa opiskelijaa ammatillisessa kasvussa yhteistyössä ammatillisen opettajan kanssa. Työelämässä on ohjattavana monenlaisia oppijoita: erilaisista lähtökohdista, taustoista ja kulttuureista tulevia nuoria ja aikuisia, joilla on oma oppimistyyli. Monissa työpaikoissa on työntekijöitä myös erilaisista kulttuureista. Toisaalta edelleen moni ulkomaalaistaustainen on työpaikallaan ainoa ulkomaalaistaustainen henkilö. Työpaikkojen johdolla on merkittävä rooli monikulttuurisuuden tukemisessa. Maahanmuuttajien koulutus- ja palvelutarpeet tulee huomioida myös työterveydenhuollossa ja työturvallisuudessa. Työyhteisön positiivinen vuorovaikutus, työkavereilta saatu tuki ja apu sekä toimivat esimies-alaisuudet ovat voimavaroja maahanmuuttajataustaiselle työntekijälle. Maahanmuuttajataustaiset työntekijät kokevat työpaikan sosiaaliset mahdollisuudet ja ulottuvuudet pääsääntöisesti myönteisinä. (Airila 2018, 140–142.)

Työpaikkaohjaajan erilaiset tehtävät ja roolit

Työpaikkaohjaaja on työpaikalla keskeinen henkilö, joka vahvistaa opiskelijan ammattiosaamista. Työpaikkaohjaajan tehtävät ja roolit ovat viime vuosina monimuotoistuneet. Työtehtävät painottuvat sen mukaan, kuka ohjattavana on ja minkälaisesta ohjaustilanteesta ja ammattiosaamisen kehittämisestä on kysymys. Maahanmuuttajien ohjauksessa korostuvatkin usein perehdyttäjän, ohjaajan, osaamisen tunnistajan, viestinvälittäjän, kulttuuritulkin ja kielimentorin roolit. Lisäksi työpaikkaohjaaja on oman ammattialansa edustava esimerkki ja alansa suomalaisten toimintatapojen ja käytänteiden asiantuntija. (Pekkari 2008, 10.)

Nykyisin maahanmuuttajia ohjataan työpaikoille kielitaidon näkökulmasta melko varhain ja kielitaitovaatimuksista on luovuttu.

Perehdyttämis- ja ohjaustilanteissa työpaikkaohjaajan on tärkeä kiinnittää huomio vuorovaikutukseen ja sen ymmärtämisen varmistamiseen. On tärkeää, että ohjaaja pystyy arvioimaan ohjattavan ammatillista osaamista, kommunikoimaan mahdollisimman selkeästi ja käyttämään helposti ymmärrettävää suomen kieltä. Työpaikkaohjaajalla onkin usein tärkeä rooli viestin välittäjänä ja kulttuurisena tulkkina. Työpaikkaohjaaja voi näin helpottaa vaikeammin ymmärrettävissä olevia ammatillisia käsitteitä sekä kulttuurisista taustoista johtuvia tilanteita, jotka nousevat esille arjen erilaisissa työtehtävissä. Työpaikkaohjaaja toimii merkittävänä yhteistyötä rakentavana tulkkina eri taustaisten työntekijöiden välillä.

Opettajilla ja työpaikkaohjaajilla tulisi olla riittävästi aikaa opiskelijalle. Työhön perehdytys voidaan nähdä tärkeänä työsuhteen alkuvaiheen socialisaatioprosessissa, jonka aikana työntekijä vähitellen muuttuu organisaation ulkopuolisesta henkilöstä työyhteisön jäseneksi. Jotta tämä muutos toteutuisi positiivisesti, perehdytyksessä tulisi ottaa huomioon työnsä aloittavan yksilölliset tarpeet ja näin edesauttaa hänen pääsyään yhtäläiseen asemaan työyhteisön muiden jäsenten kanssa.

Työelämälähtöinen kielitietoinen ohjaus

Eräs ammatillisen koulutuksen arvoista on yhteiskunnallinen vastuu, ja tämä edellyttää kaikkien opiskelijoiden huomioimisen. Ammatillinen koulutus sisältää myös kasvatuksellisen puolen, ja oppilaitoksen tehtävä on valmistaa opiskelijoita ammattiin niin hyvin ammatillisin valmiuksin ja taidoin kuin se on mahdollista. Ammatillinen opettaja on aina myös kasvattaja. Ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena on oppia ammattitaito, työllistyä tai saavuttaa jatko-opinnot. Opiskelijoiden kielitaitoa pyritään kehittämään, jotta heitä voidaan ohjata opintojen alusta asti työelämään oppimaan ja tekemään osaamista näkyväksi.

Kielitaidon osa-alueita ovat puhuminen, kirjoittaminen, kuullun ymmärtäminen ja luetun ymmärtäminen. Ammattikielen ja -sanaston oppiminen voi tuntua vaikealta ja aikaa vievältä erityisesti tilanteissa, joista puuttuu kielenkäyttöympäristö. Kielitaidon syventämiseen vaaditaankin aitoja arjessa tapahtuvia kielenkäyttötilanteita.

Kielitietoinen ohjaus tarkoittaa, että ohjaaja itse tiedostaa ohjauksessa käyttämänsä kielen vaikeustason sekä työyhteisössä käytettävän kielen ja ammattikielen erityispiirteitä. Jos ohjaajalta puuttuu kielitietoinen ymmärrys, hänen on vaikeata muokata omaa puhettaan ohjattavan tarpeita ja kielitaitotasoa vastaavaksi. Kielitietoinen ohjaaja tiedostaa myös, millaisia erilaisia kielenkäyttötilanteita arkityössä kohdataan. Näitä voivat olla esimerkiksi suulliset ja kirjalliset tehtäväkuvaukset, erilaiset asiakaspalvelutilanteet, työohjeistukset, raportit ja työpaikkapalaverit. (Airila 2018, 142.) Mahdollisimman konkreettiset ohjeet, selkeä ohjaus ja monikanavaisuuden hyödyntäminen ohjauksessa varmistavat opiskelijan ymmärtämistä

erilaisissa ohjaustilanteissa (Nissilä & Sarlin 2014). Tämä luo mahdollisuuksia vahvistaa kielitaitoa ja oppia uutta sekä asettaa vaatimuksia arjen työtilanteissa tapahtuvalle vuorovaikutukselle.

Kommunikointitilanteet ovat kulttuurisidonnaisia, vaikka sitä ei aina tule ajatelleeksi. Tämä koskee myös sanatonta viestintää. Vuorovaikutustilanteissa kuuntelemme ja keskustelemme sekä kiinnitämme huomiota myös keskustelukumppanimme ilmeisiin ja eleisiin, äänensävyihin ja tapaan puhua. Sanaton viestintä voi edistää tai estää viestin ymmärtämistä.

Vuorovaikutusosaaminen liitetään usein vuorovaikutustaitoihin. On tärkeä tiedostaa, että vuorovaikutusosaaminen ei koostu pelkästään taidoista, vaikka ne tekevätkin osaamisen näkyväksi ja ovat tämän vuoksi selkeä ulottuvuus. Vuorovaikutusosaamiseen liittyy myös kognitiivisia ja eettisiä ulottuvuuksia. Yksilön ammatillista vuorovaikutusosaamista voidaan arvioida erilaisten yleisten sääntöjen ja normien perusteella, jolloin viestinnän taitavuutta, tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta voidaan jäsentää esimerkiksi selkeyden, sujuvuuden, kohteliaisuuden, totuudenmukaisuuden ja oikea-aikaisuuden avulla. (Nisula 2011, 145.) Keskeistä on, että maahanmuuttajataustainen opiskelija saa ohjausta ja vahvistusta arkitilanteissa myös näiden osalta.

On tärkeää, että maahanmuuttajataustainen opiskelija pystytään ottamaan ohjauksessa ja opetuksessa huomioon yksilöllisesti ja antamaan hänelle hänen tasoaan ja ammattitaitoaan vastaavia tehtäviä pienellä pinnistysvaralla varustettuna. Näin toimimalla opiskelijan on mahdollista saada onnistumisen kokemuksia, jotka ovat tärkeitä itsetunnon ja ammatti-identiteetin vahvistamisessa.

Yhteenveto

Ammatillisen opettajan rooli, työskentelytavat ja työn tavoitteet muuttuvat. Muuttuva yhteiskunta ja ammatillisen koulutuksen monimuotoisuus asettavat opetushenkilöstölle uudenlaisia haasteita. Käsillä olevat muutokset eivät aina ole helppoja tai itsestään selviä monille ammatillisille opettajille. Opiskelijat, ammatillisen osaamisen tavoitteet, menetelmät ja tavat oppia sekä työympäristöt ovat moninaisia. Opettajan tai ohjaajan tehtävä on antaa kasvamiseen kunkin opiskelijan tarvitsemia välineitä. Suoritukset, jotka kasvamiseen johtavat, opiskelija saavuttaa itse. Mahdollisuus päästä työelämään on yksi tärkeimmistä edellytyksistä maahanmuuttajien kotoutumiselle. Se edellyttää yleensä riittävää suomen kielen osaamista ja taitoa toimia oman ammattialan työtehtävissä. Kielen osaamisvaatimus voi vaihdella työtehtävien ja ammatin mukaan. Ammatillinen osaamisidentiteetti kehittyy tekemällä työtä työyhteisön kanssa.

Kielitietoinen opetus ja ohjaus ovatkin tulleet osaksi opettajien ja työpaikkaohjaajien ammatillista osaamista. Ammattisanaston ja -käsitteiden

ymmärtämistä voidaan helpottaa ja havainnollistaa erilaisia käytännönläheisiä keinoja käyttämällä. Aidot oppimisympäristöt ja aidot tilanteet ovat parhaita tapoja tukea ammatillisen kielen ja vuorovaikutuksen oppimista. Näiden avulla voidaan parantaa suomen kielen taitoa sekä yleensäkin viestin ymmärtämistä. Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan ohjaus jatkuu usein vielä opiskelun jälkeenkin. Joskus opinnot kahlataan läpi rimaa hipoen, joskus erinomaisella ammattiosaamisella. Todellinen kasvaminen ja kehittyminen ammattiin edellyttää kuitenkin toistuvaa harjoittelua, onnistumisen kokemuksia ja itsensä ylittämistä. Oppiminen on ennen kaikkea kasvuprosessi niin nuorille kuin aikuisillekin.

Erilaiset työelämälähtöiset oppimisympäristöt muovaavat tietoa, osaamista, työkulttuuria ja ihmisten tapoja toimia yhdessä. Kaikki tämä vaikuttaa myös työelämälähtöiseen oppimiseen. Työelämä ja toimialat muuttuvat, ja uusien palveluiden sekä teknologian kehittyessä tarvitaan eri alojen osaajien yhteistyötä. Ihmisten välisen vuorovaikutuksen merkitys kasvaa ja sen mahdollisuudet kehittyvät. Ammatillisen koulutuksen muutos on myös yhteisöllinen prosessi. Myönteinen kehitys ja muutos tarvitsevat ihmisten keskinäistä tukea, vuorovaikutusta, yhteisten visioiden luomista ja niihin sitoutumista. Ammatillisen opettajan rooli, työskentelytavat ja erilaiset toimintaympäristöt ovat muutoksessa. Olethan valmis muutokseen!

POHDITTAVAKSI

1. Miten kulttuurierot tulevat esiin suomalaisilla työpaikoilla?
2. Mitä tarkoittaa kielitietoinen ohjaus ja miten sitä voisi toteuttaa perehdyttämisessä ja työpaikkaohjauksessa?
3. Pohdi, mitä kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisen työntekijän ohjaamisessa olisi tärkeää ottaa huomioon ja mistä asioista työpaikkaohjaajan olisi hyvä olla selvillä jo etukäteen.
4. Miten ammatillinen opettaja voi tukea maahanmuuttajataustaisen opiskelijan oppimista ja työelämässä toimimista?

Lähteet

- Airila, A. (toim.). 2018. Moni osaa. Työpaikkaosaaminen monikulttuurisilla työpaikoilla. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136165/Moni%20osaa%20-%20ty%C3%B6paikkaosaaminen%20monikulttuurisilla%20ty%C3%B6paikoilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 18.1.2019.
- Heinonen, N. 2016. Kohtaaminen Martin Buberin ja Carl Rogersin tuotannossa. Jyväskylän yliopisto. Kastatustieteiden laitos. Pro Gardu tutkielma. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52192/URN-NBN-fi-jyu-201612054964.pdf?sequence=4>. Viitattu 10.1. 2019.
- Honkanen, E., Nuutila, L. & Sorjonen, M. 2018. Keinoja ja välineitä opettajalle selkeäkieliseen ilmaisuun ammatillisessa koulutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakausikirja 2018/4 (89-92). OKKA-säätiö.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Viitattu 18.1.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Nisula, L. 2011. Vuorovaikutuskulttuuri ja sen jäsentymisen maahanmuuttajien työllistämismenuksessa. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Opetushallitus. 2018 eperusteet. Viitattu 21.1.2019. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/1718932/ops/tutkinnonosat/1719027>
- Pekkari, M. 2008. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Hämeenlinna: Tammi.
- Rajala, S., Takaeilola, M. & Sairanen, R. 2018. Suositukset ammatillisesta suomi toisena kielenä opetuksesta moduulirakenteisessa sairaanhoitajien täydennyskoulutuksessa. HAMK journal. Viitattu 21.1.2019. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/suositukset-ammattillisesta-suomi-toisena-kielena-opetuksesta/>

· KOHTI
· LAAJEMPIA
· KEHYKSIÄ

TYÖ, SIVISTYS JA FILOSOFIA

■ Mika Saranpää

”Itseoppinut on ainoa oppinut. Muut ovat opetettuja.”

Erno Paasilinna (2010) kirjoitti aforisminsa itse. Luultavasti. Minä kirjoitan tätä tekstiä henkilökohtaisesti. Olen tässä tekstissä. Minä kirjoitan, teen siis työtä. Ehkä olen olemassa.

Minut on opetettu tekemään tätä työtä. Olen sitä vähitellen oppinut myös itse, harjoittamalla kirjoittamista ja lukemista. Sinäkin juuri nyt ilmeisesti luet? Myös filosofiaan minut on opetettu. Mutta toisaalta olen sitäkin oppinut myös itse, elämällä, olemalla ja ajattelemalla elämistä ja olemista. Ajattelemisen työtä, hikikarpalot otsalla, tekee työtä tekevä välttämättä. Ajattelemisen työssä on sivistyksen siemen.

Tekstissäni käsittelen ammatillisen koulutuksen filosofiaa erityisesti etiikan näkökulmasta. Peruslähtökohtani on etiikka ensimmäisenä filosofiana (ks. Levinas 1996, 68–69). Etiikka ensimmäisenä filosofiana tutkii ihmisen olemisen tapaa suhteessa Toiseen. Toinen on se, joka määrittää vastuun välttämättömyyden ja asettaa minut kysymyksen alle. Käytän ”kriteeriperustaista arviointia” – eli osaamisen arviointia, joka perustuu arvioinnin toimijoiden tiedostamille ja myös jotenkin kirjatuille kriteereille – ilmiönä, johon filosofiset näkökulmat sovitan. Tämä siksi, että arviointi on – Levinasia seuraten – ensimmäistä pedagogiikkaa (ks. Saranpää 2015, 81).

”Ensimmäisyys” näissä molemmissa tapauksissa tarkoittaa ainoastaan sitä, että sekä etiikka että osaamisen arviointi ovat perustavia ajattelulle ja toiminnalle. Oppimisen perustaa arvioinnin asia ja ilmiö: jotta voimme ajatella oppimisen asiaa, meillä on jo olemassa käsityksiä siitä, milloin muutos on johtanut parempaan. Me siis olemme aina jo arvioivia, kun pohdimme oppimista. Aivan samalla tavalla filosofian perustaa se, miten olemme jo ihmisinä maailmassa suhteessa toisiimme ja kaikkeen muuhun. Tämä perusta on ensin ja se perustaa tietoteoreettista (tietämisen luonteeseen liittyvää) tai ontologista (olemassaolon ja olemisen luonteeseen liittyvää) pohdintaa.

Kuvaamani asian käsitteleminen edellyttää tiettyjen ontologisten ja tietoteoreettisten näkökulmien avaamista ja niiden yhdistämistä ammatilliseen koulutukseen ja käsityksiimme ”ammatin” tai ”työn” ilmiöistä. Teen tekstissäni ensisijaisen yhdistämisen ”osaamisen arvioinnin” kautta. Tämä siksi, että osaamisen arviointi on omalla tavallaan hyvin käsitteellinen ja abstrahoitu asia koulutuksen kentässä. Osaamisen arviointi edel-

lyttää varsin pitkälle menevää sanallistamisen, ajattelun kykyä (ks. Saranpää 2015, 70–72). Voisi ehkä sanoa, että se on filosofiaa varsinaisimmillaan, hyvin käytännöllisessä mielessä.

Osaamisen kriteeriperustaisen arvioinnin kautta sanallistaminen, puhe ja kielellistäminen ovat työssä ja ammateissa. Päädynkin tekstissäni lopulta siihen, että sivistys ja mikä tahansa työ kuuluvat yhteen, aivan samalla tavalla kuin korkeakoulutus ja sivistys. Tai korkeakoulutus ja työ. Aina ne eivät tietenkään kuulu yhteen. Joskus ne ihmisten silkasta typeryydestä johtuen leikataan irti toisistaan. Mutta niiden on mahdollista kuulua yhteen. Työ ja sivistys kuuluvat luontaisesti yhteen, jos niitä ei keinotekoisesti eroteta.

Perusnäkökulmat ja niiden yhteys tutkittavaan asiaan

Ontologiset ja tietoteoreettiset perusnäkökulmat, joita tekstissäni käsitelen, ovat rationalistinen, empiristinen, fenomenologinen ja postmoderni käsitys tiedosta ja olemisesta, ihmisen tavoista olla ja tietää. Näissä kaikissa hieman eri tavoin ymmärretään tietoisuuden ja ruumiin suhde siihen, mitä ajattelemme tietomme koskevan. Kun ajattelemme tietomme koskevan jotenkin jotakin, määrittelemme myös itsemme mahdollisina tietävinä ja todellisuuteen vaikuttavina olentoina, ihmisinä. (Internet on hyvä lähde monien filosofisten näkökulmien alustavaan selvittelyyn; esim. filosofia.fi on varsin hyvä sivusto, ks. lähteet.)

Rationalistinen – ”järkiperäinen” – näkökulma asettaa kaiken järjestyksen ja mielekkyyden lähtökohdaksi ihmisen mielen. Ihmisen ajattelun järjestyks – järki, logiikka – on se, jonka mukaisesti myös maailma on järjestynyt. Kun ihminen selvittelee ajattelunsa järjestystä, hän samalla selvittelee maailman järjestystä.

Jos tuomme rationalistisen näkökulman ammatillisen koulutuksen äärelle, voimme löytää sen esimerkiksi siitä, miten toiset suhtautuvat kriteeriperustaiseen arviointiin. Tulee muistaa, että kriteerit ovat kieltä ja ihmisten ajattelun tuotosta. Kriteeriperustainen arviointi siis edellyttää varsin pitkälle käytännön tekemisestä abstrahoituja lauseita.

- Oppimisen perustaa arvioinnin asia ja ilmiö:
- jotta voimme ajatella oppimisen asiaa, meillä
- on jo olemassa käsityksiä siitä, milloin muutos
- on johtanut parempaan.

Rationalistisen ajattelun mukaan kriteerilauseiden pitäisi seurata ennalta määrättyä järkeä, siis logiikkaa, ja olla sen perusteella absoluuttisesti tosia ja myös samalla tavalla eri toimijoiden tulkitsemia. Järkihän on kaikilla sama, rationalistien mukaan. Jos ei ole sama, se on järjettömyyttä.

Järjelle perustavien lauseiden läpi tulisi voida heijastella sitä, mitä työtoiminnassa tapahtuu. Työtoiminnan laatu voitaisiin siis absoluuttisten kriteerien avulla osoittaa ja yksiselitteisesti määritellä. Onko tämä mahdollista? Ehkä ei ainakaan absoluuttisessa mielessä.

Empiristisessä – ”kokemusperäisessä” – näkökulmassa ihminen taas rakentaa havaintokoneistojensa avulla mielensä järjestyksen. Havaintokoneistoja ovat silmät, korvat ja niin edelleen. Aistit ovat tärkeitä. Mutta ihmisen havaintokoneistoja on myös tiede kehittänyt. Havaintokoneistojen jatkeita ovat vatupassit, suorakulmiot, mikroskoopit ja niin edelleen.

Empiristisen ajattelun mukaan on olemassa oikea järjestys, jota eri tavoin havainnoivan tutkimussysteemin avulla kaivetaan esiin todellisuudesta ja samalla myös koko ajan parannellaan. Havainto sinällään on puhdas, koska muutenhan se ei voisi havaita sitä, mitä sen ulkopuolella on.

Jos asetamme empiristisen näkökulman osaamisen arvioinnin yhteyteen, emme kovin paljon eroa rationalistisesta näkökulmasta. Ehkä merkittävin ero olisi se, että empiristi tunnustaa kriteerilauseidensa olevan havaintojen tulosta. Näin ne siis ovat kritiikille alttiimpia kuin rationalistin maailmassa on. Siinähan kriteerilauseiden perustana on ajattelun järjestys, järki. Järjen ihmiseen asettajasta on edelleen monenlaisia käsityksiä. ”Jumala” voisi olla aika tyypillinen vaihtoehto.

Empiristi ei edellytä jumaluuksia, mutta empiristikin uskoo, että voidaan muodostaa kieli, joka olisi eksakti. Kieli olisi tieteen kieli. Ja koska se on tieteen kieli, se on tulkinnoista vapaa. Jos tällaiselle kielelle oletamme osaamisen arvioinnin kriteerit, olemme tekemässä melko lailla samaa kuin rationalistit, vain eri lähtökohdista.

Tässä voisi pohtia, että sekä empiristisen että rationalistisen näkökulman keskeinen liikuttaja voi olla ”vallan tahto” tai ”vallan erilaiset järjestykset ja muotoilut” (tutustu: Nietzsche, Foucault). Asettaessaan ylivertaisen kielen sekä rationalistinen että empiristinen näkökulma asettavat samalla asiantuntijat, joilla on ylivertainen ymmärrys kielellisistä kriteereistä. Osaamisen arvioinnista tulee näin ylhäältä alaspäin tapahtuvaa toimintaa. Esimerkiksi sellainen ilmiö kuin itsearviointi on näissä näkökulmissa melko haastava ajatus. Opiskelijahan ei näissä näkökulmissa vielä ole asiantuntija vaan vasta tulossa sellaiseksi.

Kolmas näkökulma on **fenomenologinen** (”todellisuuden ilmeneminen kokemusmaailmassa”). Tämä muuttaa koko tietämisen järjestyksen mel-



ko totaalisesti. Siinä havaitsija ja tiedon kohde eivät enää ole toisistaan irrallisia, vaan ne asettuvat suhteeseen. Itse asiassa voisi sanoa, että ne ovat ainoastaan suhteessa, ne muodostuvat siinä. Tieto ei tällöin voi olla absoluuttista.

Tällainen tapa ajatella tiedon muodostumista asettaa kontekstuaalisuuden ja situationaalisuuden periaatteet. Tieto on aina joissakin toimintaympäristöissä ja tilanteissa.

Toinen keskeinen fenomenologian avaus on tiedon kytkeytyminen merkityksiin. Jo 1800-luvun saksalaisessa hermeneutiikassa tämä oli nostettu esiin. Mutta fenomenologia teki tästä tieteenfilosofisen asenteen. Hermeneutiikka ennen fenomenologiaa oli ollut historian – tai Raamatun tai lakien tekstien – tutkimista. Fenomenologian myötä kaikki ihmistä koskevat tieteet ja jopa logiikka ja luonnontieteet tulevat saman ajatuksen piiriin. Ajatus on, että jokainen havainto on aina merkitysten läpikäynti. Puhdasta havaintoa ei ole.

Sinällään tämä ei ole kauhean kummallinen ajatus. Fysiikan alueilla suhteellisuusteoria ja epätarkkuusperiaate ovat sanoneet aivan saman, samoihin aikoihin, 1900-luvun alussa. Luonnontieteilijöiden ei siis pidä tästä asiasta suotta jännittyä.

Mitä fenomenologia tarkoittaa kriteeriperustaisen osaamisen arvioinnin yhteydessä? Ensinnäkin jokainen kriteerilause on aina tulkinnallinen. Kun kriteerilause on muodostettu, sitä tulkitaan jo sen muodostamisen hetkellä, mutta myös sitä luettaessa.

Toiseksi, jos lauseet ovat tulkinnallisia, ne tulee tulkita kussakin arvioinnin kontekstissa erikseen ja uudelleen. Absoluuttisia lauseita ei ole. Kieli on elävää.

Osaamisen arvioinnin tulee elää samalla tavalla. Jokainen arvioinnin hetki on tulkintaa. Koetamme yhdessä arvioinnin tilanteessa tulla ymmärtämään – eri toimijoiden kanssa – sitä, mitä tapahtuu todella ja miten sitä voisi merkityksellistää laatuja näkökulmista. Kriteerit ovat avauksia työn laatuun. Ne eivät ole absoluuttisia määrittelyitä. Tällainen käsitys edellyttää arviointitilanteelta dialogia. Pалаan tähän myöhemmin.

Neljäs näkökulma on **postfenomenologinen** tai postmoderni. En keksi muitakaan sanoja, joilla voisi tehdä hyvin monimuotoisia ja monimutkaisia näkökulmia jotenkin ajateltaviksi. Näissä näkökulmissa on sama perusvire kuin on fenomenologiassa: asiat tulevat tosiksi vain niiden tapahtumaympäristöissä ja -tilanteissa. Fenomenologiasta poiketen – ja ehkä pidemmälle edeten – nämä näkökulmat ottavat vakavasti ihmisen ruumiillisuuden ja monet siihen kytkeytyvät ilmiöt.

- Asettaessaan ylivertaisen kielen, sekä
- rationalistinen että empiristinen näkökulma
- asettavat samalla asiantuntijat, joilla on yli-
- vertainen ymmärrys kielellisistä kriteereistä.
- Osaamisen arvioinnista tulee näin ylhäältä
- alaspäin tapahtuvaa toimintaa.

Menen välittömästi kriteeriperustaiseen osaamisen arviointiin. Jos fenomenologisessa näkökulmassa olisikin jotenkin mahdollista vielä pitää varsinaisen osaamisen näytön antajaa hieman karanteenissa, korkeintaan antaa hänen hieman kertoa aivoituksiaan arvioinnin tilanteessa – postmodernissa näkökulmassa on pakko ottaa osaamisen näytön antaja osallistumaan arviointiin.

Näytön antaja on lihallisena olentona osallinen a priori, eikä tätä osallisuutta voi kiistää. Hän on sukupuolinen, tai sitten ei ole, hän on etninen, tai sitten ei ole, hän on jonkin ikäinen, tai sitten ei ole, hän on monimutkainen, outo ja monipuolinen, häntä ei pidä olettaa – vaan hänet täytyy päästää arvioimaan, yhdessä vertaisten kanssa. Vertaisia ovat kaikki arviointitilanteeseen osallistujat.

Koska kriteeriperustaisessa arviointitilanteessa keskeinen toimijoita erottava tekijä on kieli, kielitietoisuus tulee nostaa esiin. Tämä tarkoittaa sitä, että kriteeriasiantuntijan (opettaja), työelämän edustajan ja opiskelijan on yhdessä koetettava sanoittaa tapahtuvaa työtä siten, että kaikilla on mahdollisuus ymmärtää ja osallistua arviointiin. Moniäänisyys on yksi ilmiö, jota postmoderni ajattelumuoto meiltä edellyttää. Moniäänisyys taas tarkoittaa dialogin mahdollistamista.

Määrittelin edellä opettajan ”kriteeriasiantuntijaksi”. Opettaja on se hahmo, joka on ensimmäisenä ja erityisesti perehtynyt arviointitilanteessa käytettävään kriteeristöön. Hänen vastuullaan on auttaa arviointitilanteen muita toimijoita yhdessä sanoittamaan työn tekemistä ja ymmärtämään kriteereitä. Opettajan vastuulla on kriteeridialogin auttaminen, yhdessä sanoittamisen tukeminen.

-
- [...] kriteeriasiantuntijan (opettaja), työelämän
- edustajan ja opiskelijan on yhdessä koetettava
- sanoittaa tapahtuvaa työtä siten, että kaikilla
- on mahdollista ymmärtää ja osallistua arviointiin.
-

Kun puhumme kädellisyydestä, olemme kovin lähellä asenteemme pohtimista. Käsissämme on aina se, minkä olemme jo omaksi asenteeksemme omaksuneet. Tunnistammeko sitä, se on kokonaan toinen asia. Heideggerin ajatus siitä, että filosofia on mieluummin asenne kuin metodi, voidaan kytkeä nyt tähän. Metodina filosofia pyrkii asettamaan pysyvän, oikeaksi todetun asenteen. Sen sijaan, kun ajattelemme filosofian asenteena, toteamme aina, että se ei koskaan voi pysähtyä johonkin oikeaan. Se voi vain kysyä päästäkseen lähemmäksi asioita.

Jostakin kummallisesta syystä johtuen "sivistystä" on ollut tapana pitää tieteellisen ja akateemisen tiedon alueelle kuuluvana ilmiönä. "Akateeminen tieto" taas on tällöin ymmärretty tietyn metodin avulla hankituksi, kädestä irti abstrahoiduiksi käsitteiksi ja kovin usein myös tietynlaisiksi teksteiksi. Tieteellinen kirjoittaminen on tässä ollut keskeinen kone. Tieteelliseen kirjoittamiseen taas kytkeytyy tieteellinen lukeminen hyvin tarkan merkityksen paljastamisena.

"Lukeneisuus" on suomalaisessa keskustelussa jotenkin aina kytkeytynyt sivistyneisyyteen. En kuitenkaan halua antaa mahdollisuutta "lukeneisuuden" kapeaan ymmärtämiseen. Nimittäin lukeneisuuden positiivinen määrittely voisi tarkoittaa sitä, että lukemisen kautta ihminen avartaa ja laventaa kieltään. Lukiessaan ihminen avautuu asioiden mahdollisuuksille. Ihminen ei supista kielellisyyttään sääntöjen noudattamiseksi, vaan lukeva ihminen voi antautua kielen luonnollisiin liikkeisiin. Kieli elää ja siten myös ihminen elää. Näin on kenties mahdollista avartaa ymmärtämystä ja omaa pientä suljettua maailmaa.

Jos otamme vakavasti merleaupontylaisen fenomenologian ja suomen kielen yhteyden, voimme tuoda sivistyksen työn ja ylipäättään kaiken inhimillisen tekemisen alueille. Voi sanoa jopa niin, että työtä tekemällä ihminen sivistyy. Tai on sivistymättä. Mutta aivan sama voi tapahtua lukeneisuuden alueilla.

Työn kautta sivistyminen edellyttää ajattelemista. Se taas edellyttää, että sanallistamme sitä, mitä teemme. Tuomme tekemisemme kieleen. Kieli on se, jonka avulla voimme yhdessä toisten kanssa muodostaa uusia ajatuksia. Kieli mahdollistaa yhteyden toisiin. Tämä yhteys tapahtuu myös työssä.

-
-
- [...] työtä tekemällä ihminen sivistyy. [...] Työn
- kautta sivistyminen edellyttää ajattelemista. Se taas
- edellyttää, että sanallistamme sitä, mitä teemme.
-

Sivistys edellyttää siis dialogia. Mihail Bakhtin (1999, 252) kirjoitti näin: "...dialogissa ihminen ei ainoastaan näytä itseään ulospäin, vaan hän ensikertaa tulee siksi, mitä on, eikä ainoastaan toisille, vaan myös itselleen. Oleminen tarkoittaa dialogista kommunikaatiota. Kun dialogi loppuu, kaikki loppuu."

Palaan nyt kriteeriperustaisen osaamisen arvioinnin alueelle. Kriteeriperustainen osaamisen arviointi on suuri sivistyksen mahdollisuus työn ja ammatillisen koulutuksen alueilla. Kun me käymme dialogia osaamisesta, siis siitä, mitä työssä todella pidämme tärkeänä ja arvokkaana, me voimme sivistyä. Ja koska me käymme dialogia tärkeinä pitämistämme asioista, me olemme myös eettisessä suhteessa. Ja kuten aivan luvun alussa totean, tämä ei ole mikään metodi vaan asenne, joka on asioille avoin.

Yhdessä toisten kanssa voimme pohtia, millaisia laatuja työssä ilmenee ja miten voisimme työtämme parantaa. Erityisenä näkökulmana tälle voisi olla vaikkapa kestävä kehitys ja sen moninainen ilmeneminen työssä. Näin etiikka kytkeytyy aina työhön.

Päättymätön oleminen merkityksellisen työn alkuna

Mihin loppujen lopuksi päädyn? Päädyn ensinnäkin siihen, että työn alueella totuus on aina tapahtuma, jota yhdessä, työn tekijöinä tutkimme. Rationalismin ja empirismin oletama tapa käsittää asiantuntijuus asettuu kyseenalaiseksi. Työn tekijästä itsestään tulee asiantuntija. Ja näin myös oppijasta itsestään tulee asiantuntija. Totuus ei ole jokin irti leikattava ja lasikuvun alla kuljetettava lause. Totuus – Alain Badiouta (2012, 18) mukailen – on siis aina uutuus, "jotakin hyvin harvinaista ja poikkeuksellista".

Tietäminen edellisen mukaisesti on näin aina jossakin määrin suhteellista. Toki ymmärrän, että on olemassa niitä, joilla on enemmän taitoa. On olemassa niitä, joilla on enemmän taitoa tekemisessään, ja toisaalta on myös niitä, jotka taitavammin sanoittavat asioita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että olisi olemassa oikeus, jonka mukaan vain ne, joita nyt pidämme taitavimpina, saisivat puhua. Samoin ei ole lakia tai oikeutta, joiden perusteella kaikki sanat olisivat jo merkityksiinsä naulittuja. Kun tulee uusia tekijöitä, tulee uusia sanoja ja uusia tapoja puhua työstä, sanoittaa työtä – ja sivistyä.

Ammatillinen koulutus on sivistystä kasvattava ja kantava kulttuurinen ilmiö. Samalla tavalla on työ. Tehdäksemme ammatillista koulutusta ja työtä sivistyneesti meidän tulee antaa kaikkien puhua tekemisestään. Meidän tulee jakaa keskenämme ajatuksiamme. Yhdessä kielellistämme, yhdessä sanoitamme sitä, mitä tapahtuu. Yhdessä etsimme uutta suuntaa. Uudelleen muotoilu, re-formi, jatkuu aina.

Ammatillinen koulutus ja työ ovat näin päättymättömän olemisen, iloisen leikin ja yhteisen muokkaamisen alueita. Meillä ei ole pakkoa määritellä asioita valmiiksi. Asiat ovat eläviä. Me olemme eläviä. Töissä – ja ammatillisessa koulutuksessa – olemme näin aina tutkivia ja kehittäviä. Ajatteleva ei ole kiinni tarttumista pysäyttämisen mielessä. Kun ajatteleva käsittelee käsitteillä, se on asiassa. Asiat ovat eläviä. (Heidegger 1968, 211–212.)

Edellä kuvatussa ajattelun muodossa käytännöllisen ja teoreettisen välillä ei ole eroa. Päättymätön oleminen on merkityksellistä olemista, jossa jokainen ajatus on teko ja jokainen teko on ajatus. Olemme aina kielellisinä olentoina, kun olemme kehollisina olentoina. Ja päinvastoin: kun meillä on keho, meillä on kieli. Kieli on monimutkainen ja moninainen ilmiö, jota kukaan ei omista. Kukaan ei siis omista meitä.

Voimme ottaa vielä kerran osaamisen arvioinnin esimerkiksi. Kuvaamasani ajattelutavassa ”arvioinnin kohde” ei ole abstrahoitu, abstrakti ja ajattelijoista irrallinen objekti, kohde, jota voisi ulkopuolelta ruotia. Se on aina jo ymmärretty, kädellä oleva elävä asia. Kun keskustelemme arvioinnin kohteesta ja tekemisen tasosta, koetamme päästä selvytyteen kohteen tapahtumasta, mutta koko ajan myös siitä, mitä me itse tapahtumaan tuomme. Koetamme siis selvittää omaa ajatteluamme, yhdessä toisten kanssa. Arvioinnin ”objektiivisuus” on näin muodoin tuhoon tuomittu yritys. Tämä ei tarkoita, etteikö arvioinnissa voitaisi yhdessä puhua paremmin ja tarkemmin. Juuri nyt ja tässä.

- Työn tekijästä itsestään tulee asiantuntija.
- Ja näin myös oppijasta itsestään tulee asiantuntija.
- Puhe sanoitti ja arvioi työtä hyvin monipuolisesti
- ja avoimesti. Tunteet olivat puheessa aina läsnä,
- kuinkas muuten.
-

Työ ja ammatillinen koulutus ovat osa kielten ja kieleen tulemisten hurjumheita. Meidän ammatillisen koulutuksen toimijoiden on syytä tutkia itseämme, millainen käsitys ajattelusta, tiedosta ja kielestä – ja siten, millainen käsitys ihmisestä – meillä on. Näin voimme hieman tietoisemmin tehdä työtämme ja myös kehittää sitä.

Epilogi

Koska olen edellä kuvannut työn ja sivistyksen välttämätöntä yhteyttä, mutta samalla myös asettanut monin tavoin kysymyksen alaiseksi kriteeriperustaisen arvioinnin objektiivisuuden mahdollisuudet, on ehkä syytä kertoa, mistä näkökulmasta minun tekstini nousee. Mikä on se itse, joka tässä tekstissä nyt itsensä oppineeksi uskoo?

Olen myös kirjoittanut ehkä filosofista tekstiä. Joku vääräleuka voisikin kysyä, mitä minä siis Työstä ymmärtäisin?

Minäpä kerron, mikä voi olla syvällä kulkeva, ajattelevaa haluani ja haluaavaa ajatteluaani ohjaava voima. Se yllyttää tuottamaan tekstiin merkityksiä. Kokonaan toinen asia on tietenkin vielä se, välittyvätkö lukijalleni samat merkitykset, jotka minä kuvittelen tekstini välittävän. Mutta minäpä kerron...

Vanhempani olivat täysin kouluttamattomia maanviljelijöitä. En koskaan voisi sanoa, että he olivat sivistymättömiä. Heidän maailmankatsomuksensa oli avara, avoin ja monipuolinen. He kehittivät työtä ja sen tekemisen tapoja, yhdessä kyläyhteisönsä kanssa.

Tein työtä heidän kanssaan elämäni ensimmäiset kaksikymmentä vuotta ja vähän pidempäänkin, erilaisin jaksoin. Totuus on, että sain kyllikseni maataloustöiden sitovuudesta ja myös raskaudesta. Minulla ei ole romanttista suhdetta maaseutuun. Enemmän suhteeni on - arkinen. Siis arjen romantiikkaa?

Mutta se, mitä minulla on perintönä, on vakava usko työn sivistävyyyteen. Työn sivistävyys on kytköksissä siihen, miten osaamme sanoittaa tekemistämme. Työn sanoittaminen kytkeytyy aina myös työn laadun ja tekemisen tapojen arviointiin. Kokemassani maataloustyössä tämä oli itsensäselvyys.

Jatkuvasti kuulemme myyttejä siitä, miten miehet eivät puhu. Olen ollut vuosikausia mukana kouluja käymättömien miesten työporukoissa. Itsekin olin silloin melko kouluja käymätön ja lukematon. Voin kertoa, että siellä todellakin puhuttiin. Puhe sanoitti ja arvioi työtä hyvin monipuolisesti ja avoimesti. Tunteet olivat puheessa aina läsnä, kuinkas muuten.

Aivan samalla tavalla navetoissaan ja muissa heille erityisissä työn ympäristöissä ja tehtävissä – myös pelloilla tai kudinten äärellä – naiset sanoitivat työtä. He keskustelivat kohtaamisissaan työstä. Keskustelut kehittivät työtä. Tutkiva ja kehittävä työote oli käsissä. Käsistä se tuli sanoiksi. Kaikki puhuivat työstä. Varsin monet myös lukivat monenlaista kirjallisuutta.

Työ ja osaaminen liittyvät toisiinsa. Kielen kautta niissä on aina sivistys. Keskustelun myötä siellä jo on oppineisuus. Tätä ei ammatillinen koulutus voi välttää. Siellä siis on myös etiikka – ja filosofia. Varsinaisimmillaan.

Lähteet

Badiou, A. 2012. Filosofian puolesta. Tutkijaliitto, Helsinki.

Bahtin, M. 1999. Problems of Dostoevsky's Poetics. University of Minnesota.

Etiikka <http://filosofia.fi/node/6985>

Fenomenologia <http://filosofia.fi/node/2712>

Filosofia.fi – verkkosivusto <http://filosofia.fi/etusivu>

Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Osuuskunta vastapaino, Tampere.

Heidegger, M. 1968. What is called thinking? Harper & Row publishing, New York.

Levinas, E. 1996. Etiikka ja äärettömyys. Gaudeamus, Helsinki.

Merleau-Ponty, M. 2012. Filosofisia kirjoituksia. Kustannusosakeyhtiö Nemo, Helsinki.

Paasilinna, E. 2010. Lausui alustaja, joka korosti – Kootut aforismit ja aforistiset lauseet 1967–1987. Otava, Helsinki.

Saranpää, M. 2015. Ensimmäistä pedagogiikkaa – osaamisperustaisuudesta kriteeriperustaisuuteen. Teoksessa (toim. H. Kotila & K. Mäki) 21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja. Haaga-Helian julkaisut, Helsinki.

Tieto-oppi <http://filosofia.fi/node/6899>

Tulkinnallinen relativismi <http://filosofia.fi/node/6184>

2020-LUVUN AMMATTIKASVATUS

■ Jari Laukia

Ammattikasvatus käsitteenä pitää sisällään ammatillisen koulutuksen, oppimisen, tutkimisen ja kehittämisen. Ammattikasvatustiede on osa ammattikasvatusta. Ammattikasvatukseen liittyvät ammattitaito ja työelämän kehittyminen sekä yksilön kasvaminen ja yhteiskunnassa toimiminen. Tämä kaksoisrooli on aiheuttanut myös ristiriitoja sekä koulutuksessa että tutkimuksessa riippuen siitä, kumpaa tehtävää on painotettu. Ammatillinen koulutus ja yleissivistävä koulutus on historiallisesti pidetty erillään. Työelämän muuttuessa on vaikeaa erottaa, mikä yleissivistävä koulutus ei palvelisi työelämässä toimimista tai mikä ammatillinen koulutus ei kasvattaisi yhteiskunnan sivistyneitä jäseniä.

Tässä artikkelissa pohdin ammattikasvatusta – ammatillista koulutusta ja ammattikasvatustiedettä – sen kehitystä ja tulevaisuuden näkymiä. Ammatillisella koulutuksella on pitkä historia Suomessa, kun taas tiedekentässä ammattikasvatus on hyvin nuori. Onkin syytä kysyä, miltä ammattikasvatustieteen tulevaisuus näyttää. Artikkelini edustaa kirjoittamisen genreä, jossa koulutus kytketään yhteiskunnan muutokseen. Yhteiskunnan muutokseen vaikuttaa ideologioiden joukko, joka luo suuntaa yhteiskunnalliselle muutokselle, kasvatusideologioille sekä koulutukselle. Artikkelin johtoaus on, että koulutus ja tutkimus liittyvät toisiinsa.

Ammatillisen koulutuksen pitkä kehityskaari

Ammatillinen, käytännön osaamiseen tähtäävä koulutus on käsitteenä monikerroksinen. Siinä limittyvät koulutus, ammatti, merkityksellinen työ ja asiantuntijuus sekä kansalaisuus ja sivistys.

Ammattikasvatuksen varhaisvaiheessa, oppipoikajärjestelmässä, näkyi kokonaisvaltainen työn oppiminen. Oppipoika oppi vähitellen tuotteen tekemisen, markkinoinnin, yrityksen hallinnoinnin sekä yhteydenpidon ympäröivään yhteisöön. Ehkä se, mitä ei opittu, liittyi tuotekehitykseen, uuden tiedon hankkimiseen ja laadun hallintaan. Orastavan teollisuuden vaiheessa perustettiin sunnuntaikouluja teollisuudessa ja kaupan alalla työskenteleville työntekijöille. Ne toimivat iltaisin ja viikonloppuisin, ja niissä opetettiin luku- ja kirjoitustaitoa, matematiikkaa, kristinuskoa ja vaihtelevasti kirjanpitoa tai muita käytännön taitoja.

Moderni, kokopäiväopiskeluna toteutettu ammatillinen koulutus alkoi 1800–1900-lukujen taitteessa. Uudenlaisen koulutuksen syntymisen taustalla oli maan elinkeinopoliittinen ja yhteiskunnallinen vapautuminen. Uudistuvassa yhteiskunnassa vallitsi voimakas kehitysoptimismi ja usko

tulevaisuuteen. Maatalouden modernisoinnin, teollisuuden ensiaskeleiden, sähkövoiman, talvimerenkulun ja muun liikenteen kehittymisen sekä kaupungistumisen aiheuttamassa muutostilanteessa tarvittiin uutta ammatillista ja yhteiskunnallista osaamista.

Yhteiskunnallisen vapautumisen vuoksi ihmisiä tuli kouluttaa vapauteen, tietämään oikeutensa ja kantamaan vastuunsa. Yhteiskunnalliseen muutokseen liittyi myös koulutuksen uudistamiseen tähtäävä filantrooppinen ajattelu, jonka mukaan koulutusta ja sivistystä tuli tarjota kaikille yhteiskuntapiireille. Koulutuksella katsottiin olevan myönteinen vaikutus yhteiskunnan ja talouselämän kehittymiseen. Moderni yhteiskunta tarvitsi modernin koululaitoksen. Esimerkkejä varhaisista ammattikasvatukseen liittyvistä oppilaitoksista olivat Turun merenkulkuoppilaitos (1813), Turun kauppaooppilaitos (1838) ja Evon metsäopisto (1862). Helsingin teknillinen reaalkoulu, josta myöhemmin kehittyi Polyteknillinen opisto ja teknillinen korkeakoulu, aloitti toimintansa 1847. Ensimmäinen moderni ammatikoulu, poikain valmistava ammattikoulu, aloitti toimintansa Helsingissä vuonna 1899.

Vallinneen tulevaisuudenuskon katkaisivat ensimmäinen maailmansota ja Suomen vuoden 1918 sisällissota. 1920-1930-luvulla ammattikasvatuksen kehittyminen oli tasaisempaa. Koulumaailmassa kansainväliset yhteydet vähenivät. Vallitseva elinkeinopoliittinen linja painotti maataloutta Suomen keskeisenä elinkeinona. Yhteiskunnan elinkeinopoliittinen dynamiikka tasaantui. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen kiinnitettiin huomiota, ja vuonna 1923 säädettiin oppisopimuslaki. Oppisopimustyyppinen koulutus on Suomessa ollut leimallisesti aikuisten ammatillista koulutusta. Tähän aikakauteen liittyy myös Ammattienedistämislaitoksen (AEL) perustaminen vuonna 1922.

Toisen maailmansodan jälkeen taloudellinen aktiivisuus lisääntyi. 1950- ja 1960-luvun taitteessa Suomessa tapahtui suuri yhteiskunnallinen muutos. Maa- ja metsätalouteen painottunut elinkeinopolitiikka siirtyi ottamaan enemmän huomioon liike-elämän, palveluiden ja teollisuuden tarpeita. Sodan jälkeen syntyneet suuret ikäluokat tulivat kouluikään ja tarvitsivat koulutusta. Samoin maalta kaupunkiin muuttaneet aikuiset tarvitsivat ammatillista koulutusta. Poliittiset päättäjät ja johtavat virkamiehet halusivat nostaa ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallisessa arvostuksessa teoreettisen akateemisen koulutuksen rinnalle.

Ammatillisten oppilaitosten perustaminen vilkastui. Suomeen rakennettiin koko maan kattava ammatillisen koulutuksen verkosto, opistotason kouluja perustettiin lisää ja ammattiin valmentavan koulutuksen tarjonta lisääntyi kauttaaltaan runsaasti. Hallinnollisesti hajanainen ammatillinen koulutus siirrettiin opetus- ja kulttuuriministeriön yhteyteen ja liitettiin 1970-1980-luvuilla kiinteämmin osaksi koululaitosta. Ammatillisen koulutuksen seuraava suuri muutos oli 1990-luvulla, jolloin ammattikorkeakoulu perustettiin opistotason oppilaitosten pohjalle.

Pääsy ammatillisen koulutuksen kautta korkeakouluun mahdollistui selkeämmin 1980- ja 1990-luvun aikana. Nämä muutokset lisäsivät ammatillisen koulutuksen suosiota. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana ammatillinen koulutus (ammattioppilaitokset ja ammattikorkeakoulu) ja akateeminen koulutus (lukio ja yliopisto) olivat osapuilleen yhtä suosittuja opiskelijoiden keskuudessa.

Ammattikasvatus tieteenä

Ammattikasvatuksen voimistuminen tiedekentässä tapahtui 1980-luvulla samaan aikaan ammatillisen koulutuksen voimistumisen kanssa. Tampereen yliopiston yhteyteen perustetulla ammattikasvatuksen professuurilla oli merkittävä vaikutus ammattikasvatuksen voimistumiseen tieteenä. Tieteellinen tutkimus tuki ammattikasvatuksen kehittymistä ja yhteiskunnallista arvostusta. Tiedemaailmassa ammattikasvatus on nuori tutkimusala, ja osittain siitä syystä sen määrittely tiedekentässä on ollut häilyvä. Yleisimmin ammattikasvatus nähdään tieteenä, joka tutkii ammattiin ja työelämään liittyvää osaamista, oppimista ja kasvamista. Sitä on pidetty yhtenä kasvatustieteen osa-alueena (Helakorpi 1992; Tuominen ja Wihersaari 2006, 57–66). Tiedemaailmassa ammattikasvatukseen on liitetty käsitteitä monitieteisyys, tieteiden välisyys tai poikkitieteisyys. Ammattikasvatustieteelle on ominaista käytännöllisyys: tutkimustuloksia käytetään käytännöllisellä tavalla opetuksen kehittämisessä tai tutkimuskohteet liittyvät koulutuksen käytännön toteutukseen.

Viime vuosien aikana ammattikasvatuksen rooli tiedekentässä on muuttunut epäselvemmäksi. Ammattikasvatuksen professuuri on lopetettu, ja tutkimusalueen selkeä kehittäminen on hämärtynyt. Ammattikasvatuksen akateeminen tutkiminen on hajautunut yksittäisten tutkijoiden intresseistä lähteväksi toiminnaksi. Osaamisperustaisessa koulukulttuurissa, kasvatettaessa työntekijöitä ja kansalaisia muuttuvaan yhteiskuntaan, ammatillinen koulutus tarvitsee tuekseen akateemista tutkimusta. Ammattikasvatustieteen tutkimuskohteet joudutaan määrittämään uudelleen. 2020-luvun ammattikasvatustiede tutkimuskohteena yhdistää kasvatuksen, osaamisen saavuttamisen eri muodot ja ympäristöt sekä työelämän.

Ammattikasvatuksen muutosajureita

Erilaiset koulutuspoliittiset, yhteiskunnalliset ja työelämään liittyvät muutostekijät vaikuttavat koulutukseen. Toisaalta myös ammattikasvatus muuttaa osaltaan työelämää ja yhteiskuntaa. Sitra (2018) on luonnostellut kuusi yhteiskuntaan ja työelämään vaikuttavaa megatrendiä: luontoympäristön tila, globaali riippuvuus, teknologian muutos, edustuksellisen demokratian toimivuus muutoksessa, työn ja toimeentulon kysymykset sekä talous. Koulutukseen vaikuttavat lisäksi esimerkiksi ikäluokkien pieneneminen ja kaupungistumisen jatkuminen. Nämä muutosajurit vai-

kuttavat ammattikasvatuksen oppisisältöihin, oppimisympäristöihin ja opetusmenetelmiin. Suorittavan työn ennustetaan edelleen vähenevän, joskaan se ei katoa kokonaan. Erilaiset suunnittelu-, opastus- ja hoitotyöt sekä johtamiseen liittyvät työt lisääntyvät. Janne Varjon (2018) mukaan työelämän ja työnteon muotojen muutoksen nopeutuminen vaatii työntekijöiltä lisääntyvää sopeutumiskykyä ja jatkuvaa oppimista. Työntekijän oma aktiivisuus osaamisensa ylläpitämisessä ja uusintamisessa korostuu.

Ammatillinen koulutus korkeakoulutusta myöten on pääasiassa yhteiskunnan rahoittamaa. Ammattikorkeakoulujen rahoitus on pohjautunut tuloksellisuusarviointiin vuodesta 2015 alkaen. Myös ammatillinen koulutus on siirtymässä osittain toiminnan tuloksia ja vaikuttavuutta painottavaan rahoitusjärjestelmään. Koulutuksen järjestäjän saama julkinen rahoitus määräytyy sovittujen määrällisten ja laadullisten tulosten perusteella.

Parhaassa tapauksessa ammatillisen koulutuksen tulokellisuuteen pohjautuva rahoitusmalli kannustaa koulutuksen järjestäjiä ja ammattikorkeakouluja parantamaan koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta. Jokaisella organisaatiolla tulee myös olla laadunarviointijärjestelmä. Ammatillisen koulutuksen muutosajurit vaikuttavat myös siihen, mitä koulutuksessa tulisi oppia. Digitalisaatio mahdollistaa erilaiset opetusmenetelmät sekä syventää ja nopeuttaa oppimista. Koulukulttuurissa ja hallinnoinnissa digitalisaatio vaikuttaa toiminnan kustannustehokkuuteen.

Työelämä ja yhteiskunta ovat muuttuneet aikaisemminkin. Nyt muutos on kuitenkin aiempaa nopeampaa. Muutoksen tavoitteet ja tulevaisuus ovat melkoisen hämää. Minkälaista koulutusta haluamme tekemään tulevaisuutta ja vastaamaan muutoksen asettamiin vaatimuksiin? Mitä ja kenen hyvää muutoksella tavoittelemme? Yhteiskunnan ja työelämän muutoksen nopeutuminen vaikuttaa myös ihmisten kokemukseen oman elämänsä maailman vakaudesta.

Ammattikasvatuksen vallitsevat ideologiat

Koulutuksen suuntaan ja siitä tehtäviin valintoihin vaikuttavat vallitsevat koulutusideologiat. Ideologiat koostuvat vallitsevista arvoista. Ajan henki ja yhteiskunnan arvot näyttäytyvät ideaalina opiskelijana: hän on yksilöllinen, aktiivinen, itseohjautuva, motivoitunut. Hän tietää, mitä tulevaisuudelta haluaa. Koulutusideologiat korostavat opiskelijakeskeisyyttä ja henkilökohtaistamista.

Osaamisperustaisuus on toinen vallitseva ideologia koulutusmaailmassa. Aiemmin ammattikasvatuksen teoreettisissa pohdinnoissa on vastattu kysymykseen: mitä on ammattitaito. On määritelty, mitä pitää osata ja kuinka osaaminen todennetaan. Osaamiskäsitteen avaaminen on jäänyt yleisemmän puheen asteelle. Osaamisperustaisen koulutuksen keskeiset kysymykset ovat, mitä on osaaminen ja mitä pitäisi osata. Osaamisen tu-

lee vastata työelämän tarpeita, antaa valmiuksia oman elämän hallintaan ja yhteiskunnassa toimimiseen sekä kannustaa jatkuvaan oppimiseen (Jatkuvan oppimisen Suomi 2018). Osaamisperustaisessa oppilaitoskulttuurissa on myös määriteltävä erilaiset aktiiviset toiminnot, joiden kautta opiskelija saavuttaa tarvittavan osaamisen. Osaaminen tulee osoittaa ja arvioida.

Nopeus on myös yksi koulutusmaailmaa läpäisevistä tavoitteista. Tavoitteena on osaamisperustaisuuden ja aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen avulla nopeuttaa tutkinnon saavuttamista ja työelämään siirtymistä.

Nuorten ja aikuisten tutkintokoulutus, lisäkoulutus ja työvoimapolitiittinen koulutus muuttavat koulutuksenjärjestäjien ja korkeakoulujen toimintaa. Korkeakouluille on annettu tehtäväksi tutkintokoulutuksen ohella jatkuvan oppimisen mahdollistaminen. Koulutuksen odotetaan pystyvän reagoimaan nopeammin työelämän muutoksiin sekä mahdollistavan yksilöllisen ja joustavan tutkinnossa tarvittavan osaamisen saavuttamisen.

Ammatillisessa koulutuksessa ammattikohtaisten taitojen ja tietojen rinnalle ovat nousseet geneeriset taidot: oppimaan oppimisen taidot, ongelmanratkaisutaidot, sosiaaliset taidot ja hyvä itsetuntemus.

Ammatillinen koulutus 2020-luvulla

Ammatillisen tutkintokoulutuksen määrällinen ja alueellinen laajeneminen näyttäisi olevan ohi. Työelämän ja yhteiskunnan muutokseen ei enää voida vastata lisäämällä tutkintokoulutusta ja rahoitusta. Huomio kiinnittyy koulutuksen kohdentamiseen alueellisesti, alakohtaisesti ja yksilön näkökulmasta.

Säädöspohjainen jatkuvan oppimisen tavoite asettaa vaatimuksia oppilaitosten, korkeakoulujen ja työelämän yhteistyölle. Muutoksen nopeus korostaa jatkuvaa oppimista. Ammattiin valmistavan koulutuksen jälkeen osaamisen päivitys tapahtuu joko työelämässä työpaikalla tapahtuvana oppimisena tai erilaisten oppilaitosten järjestämän koulutusten kautta. Osaamisen saavuttaminen ja ylläpito ovat jatkuvaa toimintaa. Opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma. Yksilön oma aktiivisuus osaamisen päivittämisestä on tärkeää, ja omaehtoisen opiskelun odotetaan lisääntyvän. Koulutus voidaankin nähdä osaamisen välittäjäorganisaationa työelämän ja opiskelijan välillä (Helakorpi 2008, 5; Jatkuvan oppimisen Suomi 2018). Opiskelussa limittyvät polveilevasti oppiminen oppilaitoksessa sekä työelämässä.

Henkilökohtaistaminen, yksilöllisyys, erilaiset osaamisen saavuttamisen tavat ja erilaiset oppimisympäristöt sekä erilaiset oppijat korostavat opintojen ohjausta ja ohjauksellista opettajuutta, joka ottaa huomioon opiskeli-

joiden erilaisen lähtötason. Säädösten mukaan ammatillisen koulutuksen opiskelijalla on oikeus saada eri oppimisympäristöissä sellaista opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisen ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen sekä tukee opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. (Laki 11.08.2017/ 531, 7 luku 61 §.) Osaaminen osoitetaan näytöillä aidoissa työtehtävissä ja työprosesseissa. Yhteisten tutkinnon osien osaaminen voidaan osoittaa myös muilla tavoilla. (Laki 11.08.2017/531.) Osaamisen arvioinnista vastaavat opettaja tai erityisesti syystä koulutuksen järjestäjän muu edustaja ja työelämän edustaja.

Muutosajurit vaikuttavat ammattikäsitteen uudelleen hahmottamiseen. Ammatti käsitteenä on nähty työnjaon mukanaan tuomana eriytyvää osaamisena. Ammattikäsitteeseen on liittynyt myös ajatus ammatista sosiaalisena roolina. Ammattiopetuksen tavoitteet puolestaan johdettiin ammattianalyyseista (Laukia 2013, 22). 2020-luvun ammattikasvatus pohjautuu enemmän yksilön omaan kehittymiseen, kasvamiseen ja osaamisen saavuttamiseen kuin ammattianalyysiin. Yksi työntekijöiden osaamisalue on se, kuinka sopeutua muutokseen (Varjo 2018). Markku Tuominen ja Jari Wihersaari (2015) käyttävät dynaamisen ammatin käsitettä, jossa dynaamisuus korostaa ammattikäsitteen muuttuvaa luonnetta. Ammatti on siis työtä laajempi käsite. Yhteiskunnan, työelämän ja yksilön välillä voi myös olla ristiriitaisia näkemyksiä osaamistarpeiden ja tavoitteiden välillä (Tuominen & Wihersaari 2015, 114).

Koulutus liittyy myös kansainväliseen yhteistyöhön. Euroopan unionin tavoitteena on ollut työvoiman vapaa liikkuminen unionin alueella. Tällöin on ollut tärkeää laatia yhteinen tutkintojen viitekehys kuvaamaan tutkintojen tasoa ja vertailtavuutta. Suomi käyttää kahdeksanportaista viitekehystä (**National qualification framework**), jossa ammatillinen perustutkinto ja ammattitutkinto ovat tasolla 4, erikoisammattitutkinto tasolla 5 ja ammattikorkeakoulututkinto tasolla 6, ylempi korkeakoulututkinto on tasolla 7 ja tohtoritutkinto tasolla 8.

Työelämässä tapahtuva oppiminen

Vallitsevat koulutussäädökset kannustavat oppilaitoksia tekemään yhteistyötä työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Toisensuuntaista säädösmääräistä kannustusta toisaalta ei ole. Työssä tapahtuva oppiminen ei sinänsä ole aivan uusi asia modernin ammattikoulutuksen aikana. Yksi ammatikasvatuksen suurista kysymyksistä on ollut teoreettisen tietämisen ja käytännön osaamisen yhdistäminen. Toinen kysymys on ollut tietämisen ja osaamisen näyttäytyminen sivistyksenä.

Työssä tapahtuvan oppimisen asema eri ammatillisen koulutuksen aloilla on ollut erilainen. Maa- ja metsätalouselämän opetuksessa on koulutuksen varhaisesta vaiheesta saakka opiskeltu työtä tehden. Myös sairaanhoidon

opetuksessa työpaikalla tapahtuva harjoittelu on kuulunut opetukseen. Teollisuuden ja tekniikan alan ammatillisessa koulutuksessa puolestaan koulun tehtävä oli antaa perusvalmiudet työhön ja kansalaisena toimimiseen. Työnteko koulusta valmistumisen jälkeen valmisti henkilöstä varsinaisesti ammattiosaaajan. Kouluoppiminen ja työssä oppiminen tapahtuivat peräkkäin. Tässä järjestelmässä periaatteessa hyväksyttiin ajatus ammattitaidon saavuttamisesta koulussa tapahtuvan oppimisen ja työssä tapahtuvan oppimisen yhteisvaikutuksena. Teknisen alan opistotason koulutuksessa käytännön työkokemus puolestaan hankittiin ennen oppilaitosopintojen aloittamista. Kun ammatillinen koulutus laajentui ja perusopetus pidentyi kolmivuotiseksi, oppimistavoitteeksi asetettiin työelämässä tarvittavan osaamisen saavuttaminen opintojen aikana. Valtion keskusammattikoulujen kolmivuotisessa koulutuksessa yksi vuosi voitiin käyttää työpaikalla oppimiseen. 1990-luvulla ammatilliseen koulutukseen tuli työharjoittelu, ja vuosituhaten taitteessa vähintään puolen vuoden työssäoppiminen.

Nykyisin työelämässä oppimisen määrää tai laajuutta ei ole määritelty, mutta tavoitteena on joka tapauksessa lisätä työelämässä oppimista myös tutkintokoulutuksessa. Työssä hankittu osaaminen voidaan tunnistaa ja tunnustaa tutkintokoulutuksessa. Oppisopimuskoulutus on selkeä malli, jossa käytännön työtaidot opiskellaan työpaikalla ja teoreettiset opinnot oppilaitoksessa. Nyt ei ole selkeää mallia työpaikalla järjestettävän koulutuksen ja oppilaitoksessa tapahtuvan oppimisen kesken. Käytännöt vaihtelevat kunkin HOKSin mukaan. Myös ammattikorkeakouluissa työn opinnoistamisen ja työelämäyhteistyön käytännöt vaihtelevat. Koulutuksen järjestäjällä on suuri valta päättää opetuksen toteuttamisen käytänteistä. Ammattikorkeakouluilla puolestaan on autonominen asema koulutuksen toteuttamisessa.

Ei siis ole yhtä ainoaa tapaa toteuttaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Oppilaitosten ja työelämän kanssa tehtävän yhteistyön mallit ja koulutuksen vastuista sopimisen tavat vaihtelevat alakohtaisesti, alueellisesti ja opiskelijan oppimistavoitteet huomioiden.

Yritysten rooli koulutuksessa kuitenkin lisääntyy. Ensinnäkin yritysten on mahdollistettava henkilöstön yhtäaikaainen työnteko ja opiskelu jatkuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti. Toiseksi yritysten on mahdollistettava tutkintokoulutuksen opiskelijoiden työpaikalla tapahtuva oppiminen (Jatkuvan oppimisen Suomi. OKM 2018).

Ammattikasvatus ja sivistys

Koulutukseen liitetään läheisesti käsitys sivistyksestä. Koulutusta koskevassa keskustelussa on erotettu yleissivistävä ja ammatillisivistävä koulutus. Jakolinjaa ylläpiti näkemys akateemisesta koulutuksesta sekä ammattiin ja työelämään valmentavasta koulutuksesta, jossa akateemi-

nen koulutus on yleisesti nauttinut yhteiskunnassa korkeampaa arvostusta kuin ammattiin valmistava koulutus. Helakorpi (1992, 113) määrittelee ammattisivistyksen kokonaisvaltaiseksi osaamiseksi, johon kuuluu teoreettisen ja käytännöllisen tiedon soveltava hallinta ja ymmärtäminen sekä sisältyy ammattietiiikka. 1990-2000-luvulla keskiasteen koulutuksen kehittämisen ja ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentamisen sekä ammattikasvatustieteellisen tutkimuksen vaikutuksesta ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen arvostus on noussut.

Ammattipedagogiikka sisältää oppimiseen liittyviä tavoitteita, sisältöjä, menetelmiä ja aineistoja, joita käytetään ammatillisessa koulutuksessa. Tavoitteet eivät ole yksittäisen opiskelijan tai oppilaitoksen tavoitteita, vaan laajemmin koko ammattialaan sekä työelämään ja sen kehittymiseen liittyviä tavoitteita (Helakorpi 2008, 16). Ammattikasvatus ei myöskään ole vain elinkeinoelämän ehdoilla tapahtuvaa rekrytointikoulutusta, vaan tavoitteena on myös yhteiskunnan aktiivisen jäsenen kasvatus. Osittain tästä syystä, osittain ammatilliseen osaamiseen liittyen ammatillinen tutkinto sisältää ammatillisten tutkinnonosien lisäksi myös yhteiset tutkinnon osat, joita ovat viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen sekä yhteiskunta- ja työelämäosaaminen. Ammatilliseen koulutukseen liittyen Kotila (2003, 16) mainitsee teknisen taitamisen ja taitamisen emotionaalisen hallinnan. Taitoon liittyvä tieto syntyy myös työn tekemisen kautta syntyvänä tietämysvarastona.

Ammattikasvatuksen tavoitteet voidaan nähdä kahdella tavalla: suppeammin työn tekniseen suorittamiseen liittyvinä tavoitteina tai laajemmin, jolloin tavoitteena on myös sosiaalinen, eettinen ja yhteiskunnallinen tieto ja osaaminen. Viimeaikaisessa koulutuspoliittisessa puheessa on korostunut osaaminen, joka hankitaan työelämässä. Suppeasti ymmärrettynä vaarana voi olla, että ammatillinen koulutus taantuu. Työelämässä opitaan ainoastaan se osaaminen, jota juuri kyseinen työnantaja tarvitsee. Toisaalta koulutus ei voi tehokkaasti vastata sille asetettuun työelämän kehittämistehtävään ilman kiinteää yhteyttä työelämään.

Nopeassa muutoksessa ja osaamisperustaisuuteen pohjautuvassa opiskelukulttuurissa on syytä ottaa huomioon ammattikasvatukseen kuuluvat eettiset ja sivistykselliset osaamistavoitteet, kuten totuus, hyvyys, oikeudenmukaisuus ja yhteiskuntaan sitoutuminen (Friman 2008, 99–107).

Dynaaminen ammattinäkemys, uusi teknologia ja muuttuvat työn tekemisen ja henkilökohtaisen toimeentulon hankkimisen muodot muuttavat koulutusta. Geneeriset taidot, ihmisenä oleminen ja sivistys korostuvat nopeassa muutoksessa. Nopeasta muutoksesta huolimatta meillä tulee olla malttia paneutua myös tutkimukseen.

Mihin menet ammattikasvatus?

Ammattikasvatuksen yli sata vuotta kestänyt määrällisen laajentumisen kausi on ohi. Huomio kiinnittyy oppimisen syventämiseen, nopeutumiseen ja jatkuvaan oppimiseen. Ammattikasvatus on kehittynyt vahvimmin nopean työelämän muutoksen aikoina. 2020-luvulla muutos on nopeampaa kuin koskaan. Tämä edellyttää myös ammattikasvatuksen ketteryyttä.

Yksilön näkökulmasta ammattikasvatuksen oppimisympäristöt monipuolistuvat, oppimismahdollisuudet yksilöllistyvät ja oppilaitosten toimintamallit ja koulutustehtävät eriytyvät. On mahdollista, että sama tutkinto ja sama osaaminen voidaan saavuttaa hyvinkin eri tavalla opiskellen. Jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen ovat 2020-luvun sivistyksen kulmakiviä.

Oppilaitosten vastuu on varmistaa jokaisen opiskelijan kannalta riittävä ja laadukas opetus ja ohjaus erilaisissa oppimisympäristöissä. Oppilaitokset ja korkeakoulut voivat profiloitua sekä toiminnallisesti että koulutusalueittain. Yritysten kanssa oppilaitokset sopivat alueellisesti työnjaosta opetuksessa ja osaamisen arvioinnissa sekä koulutuksen määristä. Oppilaitokset vastaavat kasvatustehtävästä ja arvioinnista sekä toimivat välittäjinä opiskelijan ja työelämän välillä. Tutkintokoulutuksen lisäksi oppilaitokset vastaavat yhä enemmän työvoimapolitiittisesta koulutuksesta ja jatkuvan oppimisen asettamista velvoitteista. Työelämän nopeutuvan muutoksen vuoksi koulun tehtävänä painottuvat sivistys ja kasvatus.

Yritysten ja työelämän merkitys ammattikasvatuksessa lisääntyy. Käytännössä yritysten on otettava enemmän vastuuta työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta. Tämä tapahtuu sekä tutkintokoulutuksen että yritysten henkilöstökoulutuksen yhteydessä. Yrityksissä opitaan, ja yritykset mahdollistavat henkilöstönsä opiskelun oppilaitoksissa.

Ammattikasvatustiede on syytä saada uuteen nousuun. Ammattikasvatustiede yhdistää eri tieteenalojen edustajat tutkimaan ammatillista koulutusta, kasvatusta ja työelämää. Nopea muutos korostaa pitkäjänteisen tutkimuksen tärkeyttä.

POHDITTAVAKSI

1. Mitkä asiat ovat vuosien kuluessa vaikuttaneet ammatillisen koulutuksen muuttumiseen?
2. Mitä tavoitteita ammatillisella koulutuksella on?
3. Mitä mieltä olet tekstissä esitetyistä ammattikasvatuksen vallitsevista ideologioista?
4. Onko ammattikasvatustieteelle tarvetta tulevaisuudessa?

Lähteet

Friman M. 2008. Eettinen kasvatus ammattikasvatuksessa. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.). Postmoderni Ammattikasvatus – haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.

Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus. Filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. WSOY, Helsinki.

Helakorpi, S. (toim.) 2008. Postmoderni ammattikasvatus – haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.

Jatkuvan oppimisen Suomi. OKM 2018.

Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa Kotila H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Edita, Helsinki.

Laukia, J. 2013. Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899–1987. Unigrafia, Helsinki.

Tuominen, M. ja Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. OKKA-säätiö, Helsinki.

Tuominen, M. ja Wihersaari, J. 2015. Ammattikasvatusfilosofiaa: muutos uhkana vai mahdollisuutena ammattikasvatuksen olemukselle. Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero (<http://okka-saatio.com/aikakauskirja/arkisto.php?nro=2015-erikoisnumero>).

Varjo, J. 2018. Miten käsitteellistää koulutusjärjestelmän muutosta? Kasvatus 4/2018, pääkirjoitus.

AMMATILLINEN OPETTAJA RAKENTAA KESTÄVÄÄ TULEVAISUUTTA

■ Jani Siirilä

Oppimisen myönteiset vaikutukset yksilölle ovat tunnetut. Oppiminen vahvistaa itsetuntoa ja itsetuntemusta, lisää sosiaalisia taitoja ja tukee aktiivista kansalaisuutta. Sillä on vaikutusta sekä fyysiseen että henkiseen terveyteen. Myönteiset vaikutukset yltävät yksilötasolta myös lähiyhteisöön ja yhteiskuntaan laajemmin: oppimisen myötä esimerkiksi perheiden hyvinvointi vahvistuu ja sosiaali- ja terveysmenot vähenevät.

Oppimisen vaikutukset käyttäytymiseen eivät kuitenkaan ole aina johdonmukaisia. Tästä esimerkkinä on ilmastonmuutos, josta monet ovat huolissaan. Suuresta huolesta huolimatta toimimme passiivisesti ilmastomuutoksen hillitsemiseksi.

Ilmastonmuutos ja siihen sopeutuminen on yksi esimerkki niistä haasteista, joiden parissa 2020-luvun ammatillinen opettaja toimii. Siksi on tärkeää kysyä, valmistaako nykyinen koulutus menneeseen vai tulevaan? Voisiko oppiminen uudistaa koko yhteiskuntaa?

Tavoiteltava kuva tulevaisuudesta voisi olla tällainen: Vuonna 2050 Suomessa jokainen ihminen on arvokas yhteiskunnan jäsen. Suomi on hyvinvointiyhteiskunta, joka luo perustan ja edellytykset kaikkien kansalaisten, yhteisöjen ja yritysten kestäväälle toiminnalle. Luonnon kantokykyä ei ylitetä, ja luonnonvaroja käytetään kestäväällä tavalla. Suomi edistää rauhaa, tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta sekä tarjoaa käytännöllisiä ja kestäviä ratkaisuja maailman ongelmiin.

Edellä mainittu tulevaisuuskuva perustuu Kestävän kehityksen toimikunnan (2016) laatimaan yhteiskuntasitoumuksen visioon. Yhteiskuntasitoumus on tiekartta, joka tekee näkyväksi YK:n Agenda 2030 -toimintaohjelman tavoitteita kestävästä tulevaisuuskuvan saavuttamiseksi kansallisella tasolla.

- Ilmastonmuutos ja siihen sopeutuminen on
- yksi esimerkki niistä haasteista, joiden parissa
- 2020-luvun ammatillinen opettaja toimii.

Kestävän kehityksen yhteiskuntasitoumuksen tavoitteet ovat seuraavat:

1. yhdenvertaiset mahdollisuudet hyvinvointiin
2. vaikuttavien kansalaisten yhteiskunta
3. työtä kestävästi
4. kestävät yhdyskunnat ja paikallisyhteisöt
5. hiilineutraali yhteiskunta
6. resurssiviisas talous
7. luonnon kantokykyä kunnioittavat elämäntavat ja
8. luontoa kunnioittava päätöksenteko.

Tavoitteet asettavat suuren haasteen myös koulutukselle ja ennen kaikkea ammatilliselle opettajankoulutukselle. Miten otamme opettajankoulutuksessa huomioon ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyys sisällöt? Millaisia osaamisia ammatilliselta opettajalta edellytetään kestävä tulevaisuuden rakentamiseen omassa työssä ja miten ammatillinen opettajankoulutus voi tuottaa näitä keskeisiä osaamisia?

Kohti yhteiskuntaa uudistavaa oppimista

Tarve yhteiskuntaa uudistavalle oppimiselle on perusteltu. Nykyisen kehityskulun konkreettinen ilmentymä on ilmastonmuutos. Ihmisen ja luonnon välisessä arvohierarkiassa ihminen on välineellistänyt luonnon, vaikka olemme täysin riippuvaisia luonnon elinvoimaisista ekosysteemeistä. Talouskasvu on kiillannut sosiaalisen ja ekologisen kestävyys edelle. Hyvinvointikäsityksemme perustuu materiaalisen kasvun maksimointiin. Talouskasvusta puhutaan edelleen rajattomana, vaikka elämme uusiutuvien ja uusiutumattomien luonnonvarojen näkökulmasta rajallisesa ympäristössä. Tämä kaventaa ihmiskäsitystämme: näemme itsemme vain kuluttajina ja henkilökohtaisen hyötymme maksimoijina. Uskomme, että kokonaisuuden kannalta paras lopputulos saavutetaan kilpailemalla toinen toisemme uuvuksiin. (Salonen & Joutsenvirta 2018.)

Meidän tulisi siis radikaalisti muuttaa käsitystämme siitä, millainen on suhteemme ympäröivään maailmaan. Käsityksemme voi muuttua oppimisen kautta. Tätä oppimisen prosessia voidaan lähestyä tarkastelemalla siirtymistä hiilineutraaliin yhteiskuntaan, joka on yksi kestävä kehityksen yhteiskuntasitoumuksen tavoite. Oppiminen voidaan jakaa kolmeen eri tasoon, jotka kuvaavat oppimisen syvyyttä (Sterling 2010).

Ensimmäisellä tasolla kiinnitämme huomiota sähkön kulutuksen vähentämiseen. Parannamme siis suorituskykyä mutta ylläpidämme vallitsevaa järjestelmää. Teemme kuitenkin asiat paremmin.

Toisella tasolla olemme saavuttaneet tietoisuuden ilmastonmuutoksesta ja huoli siitä lisääntyy. Reflektoimme omaa toimintaamme suhteessa tähän. Arjen tekoina päätämme suosia puhdasta energiaa sähkönkulutuksessa. Kehitämme ja teemme parempia asioita.

Kolmannella tasolla uskomuksemme ovat muuttuneet jo niin radikaalisti, että näemme ympäröivän todellisuuden toisin. Esimerkiksi puhtaan energian valtavirtaistumisen kautta meidän on mahdollista siirtyä sähkön kuluttajista sähkön tuottajiksi. Tämä mahdollistaa hiilineutraaliin yhteiskuntaan siirtymisen mutta vaatii yhteiskuntaa uudistavaa oppimista. (Taulukko 1.) Viime kädessä voimme ajatella oppimisen uudistavan tietoisuutemme tavalla, joka muuttaa suhdettamme maailmaan.

Siirtyminen oppimisen tasoissa ja kokonaisvaltainen muutos tiedoissa ja maailmankuvassa ei ole suoraviivaista eikä törmäyksiltä voida välttyä. Ammatillinen opettaja kohtaa tulevaisuudessa entistä useammin opiskelijoita, jotka kokevat esimerkiksi syvää ahdistusta ilmastonmuutoksesta. Opettajalla tulee olla keinot kohdata ja käsitellä näitä tunteita ja pedagogiset taidot suunnata oma ohjaus- ja opetustoiminta kohti konkreettisia ratkaisuja.

1. TASO. Kognitiivinen oppiminen (ajattelu, emootiot, havaintokyky)	tehokkuuden ja suorituskyvyn parantuminen	ylläpitää vallitsevaa paradigmaa: tehdään asiat paremmin
2. TASO. Meta-kognitiivinen oppiminen	oman toiminnan ja ajattelun reflektointi	kehittää vallitsevaa paradigmaa: tehdään parempia asioita
3. TASO. Episteeminen oppiminen (tiedot, uskomukset, todellisuuskäsitys, maailmankuva)	paradigman muutos	uudistaa vallitsevaa paradigmaa: ympäröivä todellisuus nähdään toisin

Taulukko 1. Oppimisen tasot (Sterling 2010).

-
- Hyvinvointikäsityksemme perustuu materiaalsen
- kasvun maksimointiin.
-

Tällöin opettajan henkilökohtainen suhtautuminen tutkittuun tietoon, tunteisiin, ratkaisuihin ja arjen tekoihin nousee keskeiseksi. Näkeekö opettaja itsensä osana ratkaisua vai ongelmaa? Haluaako opettaja liittyä osaksi tavoiteltavaa kestävästä tulevaisuuskuvasta? Onko minusta yhteiskuntaa uudistavaksi opettajaksi? Koulutanko menneeseen vai tulevaan?

Lainisen (2018) mukaan kestävästä tulevaisuuden rakentamisessa tarvitaan oppimista, joka muuttaa olemassaolomme perusteita: ymmärrystämme ja käsityksiämme ihmisen ja luonnon keskinäisestä riippuvuudesta, ihmisyydestä, hyvinvoinnin tekijöistä sekä talouden roolista maailmassa ja päivittäisessä elämässämme. Muutosta aikaansaavan ja yhteiskuntaa uudistavan oppimisen tavoitteena on vastuullisen maailmankuvan ja syvän ymmärryksen syntyminen ihmisen elämän tarkoituksesta, suunnasta, arvoista ja valinnoista. Se synnyttää oppivia yhteisöjä ja verkostoja, jotka auttavat omaksumaan uusia kestäviä elämäntapoja. Lopulta ne saavat aikaan kulttuurisen muutoksen kohti kestävästä tulevaisuuden yhteiskuntaa ja maailmaa.

Kestävä tulevaisuuskuva osaksi ammatillista opettajankoulutusta

Vaikka tulevaisuuskuva siintää kaukaisessa horisontissa, ammatillinen opettaja luo sitä nykyhetkessä ja mahdollistaa sen rakentumisen. Miten ammatillinen opettajankoulutus voi edistää kestävästä tulevaisuuskuva oppimisen tasoja hyödyntäen? Yksi konkreettinen menetelmä on vaihtoehtoisten tulevaisuuskuviin yhteinen visiointi. Samalla voimme pohtia, millaisen osaamisen varaan tavoiteltava tulevaisuus rakentuu.

Tavoiteltavaa tulevaisuuskuva ja sitä tukevia osaamisiasia on tunnustettu aiemmin seuraavasti:

Osallisuuden edistämisen taito: kyky olla yhdessä, sosiaaliset suhteet ja yksilönä yhteisössä toimimisen taidot, yhteinen kehittäminen, tunnetaidot ja ihmistenvälisyys

Yksilöllisen vastuun taito: itsensä näkeminen osana tulevaisuutta ja vastuun kantajana, yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan vastuu sekä yksilö yhteiskunnallisen muutoksen ajurina

Ympäriöivän todellisuuden ymmärtämisen taito: luontosuhde, kulttuurin traditio, maailmantuntemus ja viisaus

Yhteiskunnallisen vaikuttamisen taito: omien vaikutusmahdollisuuksien tunnistaminen ja käyttäminen, paikallisten mahdollisuuksien ja innovaatioiden tunnistaminen

Henkiset taidot: eettinen toiminta, hengellisyys, henkisyys ja arvot

Muutoksen ohjaamisen taito: kyky tunnistaa se, että kaikilla teoilla on merkitystä

Systeemisen ajattelun taito: pyrkimys tavoitella systeemistä muutosta pistemäisten parannusten sijaan. Tämä tarkoittaa ennen kaikkea taitoa nähdä asiat kokonaisvaltaisesti. Esimerkiksi kierrätyksessä ei ole vain kyse materiaalien kierrätettävyydestä. Laajemmin se edistää kiertotalouteen siirtymistä, jossa jätteeksi päätynyt materiaali on uuden tuotteen raaka-aine. Tämä edellyttää systeemistä, kokonaisvaltaista ymmärrystä.

Pysähtymisen taito: asioiden yksinkertaistamisen taito

Oppimisen ja tiedon kompetenssi: oppimaan oppimisen taidot; tavoitteenä globaali ymmärrys ja tiedon kriittinen arviointi

Teknologisen osaamisen taito: viestintäteknologian merkityksen tunnistaminen (uhat ja mahdollisuudet)

(Siirilä, Salonen, Laitinen, Päättänen & Tikkanen 2018, 48).

Myös ammatillisen opettajan identiteetin rakentumisessa voi tunnistaa edellä kuvattuja oppimisen tasoja ja osaamisia. Niitä tarvitaan, sillä muuten opettajien ja opiskelijoiden on vaikeaa ymmärtää esimerkiksi kiertotalouden mekanismeja tai toimintamme vaikutusta ilmastomuutokseen sopeutumiseen ja hiilineutraaliin energiatalouteen siirtymiseen.

Tulevaisuustyöskentely on opettajankoulutuksessa merkityksellistä, jota ammatillisen opettajan osaamistarpeita voidaan tunnistaa ja kehittää. Tarvitaan yhteistä visiointia sellaisesta tulevaisuuskuvausta, johon voimme kaikki osaltamme liittyä.

Kestävän kehityksen yhteiskuntasitoumuksen tavoitelausumat vaativat toteutuakseen kaikille elämänalueille ulottuvaa toimintaa, johon yhdistyy jatkuva oppiminen. Tietoisuus ilmastomuutoksesta ei riitä, vaan tarvitaan tiedon siirtymistä toimintaan ja suunnitelmien näkyväksi tekemistä käytännössä. Tässä ammatillinen opettaja ja opettajankoulutus ovat keskeisessä roolissa.

-
- Onko minusta yhteiskuntaa uudistavaksi opettajaksi?
-

POHDITTAVAKSI

1. Miten asemoit itsesi oppimisen tasoihin?
2. Millaista osaamista tarvitset 2020-luvulla?
3. Miten toiminnallasi edistät kestäväää tulevaisuuskuvaa?

Lähteet

Laininen, E. (2018). Transforming Our Worldview Towards a Sustainable Future. Teoksessa Justin Cook (ed.) Sustainability, Human Well-Being and the Future of Education. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Salonen, A., & Joutsenvirta, M. (2018). Vauraus ja sivistys yltäkylläisyyden ajan jälkeen. Aikuis-kasvatus, 38(2), 84–101

Siirilä, J., Salonen, A., Laininen, E., Pantsar, T. & Tikkanen, J. (2018). Transformatiivinen oppi-minen antroposeenin ajassa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 05/2018. Luettavissa: <https://akakk.fi/wp-content/uploads/AIKAK-5.2018-DIGI.6.2.19.pdf>

Sterling S. (2010). Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. Learning and Teaching in Higher Education, 5, 10–11.

Suomen kestävä kehityksen toimikunta. (2016). Suomi, jonka haluamme 2050 – Kestävä kehityksen yhteiskuntasitoutus. Luettavissa: <https://kestavakehitys.fi/sitoutus2050>

EETTINEN OSAAMINEN LÄPÄISEE KOKO OPETTAJUUDEN

■ Annica Isacson, Jani Siirilä ja Niklas Rosenblad

Kuka opettajistasi on tehnyt sinuun suurimman vaikutuksen? Millainen hän oli? Oliko hän älykäs, hauska ja oppimaan innostava? Sanoisitko pitäneesi tästä opettajasta, koska hän oli eettinen?

Harva meistä pohtii tässä yhteydessä ensimmäiseksi eettisiä kysymyksiä. Uskallamme kuitenkin väittää, että kokemukseen hyvästä opettajasta liittyy tunne eettisestä opettajasta. Saatamme ensin ajatella hyvän opettajan olevan reilu, mutta pohjimmiltaan kysymys on siitä, että opettaja on eettisesti päättänyt puolustaa tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta työssään. Voimme myös sanoa, että hyvä opettaja todella välittää. Pohjimmiltaan se tarkoittaa, että hänen arvoperustansa muodostaa vankkumaton ihmisarvosta kiinnipitäminen.

Tässä artikkelissa tarkastelemme eettisesti osaavan opettajan nykyhetken ja tulevaisuuden suuntaviivoja. Miten ymmärrämme eettisesti osaavan opettajan? Miten eettisyys välittyy opettajan arvoperustassa, osaamisessa ja toiminnassa?

Eettisesti osaava opettaja

OAJ on määritellyt opettajan eettiset periaatteet, joiden lähtökohtana on YK:n ihmisoikeuksien julistus. Eettisesti osaava opettaja osaa tulkita ihmisarvon, oikeudenmukaisuuden ja yhteiskunnan moninaisuutta. Huonoa ammattitaitoa ei voi kompensoida hyvillä eettisillä periaatteilla tai päinvastoin.

OAJ:n mukaan ammatillisen opettajan toiminnassa ammattietiikan ja eettisten periaatteiden kivijalka rakentuu **vastuullisuuteen**. Sen lisäksi korostuvat **tieto** ja **ammattitaito** sekä **yleissivistys**, **tasavertaisuus** ja **ihmisenä kasvamisen**.

Vaikka opettajan ammattikäytäntöjä ohjaavat erilaiset lait, asetukset ja normit, ammattietiikka ei perustu pakkoon tai ulkopuoliseen valvontaan vaan sisäistettyyn käsitykseen ammatin moraalisesta vaatavuudesta.

Eettinen opettaja on Campbellin (2003) mukaan ennen kaikkea eettinen henkilö, jonka moraaliset hyveet, kuten reiluus, kunnioitus, luottamus, rehellisyys ja kiltteys, näkyvät opettajan teoissa ja vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Eettisyys määrittää hänen opetuksensa.

Opettajuuden eettinen ulottuvuus sisältää korkeat oppimisen tavoitteet, oikeudenmukaisuuden ja objektiivisuuden vaatimukset sekä selkeiden rajojen demokraattisen määrittämisen. Siinä korostuvat ihmisenä kasvaminen, kasvatus sosiaalisuuteen ja keskinäiseen vastuuseen sekä demokraattisiin päätöksiin. Eettinen ulottuvuus käsittää myös ekologisen vastuun ja oppilaan oman arvomaailman kunnioittamisen. Muutoshalu, ammatin haasteellisuus ja myös kriittisyys omaa työtä kohtaan kuuluvat eettiseen opettajuuteen. Opettaja kantaa aidosti vastuuta opiskelijoiden oppimisesta ja panostaa oppilaantuntemukseen sekä kokee vuorovaikutuksen opiskelijoidensa kanssa helpoksi. Oman ammatillisuuden kehittämisen korostuu eettisyys, ja opettaja perustelee pedagogisia käytänteitään myös teoreettisesti. Hän on oman työnsä tutkija ja kehittäjä. (Patrikainen 1997, 175.)

Suomalaiset opettajat näkevät itsensä tyypillisesti toimijoina, joilla on myös moraalinen vastuu opiskelijoiden kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta, johon kuuluvat myös sosiaaliset ja tunteisiin liittyvät tiedot ja taidot (Tirri 2014). Tunteilla on ratkaiseva merkitys kaikkien oppilaitosten ja työyhteisöjen tärkeimmän tavoitteen eli oppimisen näkökulmasta. Ei ole olemassa sellaista oppimisen osa-aluetta, jossa tunteilla ei olisi roolia. Tunteet vaikuttavat huomion ohjautumiseen, keskittymiseen, muistiin, päättelykykyyn ja energisyyteen (Isacsson, Raatikainen & Ekström 2019).

Empatia liittyy kykyyn nähdä asiat myös muiden näkökulmasta. Oikeudenmukaisen päätöksenteon kannalta kaikkien tulee tuntea osallisuutta yhteiseen ratkaisuun. Empatia avaa mahdollisuuden myötätunnon, kuuntelulle, auttamiselle ja monien näkökulmien ymmärtämiselle. **Eettinen perustelu** on taitoa analysoida asiat loogisesti ja johdonmukaisesti sekä huomioida eettinen näkökulma päätöksenteon tukena. **Moraalinen harkinta** liittyy kykyyn tunnistaa ja analysoida kilpailevia ja ristiriitaisia intressejä. Kaikkien oikeudet tulisi turvata eikä minkään osapuolen tulisi kärsiä vääryyttä. Tässä totuuteen nojaaminen on oleellista. Eettiset kysymykset ovat harvoin mustavalkoisia; ne ovat monimutkaisia ja koskettavat useita ihmisiä. **Riittävä tieto** tilanteesta on merkityksellinen, jotta opettaja voi punnita edut ja haitat sekä erilaiset vaihtoehdot tilanteen ratkaisemiseksi. Tarvitaan **rohkeutta** puuttua haastaviin tilanteisiin ja **vuorovaikutusosaamista** rakentavien ratkaisumallien löytämiseksi. (Edupedia 2019.)

Tarkastelua eettisestä opettajuudesta tulee laajentaa myös sivistyksellisiin kysymyksiin. Onko näille pohdinnoille riittävästi tilaa ammatillisen koulutuksen arjessa? Etiikka tieteenä hyvästä elämästä on ennen kaikkea käytännöllinen tiede, sillä elämän tarkoituksena ei ole toteuttaa jotakin siitä erillistä päämäärää. Hyvä elämä päämääränä toteutuu juuri itse toiminnassa. (Knuuttila 2001, 30.)

Aristoteleen mukaan ihminen on pohjimmiltaan hyvä ja tavoittelee arvokasta, hyvää elämää. Tähän näkökulmaan liittyy ihmisen näkeminen

jatkuvasti oppivana ja kehittyvänä yksilönä elinikäisen oppimisen periaatteella. Hyvän onnellisen elämän saavuttaminen ei ole mahdollista ilman hyveitä. Hyveet ovat Aristoteleen mukaan hankittuja ominaisuuksia, joita voidaan kehittää yhteisöissä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kasvatuksen keinoin (Noponen 2011, 33). Eettinen opettaja tukee oppijan kasvua kohti arvokasta, hyvää elämää.

Eettinen osaaminen tulee todeksi arjen tilanteissa

Etiikka määrittää perustan opettajan vuorovaikutukselle opiskelijoiden, kollegoiden ja koko organisaation kanssa. Ihmisten kohtaaminen asettaa opettajan suurten eettisten velvoitteiden eteen. Vahva ammatillinen eettisyys on keskeinen voimavara vuorovaikutus- ja ongelmatilanteiden ratkaisemisessa.

Opettajan eettinen asenne määrittää, miten hän ohjaa ja arvioi opiskelijoita. Opettajan eettinen sensitiivisyys korostuu myös ohjaustilanteessa, jossa opiskelija saattaa tasapainoilla keskellä elämänsä kriisiä. Eettistä harkintaa on käytettävä myös puututtaessa esimerkiksi opiskelijan luvattomaan poissaoloon.

Ei tule unohtaa myöskään sitä, että opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on perusta myös eettisen arvoperustan siirtymiselle. Opettajan tietoinen ja tiedostamaton vaikutus opiskelijoidensa maailmankuvaan on ylisukupolvinen.

Opettajuus on elämää erilaisten odotusten ja vaatimusten ristitulella. Se lisää työn eettistä herkkyyttä. Ammatillisen opettajan onkin tärkeää olla tietoinen omista ennakkoluuloistaan. Esimerkiksi opiskelijoiden epäeettisen profiloinnin ja luokittelun tiedetään heikentävän oppimisen motivaatiota ja ammatti-identiteetin kehittymistä (Rosenblad 2018).

Ammatillisen opettajan etiikka korostuu myös työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyvissä kysymyksissä (Rintala ym. 2015). Opettajalla voi olla autonomia työssäoppimispaikkojen hyväksynnässä, koordinoimisessa ja ohjaussuhteiden ylläpitämisessä työpaikkaohjaajien kanssa. Ohjaus ei automaattisesti toteudu tasapuolisesti kaikilla työpaikoilla, ja opiskelijat saattavat asettua tästä näkökulmasta eriarvoiseen asemaan toisiinsa nähden. Myös tasavertainen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen henkilökohtaistamisen prosessissa on tärkeää.

Pedagoginen rakkaus on opettajan ammatin keskeinen hyve. Pedagogi ei sorru imarteluun eikä toisaalta sulkeudu kuoreensa. Eettisesti osaava opettaja rakentaa yhteisöllisyyttä, koska se lisää opiskelijoiden osallisuuden tunnetta. Ystävällisyys on konkreettisia tekoja, ei pelkkiä ajatuksia tai sanoja. Opettajalla on oltava sellaista teoreettista ja käytännöllistä viisautta, että hän pystyy auttamaan oppilaitaan. (Lindstedt 2008.) Tähän liittyy

olennaisesti myös opettajan omaan reflektioon perustuva käsitys siitä, missä kulkee henkilökohtaisen ja yksityisen raja, jota ei saisi opettajana tai ohjaajana toimiessa ylittää.

2020-luvun eettisesti osaava opettaja

Mitä on eettinen opettajuus 2020-luvulla? Ojasen (2008) mukaan sivistys on – J.V. Snellmanin ajattelua mukaillen – osallisuutta ihmiskunnan oman aikakauden polttavimpiin haasteisiin ja tehtäviin. Meidän aikamme polttavia tehtäviä ja haasteita on hahmoteltu kestävän kehityksen yhteiskuntasitoumuksessa, jossa visioidaan Suomea, jonka haluamme vuonna 2050.

Sitoumuksen mukaan tulevaisuudessa koulutus ja tutkimus luovat perustan yhteiskunnan ja ihmiskunnan suurten haasteiden ratkaisemiselle. Osaamisen, tiedon, taidon ja luovuuden yhdistäminen on viisaan ja pitkäjänteisen tekemisen edellytys. Lisäksi koulutuksen ja kasvatuksen tehtävänä on mahdollistaa, että nykyisillä ja tulevilla sukupolvilla on kestävä elämäntapaa ja ratkaisuja tukevaa osaamista, tietoa ja taitoja. Toimintamme vaikutuksia on arvioitava pitkälle tulevaisuuteen. Sen sijaan että edistäisimme lyhyen aikavälin intressejä, tarkastelemme ja arvioimme päätöstemme vaikutuksia yli tulevien sukupolvien. Sukupolvet ylittävä näkökulma edellyttää laajojen kokonaisuuksien hallintaa, ratkaisujen keskinäisten vaikutuksien ymmärtämistä sekä vastuunottoa. (Suomen kestävän kehityksen toimikunta 2016, 3.)

2020-luvulla eettisiä kysymyksiä tulee tarkastella sekä paikallisen että globaalin tason kautta (taulukko 1). Tämä johtaa väistämättä opettajan eettisen ulottuvuuden laajentumiseen. Se edellyttää muutosta maailmankuvassa, ajattelutavoissa ja käsityksessä hyvinvoinnista. Kestävän tulevaisuuskuvan rakentaminen opettajan työssä on kykyä tarkastella ekologisia ja sosiaalisia kysymyksiä yhdessä. Opettajalta vaaditaan taitoa kohdata aiheita, joille ei ole löydettävissä yksiselitteisiä ratkaisuja, kuten ilmastonmuutos.

Eettisesti osaavan opettajan toiminnassa **ekologinen kestävyys** ilmenee luonnon monimuotoisuuden hupenemista ja ilmastonmuutosta torjuvana toimintana. **Taloudellinen kestävyys** ilmenee eettisesti osaavan opettajan toiminnassa harkitsevana kuluttajuutena. Onnellisuus ja hyvinvointi saavutetaan ennen kaikkea aineettomilla asioilla. **Sosiaalinen kestävyys** pitää kiinni ihmisarvosta, mikä ilmenee sosiaalisena osallisuutena ja aktiivisena kansalaisuutena. Vaalitaan ihmisten välistä yhteyttä, kohtaamista ja tuetaan yhteisöön liittymistä. Opettajan toiminta on fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta tukevaa, ja sen tavoitteena on, että ketään ei suljeta yhteisön ulkopuolelle. Eettinen opettaja ymmärtää omien tekojensa vaikutukset toisiin ihmisiin, luontoon ja yhteiskuntaan. Hän myös tekee toimintansa näkyväksi arjessa ymmärryksensä mukaisesti.

Eettinen ulottuvuus	Elämäntapa	Hyvinvointi-paradigma	Ajattelutapa	Maailman-katsomus
Minä	Individualistinen	Materiaalisen vaurauden kartuttaminen	Atomistinen ajattelu	Egosentrinen
Perhe				
Ystävät ja sukulaiset	Yhteisöllinen			Ihmiskeskeinen
Valtio				
Ihmiset länsimaissa				
Kaikki ihmiset				
Ihmiset ja eläimet	Planetaarinen	Harmonia, yhtenäisyys ja tietoisuus	Systeeminen ajattelu	Ekosysteemi-keskeinen
Ihmiset, eläimet ja kasvit				
Ekosysteemit				
Maapallo				

Taulukko 1. Opettajan eettinen ulottuvuus 2020-luvulla (Salonen & Åhlberg 2012; muokannut Isaccson & Siirilä 2019)

POHDITTAVAKSI

1. Millainen on eettisesti osaava opettaja?
2. Miten huomioit eettisyyden omassa toiminnassasi?
3. Millaisia eettisiä haasteita tunnistat nykyhetkessä ja tulevaisuudessa?
4. Millainen opettaja olet 2020-luvulla?

Lähteet

- Campbell, E. 2003. The Ethical Teacher, Review. Paideusis, Volume 15 (2006), No. 1, pp. 103-106 UK: Open University Press
- Edupedia. 2019. Six core characteristics for being an ethical teacher. <https://www.theedadvo-cate.org/six-core-characteristics-of-ethical-teaching/>
- Isacsson, A., Raatikainen, E. & Ekström, M. 2019. Tuhannet tunteet - opiskelijoiden tunnekokemukset korkeakoulussa. Luettavissa: <https://julkaisut.haaga-helia.fi/tunne-julkaisu-opiskelijoiden-tunnekokemukset-kekorkeakoulussa/>
- Knuutila, S. 2001. Aristoteellinen teoria hyvästä elämästä. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.), Platonista transmodernismiin – Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen (ss. 29-40). Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 2.
- Noponen, N. 2011. Hyveiden harjoittaminen: Edellytykset ja esteet. Helsingin yliopisto. Poliittikan ja talouden tutkimuksen laitos.
- Ojanen, E. (2008). Sivistyksen filosofia. Helsinki: Kirjapaja
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2015. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/2015, ss. 9-21.
- Rosenblad, N. 2018. "Där lärde jag mig mycket, och jag ville det!" - En studie av pedagogiskt motiverad handledning för lärande och utveckling i yrkesutbildningsreformens brytningsskede. Vasa: Yrkehögskolan Novia.
- Salonen, A. & Åhlberg, M. 2012. The Path towards Planetary Responsibility – Expanding the Domain of Human Responsibility Is a Fundamental Goal for Life-Long Learning in a High-Consumption Society. Journal of Sustainable Development, 5(8), 13-26.
- Suomen kestävä kehityksen toimikunta. 2016. Suomi, jonka haluamme 2050 – Kestävän kehityksen yhteiskuntasitoutus. <https://kestavakehitys.fi/sitoutus2050>
- Tirri, K. 2014. The last forty years of Finnish teacher education. Journal of Education for Teaching. Volume 40, 2014, Issue 5.



Ammatillisen opettajan työ on voimakkaassa murroksessa. Millaista ammatillisen opettajan työ nykyään on ja mihin suuntaan sitä pitäisi kehittää?

Nämä kysymykset puhuttavat kaikkia ammatillisen koulutuksen toimijoita. Tässä kirjassa tarjoamme niihin vastauksia ja uusia näkökulmia. Tarkastelemme opettajankoulutuksen koko jatkumoa: ammatilliseen opettajankoulutukseen hakeutumista, oppimista ja ohjausta sekä työelämäyhteyksiä. Pohdimme myös, miten varmistetaan opettajankouluttajien osaamisen ajantasaisuus. Lisäksi luomme katsauksen ammatillisen koulutuksen filosofiaan, etiikkaan ja historiaan.

Kirjassa käsitellyt teemat liittyvät OPEKE-hankkeeseen, jonka tavoitteena on ollut kehittää ja uudistaa ammatillista opettajankoulutusta.

painettu
ISBN 978-952-7225-33-2
ISSN 2342-2920
Haaga-Helian julkaisut 10/2019



Opetus- ja kulttuuriministeriö

e-julkaisu
ISBN 978-952-7225-32-5
ISSN 2342-2939
Haaga-Helian julkaisut 10/2019

