

OSAAMINEN ESIIN

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN REFORMI JA OSAAMISPERUSTEISUUS

Harri Kukkonen ja Anu Raudasoja (toim.)

TAMK

TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU

OSAAMINEN ESIIN

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN REFORMI JA OSAAMISPERUSTEISUUS

Toim. Harri Kukkonen ja Anu Raudasoja



TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU

Taitto: Lille Santanen
Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.
Sarja A. Tutkimuksia 23.
Tampere 2018

ISSN 1456-0011
ISBN 978-952-7266-05-2(PDF)

© Tekijät & Tampereen ammattikorkeakoulu

SISÄLTÖ:

LUKIJALLE..... 7

Harri Kukkonen ja Anu Raudasoja

1. OSAAMISPERUSTEISUUDEN LÄHTEILLE..... 8

OSAAMISPERUSTEINEN AMMATILLINEN KOULUTUS..... 9

Harri Kukkonen ja Anu Raudasoja

2. KOHTI REFORMIA..... 15

VALMISTAUTUMINEN AMMATILLISEN KOULUTUKSEN REFORMIIN..... 16

Anu Raudasoja ja Soili Rinne

OSAAMISPERUSTEISUUS JA OPETTAJAN IDENTITEETTI..... 24

Harri Kukkonen

UUSI ULJAS PEDAGOGINEN JOHTAJUUS – TULEVAAN LUOTSAAMISTA YHDESSÄ TEKEMÄLLÄ..... 36

Minna Seppälä ja Annukka Tapani

HENKILÖSTÖN TUKEMINEN MUUTOSPROSESSEISSA..... 46

Harri Kukkonen ja Ari Jussila

3. OPPIMISYMPÄRISTÖJEN KEHITTÄMINEN..... 55

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT..... 56

Anu Raudasoja ja Soili Rinne

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN TYÖELÄMÄYHTEISTYÖSSÄ TAPAHTUU..... 64

Anu Raudasoja

OSAAMISPERUSTEISUUTTA VALMA-KOULUTUKSESSA..... 75

Tuula Savikko

OSAAMISPERUSTEISUUS TOISEN ASTEEN AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ARJESSA..... 85

Lauri Vähätalo

4. ARVIOINNIN KÄYTÄNTÖJÄ..... 94

ARVIOINNIN KÄYTÄNTÖJÄ AMMATILISESSA PERUSTUTKINTOKOULUTUKSESSA..... 95

Anita Eskola-Kronqvist ja Anu Raudasoja

OSAAMISEN TUNNUSTAMISEN PROSESSIN HAAMOTTELUA MARATASSA..... 105

Tiina Rajala

LUKIJALLE

Osaamisperusteiseen ammatilliseen koulutukseen ja reformiin liittyvät muutosvaatimukset ovat haastaneet ammatillisen koulutuksen toimijat pohtimaan uudenlaisia keinoja koulutuksen järjestämiseen. Uudistaminen on vaatinut ja vaatii opetus- ja ohjausalan ammattilaisilta jatkuvaa oman osaamisen ja asiantuntemuksen päivittämistä sekä toimijoiden välisen yhteisen ymmärryksen luomista.

Tämä julkaisu johdattaa lukijan osaamisperusteisuuden lähteille ja kohti osaamisperusteista ammatillista koulutusta. Osaamisperusteisuus ei ole yksiselitteinen asia, koska siitä on niin monta näkemystä, kokemusta ja tulkintaa, kuin on toimijaakin. Osaamisperusteisuus on ollut käsitteenä ja toimintatapana käytössä jo pitkään, mutta sen tarkka määritelmä on jäänyt tekemättä ja siitä johtuen asia kaipaa tarkentamista edelleen.

Tässä julkaisussa on kuvattu sitä kehittämistä, jonka avulla koulutuksen järjestäjät ja opettajat ovat valmistautuneet toteuttamaan ammatillisen koulutuksen reformia. Keskiössä ovat opettajien tukeminen muutostyössä, oppimisympäristöjen kehittäminen ja osaamisperusteisuuteen kiinteästi liittyvät arvioinnin käytännöt. Kehittämistyön myötä osaaminen ja yhteinen ymmärrys ovat lisääntyneet, mutta samalla on havaittu myös uusia kehittämisen kohteita, kuten laadukkaaseen toimintaan kuuluukin. Kehittämistyötä ja ennakkovalmistautumista on tehty jo paljon, mutta suurin kehittäminen on vielä edessä, kun uuden lainsäädännön mukainen toiminta koko laajuudessaan käynnistyy.

Hämeen ja Tampereen ammattikorkeakoulujen ammatillisen opettajankoulutuksen toimijat ovat halunneet tuoda esiin sitä laajamittaista uudistamistyötä, jota oppilaitoksissa tehdään reformin eteen. Lämmin kiitos kaikille julkaisun kirjoittajille! Toivomme myös, että julkaisu saa lukijan innostumaan aiheesta ja edistämään omalta osaltaan osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen kehittämistä reformin hengessä.

Toivomme lukijalle antoisia ja ajatuksia herättäviä hetkiä julkaisun **Osaaminen esiin – ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus** parissa.

Tampereella 22.1.2018

Harri Kukkonen ja Anu Raudasoja

1. OSAAMISPERUSTEISUUDEN LÄHTEILLE

S

1

2

3

4

OSAAMISPERUSTEINEN AMMATILLINEN KOULUTUS

Harri Kukkonen ja Anu Raudasoja

Suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuus on ollut lähtökohdaksi jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan. Uudistettaessa ammatillisten tutkintojen valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita 1990-luvun puolivälissä oppimäärien, opintojaksojen ja oppiaineiden tilalle tulivat työelämän toimintakokonaisuuksiin perustuvat ammatilliset opintokokonaisuudet ja osaamisena määritellyt tavoitteet ja arviointikriteerit. Termi osaamisperusteisuus mainitaan ensimmäisen kerran Jyrki Kataisen hallituksen hallitusohjelmassa: ”Aiemmin ja muualla opitun tunnistaminen ja tunnustaminen otetaan osaksi kaikkea koulutusta perusasteelta aikuiskoulutukseen. Edistetään tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä” (Valtioneuvosto 2011, 31).

Osaamisperusteisuus ei kuitenkaan ole uusi keksintö. Oikeastaan voi sanoa, että koulutuksen lähtökohtana on aina ollut osaamisperusteisuus, sillä ainakaan tietoisesti kukaan ei ole suunnitellut koulutusta, joka tavoitteena olisi ollut osaamattomuus (Barrick 2016, 256). Osaamisperusteisuuden juuret ulottuvat satojen vuosien taakse kiltajärjestelmään ja mestari-oppipoika-suhteeseen. Osaamisperusteisuus näkyy myös Yhdysvalloissa 1920-luvulla kehittyneissä mastery-learning-malleissa, Tylerin 1940-luvulla julkaisemassa opetussuunnitelmamallissa ja Bloomin 1950-luvulla kehittelemässä kognitiivisen alueen taksonomiassa. Bloom julkaisi myös oman mastery-learning-mallinsa. Siinä opettaja ei perinteisestä opetuksesta poiketen opeta kurssin kaikkia asiasisältöjä peräkkäin ennalta rakennetun suunnitelman ja aikataulun mukaisesti, vaan sisällöt on jaettu pienempiin aihekokonaisuuksiin, joista edellisen hallitseminen (*mastery*) on edellytyksenä seuraavan aihekokonaisuuden opiskelulle. (Nodine 2016; Tyler 1949; Bloom 1984.)

Osaamisperusteisuudella on myös mielenkiintoinen suurvaltapolitiittinen yhteys, joka liittyy Yhdysvaltojen ja Neuvostoliiton väliseen kilpailuun avaruuden valloituksesta 1950 –luvulla. Neuvostoliitto onnistui vuonna 1957 lähettämään Sputnik 1:n avaruuteen ja tämä herätti Yhdysvalloissa huolen siitä, että se on häviämässä kilpailun avaruuden herruudesta. Tämä yhdistyi huoleen kansakunnan koulutustason alenemisesta ja kansallisen turvallisuuden heikkenemisestä. Kaiken koulutuksen – myös ammatillisen – uudistamiseen panostettiin valtavia summia. Näin lainsäädännön muutokset ja erilaiset kokeilut loivat epäsuorasti pohjan myös osaamisperusteisen koulutuksen kehittämiseksi. (Barrick 2016, 262, 266.) Hodge (2007, 185) viittaa Houstonin (1974) esittämään käsitykseen osaamisperusteisuudesta ”kulttuurisena liikkeenä”, jossa korostuu yksilöllisyys ja valinnanvapaus. Esimerkiksi opiskelijoiden henkilökohtaisten opintopolkujen rakentamisen ja opintojen valinnaisuuden yhtenä taustana voi nähdä 1960 –luvulla Yhdysvalloissa erityisesti nuorisokulttuurien piirissä nousseet vaatimukset yksilöllisestä ja henkilökohtaisesta kohtelusta. Tämä näkyi myös yliopistokampuksilla, missä vaadittiin ”massaopetuksen” tilalle yksilöllisiin tarpeisiin perustuvaa opetusta. Tällaisten yhteiskunnallisten ja historiallisten yhteyksien tunnistaminen auttaa ymmärtämään, että osaamisperusteisuudessa ei ole kyse vain opettaja- tai opettajayhteisön tasoisista päätöksistä toimia eri tavalla kuin aiemmin.

Osaaminen ja osaamisperusteisuus ovat muodostuneet koulutuskeskusteluissa ja oppilaitosten arjessa itsestäänselvyyksiksi. Ne ovat kuitenkin monitulkintaisia käsitteitä ja on tärkeää, että niistä keskustellaan ja etsitään yhteistä ymmärrystä niiden käyttämiseksi. Sekavuutta on aiheuttanut esimerkiksi se, että osaamisen käsitettä käytetään viittaamaan niin tietoon, taitoon, pätevyyyteen kuin oppimistuloksiin (learning outcome) (Mäkinen & Annala 2010).

Käsite osaaminen voidaan ymmärtää kapea-alaisesti tai laajasti. Tätä eroa voi havainnollistaa englanninkielisillä termeillä *competence* ja *competency*. Usein niitä käytetään toistensa synonyymeina mutta oppimisen näkökulmasta ne on kuitenkin syytä nähdä sisällöltään hyvin erilaisina. Käsite *competence* voidaan yhdistää kapea-alaiseen eli lineaariseen tulkintaan. Siinä osaaminen tarkoittaa toimintaan ja käyttäytymiseen liittyvien elementtien omaksumista ja niiden toistamista. Tavoitteena on, että opiskelija suoriutuu tietystä työtehtävästä ennalta odotetun standardin mukaisesti. Huomio on siis lopputuloksessa. (Boahin, Eggink & Hofman 2014; Dubois & Rothwell 2004; Mäkinen & Annala 2010.) Clarke ja Winch (2006, 261) toteavat, että jos osaaminen yhdistetään vain fyysiseen toimintaan ja käden taitoihin, unohtetaan näkyvän toiminnan yhteys tietoperustaan ja opiskelijat opettelevat yksittäisiä suoritteita ilman yhteyttä työn tai ammatin kokonaisuuteen. Tällaisessa kapea-alaisessa tulkinnessa on toki omat hyvät puolensa. Osaamistavoitteet ja niiden saavuttamisen arviointi voidaan tehdä läpinäkyväksi opiskelijalle, yhteisölle, työelämälle ja myös yhteiskunnalle (Mäkinen & Annala 2010).

Laaja-alaisempi ja syvällisempi dynaaminen käsitys osaamisesta suuntaa huomion opiskelijoiden potentiaaleihin ja toimintaan, joita esimerkiksi ammatissa toimiminen edellyttää. Tämä

pitää sisällään myös ajattelun, päätöksenteon ja ongelmanratkaisun prosessit reflektointeina. Oppimisen syklisesti etenevä prosessi sidotaan opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin, nykyyhetkeen ja mielikuviin esimerkiksi itsestä opiskelijana ja tulevana alan työntekijänä. Tämä auttaa kiinnittymään opiskeluun sekä myös positioitumaan koulutuksen jälkeiseen elämäntilanteeseen. Tiivistetysti voi sanoa *competence* -käsitteen viittaavan osaamiseen produktina, kun taas *competency* painottaa osaamista prosessina. (Boahin, Eggink & Hofman 2014; Dubois & Rothwell 2004; Mäkinen & Annala 2010)

Edellä kuvattu erottelu ei tarkoita vastakkainasettelua tai sitä, että nuo tulkintatavat olisivat toisensa poissulkevia. Ammatillisessa koulutuksessa tarvitaan molempia ja siksi on tärkeää, että nämä tavat otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Mäkinen ja Annalan (2010) mukaan käsitettä *competency* voi pitää yläkäsitteenä, joka sisältää kaikki ne käsitteeseen *competence* kuuluvat asiat, joita yksilöllä odotetaan olevan suoriutumukseen tehtävästä laajalla skaalalla tyydyttävästä huippusuoritukseen.

Yhtenä esimerkkinä laajasta kompetenssikäsitteen tulkinnasta on Clarken ja Winchin (2006, 261) esittämä jäsentely, jota on kehitelty esimerkiksi Saksassa. Siinä erotetaan kolme komponenttia. Tekninen kompetenssi tarkoittaa kykyä suoriutua itsenäisesti ja asiantuntijatietoa käyttäen tehtävien tekemisestä ja ongelmien ratkomisesta. Persoonallinen kompetenssi tarkoittaa kykyä tunnistaa erilaisia itsen kohdistuvia vaatimuksia ja velvoitteita sekä arvioida mahdollisuuksia vaikuttaa niihin. Tähän kuuluu myös oman potentiaalain tunnistaminen ja elämänsuunnitelmien tekeminen. Näitä tukevat muun muassa autonomia, itseluottamus, luotettavuus sekä moraalinen ja eettinen vastuuntunto. Kolmas kompetenssin osa-alue, sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa kykyä luoda sosiaalisia suhteita, toimia vuorovaikutustilanteissa tarkoituksenmukaisesti ja sosiaalisesti vastuuntuntoisesti sekä tunnistaa yhteistyön mahdollisuuksia ja haasteita. Tällaisessa tulkinnassa ammatillinen toiminta ei rajaudu pelkkään työtehtävistä suoriutumiseen, vaan sisältää teoreettisen tiedon ja käytännön taitojen lisäksi myös sosiaalisen identiteetin.

Ammatillisen koulutuksen reformissa osaamisperusteisuus näyttäytyy entistä vahvemmin pedagogisen toiminnan ja sen suunnittelun lähtökohdina. Reformissa painottuvat asiakaslähettäisyys ja työelämäyhteistyö, jotka toteutuvat ensisijaisesti opiskelijan opintojen henkilökohtaistamisen kautta. Henkilökohtaistamisen lähtökohdina on opiskelijan aiemmin hankkiman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen suhteessa tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksiin. Aiempi osaaminen huomioiden opiskelijalle suunnitellaan puuttuvan osaamisen hankkimistavat osana henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa eli HOKSia.

Tässä julkaisussa tuodaan esille osaamisperusteista ammatillista koulusta sekä reformiin liittyvää valmistautumista. Julkaisu koostuu pääosin TUTKE-kouluttajien ja koulutuksiin osallistuneiden tekemistä tutkimuksista ja heidän kokemuksistaan. **Osaaminen esiin** -julkai-

su on moninäkökulmainen puheenvuoro osaamisperusteisuuden vaikutuksista opetus- ja ohjaushenkilöstön työhön ja oppilaitosten toimintaan pyrittäessä tukemaan opiskelijoiden oppimista ja osaamisen karttumista. Monissa artikkeleissa toistuu muutamia samoja teemoja. Tämän voi ajatella viittaavan siihen, että ainakin tällaiset osaamisperusteisuuteen ja reformiin liittyvät asiat ovat yhteisiä koko ammatillisen toisen asteen kentällä ja ne kannattaa ottaa huomioon toteutettaessa reformia.

Haluamme artikkeleilla kannustaa oppilaitosten kaikkia ryhmiä, opetus- ja ohjaushenkilöstöä, hallintohenkilökuntaa, johtoa ja myös opiskelijoita uudenlaisten käytänteiden kehittämiseen ja kokeilemiseen. Osaamisperusteisuus on jo lähtökohdiltaan yhteinen asia, joka toteutuu yhteistoiminnassa, se ei ole vain opiskelijaa ja opettajaa velvoittava uusi toimintatapa. Näin ollen on tärkeää pohtia myös sitä, mitä osaamisperusteisuuden toteutuminen edellyttää opettajalta, opiskelijalta ja oppilaitokselta eli opettajan ja opiskelijan kompetenssia sekä oppilaitoksen rakenteiden joustavuutta. (Butova 2015, 254; Nodine 2016.)

Julkaisu koostuu neljästä teemallisesta kokonaisuudesta: Osaamisperusteisuuden lähteille, Kohti reformia, Oppimisympäristöjen kehittäminen ja Arvioinnin käytäntöjä. Harri Kukkonen ja Anu Raudasojan artikkeli Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus tarkastelee osaamisperusteisuutta ammatillisen koulutuksen lähtökohtana avaamalla siihen liittyviä erilaisia näkökulmia. Teeman **Kohti reformia** aluksi Anu Raudasoja ja Soili Rinne tarkastelevat artikkelissaan *Valmistautuminen ammatillisen koulutuksen reformiin* reformiin valmistautumista kahdelta näkökulmalta: millaisia muutoksia tarvitaan opettajuudessa ja miten reformi pitäisi huomioida organisaatioiden toimintakulttuureissa ja -tavoissa. Harri Kukkonen artikkelissa *Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti* pohditaan osaamisperusteisuuden vahvistamisen vaikutuksia opettajan työhön ja toimintaan identiteettityön näkökulmasta. Minna Seppälän ja Annukka Tapanin artikkeli *Uusi uljas pedagoginen johtajuus – tulevaan luotsaamista yhdessä tekemällä* tarkastelee millaisia yhdessä tekemisen elementtejä ja osallistamista reformijohtajuus sisältää. Harri Kukkonen ja Ari Jussilan artikkeli *Henkilöstön tukeminen muutosprosesseissa* käsittelee osaamisperusteisuuden edellyttämää kehittämistyötä oppilaitoksessa. Osaamisperusteisuus edellyttää niin yksilöltä, yhteisöltä kuin organisaatiolta kykyä arvioida omia käsityksiään oppimisesta, opetuksesta ja ohjauksesta sekä valmiutta muuttaa toimintaa ja käytänteitä.

Teema **Oppimisympäristöjen kehittäminen** alkaa Anu Raudasojan ja Soili Rinteen artikkelilla *Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöt*, jossa käsitellään ammattioppilaitosten fyysisiä ja digitaalisia oppimisympäristöjä sekä työelämää ja vapaa-aikaa oppimisympäristöinä. Ammatillisen koulutuksen reformi haastaa oppilaitokset kehittämään edelleen asiakas- ja työelämälähtöisyyttä, johon sisältyy lähtökohtaisesti ajatus myös oppimisympäristöjen kehittämisestä. Anu Raudasoja tarkastelee artikkelissa *Ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyössä tapahtuu* ammatillisen oppilaitoksen opettajien työelämäyhteistyön muotoja. Ammatillisen koulutuksen reformi ja työelämän jatkuva kehittyminen ovat johtaneet tilanteeseen, jossa muutoksen

hallinta ei enää riitä, vaan toimijoiden on yhdessä luotava muutosta ja uutta tulevaisuuden suuntaa. Tuula Savikon artikkelissa *Osaamisperusteisuutta Valma-koulutuksessa* pohditaan osaamisperusteisuutta ja oman työn kehittämistä osana Valma-koulutusta eli ammatilliseen koulutukseen valmentavaa koulutusta. Lauri Vähätalon artikkelissa *Osaamisperusteisuus toisen asteen ammatillisen koulutuksen arjessa* tuodaan esille, miten reformin mukainen osaamisperusteisuus on syntynyt, mitä se edellyttää tulevaisuudessa ammatilliselta toiselta asteelta ja miten osaamisperusteisuus näyttäytyy osana ammatillisen koulutuksen arkea.

Teemassa **Arvioinnin käytäntöjä** on kaksi artikkelia. Anita Eskola-Kronqvistin ja Anu Raudasojan artikkeli *Arvioinnin käytäntöjä ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa* tarkastelee sitä arvioinnin kokonaisuutta, jota ammatillisen koulutuksen opettajat käyttävät opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen arvioinnissa. Tiina Rajalan artikkelissa *Osaamisen tunnustamisen prosessin hahmottelua Maratassa* kuvataan aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytänteiden kehittämistä. Ammatillisen koulutuksen reformissa korostuu oppilaitoksen prosessien päivityksen tärkeys ja erityisesti opettajien näkökulmasta osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen.

LÄHTEET:

- Barrick, R.K.** 2016. Competence-based Education in the United States. Teoksessa M. Mulder (toim.) Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education. Technical and Vocational Education and Training. Issues, Concerns and Prospects 23. Springer. 256-272.
- Bloom, B.S.** 1984. The Sigma2 Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. Educational Researcher 13 (6), 4-16. <http://web.mit.edu/bosworth/MacData/afs/course/5/5.95/readings/bloom-two-sigma.pdf> Luettu 14.10.2016.
- Boahin, P., Eggink, J. & Hofman, A.** 2014. Competency-based Training in International Perspective: Comparing the Implementation Processes towards the Achievement of Employability. Journal of Curriculum Studies 46 (6), 839-858.
- Butova, Y.** 2015. The History of Development of Competency-Based Education. European Scientific Journal, June 2015/Special edition. 250-255. <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/5728/5535> Luettu 14.10.2015
- Clarke, L & Winch, C.** 2006. A European Skills Framework?—But What Are Skills? Anglo – Saxon versus German concepts. Journal of Education and Work 19 (3), 255, 269.
- Dubois, D. D. & Rothwell, W.J.** 2004. Competency-based human resource management. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Hodge, S.** 2007. The Origins of Competency-based Training. Australian Journal of Adult Learning 47 (2). 179-209.
- Mäkinen, M. & Annala, J.** 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & Aika 4 (4), 41-61.
- Nodine, T.R.** 2016. How did we get here? A Brief History of Competency-based Higher Education in the United States. The Journal of Competency-Based Education 1 (1), 5-11.
- Tyler, R.** 1971/1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valtioneuvosto.** 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. Valtioneuvoston kanslia. Hallituksen julkaisusarja 1/2011.

2.

KOHTI REFORMIA

S

1

2

3

4

VALMISTAUTUMINEN AMMATILLISEN KOULUTUKSEN REFORMIIN

Anu Raudasoja ja Soili Rinne

ABSTRAKTI

Kuvaamme tässä artikkelissa keskeisiä havaintojamme ammatillisen koulutuksen reformiin valmistautumisesta opetus- ja ohjaushenkilöstön näkökulmalta. Olemme talvikuukausien 2016-2017 aikana kohdanneet koulutuksissamme yli 1000 ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaustehtävissä toimivaa henkilöä sekä heidän esimiehiään. Tarkastelemme huomioitamme TUTKE2 -hankkeen ja vuonna 2016 päivitetyn hallitusohjelman toimintasuunnitelmassa kuvattujen tavoitteiden valossa, omiin muistiinpanoihimme ja osallistujien tekemiin ryhmittöihin peilaten. Merkillepantavaa on, että opetus- ja ohjaushenkilöstön käsitykset reformin mukanaan tuomasta muutostarpeesta olivat eri oppilaitoksissa ja eri koulutusaloilla hyvin samansuuntaisia. Eri oppilaitosten henkilöstöryhmät kuvasivat usein reformin muutoksia omasta työroolistaan käsin, unohtamatta kuitenkin sitä, että myös opiskelijan rooli muuttuu uuden lainsäädännön tullessa voimaan.

Keskusteluissamme ammatillisten oppilaitosten henkilöstön kanssa nousi esiin kuitenkin monia näkemyksiä siitä, miten ammatillisen koulutuksen reformiin tulisi vastata. Tässä artikkelissa tarkastelemme reformiin valmistautumista kahdelta näkökulmalta, millaisia muutoksia tarvitaan opettajuudessa ja miten reformi pitäisi huomioida organisaatioiden toimintakulttuureissa ja -tavoissa. Näemme, että muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa avainroolissa on se, kuinka nämä kaksi muutostarvetta saadaan kulkemaan samaan suuntaan ja tukemaan toisiaan.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, osaamisperusteisuus, opettajuus, reformi

S

1

2

3

4

JOHDANTO

Tämän artikkelin kirjoittajat toimivat useissa TUTKE2-hankkeen sekä HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun täydenniskoulutuksissa kouluttajina, useissa eri ammatillisissa oppilaitoksissa. Kohtasimme yli 1000 opetus- ja ohjaustyön ammatillisen koulutuksen ammattilaista. Tässä artikkelissa tarkoitamme opetushenkilöstöllä sitä osaa ammatillisen koulutuksen koulutusorganisaatioiden henkilöstöstä, jonka päätehtävänä on opettaa. Ohjaushenkilöstöllä puolestaan tarkoitamme henkilöitä, joiden päätehtävänä on opiskelijoiden ohjaus esimerkiksi opinto-ohjaajat ja ammatilliset ohjaajat.

Kuvaamme tässä artikkelissa erityisesti marraskuu 2016 – maaliskuu 2017 välillä toteutetuista koulutuksista saamaamme käsitystä ammatillisen koulutuksen reformiin valmistautumisesta. Koulutuksiimme osallistui eri koulutusalojen ja tutkintojen parissa työskenteleviä. Osa koulutuksista oli suunnattu tietyn koulutusalan henkilöstölle, osa koko ammatillisten oppilaitosten henkilöstölle. Suurin osa osallistujista toimi ammatillisessa peruskoulutuksessa opettajana. Vain pieni osa toimi pääsääntöisesti näyttötutkintojen parissa. Opinto-ohjaajia, ammatillisia erityisopettajia tai muuta ohjaushenkilöstöä osallistui vaihtelevasti koulutuksiimme.

Ammatillisen koulutuksen reformi on yksi hallituksen kärkihankkeista. Hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimintasuunnitelmassa todetaan toiseen asteen ammatillisen koulutuksen reformista, että ”ammatillinen koulutus uudistetaan osaamisperusteiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi. Lisäksi lisätään työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja sekä puretaan sääntelyä ja päällekkäisyyksiä.” (Valtioneuvoston kanslia 2016, 35-36.)

Opetushallitus julkaisi vuonna 2014 TUTKE 2 toimeenpanon tukimateriaalin, sillä koulutuksen järjestäjät olivat toivoneet yhteisiä askelmerkkejä tukemaan muutosten viemistä käytäntöön. Yhtenä keskeisenä käsitteenä tukimateriaalissa nostettiin esiin osaamisperusteisuus, sillä koulutuksen järjestäjät olivat hyvin eri vaiheissa asian viemisessä käytäntöön, vaikka osaamisperusteisuus ei sinällään ollutkaan uusi asia.

Toisena keskeisenä käsitteenä TUTKE2 toimeenpanossa nostettiin asiakaslähtöisyys ja siihen keskeisesti liittyvät työpaikoilla tapahtuva oppiminen sekä yksilölliset opintopolut. Yhteiskunnassa ja erityisesti työelämässä tapahtuvien muutosten myötä yksilöllisten opintopolkujen määrä on lisääntynyt. Suuri osa erityisesti nuoremmista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista etenee kuitenkin koulutusjärjestelmässä edelleen hyvin perinteisten vaiheiden mukaan. Valinnaisuudella ja mahdollisuudella hyvinkin yksilöllisiin opintopolkuihin on haluttu vastata työelämän ajoittain erittäinkin spesifeihin osaamistarpeisiin. (Kärki, S-L, Lepola, R., Lassila, H., Takaneva, K. ja Lounela, K. 2015, 12.)

TUTKE2 toimeenpanon tukimateriaalissa todetaan, että ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän tulee työelämän tarpeiden lisäksi palvella myös yksilöitä ja mahdollistaa yksilöllisiä tarpeita vastaavien valintojen tekeminen ja joustavat opintopolut. Tutkintoihin sisältyvä valinnaisuus, tutkinnon osien suorittamismahdollisuudet sekä yhteisten tutkinnon osien uudistettu rakenne tukisivat tutkintoihin sisältyvää joustavuutta ja yksilön osaamisen kehittymistä hänen omien tarpeidensa mukaisesti. Joustavat opintopolut ja tutkintoihin sisältyvä valinnaisuus edistävät myös koulutuksellista tasa-arvoa ja vähentävät tarpeetonta moninkertaista koulutusta. (Kärki ym. 2015, 12.)

Valmistautuminen ammatillisen koulutuksen reformiin voidaan kiteyttää vuosina 2016 – 2017 keräämämme kokemuksen perusteella kahteen tasoon, muutokset opettajuudessa ja ohjaajuudessa sekä ammatillisten oppilaitosten toimintakulttuurissa. Esittelemme tässä artikkelissa opetus- ja ohjaushenkilöstöltä nousseita näkemyksiä siitä, millaiseen muuttuvaan tulevaisuuteen ammatillisissa oppilaitoksissa opetus- ja ohjaushenkilöstö on varautunut. Tämän artikkelin case-oppilaitokset ovat monialaisia, suuria ammatillisia oppilaitoksia.

AINEISTON HANKINTA JA MENETELMÄT

Kartoituksen tavoitteena oli kuvata, analysoida ja tuottaa tietoa opettajien valmistautumisesta ammatillisen koulutuksen reformiin. Opettajat (n=1000) osallistuivat tiedon tuottamiseen TUTKE2-koulutuksen yhteydessä.

Opettajat tuottivat vastaukset ryhmätöiden yhteydessä. Vastaukset kirjattiin ylös jatkokäsittelyä varten ja ne käsiteltiin yhdessä keskustellen tilaisuuksien aikana lisäinformaation saamiseksi. Koska tutkimusintressi oli kuvaileva ja ilmiön ymmärtämiseen tähtäävä valikoitui tutkimusmenetelmäksi laadullinen tutkimus.

Laadullisen tutkimuksen aikana tehtiin käytännön luokittelutyö, jossa aineistoa tyypiteltiin teemoittain havaintoja yhdistelmällä. Teemoittelu on aineiston jakoa samankaltaisuuden eli yhteisen piirteen mukaisesti alustaviin sisältöluokkiin. Laadullisessa analyysissä on tärkeää pyrkiä pelkistämään havainnot mahdollisimman pieneksi sisältöluokkien määräksi. (Tuomi & Sarajärvi 2007, 91-96.) Sisältöluokan määrittelyvaiheessa määrittyi myös analyysimenetelmän induktiivisuus. Induktiivisessa analyysissä sisältöluokat rakennetaan itse tutkittavan sisällön pohjalta, koska valmiista soveltuva luokittelumallia ei ollut tarjolla. Sisältöluokkien valmistuttua ne koottiin yhteen luokitusrungoksi. (Ks. Alasuutari 2011; Eskola & Suoranta 1998.)

TULOKSET

"OPISKELIJASTA YKSILÖKSI JA OPETTAJASTA VALMENTAJAKSI"

Yhtenä keskeisenä muutoksena ammatillisen koulutuksen reformin myötä opetus- ja ohjaushenkilöstö näkivät tarpeen uudistaa opiskelijoiden ohjausta. Ajatus siitä, että 'kaikki ohjaa' nousee käsityksemme mukaan entistä keskeisemmäksi. Opetus- ja ohjaushenkilöstö ovat kokemuksemme mukaan sitä mieltä, että erilaisia tapoja ohjata tulisi jatkossakin kehittää. Eri henkilöstöryhmien edustajat olivat sangen yksimielisiä siitä, että ammatillisten oppilaitosten opettajien työ tulee laaja-alaistumaan reformin myötä. Eroavia näkemyksiä syntyi lähinnä siitä, miten ohjaus tulisi organisoida käytännön tasolla. Opetus- ja ohjaushenkilöstö tunnistivat selkeästi, että tulevaisuudessa on tarpeen määritellä kuka ohjaa opiskelijan erilaisissa, nopeastikin muuttuvissa tarpeissa. ”Opintopolkujen joustavuus vaatii panostamista opinto-ohjaukseen”-tyyliset kommentit toistuivat koulutuksissamme usein kuultuja. Osa opettajista oli sitä mieltä, että ohjausta tulisi keskittää opinto-ohjaajille ja lisätä opinto-ohjaajien määrää organisaatiossa. Toinen joukko opettajia puolestaan kannatti ohjausvastuun siirtämistä enenevässä määrin opetushenkilöstölle, koska he laativat suunnitelmat ja seuraavat opintojen etenemistä.

Toinen selkeä ammattiryhmiin liittyvä keskustelu käytiin lähes jokaisessa koulutuksessamme ammatillisten ja yhteisten tutkinnon osien opettamisen välillä. Yhteisten tutkinnon osien integrointi ammatillisiin tutkinnon osiin koettiin tärkeäksi, erityisesti yhteisten tutkinnon osien opetuksen monipuolistaminen nähtiin selkeänä haasteena. Selkeä yhteinen tahto tehdä enemmän yhteistyötä oli havaittavissa ja hyviä käytänteitä jaettiin koulutuksissamme.

Saamamme käsityksen mukaan ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstöllä on yhteinen käsitys siitä, että jokaisella ammatillisen koulutuksen opiskelijalla tulee olla 'vastuuohjaaja' tai 'vastuuopettaja'. Tässä yhteydessä koulutuksiimme osallistujat kuvasivat usein, että opettajasta tulee entistä enemmän ohjaaja ja valmentaja. Kyseessä on rooli, joka vaatii laajaa osaamista. Opetushenkilöstön on osattava henkilökohtaistaa nykyistä paremmin, tunnistaa aiemmin opittua ja arvioida osaamista. Ryhmäohjaajan työn merkityksen kasvaminen oli yleisesti toistuva teema, kun keskustelimme erilaisissa koulutustilaisuuksissa ammatillisten oppilaitosten henkilöstön kanssa. Tämä nähtiin osin haasteena, mutta osittain koettiin myös, että opettajat osaavat kyllä jo nyt suunnitella ja toteuttaa yksilöllisiä polkuja. Ainoaksi isoksi haasteeksi henkilökohtaistamisessa nähtiin usein vain raskas ja hankala prosessi.

Tuleva henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, HOKS, nähtiin kuitenkin melko kapea-alaisesti, lähinnä yksilöllisinä lukujärjestyksinä ja hallinnollisina osaamisen tunnustamisina. Tulevan lainsäädännön mukainen henkilökohtaistaminen nähtiin usein ”opo täyttää lomakkeen”-tyyisenä toimintana. Joustavat asiakaslähtöisesti suunnitellut opintopolut kuvattiin siten, että 'pitää selvittää pärjääkö edellisen vuosikurssin ryhmän mukana'. Se, kuinka opiskelija

saadaan osallistettua opintojensa suunnitteluun ja motivoitumaan entistä paremmin opintoihinsa, kuvattiin kuitenkin kaikissa koulutuksissamme keskeisenä menestystekijänä jatkossa.

Vuorovaikutuksen opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välillä nähtiin kasvavan reformin myötä edellä mainituista syistä. Koulutuksiimme osallistujat kokivat, että esimerkiksi työssä oppimisen jälkeen tai sen aikana ei nykyisin tarpeeksi hyvin 'osata kysyä' mitä muuta osaamista opiskelija sai, kuin mitä näytössä osoitti. Aikapula oli yleisin syy siihen, miksi vuorovaikutusta ei tällä hetkellä ole tarpeeksi. Huolta aiheuttikin reformin tuomat muutokset koulutuksen järjestäjien rahoitukseen, leikataanko opiskelijoiden opetuksesta ja ohjauksesta ja löydetäänkö muita tapoja toteuttaa laadukasta ammatillista koulutusta niukkenevilla resursseilla.

Opetus- ja ohjaushenkilöstö korosti myös sitä, että ohjauksen toimintatapoja on kehitettävä, jotta tulevan lainsäädännön tuomiin muutoksiin voidaan asiakaslähtöisesti vastata. Erityisesti osallistujat kokivat, että koko henkilöstö on toimittava samojen ohjeiden mukaisesti ja että erilaisiin tilanteisiin on kuvattu koulutuksen järjestäjän toimintamalli. Opetushenkilöstön on ymmärrettävä vähintään yhden tutkinnon koko kokonaisuus, jotta he pystyvät seuraamaan yhden yksittäisen opiskelijan opintojen etenemisestä sekä ohjaamaan joustavasti erilaisten opintopolkujen laadinnassa ja varmistamaan niiden toteutumisen.

MUUTOKSIA TOIMINTATAVOISSA

Yhtenä selkeänä muutostarpeena koulutuksiimme osallistujat näkivät työn muutoksen entistä yhteisöllisemmäksi, tiimityöskentely ja muu yhdessä tekeminen korostuvat reformin tuomien muutosten myötä. Moniosaajuus, mutta samanaikaisesti myös omaan ydinsaamiseen keskittyminen tulevat vaatimaan muutoksia koulutusorganisaatioiden toimintakulttuurissa. Opettajan on samaan aikaan oltava markkinoija, ohjaaja, koulutussovittaja ja laatija sekä oman substanssinsa vahva osaaja.

Se, että tulevat muutokset pakottavat koko opetushenkilöstön unohtamaan oppituntiajattelun koettiin erittäin hyvänä ja tervetulleena muutoksena. Toisaalta huoli siitä, miten nykyiset työehtosopimukset tukevat tätä muutosta nousi esiin useita kertoja.

Digiosaaminen nähtiin selkeänä kehittymistarpeena kaikissa henkilöstöryhmissä. Varsinaista muutosvastarintaa ei ollut havaittavissa, mutta turhautumista oppilaitosten käyttämiin järjestelmiin ja niiden toimimattomuuteen ja jäykkyyteen oli ilmassa. Opetus- ja ohjaushenkilöstö korosti, että yhden ja saman tiedon syöttäminen moniin eri järjestelmiin on pois opiskelijoiden opetuksesta ja ohjauksesta. Selkeästi oli havaittavissa myös pelko siitä, että nykyiset järjestelmät eivät tue esimerkiksi non-stop-hakeutujien henkilökohtaisten prosessien seuraamista tarvittavissa määrin. Pelkona on, että heidän opintopolkunsa seuraaminen ja näin ollen myös siinä ohjaaminen jää yksittäisten opettajien Excel-taulukkojen varaan ja että sama asia kirjataan eri henkilöiden toimesta useaan kertaan, eri järjestelmiin. Opetus- ja oh-

jaushenkilöstö kokee erittäin tärkeäksi myös sen, että opiskelijoiden non-stop-vastaanottoon on luotu selkeät mallit, jotta jokainen uusi hakeutuja voidaan ottaa vastaan järjestelmällisesti.

Vaikka reformi tuo mukanaan yhden tavan osaamisen osoittamiseen, näkivät monet opettajat kuitenkin asian niin, että suoritustavat monipuolistuvat. Tällä opetushenkilöstö tarkoitti sitä, että osaamisen osoittaminen siirtyy entistä enemmän aitoihin työtilanteisiin aidoille työpaikoille. Samalla myös mahdollisuudet esimerkiksi simulaatioiden käyttöön tulevat lisääntymään ja tuovat oman mausteensa osaamisen osoittamisen tapoihin.

VAADITAAN UUTTA TAPAA OPETTAA JA OHJATA

Näkemyksemme mukaan opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee, että tulevaisuudessa on entistä suurempia ja heterogeenisempiä opetusryhmiä. Opetus- ja ohjaushenkilöstö on sitä mieltä, että opetuksen on muututtava ja opetusmenetelmiä on kehitettävä edelleen. Verkko-opetuksen lisääntyminen ja siihen liittyen käänteinen pedagogiikka nähtiin selkeinä tulevaisuuden kehittämiskohteina. Niin sanotun digiloikan avulla on mahdollista myös rikastuttaa opetusta ja elävöittää omaa työtään.

Aikuisten ja nuorten vertaisoppiminen nähdään oppilaitoksen henkilökunnassa sekä haasteena, että mahdollisuutena, samoin projekti- ja prosessioppiminen. Usein kuulumme myös lauseen ”opiskelijan itsensä määräämän tason huomioiminen” ja ”yhteisen tiedon tuottaminen korostuu”. Jotta ammatillinen koulutus voi uusiutua on uusia, entistä osallistavampia opetusmenetelmiä otettava käyttöön. Nämä tuovat mukanaan opetus- ja ohjaushenkilöstölle tarpeen opetella uudenlaista joustavuutta ja vahvaa tahtoa eriyttää opetustaan erilaisille oppijoille sopivaksi.

OPISKELIJAN ROOLIN MUUTOS

Kohtaamamme opetus- ja ohjaushenkilöstön edustajat toivat vahvasti esiin myös sen, että opiskelijan rooli muuttuu. Opiskelijoita ei voi tulevaisuudessa nähdä, opettaa tai ohjata massana tai ryhmänä, vaan jokainen opiskelija on kohdattava yksilönä. Tämän myötä vuorovaikutus opiskelijoiden ja opettajien välillä tulee lisääntymään.

Aito asiakaslähtöisyys ja opiskelijan tarpeiden huomioiminen tulee vaatimaan myös osalle opiskelijoita uudenlaista tapaa olla vuorovaikutuksessa opetus- ja ohjaushenkilöstön kanssa. Opettajat näkevät, että myös opiskelijoiden sitouttaminen ja osallistaminen korostuvat entisestään.

"SIEDETTÄVÄ EPÄVARMUUTTA JA HYPÄTTÄVÄ OMAN MUKAVUUSALUEEN ULKOPUOLELLE"

Opettajuudessa tapahtuvien muutosten lisäksi muutoksia tarvitaan myös oppilaitosten toimintakulttuureissa. Oppilaitosten toimintaan liittyen koulutuksissamme nousi yleisesti huoli siitä, riittääkö kaikille opettajille ja ohjaajille työpaikkoja. Toinen yhteinen huoli oli laadukkaan

opetuksen varmistaminen jatkossa. Henkilöstö korosti myös yhteistä suunnittelua ja usein kuulumme, että ”modulointi ja kokonaissuunnittelu on saatava kuntoon, jotta yksilöllisiä opintopolkua voidaan toteuttaa”.

Yhteistyön korostuminen nousi esiin kaikissa kohtaamisissamme. Yhteistyö koulutuksen järjestäjätahon sisällä, yli koulutusalojen tulee lisääntymään, samoin yhteistyö toisten ammatillisten oppilaitosten välillä. Myös eri kouluasteiden kanssa on tehtävä entistä vahvempaa yhteistyötä. Opetus- ja ohjaushenkilöstö näki myös, että reformin myötä saattaa syntyä täysin uusia työnkuvia, esimerkiksi opiskelijoiden sisäänheittäjät sekä kesä- ja iltaopetuksesta vastaavat opettajat. Joustava yhteistyö työelämän kanssa nousi keskusteluissa esiin, samoin entistä paremmat tiimityöskentely- ja verkostoitumistaidot.

Kokemuksemme mukaan opetus- ja ohjaushenkilöstö ovat valmiita muutokseen, mutta nostivat vahvasti esiin myös kysymyksen: muuttuuko oikeasti mikään?

LOPUKSI

Keskeisinä opetus- ja ohjaushenkilöstön työn muutoksina ja tulevana haasteina artikkelin kirjoittajat näkivät kaksi tasoa:

Ensinnäkin opettajuudessa ja ohjaajuudessa tapahtuneet ja tapahtuvat muutokset. Koulutussimme osallistujat kokivat jatkuvan uudistuspaineen sekä oman työn muuttumisen yhtenä reformin mukanaan tuomana negatiivisena asiana. Positiivisella puolella oli yksiselitteisesti se, miksi tätä työtä tehdään – opiskelijan parhaaksi. Opetus- ja ohjaushenkilöstö korosti sitä, että jokaisella on erilaiset tavat ja osaaminen ohjata opiskelijoita, erityisesti haastavissa ja / tai valintatilanteissa. Digitaalisuuden lisääminen opetukseen ja ohjaukseen nähtiin itsestään selvytensä, kävimme hyviä keskusteluja siitä, mennäänkö opiskelija vai välineet edellä.

Toisena opetus- ja ohjaushenkilöstön haasteena reformiin valmistautumisessa oli nähtävissä toimintakulttuurissa ja organisaation rakenteissa tapahtuvat muutokset. Yksittäisestä opettajasta yhteisölliseksi tiimityöskentelijäksi muuttaminen ei tapahdu, elleivät organisaatioiden rakenteet mahdollista sitä. Myös mahdolliset uudet työroolit ja muuttuva työaika vaativat organisaatiotason päätöksiä ja linjauksia.

Lisäksi kohtaamamme opetus- ja ohjaushenkilöstö korosti usein myös opiskelijan roolissa tapahtuvia muutoksia. Eli samalla kun oma vanha tapa tehdä työtä muuttuu, on kyettävä myös tukemaan opiskelijoita heidän muuttuvassa roolissaan. Reformiin valmistautuminen riippuu hyvin paljon yksilöistä sekä organisaatioissa tehdyistä linjauksista. Se, onko jokaisen yksilön valmistautuminen samansuuntaista organisaation kanssa, tulee olemaan reformin/ muuttuvan lainsäädännön toimeenpanossa kriittinen menestystekijä.



Reformiin valmistauduttaessa on selvää, että muutoksia tarvitaan niin ajatustasolla kuin toiminnassa. Tähän muutoksen tarvitaan koulutuksen järjestäjän linjauksia esimerkiksi laadunhallinnan ja toimintaohjeiden viemisessä käytäntöön. Suurimman muutoksen tekee kuitenkin jokainen yksittäinen opetus- tai ohjaushenkilökunnan jäsen, yhdessä työtoveriansa kanssa.

LÄHTEET :

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. E-julkaisu.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. E-kirja.

Kärki, S-L, Lepola, R., Lassila, H., Takaneva, K. & Lounela, K. 2015. Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE 2 -toimeenpanon tukimateriaali. Oppaat ja käsikirjat 2015-9. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/170260_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille_2015.pdf Luettu 8.9.2017.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2007. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

OSAAMISPERUSTEISUUS JA OPETTAJAN IDENTITEETTI

Harri Kukkonen

ABSTRAKTI

Osaamisperusteisuuden vahvistamisen ja reformin myötä ovat monet perinteiset ammatillisen koulutuksen lähtökohdat, käytänteet ja rooliasetelmat kyseenalaistuneet. Opetus- ja ohjastyöhön kohdistuvat muutokset saattavat käynnistää identiteettityön prosessin, joka koskettaa syvästi opettajan käsitystä itsestään ja omasta osaamisestaan. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osaamisperusteisuuden vahvistamisen vaikutuksia opettajan työhön ja toimintaan identiteettityön näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto koostui viiden ammatillisella toisella asteella opetus- ja ohjaustyössä työskentelevän henkilön teemahaastatteluista.

Tutkimuksen keskeinen tulos oli, että osaamisperusteisuuden mukainen toiminta edellyttää opettajalta moni-identtisyyttä, eräänlaista laajaa identiteettikirjoa. Laaja identiteettikirjo auttaa tunnistamaan, minkälaisen toiminta on tarkoituksenmukaista kussakin tilanteessa niin yksittäisten opiskelijoiden, opiskelijaryhmän, kollegojen sekä työelämän ja muiden sidosryhmien edustajien kanssa. Samalla moni-identtisyiden vaatimus saattaa kuitenkin pirstaloittaa opettajan käsitystä itsestään ja osaamisestaan. Kun opettajalle ei enää riitä pelkästään oppiaineeseen tai ammattinimikkeeseen perustuva identiteetti, on tärkeää, että häntä tuetaan uudenlaisen identiteetin rakentumisessa.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää pyrittäessä tukemaan ammatillisten oppilaitosten henkilökuntaa ja opiskelijoita kohtaamaan osaamisperusteisuuden ja reformin edellyttämiä muutoksia. Niitä voidaan käyttää myös ammatillisessa opettajankoulutuksessa sekä erityisopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksessa.

Asiasanat: opettajan identiteetti, osaamisperusteisuus, positiointi, ammatillinen toinen aste, reformi

S

1

2

3

4

JOHDANTO

Osaamisperusteisuus on terminä ollut käytössä ammatillisen toisen asteen koulutuksessa jo useita vuosia mutta sen toteuttamisesta on vielä olemassa erilaisia tulkintoja. Tämä saattaa lisätä hämmennystä ja epätietoisuutta siitä, mitä opettajalta nyt odotetaan, mikä on erilaista sekä missä asioissa voi toimia niin kuin ennenkin ja missä pitää toimia jotenkin toisin. Tutut toimintatavat perustuvat usein ns. hiljaiseen eli vaikeasti sanoiksi puettavaan tietoon ja niiden muuttaminen on työlästä. Tällainen tieto liittyy käsityksiin sujuvasta toiminnasta, hyvistä työkäytännöistä ja siitä, onko oma työ laadultaan ja määrältään riittävää. (Kukkonen & Jussila 2015.)

Osaamisperusteisuuden vahvistamisen myötä opettajat ovat joutuneet arvioimaan uudelleen käsityksiään oman osaamisensa ja tietämisensä riittämisestä sekä syvemminkin käsitystä itsestään opettajana. Tällöin voidaan puhua identiteettityöstä. Kun opettaja arvioi omia käsityksiään (oman ammattialansa) opettajana olemisesta sekä toimintaansa opiskelijoiden kanssa ja työyhteisön jäsenenä, hän pohtii omaan identiteettiinsä liittyviä kysymyksiä (Timostsuk & Ugaste 2010, 1564). Erilaisten muutostilanteiden yhteydessä on tärkeää muistaa, että identiteettiä ei anneta ihmiselle ulkoapäin, vaan se on jotakin, minkä ihminen itse luo ja mitä hän ylläpitää itsestään sekä tekemiensä tulkintojen pohjalta että häneen kohdistuvien odotusten pohjalta. Identiteetin rakentumisessa ja uudelleenmuotoutumisessa on siis keskeistä ihmisen oma kokemus.

Identiteettityössä on tärkeää tunne siitä, että ollaan yhteisen tehtävän edessä eikä yksittäisen opettajan tarvitse ratkoa kaikkea yksin. Yhteinen käsitys osaamisperusteisuudesta, mitä se tarkoittaa ja mitä se edellyttää eri toimijoilta auttaa ymmärtämään ja hyväksymään myös muutosprosessin aikaisia tunteita (Kukkonen & Jussila 2016). Epävarmuutta ja jopa ahdistuneisuutta aiheuttavien tilanteiden ja toimintojen sietämisellä saattaa olla myös positiivisia seurauksia, sillä on mahdollista, että ne lisäävät tehokkuutta, joustavuutta ja sinnikkyyttä (Bullough, Renko & Myatt 2014). Ihmettely, epäröinti ja vastustus ei siis aina tarkoita uuden hylkäämistä, vaan on keskeinen osa uusien mahdollisuuksien ja myös uhkien tunnistamista.

OPETTAJAN AMMATILLINEN IDENTITEETTI

Opettajan ammatillinen identiteetti tarkoittaa henkilön elämänsä historiaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Se sisältää opettajana olemista koskevat uskomukset, mielenkiinnon kohteet, arvot, tavoitteet, tulevaisuuden päämäärät sekä näkemykset siitä, mihin hän kokee kuuluvansa. Identiteettiin liittyvien kysymysten huomioonottaminen on osaamisperusteisuuden ja reformin yhteydessä tärkeää siksi, että opettajan käsitys omasta ammatillisesta identiteetistään vaikuttaa hänen ammatilliseen kehittymiseensä ja kykyyn toimia muutoksessa ja uusissa tilanteissa (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000; Beijaard, Meijer, & Verloop 2004; Vähäsantanen 2013; Ropo 2015).

Tässä tutkimuksessa on lähtökohtana kaksi näkökulmaa opettajan identiteettiin: identiteetin monitasoisuus ja opettajan työn erilaiset asiantuntemuksen muodot. Identiteettityö edellyttää suhteen luomista erilaisiin kulttuuriin, yhteisöllisiin ja yksilöllisiin tekijöihin (Yrjänäinen & Ropo 2013). Tämä tulee hyvin esille osaamisperusteisuuden vahvistamiseen liittyvässä muutoksessa, sillä se vie opettajan pohtimaan omaa toimintaansa laajemmin kuin vain ajantasaisten sisältöjen ja uudenaikaisten menetelmien tai digitalisaation näkökulmasta. Opettaja kohtaa kysymyksiä, jotka koskevat yleisesti opettajan työtä, tehtäviä, vastuita ja velvoitteita (kulttuurinen tai yhteiskunnallinen taso), yksilöiden ja ryhmien välisiä kommunikaatio- ja vuorovaikutusprosesseja (yhteisön taso) sekä omia sisäisiä tietämyksen rakentumisen prosessejaan (yksilötaso). Ammatillinen identiteetti toimii perustana sille, millaisia tulkintoja opettaja tekee itsestään opettajana ja ohjaajana, erilaisten yhteisöjen jäsenenä sekä opettajaprofession edustajana (Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu & Ropo 2014).

Opettajan ammatillisen identiteetin voidaan ajatella rakentuvan myös kolmelle erilaiselle asiantuntemukselle: substanssin hallintaan perustuva asiantuntemus, didaktinen asiantuntemus ja pedagoginen asiantuntemus. Opettajan ammatillinen identiteetti koostuu yleensä yhdistelmästä, jossa nämä osat painottuvat eri yksilöillä eri tavalla. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000.) Ammatillisessa koulutuksessa oli pitkään vallalla käsitys, että opettajan hyvä toiminta perustuu ensisijaisesti oppisisällön eli *substanssin asiantuntemukselle* opetettavassa aineessa. Nykyään tätä pidetään liian kapea-alaisena mutta tällaisen asiantuntemuksen täydellinen kieltäminen ei kuitenkaan ole perusteltua. Opettajalla on oltava sisällöllistä asiantuntemusta voidakseen muotoilla hyviä tehtäviä, arvioida opiskelijoiden oppimista ja osaamisen karttumista sekä kehittää koulutusta. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000.)

Opettajan *didaktiseen asiantuntemukseen* kuuluvat esimerkiksi erilaiset opettamisen mallit. Näissä kuvataan miten opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tulisi tapahtua. Konstruktivistiseen lähestymistapaan perustuvissa malleissa korostetaan reflektointia ja kokemuksista oppimista. Tämä on muuttanut opettajan roolia niin, että opettajan didaktisessa asiantuntemuksessa painottuu ohjaaminen ja myös opiskelija saa vastuuta oppimisen prosessin kontrolloimisesta. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000.)

Kun didaktisessa näkökulmassa huomio on oppijan ja opittavan asian suhteessa, *pedagoginen asiantuntemus* liittyy oppijan ja opettajan suhteeseen. Tällöin joudutaan pohtimaan myös muita kuin sisältöjen oppimiseen liittyviä kysymyksiä. Erilaiset kohtaamiseen, yhteistyöhön ja yleensä koulutuksen tarkoitukseen kuuluvat arvot ja arvostukset ovat koko ajan läsnä opettajan työssä, joten hänen on osattava tunnistaa ja pohtia niiden merkitystä ja näkymistä toiminnassaan. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000.)

Edellä kuvattuja identiteetin kerroksellisuutta ja opettajan asiantuntemuksen muotoja pidetään tässä tutkimuksessa perustana, jolle opettajan tietäminen, osaaminen ja käsitys itsestä opettajana rakentuvat.

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimusaineisto koostuu viiden ammatillisella toisella asteella opetus- ja ohjaustyössä toimivan henkilön teemahaastatteluista. Osallistujat (kolme naista ja kaksi miestä) olivat eri-ikäisiä, usean vuoden opettajakokemuksen omaavia ja yhden ammatillisen oppilaitoksen eri toimipisteistä. Kolme heistä toimi opettajina ja kaksi erityisopettajina. Kaksi toimi myös tiimivastaavana. Tutkimuskysymys oli: *Miten osaamisperusteisuus vaikuttaa opettajan työhön ammatillisen toisen asteen koulutuksessa?*

Aineiston analysoinnissa käytettiin menetelmänä positiointia, joka kuvaa tapaa, millä ihminen yrittää kuvailla ja ymmärtää asioita, ilmaista omia käsityksiään sekä myös vaikuttaa toimintaan (Harré & van Langenhove 1999). Haastatteluista identifiointiin ilmaisuja ja kuvailuja, jotka liittyivät identiteetin kerroksellisuuteen ja identiteettityön prosesseihin.

TUTKIMUKSEN TULOKSET – OPETTAJAN IDENTITEETTIKIRJO

Seuraavassa kuvaan osaamisperusteisuuden vaikutuksia yhdistämällä opettajan asiantuntemuksen muodot (substanssi, didaktinen ja pedagoginen) ja identiteetin tasot (yksilöllinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen). Näin on tuotettu kooste, joka kuvaa osaamisperusteisuuden opettajille tuomia haasteita identiteetin näkökulmasta. Tuloksia on havainnollistettu haastatteluista otetuilla lainauksilla. Lainaukset ovat koosteita eli yhdessä lainauksessa saattaa olla mukana otteita usean haastatellun puheesta.

SUBSTANSSIN ASIAANTUNTEMUS

Opettajan substanssin asiantuntemus sisältää opittavaksi tarkoitettujen asioiden hallitsemisen. Opettajan olisi vaikea lunastaa asemaansa alansa opettajana ja toimia uskottavasti, ellei hänellä ole asiantuntemusta aiheista, joita hän opettaa.

a. Opettaja alansa ammattilaisena

Identiteetin yksilöllisellä tasolla opettajan vahva osaaminen opettamallaan alalla yhdistyi siihen, että opiskelija saa sellaisen osaamisen, mitä myös työelämä ja asiakkaat odottavat. Työelämän käytänteiden ja teknologian muutosten takia opettajan on seurattava alan tapahtumia ja koko ajan päivitettävä osaamistaan.

Mulla pitää olla riittävä substanssiosaaminen sillon ku minä opetan ammattia. Tämmösessä työssä laatu pitää olla sitä mitä ostaja vaatii ja ei siellä ole semmosta opiskelijalaatua tai harjoituslaatua olemassakaan. Kyllä pitää mukana pysyä ja joutuu tietenkin kouluttamaan itseänsä tai opiskelimaan ensin itse, että voi oppilaille puhua. Mehän ollaan sitte se alan tiedollisen puolen ohjaaja.

Identiteetin yksilöllisellä tasolla opettaja positioitui oman alansa ammattilaiseksi, joka joutuu arvioimaan minkälaisia alan peruskäsitteitä ja niiden välisten suhteiden tietämistä sekä teoreettisten mallien soveltamista erilaisten työtehtävien ja -tilanteiden hallinta edellyttää.

b. Opettaja integroijana

Identiteetin yhteisöllisellä tasolla substanssin asiantuntemus ilmeni opettajan taitona nähdä oma erityisosaamisensa osana laajempaa koulutuksen kokonaisuutta sekä tunnistaa oman ja toisten opettajien asiantuntemuksen välisiä yhteyksiä.

Olis toive, et me ruvetaan tekemään, opettajat, vielä vahvemmin sitä tiimityötä ja sitä samanaikaisopettajuutta. Ettei oltas vaan, että yks opettaja on yhdessä luokassa omine ajatuksineen, omine oppilaineen, omine töineen. Ei sellasta pirstaloitunutta tietoo, et mulla on nyt tässä matikkaa ja mul on nyt tietotekniikkaa, vaan että olis enemmän sellasta kokonaisvaltasempaa se toiminta.

Kun opettaja positioituu integroijaksi ja pohtii kollegojensa kanssa yhteistyön kysymyksiä, hän mahdollisesti joutuu ainakin hetkellisesti luopumaan oman ekspertiisinsä näkökulmasta. Tällöin hänen pitää ottaa käyttöön myös muunlaista työyhteisön jäsenenä toimimiseen kuuluvaa osaamista.

c. Opettaja työvoiman tuottajana

Identiteetin yhteiskunnallisella tasolla opettajan substanssin näkökulma tuli esille osaavan työvoiman tuottamisena yhteiskunnan tarpeisiin. Perustelut tälle löytyivät lainsäädännöstä, alueelliseen työvoiman tarpeeseen vastaamisesta ja yleensä vastuusta valtion antamalle koulutustehtävälle.

Kyllähä me nyt yritetään mahollisimman hyvää ainesta saada aikaseks. Sehän on lain mukaanki se meiän päätehtävä, että me tuotetaan alueelle osaavaa työväestö. Ja sitä ei välttämättä kaikki ehkä osaa tiedostaa, että mikä tehtävä sille Suomenmaassa on annettu ja mikä vastuu, niin sitä ei välttämättä osata sillä tavalla ajatella edes.

Opettajan työn merkitys ja vaikutus ei rajaudu vain opiskelijoiden kanssa työskentelyyn ja työyhteisön jäsenenä toimimiseen. Opettajan työn yhteiskunnallisen tehtävän myötä yksittäiselle opettajallekin lankeavaa tehtävää työmarkkinoiden tarvitsemien osaajien tuottajana ei aina välttämättä ymmärretä.

DIDAKTINEN ASIANTUNTEMUS

Opettajan didaktinen asiantuntemus yhdistyy opetuksen, ohjaamisen ja opiskelun suunnitteluun, organisointiin, toteutukseen ja arviointiin. Se luo perustan sille, että opettajaa arvostetaan niin opettajana, ohjaajana kuin yhteistyökumppanina.



a. Opettaja kriittisenä arvioijana

Identiteetin yksilöllisellä tasolla didaktinen asiantuntemus näkyi opettajan kykynä oman oppimiskäsityksen ja toiminnan sekä myös yhteisön käsitysten, uskomusten ja toiminnan reflektointiin.

Osaamisperusteisuus ajaa munkin ajatusmallia siihen et se lähestymistapa täytyy nyt vähän kääntää nurinperi. Lähteä sieltä et mitä siinä työssä oikeesti tarvitaan. Kyllä mäkin oon pyrkiny siihen, että jollaki tavalla uudestaan terävöittää sitä omaa opetusta. Toisaalta se kirkastaa tavotetta ja antaa ohjaustyöhön niitä perusteluja. Meidän opetus on tällä hetkellä kuitenkin vielä aika paljon sitä sellasta yksittäisten tietojen syötettä. Se ei oo niin semmosta kokonaisvaltasta.

Osaamisperusteisuus on johtanut pohtimaan omia käsityksiä ja toimintaa. Oppilaitoksen vakiintuneet käytännöt saattavat kuitenkin hidastaa uuteen siirtymistä, vaikka perustelut sille olisivat olemassa. Eivät ainoastaan osaamisperusteisuuden vaatimukset vaan myös toimiminen itseä huomattavasti nuorempien opiskelijoiden kanssa saattaa johtaa opettajan pohtimaan omaa didaktista osaamistaan.

Mä oon hyvin semmonen vanhanaikainen opettaja. Mä tunnistan nyt itsessäni että mä olen ihan auttamatta out. Mä en tiedä, miten tää nykynuoriso ajattelee, mikä se niitten maailma on, millä tavalla ne oppii. Että mistä sen motivaation, innostuksen herättää heille. Tunnistan kyllä ja tunnustan ihan suoraan, että osaamista pitää päivittää tähän osaamisperusteisuuden henkeen. Sen takia mä oon jäämäski kevääks opintovapaalle.

Tietämättömyyden ja osaamattomuuden kokemukset eivät kuitenkaan välttämättä lamauta opettajaa, sillä rasittavuudestaan huolimatta ne voivat toimia kimmokkeena sille, että epävarmuutta aiheuttavista tekijöistä halutaan saada otetta esimerkiksi lisäkoulutuksella. Kokemukset oman osaamisen riittämättömydestä ja eräänlainen ”sisäinen kaaos” saattavat kuitenkin säröyttää hyvin voimakkaasti opettajan identiteettiä.

Mä toivoisin et mä olisin jotakin, mut en mä tiä oonks mä oikeesti. Ahdistaa, että tuntee itsensä riittämättömäksi. Kyllä jotaki ihan käänteentekevää täytyy tapahtua tossa opetuksessa, se ei voi mennä näin.

Ihmisen identiteetti määrittyy sen perusteella, minkälaista tietoa hän käyttää yrittäessään ymmärtää esimerkiksi ammatillisen toisen asteen opettajana muutosten merkitystä sille, kuka hän on, kuka hän ei ole ja minkälaiseksi hän voi tulla. Identiteetti voidaankin ymmärtää elämäntarinallisena eli kertomuksena siitä, mistä tulen, kuka olen ja mihin olen menossa.

b. Opettaja organisaation uudistajana

Identiteetin yhteisöllisellä tasolla opettajan didaktinen asiantuntemus näkyi positioitumisena organisaation uudistajaksi. Henkilökohtaisten opintopolkujen rakentaminen eli poluttaminen edellyttää yhteistyötä ja neuvottelua niin opettajien kesken kuin opiskelijoiden kanssa. Erilaisia yhteistoiminnallisen oppimisen muotoja ja tiimityöskentelyä pidettiin avaimena yhteistoimintaa ja vertaisoppimista edistävään toimintaan. Opettajan oma valmius käyttää joustavasti erilaisia opetuksen ja ohjaamisen suunnittelun, toteutuksen sekä arvioinnin menetelmiä ei kuitenkaan aina riitä. Opiskelijan ajattelun virittäminen ja toiminnan ohjaaminen saattavat edellyttää uudenlaisia sisällöllisiä ja menetelmällisiä ratkaisuja mutta nämä puolestaan edellyttävät oppilaitoksen rakenteiden ja toimintakulttuurin uudelleenarviointia.

Enemmän ja rohkeemmin tehtäisiin semmosia tutkinnonosien sisällä olevia teemoja, projekteja. Aika monessa kohdassa me törmätään meidän järjestelmän jäykkyyteen. Meil ei ihan oikeesti oo konkreettisia ohjaustapoja siihen vielä luotu, ne jää meille sille puheen tasolle. Kuitenki vielä lukkari ja aika ja tuntipaikat vielä sitoo sitä ajattelua. Onko meillä rohkeutta sitte et ne nopeemmin menevät poluttaa eteenpäin tai hitaammat hidastaa?

Osaamisperusteisuutta edeltäneen koulutusajattelun aikana syntyneet rakenteet ja toimintakäytänteet saattavat haitata tai jopa estää osaamisperusteisen toiminnan. Monissa opettajayhteisöissä eletään vielä murrosvaihetta, jossa yritetään irrottautua vanhasta ja pikkuhiljaa kehitetään uudenlaisia käytänteitä. Edelleen käytössä olevat oppiainejakoon perustuvat lukujärjestykset ja aikaan perustuva suunnittelu hankaloittavat uudenlaisten suunnittelun, opetuksen, ohjauksen, arvioinnin ja yhteistyön käytänteiden syntymistä.

c. Opettaja työelämän kehittäjänä

Identiteetin yhteiskunnallisella tasolla didaktinen asiantuntemus yhdistyi työelämän toimintaympäristöjen kehittämiseen ja uudistamiseen. Osaamisperusteisuuden edellyttämä työelämäyhteistyö ja opiskelun siirtyminen entistä enemmän työpaikoille haastaa myös työpaikkojen vakiintuneet toimintakäytännöt.

Onko meidän työelämä valmis? Valitettavasti käytetään työvoimana meidän opiskelijoita. Se on opiskelijalle varmaan sillai hyvä, että hän saa sitä vastuuta ja tekee työtehtäviä, mutta kyllä hän on oikeutettu saamaan sitä ohjausta. Pitäs aina sitte muistaa se kuitenkin, että siihen tullaan oppiin niitä asioita ja siihen pitäis saada ohjaus. Must tuntuu et me ollaan aika huonosti viel tässä vaihees työelämään tiedotettu yleensäkkään osaamisperusteisuudesta.

Työelämässä tapahtuva oppiminen edellyttää toimintaympäristöjen muovaamista oppimisympäristöiksi, joissa opiskelija saa myös ohjausta. Opiskelijoiden oppimisen tukeminen edellyttää ohjaamisen sekä oppimisen ja osaamisen arvioinnin osaamista, mikä ei välttämättä ole kuulunut työpaikkojen arkeen.

PEDAGOGINEN ASiantuntemus

Pedagoginen asiantuntemus laajentaa näkökulmaa ammatillisen opettajan työssä tarvittavasta osaamisesta. Substanssin asiantuntemuksen ja didaktisen asiantuntemuksen lisäksi erilaiset kohtaamis-, yhteistyötilanteet sekä koulutuksen toteuttamiseen kuuluvat emotionaaliset, sosiaaliset ja eettiset kysymykset edellyttävät pedagogista asiantuntemusta. Pedagoginen asiantuntemus vahvistaa luottamusta opettajaan opiskelijan henkilökohtaisen ja ammatillisen kasvun tukijana.

a. Opettaja elämisaailman ymmärtäjänä

Identiteetin yksilöllisellä tasolla pedagoginen asiantuntemus yhdistyi opettajan taitoon ottaa huomioon opiskelijan elämäntilanne ja opiskelumahdollisuudet sekä auttamiseen elämänsuunnitelmien ja valintojen tekemisessä. Tämän toteutuminen edellyttää luottamusta opettajan ja opiskelijan välillä.

Mää pidän niin kovin huolta niistä mun ryhmäläisistäni ja mä otan ne aina ihan yksilönä. He luottaa minuun ja mä hoidan heidän asioitaan ja he uskaltaa tulla puhuun. Ei voi tuijottaa pelkästään sitä opettajan omaa, ammatillista näkökulmaa, vaan siinä pitää huomioida sen opiskelijan näkökulma ja opiskelijan elämäntilanne ja opiskelijan verkot ja se opiskelijan ympäröivä maailma. Meidän nuoret on todella mielenkiintossessa kehitysvaiheessa. Murkkuiän myllerrys viel voi olla osalla menossa niin miten me vahvistetaan niitten opiskelijoitten, rohkeutta, vastuunottoa, itsenäistä otetta tähän opiskeluun, koska sitä ne tulee tarvitsemaan.

Tieto erilaisten elämänvaiheiden, ikäkausien ja muutosten vaikutuksista ihmiseen auttaa opettajaa ymmärtämään opiskelijan omaa näkökulmaa opiskeluun. Ikäkauden sekä perhe- ja elämäntilanteen merkityksen ymmärtäminen auttaa opettajaa priorisoimaan asioita omassa toiminnassaan. Riippumatta käsiteltävästä ja opittavasta asiasta opettajan kiinnostus siitä, mitä opiskelijoiden mielessä yleensä liikkuu, miten he juttelevat asioista, tapahtumista ja ihmisistä sekä minkälaisia huolia ja ongelmia heillä on auttavat ymmärtämään opiskelijan kokonaistilannetta. Se luo perustan myös yhteistyölle vanhempien kanssa.

b. Opettaja ilmapiirin rakentajana

Identiteetin yhteisöllisellä tasolla pedagoginen asiantuntemus näkyi vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden merkityksen korostamisena. Herkkyyttä opetus-, ohjaus- ja opiskelutilanteiden ilmapiirille ja mahdollisille ongelmille pidettiin keskeisenä sille, että oppimisessa jää tilaa myös itseluottamuksen ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle.

Se vertaisoppiminen ja se ryhmässä oleminen on täällä iha hirveen tärkeitä, et ne oppii olemaan erilaiste ihmisten kanssa. Että ainaki mä vois in omalla toiminnallani vaikuttaa siihen et se työilmapiiri ja se koko ryhmän dynamiikka se yhteishenki

olis semmone et siellä kaikil ois mukava olla. Ehkä mä aattelen et se osaamine on myöski sellasta et ne niin sosiaalisesti pystys ole sellasia ihmisiä, jotka tulee muiden kans toimimaan. Tasapuolisuus on pystyttävä näyttämään, sitä kautta saahan sitä luottamusta ja ilmapiiriä. Meillä osa opettajistakin ajattelee et se tasa-arvosuus tarkoittaa, että jokaikiselle sama määrä kauhalla.

Heterogeenisten ryhmien kanssa työskentelevä opettaja kohtaa hyvin erilaisissa tilanteissa olevia opiskelijoita. Tällöin hän joutuu monenlaisten sosiaalisten, emotionaalisten, eettisten ja moraalisten kysymysten äärelle: Miten kohdata erilaisuutta ja monenlaisuutta? Kuinka kohdata monikulttuurisia ja erilaisia sosiaalisia taustoja omaavia opiskelijoita? Kuinka kasvat-
taa opiskelijoita tulevaisuuden ja epävarmuuden kohtaamiseen? Kuinka otetaan huomioon opiskelijoiden elämäntilanteiden yllättävät muutokset? Huolimatta opiskelijoiden taustojen ja elämäntilanteiden erilaisuudesta jokaisen yksilöllistä huomioimista pidettiin lähtökohtana luottamuksellisen ilmapiirin syntymiselle. Siitä, mitä tämä käytännössä tarkoittaa on opet-
tajien keskuudessa kuitenkin vielä erilaisia tulkintoja.

c. Opettaja kasvattajana

Identiteetin yhteiskunnallisella tasolla pedagoginen asiantuntemus tuli esille kasvatta-
jan positiona. Yhteiskunnan ja työelämän jäsenenä toimimisen katsottiin edellyttävän ammattispesifien tehtävien hallitsemisen lisäksi erilaisia vastuunottamiseen ja yhteisö-
jen jäsenenä toimimiseen liittyviä sosiaalisia ja yhdessä toimimisen taitoja, joita ammatil-
lisen koulutuksen täytyy tukea.

*Sitä mä viel korostan, et meidän työ on vielä kasvatustyötä. Sekä ihmisenä että sit siinä ammattiosaamisen puolella. Kaikkia yritetään viedä kaidalle tielle ja oppimi-
sen ja osaamisen tielle elämässä kaikilla osa-alueilla. Et tää ei oo ainoastaan se et mä opetan sille ammattia, vaan se on elämässä yleensä. Opiskelija saa sen riittä-
vän tuen, että hän jaksaa, pystyy, viitsii opiskella ja sitte valmistua ja kiinnittyä eri-
lailla yhteiskuntaan. Ja sitte tietysti se, että he rakentais sitte vielä omalta osaltaan
yhteiskuntaa eikä oliskaan se kustannuserä.*

Kasvattajana opettaja joutuu pohtimaan myös oman toimintansa ja yleensä koulutuk-
sen eettisiä ja moraalisia kysymyksiä. Koulutuksen päämääränä ei pidetty vain poten-
tiaalisen työvoiman tuottamista, vaan myös perustan rakentamista opiskelijan hyvälle
elämälle ja kansalaisena toimimiselle. Kasvattajana opettaja tukee opiskelijan positiivista
minäkuvaa, kehitystä ja hyvinvointia sekä kasvua yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi.

Taulukossa 1 on koottu yhteen näkökulmat siitä, mitä osaamisperusteisuus edellyttää
opettajan identiteetiltä. Näistä näkökulmista käytetään nimitystä opettajan identi-
teetti-positiot. Identiteetti-positioissa tulee esille osaamisperusteisuuden edellyttämä
moni-identtisyys, eräänlainen identiteettikirjo.



TAULUKKO 1. OSAAMISPERUSTEISUUS JA OPETTAJAN IDENTITEETTIPOSITIOT

	IDENTITEETIN YKSILÖLLINEN TASO	IDENTITEETIN YHTEISÖLLINEN TASO	IDENTITEETIN YHTEISKUNNALLINEN TASO
SUBSTANSSIN ASIAANTUNTEMUS USKOTTAVUUS ALAN OSAAJANA	Alansa ammattilainen Alalla tarvittavan osaamisen ja tiedon ajantasaisuuden varmistaminen	Integroija Oppiaine- ja koulu- tusalarajoja ylittävä yhteistyö.	Työvoiman tuottaja Osaajien tuottami- nen työmarkkinoille.
DIDAKTINEN ASIAANTUNTEMUS ARVOSTUS OPETTAJANA JA OHJAAJANA	Kriittinen arvioija Oman oppimiskäsi- tyksen ja toiminnan pohtiminen. Opetus- ja ohjaus- työn roolien, käytän- teiden ja odotusten tiedostaminen ja kriittinen arviointi.	Organisaation uudistaja Uusien käytänte- den kehittäminen yhdessä eri ryhmien kanssa. Joustava ja menetel- mällisesti monipuoli- nen toiminta opiske- lijoiden kanssa.	Työelämän kehittäjä Yhteistyö työelämän edustajien kanssa. Työelämän oppi- misympäristöjen ja ohjauskäytäntöjen kehittäminen.
PEDAGOGINEN ASIAANTUNTEMUS LUOTTAMUS KASVUN TUKIJANA	Elämismaailman ymmärtäjä Opiskelijan po- tentiaalin, elä- mäntilanteen ja tulevaisuusodotus- ten merkityksen ymmärtäminen. Kohtaamistilanteiden eettiset ja moraaliset kysymykset.	Ilmapiirin rakentaja Kasvun kannalta myönteisen toimin- nan ja vuorovaiku- tuksen edistäminen. Yhteistyötilanteiden eettiset ja moraaliset kysymykset.	Kasvattaja Opiskelijan hyvän elämän ja kansalaise- na toimimisen taito- jen edistäminen. Koulutuksen eettiset ja moraaliset kysy- mykset.

Nämä opettajan identiteetti-positiot osoittavat, että usein käytetty ilmaisu ”opettajasta ohjaajaksi” on turhan kapea-alainen ja osin myös harhaanjohtava. Osaamisperusteisuus edellyttää opettajalta laajaa identiteettikirjoa sekä identiteetin vaihtelua ja erilaista painottumista nopeasti vaihtuvissa tilanteissa. Tämä saattaa tuottaa opettajalle epävarmuutta, sillä hänen on tehtävä nopeita valintoja monen erilaisen toimintavaihtoehdon välillä. Opettajan itsensä kannalta saattaa olla stressaavaa, että eri identiteetit eivät ole toisiaan täydentäviä, vaan saattavat olla jopa ristiriidassa keskenään.

YHTEENVETO JA POHDINTA

Osaamisperusteisuuteen perustuva koulutusajattelu vaikuttaa opettajan käsitykseen itsestään ja omasta osaamisestaan. Tässä tutkimuksessa on hahmoteltu osaamisperusteisuuden edellyttämää käsitystä opettajan identiteetistä. Osaamisperusteisuus edellyttää opettajalta laajaa identiteettikirjoa. Opettaja joutuu koko ajan ottamaan ja vaihtamaan positioitaan suhteessa omaan opetusalaansa, tutkinnon perusteissa ja opetussuunnitelmassa määriteltyihin sisältöihin ja tavoitteisiin, työelämäyhteistyöhön, opiskelijoihin ryhmänä ja yksilöinä sekä itseensä opettajana ja ohjaajana. Ongelmana on, että opettajalta edellytetyt identiteetit saattavat olla ristiriitaisia. Näin opettaja on siis jatkuvassa itsensä ja oman toimintansa arvioinnin tilassa, joko tietoisesti tai huomaamattaan. Tämä saattaa vaikuttaa opettajan jaksamiseen ja yhteistoimintaan niin kollegojen kuin opiskelijoiden kanssa.

Opettajien identiteettityön tukeminen olisi syytä ottaa oppilaitoksissa tietoiseksi toiminnan kehittämisen kohteeksi, sillä identiteetti on yhteydessä toimintakyvyn kehittymiseen sekä haluun toimia muutoksessa ja etsiä uusia toimintatapoja (Beijaard, Meijer & Verloop 2000; Ropo 2015). Kaikki muutokset, toivotutkin, herättävät aina ristiriitaisia tunteita: sekä toiveita paremmasta että myös epäilyjä lopputuloksen suhteen. Jos ihminen kokee, että hänen edellytetään ymmärtävän itsensä eri tavalla kuin aikaisemmin, epävarmuus saattaa konkretisoitua vastarinnaksi. (Kukkonen & Jussila 2015.) Muutoksen vastustaminen saattaa kuitenkin olla tärkeä osa uudenlaisen identiteetin rakentumisessa. Sekä kriittisyys osaamisperusteisuutta kohtaan että sen hyväksyminen onkin mahdollista ymmärtää osaksi identiteettityötä.

Identiteettityön ja omien toimintatapojen uudistamisen ei kuitenkaan pidä jäädä pelkästään opettajien itsensä vastuulle. Organisaation rakenteiden ja toimintakulttuurien tulee olla siinä määrin joustavia, että uudenlainen toiminnan organisointi yhteistyössä voi toteutua. Myös opiskelijoita on autettava ymmärtämään, miten osaamisperusteisuus eroaa heidän aiemmista opiskelukäytänteistään.

LÄHTEET

- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J., D.** 2000. Teachers' Perceptions of Professional Identity: an Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (7), 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N.** 2004. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107-128.
- Bullough, A., Renko, M. & Myatt, T.** 2014. Danger Zone Entrepreneurs: The Importance of Resilience and Self-Efficacy for Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice* 38 (3), 473-499.
- Harré, R. and Van Langenhove, L.** 1999. *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell.
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M. & Ropo, E.** 2014. Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2014*. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus. OKKA-säätiö: Helsinki, 28-48.
- Kukkonen, H. & Jussila, A.** 2015. Osaamisperusteisuuden alkeet – muutoksessa toimimisen lyhyt oppimäärä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 84. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Kukkonen, H. & Jussila, A.** 2016. Osaamisperusteisuuden vahvistaminen ammatillisen toisen asteen koulutuksessa. TAMKjournal. 29.11.2016. <http://tamkjournal.tamk.fi/osaamisperusteisuuden-vahvistaminen-ammattillisen-toisen-asteen-koulutuksessa/> Luettu 5.5.2017.
- Ropo, E.** 2015. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa Ropo, E., Sormunen, E. & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaationkoulutaitoon*. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press. 26-47.
- Timostsuk, I. & Ugaste, A.** 2010. Student Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education: an International Journal of Research and Studies* 26 (89), 1563-1570.
- Vähäsantanen, K.** 2013. Vocational Teachers' Professional Agency in the Stream of Change. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 460. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E.** 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press. 17-46.

UUSI ULJAS PEDAGOGINEN JOHTAJUUS – TULEVAAN LUOTSAAMISTA YHDESSÄ TEKEMÄLLÄ

Minna Seppälä ja Annukka Tapani

ABSTRAKTI

Ammatillisen koulutuksen reformin myötä ammatillinen koulutus kohtaa uusia tuulia, muutoksia ja epävarmuustekijöitä. Oppilaitoksissa väliesimiehet, koulutuspäälliköt ovat usein niitä, joilta kysytään, miksi muutos tehdään, mitä muutos antaa minulle ja miten muutos tulee vaikuttamaan minun työhöni. Pitäisi pystyä antamaan vastauksia, vaikka itsekin on muutoksen kohteena. Esimiesasemaa on kuvattu rajalla olijaksi. Siihen kiteytyy muutoksen kokeminen, työntekijöiden ymmärtäminen, tulevaisuuteen valmistautuminen mutta myös huoli omasta asemasta.

Tarkastelemme ” Tutkesta toimintaan” –täydennyskoulutushankkeessa oppilaitosjohdolle suunnatussa ohjelmassa keräämämme aineiston kautta, millaisia yhdessä tekemisen elementtejä reformijohtajuus sisältää. Aineiston tuottaja oli 73 henkilöä, jotka laativat osana koulutusta kehittämistehtävät pienryhmissä. Aineisto on poimittu kehittämistehtävien esityksistä. Analyysimenetelmämme on aineistolähtöinen, sisältäen mini-viitekehyksen, jossa tarkastelemme pedagogisen johtamisen aiempaa tutkimusta. Tulokseksi kiteyttämämme yläluokan kategoriat suhteutamme aikaisemmasta tutkimuksesta rakentamaamme viitekehykseen. Viitekehykseen nostimme muun muassa pedagogisen johtamisen suunnitelmallisuuden, yhteiskunnallisten muutosten huomioimisen, arjen johtamistaidon, vuorovaikutuksellisuuden, osallistavuuden, luottamuksen ja joukkuepelaamisen. Tuloksesta havaitaan, että verkostotyö, toimintamahdollisuuksien havaitseminen ja eettisyys ovat keskeisiä elementtejä reformijohtajuudessa. Kaikkiin näihin löytyy teoreettisia perusteita ja aineisto rikastaa teorian tuottamaa näkökulmaa. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kaikkiin pedagogisen johtamisen uusiin elementteihin tarvitaan yhdessä tekemistä ja osallistamista. Arjessa mukana elämistä ja olemista, suunnitelmallisesti kohti visiota edeten. Yhdessä tekemisen elementit ovat keskeisiä uudessa tilanteessa selviytymisessä ja tulevaisuuteen valmistautumisessa.

Asiasanat: muutos, johtaminen, osallistavuus, ammatillinen koulutus, reformi

S

1

2

3

4

JOHDANTO

Ammatillisen koulutuksen reformin myötä niin opiskelijat, opettajat kuin oppilaitosten johtajatkin ovat uuden edessä. Muutos vaatii muuttumista: turvallisesta ja tutusta luopumista, asioiden taakse jättämistä, uusien asioiden oppimista. Tampereen ammattikorkeakoulun Ammattipedagoginen TKI on muiden ammatillista opettajakoulusta tarjoavien ammattikorkeakoulujen kanssa toteuttanut Tutkesta toimintaan –täydennyskoulutushanketta vuodesta 2015 alkaen. Täydennyskoulutushanke on tukenut tutkintojärjestelmä uudistuksen toimeenpanoa, siihen liittyvää kehittämistyötä sekä uuden lainsäädännön edellyttämää pedagogista muutosta. Esimiehille ja johdolle suunnatussa koulutuskokonaisuudessa keskityttiin pedagogisen muutoksen johtamiseen.

Tässä artikkelissa tarkastelemme pedagogisen johtamisen uusia suuntaviivoja koulutuspäällikköjen tuottaman aineiston avulla. Artikkelissa käytämme uudenlaisesta, pedagogisesta johtajuudesta termiä reformijohtajuus. Oppilaitoksen johdon yhteinen tahtotila kehittämiseen on tärkeää, jotta uudistuksissa ja muutoksessa selvittää. Yhteistyö korostuu esimerkiksi Kirveskarin (2003, 83-84) toteamuksessa: strateginen ajattelu on tulevaisuuden tahtotilan suunnittelua ihmisten avulla. Se on ennakoivaa, jatkuvaa ja dynaamista. Se edellyttää intuition perustuvaa synteisiä organisaation mahdollisesta tulevaisuudesta ja luovuutta nähdä toimintakulttuuri uudenlaisena. On tärkeää, että kehittämisen suunta on selvillä ja siihen voidaan aika ajoin palata, tulkita omaa ja ympäristön tilaa osana kokonaisuutta. Clemons (1995, 64) toteaa, että visioinnilla otetaan kantaa asiakkaiden tuleviin tarpeisiin, kilpailijoiden tulevaisuuden pyrkimyksiin ja organisaation tulevaan osaamispääomaan. Tämä määrittely sopii oppilaitosten visioajattelun taustalle nykyisessä kiristyvässä tilanteessa: resursseja on sopeutettava muuttuvassa tilanteessa niin taloudellisesti kuin henkilöstönkin osalta. Esimiehen parasta asemaa muutostilanteessa on kuvattu rajalla olijaksi: siitä on lyhin matka ryhmän sisälle sekä sieltä ulos. Esimies muutoksessa joutuu toiminaan kolmessa roolissa: muutoksen kokijana, työntekijän muutoksen ymmärtäjänä ja tulevaisuuteen valmistautujana. Lisäksi lähiesimiehille tulee vielä neljäs rooli: huoli omasta asemasta. (Arikoski & Sallinen 2007; Valpola 2004.)

Artikkelissa tutkimuskysymys on, millaisia yhdessä tekemisen elementtejä reformijohtajuus sisältää. Oletus yhdessä tekemisen tärkeydestä perustuu esimerkiksi Helakorven (2008, 208) toteamukseen: johtamisen tärkein tehtävä on auttaa alaisia onnistumaan. Oppilaitoksissa korostuu kyky nähdä niin oman organisaation kuin toimintaympäristön muutokset. Helakorven mukaan tässä tarvitaan katsetta menneeseen, mutta myös katsetta tulevaisuuteen ja ennakkoinnin taitoja. Hyvä kysymys onkin, onko organisaatiolla valmiuksia huolehtia siitä, että avainhenkilöillä on kykyä rakentaa tarkastelupintansa laajasti ja huomioida tulevaisuuden hiljaiset signaalit. Jos tiedonlähteet suuntaavat katseen menneeseen, uusi jää tunnistamatta. (Holvikivi 2008, 244.) Artikkelimme lähestymistapa on lähes aineistolähtöinen, mutta aikaisemmasta tutkimuksesta laadimme taustalle mini-viitekehyksen pedagogisesta johtamisesta

ta. Teoreettiseen tarkasteluun olemme **tummentaneet** keskeiset teemat, joita käytämme raamina tuloksen peilaamiselle.

PEDAGOGINEN JOHTAMINEN – MUUTOSJOHTAMISTA JA VALMENTAVAA ESIMIESTYÖTÄ

Pedagoginen johtajuus liitetään perinteisesti koululaitoksessa tapahtuvaan johtamiseen, jonka tavoitteena on **suunnitelmallisesti** varmistaa koulun opetussuunnitelman sekä opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen. Tavoitteet voivat nousta myös pedagogisista virtauksista ja **yhteiskunnallisista muutoksista**. Se voidaan määritellä myös varsinaisen opetustoiminnan johtamisena, jolla vaikutetaan konkreettiseen opetustoimintaan ja sen järjestämiseen. (AMKE 2013, 5; Kyllönen 2011, 73-76.) Raudasoja (2013, 156) on todennut, että oppilaitosten toimintakulttuurien ja - ympäristöjen muutoksessa opettajien osaamiselle asetetaan yhä laaja-alaisempia vaatimuksia, joiden varmistaminen edellyttää järjestelmällistä osaamisen johtamista. Taipale (2004, 72) määrittelee pedagogisen johtajuuden esimiehen kyvyksi **ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää**, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, opettaa ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin.

Pedagoginen johtaminen nähdään mielellään **arjen toimintana**, jonka tavoitteena on laadukas opetustoiminta sekä hyvinvoiva työyhteisö. Systemaattisesti toteutettuna se edistää oppimista, parantaa oppimistuloksia ja parhaimmillaan tuottaa tyytyväisyyttä koko organisaatioon. Pedagoginen johtaminen on oppimisen johtamista arjessa. Se on samalla sekä toiminnan että ihmisten johtamista. Pedagoginen johtajuus voidaan nähdä oppivan organisaation **vuorovaikutuksellisenä johtamisena**, jossa sekä yhteisö että johtaja oppivat. (AMKE 2013, 5; Kyllönen 2011, 73-76.) Pedagoginen johtaminen on tällä hetkellä myös muutoksen johtamista. Pirisen (2014, 179) mukaan **työntekijät haluavat aktiivisesti olla mukana** heitä koskevien muutosten suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kolme keskeistä kysymystä, joihin työntekijä haluaa esimieheltä vastaukset ovat:

1. **Miksi muutos tehdään?**
2. **Mitä muutos antaa minulle?**
3. **Miten muutos tulee vaikuttamaan minun työhöni?**

Muutostilanteissa joudutaan **erilaisten kysymysten äärelle** ja sitä kautta tekemisiin yksilöiden ja ryhmien käyttäytymistä säätelevien peruslinalaisuuksien kanssa. Muutoksen keskellä toimiminen ja niiden läpivienti ei voi onnistua hyvin, jos esimies ei tunne tai ota riittävästi huomioon ihmisen käyttäytymistä ohjaavia periaatteita. Esimiehet **eivät ole vain muutoksen johtajia, vaan he ovat myös muutoksen kohteina**. Tästä seuraakin se, että esimiehen

pitää osata luotsata henkilöstöä tilanteessa, jossa hän ei aina itsekään tiedä, mitä tulevaisuus tuo tullessaan ja miten siitä selvittää. (Järvinen 2008, 97-99.)

Onnistuneen muutoksen edellytyksenä voidaan mm. pitää sitä, että esimies valmistele työntekijöitään ottamaan muutoksen vastaan, mikä on ensiarvoisen tärkeää varsinkin muutoksen alussa. Kun työntekijöiltä on ennakkoon **kysytty mielipiteitä ja heitä on kuunneltu**, on muutoksen hyväksyminen helpompaa, koska he voivat tuoda julki näkemyksensä ja sitä kautta vaikuttaa. Esimies voi myös vähentää työntekijän epävarmuuden tunnetta ottamalla työntekijät mukaan muutosprosessiin. (Pirinen 2014, 15-18.)

Onnistunut muutos vaatii **joukkuepeliä**, jossa joukkueelle tarvitaan valmentaja eli **koutsi (coach)** (ks. Ristikangas & Ristikangas 2013). Valmentajan tapaan toimiessaan esimies mm. asettaa tavoitteita yhdessä toisten kanssa, kysyy hyviä kysymyksiä ja mahdollistaa päämäärän saavuttamisen. Valmentava esimies sparraa ja oivalluttaa johdettaviaan toteuttamaan itseään yhteisten tavoitteiden suunnassa ja löytämään persoonallisen äänensä. Valmentavassa johtajuudessa kaikki lähtee **luottamuksesta** toista ja toisen tekemistä kohtaan. Se on kokonaisvaltaista, arvostavaa, osallistavaa ja tavoitteellista yhteistoimintaa, jossa yksilöiden potentiaali vapautuu ryhmän ja organisaation käyttöön. Ryhmän potentiaali tukee vastavuoroisesti yksilöiden voimaantumista. Johtajuutta tarvitaan, jotta ryhmät kulkevat samaan suuntaan ja rakentavat yhteistyötä. (Ristikangas & Ristikangas 2013, 39-40, 43.) Sydänmaalakan (2004, 47) mukaan johtaminen on aina kollektiivinen prosessi. Johtamisen tulisi olla **osallistava** prosessi, jossa koko ryhmä on mukana. Ristikangas ja Ristikangas (2013, 20) ovat todenneet Kanterin tutkimukseen (2004) viitaten, että muutosmyönteiset ja innovatiiviset johtajat saavat parhaita tuloksia tiimityöllä, ei yksilösuorituksilla.

Oppilaitosta voidaan pitää varsin resistenttinä yhteiskunnan muutoksille, sillä koululaitoksella on sisään rakennuttuna omaa toimintaansa suojeleva ja säilyttävä mekanismi (Kyllönen 2011, 51). Tietyt koulun toimintakulttuurin ominaisuudet, kuten opettajien ammatillinen vapaus ja yksin tekemisen kulttuuri, saattavat olla esteenä jopa oppilaitoksen tavoittelemille muutoksille. (mm. Huotari 2000, 260-61; Mäkelä 2006; Salo & Kuitinen 1998.) Kuitenkin oppilaitoksen johtamistyönkin keskiössä pitäisi aina olla ammatillisen koulutuksen opiskelija: hänen oppimisen ja työelämässä tarvittavien taitojen karttuminen. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammatillisen perustutkinnon edellyttämä osaaminen ja ammattitaito sekä valmiuksia yrittäjyyteen. Sen lisäksi tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvua ja kehitystä hyväksi, tasapainoiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.) Näiden seikkojen äärelle on myös hyvä pysähtyä, niin oppilaitoksen johtajan kuin opettajankin, miettimään, kenen mielestä hyvään elämään opiskelijoita ohjaamme ja miten eettisesti toimintaa johdamme. Juuti (2011) puhuuikin hyvejohtajuudesta ja vertaa **eettisyyttä** Platonin sanoihin viisaasta ihmisestä: viisas, oikeudenmukainen, kohtuullinen, hurskas ja rohkea.

AINEISTON KERUU JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Aineisto on kerätty Opetushallituksen rahoittamassa ”Tutkesta toimintaan” -täydennyskoulutushankkeessa oppilaitosjohdolle suunnatussa ohjelmassa kolmesta eri koulutusorganisaatiosta kevään 2017 aikana. Ohjelman laajuus oli 3 opintopistettä. Koulutukseen kuului kolme valmennuspäivää sekä omaa työtä kehittävää työskentelyä verkkotehtävineen. Tässä aineistona käytämme osallistujien tuottamia kehittämistehtäviä. Aineistoa tuottamassa oli yhteensä 73 henkilöä ja he laativat osana koulutusta kehittämistehtävät pienryhmissä, 10 kpl. Aineiston tuottajat olivat kaikki koulutuspäälliköitä, joilla lähes kaikilla oli alaisia. Heidän ikänsä vaihteli välillä 30-60 vuotta ja työkokemusta oli neljästä vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen. Artikkelin kirjoittajat toimivat täydennyskoulutusryhmän opettajina, toinen heistä myös hankkeen projektipäällikkönä. Kirjoittajilla on vuosien kokemus ammatillisen koulutuksen kentältä opetus-, ohjaus- ja kehittämistehtävistä sekä täydennyskoulutusryhmien vetämisestä. Projektipäälliköllä myös vankka kokemus johtamisesta ammatillisen koulutuksen kentällä.

Koulutus valmisteltiin tiiviissä yhteistyössä kaikkien kolmen koulutusorganisaation johdon kanssa. Myös koulutuspäivien välillä täydennyskoulutusryhmän opettajat olivat yhteyksissä oppilaitoksen johtoon yhteisen suunnan tarkistamiseksi. Toteuttamisessa ja sen valmistelussa painotettiin täydennyskoulutusta ohjaavien opettajien valmentavaa tehtävää: pääpaino uudistuksen eteenpäin viemisessä on koulutusorganisaatioilla, sitä voidaan tukea ja sparrata, mutta valmiita vastauksia ei voida ulkopuolelta antaa. Koulutuksen tarkoituksena oli toimia tukena matkalla kohti reformia. Kehittämistehtävien aiheet kumpusivat kahdessa organisaatiossa koulutuspäällikköjen omista näkemyksistä kehittämisen suhteen, yhdessä organisaatiossa oppilaitoksen strategiset linjaukset ja organisaation uudistamisprosessi määrittivät kehittämisen suuntaa. Kaikissa toteutuksissa oppilaitosten johto oli kuulemassa tulosten esittelyä päätöstilaisuudessa.

Tutkimuksen toteutustapa oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi: siinä pyrittiin ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa pelkistetään, ryhmitellään ja abstrahoidaan. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 110-115.) Aikaisemman teoreettisen tiedon olemassaolo tunnustetaan ja se toimii tutkimuksessa ns. mini-viitekehyksenä (ks. esim. Strauss & Corbin 1990, 43). Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan yleiskäsitteiden avulla kuva tutkimuskohteesta. Siihen tarvitaan teoriaa ja johtopäätöksiä, joita verrataan koko ajan alkuperäisaineistoon uutta teoriaa muodostettaessa (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 115). Tässä tutkimuksessa etenemme kuvaten ensin aineiston tuottamat näkökulmat: näkökulmat on poimittu kehittämistehtävien esityksistä alkuperäisilmauksina. Esityksistä olemme valinneet analyysiyksiköiksi sanat tai ilmaisut, jotka tuottavat näkökulmaa tutkimuksen valittuun tematiikkaan: pedagogiseen johtamiseen, muutokseen ja yhteiseen visioon. Sen jälkeen tiivistämme keskeisen sanoman kustakin tuotoksesta (pelkistys). Teemme analyysiä vain alaluokasta yläluokkiin, koska katsomme sen jättävän vielä tilaa aineiston alkuperäiselle tulokselle, ”aineiston äänelle”.

TULOS: ALKUPERÄISILMAUKSISTA YLÄLUOKKAAN

Taulukossa 1 esittelemme kehittämistehtävien alkuperäisilmaukset ja niistä tehdyt pelkistykset. Alkuperäisilmauksen jälkeen oleva koodista voi havaita niiden alkuperän. Alkuperäisilmauksia löytyi 14 ja niistä tehtyjä pelkistyskiä 10.

TAULUKKO 1. AINEISTON ALKUPERÄISILMAUKSET JA NIISTÄ TEHDYT PELKISTYKSET.

TUOTOS/ALKUPERÄISILMAUS:	PELKISTYS:
Yhteistyön lisääminen hallinnon ja opetuksen toimijoiden kanssa (S1, S2)	Yhteistyön lisääminen eri tasojen välillä
Opiskelijan nostaminen keskiöön (S1)	Opiskelijakeskeisyys
Samanlaisten toimintaperiaatteiden tunnistaminen (S1)	Yhdenmukaisuus
Koulutuspäälliköiden vastuulla alakohtaisten toimintamalien yhdenmukainen toteutuminen (S1)	Yhdenmukaisuus
Työpaikat voivat toimia uusina luokkahuoneina (S1, S3)	Uudella tavalla toimiminen
Henkilökohtaiset keskustelut opettajien kanssa (S2)	Osaamisen tunnistaminen
Osaamisen jakaminen (S2)	Uudella tavalla toimiminen
Opiskelijoiden henkilökohtaiset vahvuudet tunnettava (S3)	Opiskelijakeskeisyys, osaamisen tunnistaminen
Poluttaminen valmentavalla työotteella (P1)	Yhteistyön lisääminen eri toimijoiden välillä oppilaitoksen sisällä
Opettajien osaaminen kohti valmentajuutta, poluttajaa, yhteistyötä, ohjaus- ja tukitoimien tuntemista (P2)	Uudella tavalla toimiminen
Tarjolla työelämälähtöisiä harjoitusympäristöjä ja työelämälähtöistä valmennusta (P2)	Opettajan uudet tehtävät
Yhteistyö liittyy aina ammattilaisten kouluttamiseen (P3)	Tavoitteellisuus
Monenlaiset oppimisen mahdollisuudet: työssäoppiminen, vierailut, kummiyritystoiminta, projektit, uraohjaus- ja työelämäpalvelut (P3)	Oppimisen mahdollisuuksien tunnistaminen
Työelämäyhteistyön organisointi (P3)	Yhteistyön lisääminen ja koordinointi eri toimijoiden välillä oppilaitoksen verkostoissa

Seuraavaksi taulukossa 2 edetään pelkistyksistä ryhmittelyyn ja ryhmittelystä abstrahointiin. Alaluokkaan löytyi viisi teemaa ja näistä kiteytyi kolme yläkäsitettä.

TAULUKKO 2. ANALYYSIN ETENEMINEN PELKISTYKSISTÄ YLÄLUOKKAAN

PELKISTYS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Yhteistyön lisääminen eri tasojen välillä	Yhteistyö oppilaitoksen sisällä	Verkostotyö
Yhteistyön lisääminen eri toimijoiden välillä oppilaitoksen sisällä		
Yhteistyön lisääminen ja koordinointi eri toimijoiden välillä oppilaitoksen verkostoissa		
Yhdenmukaisuus	Toiminnan eettiset pelisäännöt	Eettisyys
Tavoitteellisuus		
Opiskelijakeskeisyys	Opettajan työn muutos	Toimintamahdollisuuksien havaitseminen
Opettajan uudet tehtävät		
Osaamisen tunnistaminen		
Uudella tavalla toimiminen	Uudella tavalla toimiminen	
Oppimisen mahdollisuuksien tunnistaminen		

Yläkäsitteet verkostotyö, eettisyys ja toimintamahdollisuuksien havaitseminen antavat aineiston mukaan viitteitä siitä, millaisia elementtejä uudenlainen pedagoginen johtajuus pitää sisällään. Artikkelin johtopäätöksinä tarkastelemme, miten nämä aineiston tuottamat näkökulmat suhteutuvat teoriasta nostamiimme pedagogisen johtamisen elementteihin.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Artikkelin tarkoituksena oli vastata kysymykseen, millaisia yhdessä tekemisen elementtejä reformijohtajuus sisältää. Yläluokan käsitteiksi määrittelimme verkostotyön, eettisyyden ja toimintamahdollisuuksien havaitsemisen. Taulukkoon 3 olemme koonneet teoriasta nostettuja pedagogisen johtamisen teemoja ja vertaamme niitä tulokseen.

TAULUKKO 3. PEDAGOGINEN JOHTAMINEN TEORIASSA JA TULOKSESSA

PEDAGOGINEN JOHTAMINEN: MITÄ SE ON?	MITEN NÄKY Y TULOKSESSA?
Suunnitelmallista	Toimintamahdollisuuksien havaitseminen
Yhteiskunnallisten muutosten huomioimista	Toimintamahdollisuuksien havaitseminen
Kyky ohjata kohti visiota	Toimintamahdollisuuksien havaitseminen, verkostotyö
Arjen johtamistaitoja	Eettisyys
Kuulemista ja kyselemistä, vuorovaikutuksellista	Verkostotyö, eettisyys
Kysymysten äärellä olemista	Toimintamahdollisuuksien havaitseminen
Muutoksessa olemista ja mukana elämistä	Eettisyys, toimintamahdollisuuksien havaitseminen
Osallistavaa, kysymistä ja kuuntelua	Toimintamahdollisuuksien havaitseminen, verkostotyö
Coachausta, joukkuepelaamista	Toimintamahdollisuuksien havaitseminen, verkostotyö
luottamusta toiseen ja toisiin	Toimintamahdollisuuksien havaitseminen
Opiskelijoiden parhaaksi toimimista/eettinen (hyve)johtaminen	Eettisyys

Verkostotyö voidaan asettaa teoreettisiin raameihin johtajuuden vuorovaikutuksellisuuden, osallistamisen, kysymisen ja kuuntelun sekä joukkuepelaamisen kautta. Verkostotyö vaatii vuorovaikutuksen taitoja, aktiivista vuoropuhelua niin oppilaitoksen sisällä kuin sidosryhmienkin kanssa. Osallistamalla muita osaksi toimintaa saadaan ”joukkueesta” eli koko henkilöstöstä paras tulos irti. Reformijohtajuuden yhtenä avaintaitona voidaan pitää kykyä saada joukkue puhaltamaan yhteen hiileen ja kulkemaan samaa tavoitetta, visiota, kohti.

Toimintamahdollisuuksien havaitseminen, rohkeus toimia uudella tavalla, on taitoa ohjata kohti visioita, huomioida yhteiskunnalliset ja ympäristön muutokset, jopa ennakoida niitä. Toimintamahdollisuuksia tukevaa johtajuus on suunnitelmallista, osallistavaa, valmentavaa, luottavaa, yhdessä kysymysten äärellä olevaa. Toimintamahdollisuuksien havaitsemisessa hyödyksi on osallistaminen: kun henkilöstö sitoutuu samaan tavoitteeseen, voidaan saada monelta taholta tietoa toimintaympäristön muutoksia ja hiljaisista signaaleista ja niitä hyödyntämällä olla proaktiivisia.

Eettisyys johtamistyössä näkyy siinä, että henkilöstö saa äänensä kuuluviin, heitä kuullaan ja johdetaan arjessa vuorovaikutuksellisesti, inhimillisesti. Eettisyyttä on mukana eläminen ja oleminen, yhtä lailla kuin opiskelijan hyvän elämän ja oppimisen edistäminen, saattaminen kohti yhteiskunnan aktiivista kansalaisuutta.

Tulokseksi tiivistetyt pedagogisen johtamisen elementit voidaan hyvin palauttaa teoreettisiin raameihin: tulos laajentaa ja rikastaa teorian tuottamia näkökulmia. Kaikissa elementeissä oleellista on yhdessä tekeminen ja osallistaminen. Tuloksen perusteella matka kohti reformia ja sen mukanaan tuomaa arkea voi jatkua luottavaisin mielin. Uusi uljas johtajuus pitää sisällään platonilaista viisautta ja rohkeutta: mahdollisuuksien havaitsemista, verkostojen hyödyntämistä ja eettisyyttä. Yhdessä tekemistä, arjen johtajuutta, hyvän elämän edistämistä.

LÄHTEET :

- AMKE** 2013. Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen. Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE Oy 2013. <http://www.amke.fi/media/julkaisuja/kartta-pedagogisen-toiminnan-johtamiseen.pdf>. Luettu 8.8.2017.
- Arikoski, J. & Sallinen, M.** 2007. Vastarinnasta vastarannalle – johda muutos taitavasti. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Clemons, E.** 1995. Using Scenario Analysis to Manage the Strategic Risks of Reengineering. Julkaisussa Sloan Management Review. Summer 1995.
- Helakorpi, S.** 2008. Oppilaitoksen kehittäminen ja johtaminen, laatutyö. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Postmoderni AMMATTIKASVATUS – haasteena ubiikkiyhteiskunta. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008.
- Holvikivi, J.** 2008. Muutosjohtaminen ammattikorkeakoulujen kehittämisessä. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita.
- Huotari, V.** 2000. Koulu kouluna. Kasvatus 31 (3), 249–265.
- Juuti, P.** 2011. Johtaminen edellyttää eettisyyttä. Hyvejohtajuus.fi: <http://www.hyvejohtajuus.fi/6554/eettinen-johtaminen-vs-hyvejohtaminen/>. Luettu 6.9.2017.
- Järvinen, P.** 2008. Onnistu esimiehenä. Helsinki: WSOYpro.
- Kirveskari, T.** 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 933.
- Kyllönen, M.** 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtamisen skenaariot 2020-luvulla. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 1142.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta** 531/2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>. Luettu 6.9.2017.
- Mäkelä, K.** 2006. Koulujärjestelmä kohtaa tai unohtaa muutoksen. Futura 25 (1), 72– 80.
- Pirinen, H.** 2014. Esimies muutoksen johtajana. Helsinki: Talentum.
- Raudasoja, A.** 2013. Ammattiopistojen pedagogisen toiminnan johtamisen käytänteet ja toimintamallit syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020. Opetushallitus: raportit ja selvitykset 2013, 146-161.
- Ristikangas, M-R & Ristikangas, V.** 2013. Valmentava johtajuus. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Salo, P. & Kuittinen, M.** 1998. Oppiiko koulu organisaationa? Kasvatus 29 (2), 214– 223.
- Strauss, A. & Corbin, J.** 1990. Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. London: Sage Publications.
- Sydänmaanlakka, P.** 2004. Älykäs johtajuus : ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa. Helsinki: Talentum.
- Taipale, M. E.** 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatioissa. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto, ammattikasvatus. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 379.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Valpola, A.** 2004. Organisaatiot yhteen : muutosjohtamisen käytännön keinot. Helsinki: WSOY.

HENKILÖSTÖN TUKEMINEN MUUTOSPROSESSEISSA

Harri Kukkonen ja Ari Jussila

ABSTRAKTI

Osaamisperusteisuuden vahvistamista ja reformiin valmistautumista varten on oppilaitoksissa järjestetty monenlaista koulutusta. Koulutuksia suunniteltaessa on tärkeää ottaa huomioon, kenen näkökulman halutaan tulevan esille ja minkälainen on osallistujien osuus koulutuksien toteutuksessa. Tässä artikkelissa kuvataan Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen (TAOK) järjestämistä ”Osaamisperusteinen opetus suunnitelma” –koulutuksista saatuja kokemuksia. Koulutus oli osa TUTKE –koulutusten kokonaisuutta ja se oli suunnattu ammatillisen toisen asteen opetus- ja ohjaushenkilöstölle. Tavoitteena oli tukea osaamisperusteisuuden edellyttämää kehittämistyötä.

Koulutuksen toteutus rakennettiin yhdessä osallistujien kanssa ottaen huomioon heidän tilanteensa ja kokemuksensa sekä organisaation asettamat tavoitteet. Koulutuksen sisällöt eivät olleet täysin etukäteen suunniteltuja, vaan ne muotoutuivat koulutuksen edetessä. Sen sijaan, että osallistujille olisi yritetty välittää uutta tietoa ja ratkaisumalleja, heille annettiin aikaa pysähtyä yhdessä jäsentämään omaa tilannettaan, tulevaisuuttaan sekä mahdollisia muutostarpeita. Koulutuksen aikana tunnistettiin kolme toiminnallista periaatetta, jotka tukevat muutoksen kohtaamista ja siinä toimimista: kokemuksellisuus, tavoitteellisuus ja ohjauksellisuus. Nämä periaatteet kannattaa ottaa huomioon suunniteltaessa ja toteutettaessa erilaisia osaamisperusteisuuteen ja reformiin liittyviä koulutuksia ja tapahtumia.

Asiasanat: osaamisperusteisuus, kokemuksellisuus, tavoitteellisuus, ohjauksellisuus, ammatillinen toinen aste

JOHDANTO

Osaamisperusteisuus edellyttää niin yksilöltä, yhteisöltä kuin organisaatiolta kykyä arvioida omia käsityksiään oppimisesta, opetuksesta ja ohjauksesta sekä valmiutta muuttaa toimintaa ja käytänteitä. Mahdolliset ongelmat saatetaan yhdistää yksittäisten opettajien muutosvastarintaan tai haluttomuuteen muuttaa toimintaansa. Opettajan työ on kuitenkin osallistumista toimintaan tietynlaisessa sosiokulttuurisessa kontekstissa. Oppilaitoksen toimintakulttuuri ja koko ammatillisen koulutuksen perinne antavat kehyksen opettajan ja opiskelijan toiminnalle, joten myös sitä tukevia tai hankaloittavia tekijöitä on syytä etsiä sieltä. Tämä on tärkeää siksi, että osaamisperusteisuus on kyseenalaistanut monia aiemmin itsestäänselvyysinä pidettyjä opettajan ja opiskelijan toimintaan ja tehtäviin kuuluvia asioita. Osaamisperusteisuudesta ja reformista tiedottaminen ei poista sitä, että muutokseen liittyvä epävarmuus tulevasta rikkoo mielikuvan asioiden ja toiminnan jatkuvuudesta. Tuttuja toimintatapoja ei enää voi käyttää tulevaisuuden ennakoinnissa, joten polku menneestä tulevaan katkeaa ja syntyy eräänlainen tyhjiö. (ks. Kukkonen & Jussila 2015.)

Uudenlaiset toimintaodotukset ja epävarmuuden kohtaaminen edellyttävät tietynlaista muovautuvuutta. Yksilön tasolla muovautuvuus tarkoittaa joustavaa ajattelutapaa eli valmiutta kohdata uusia haasteita, arvioida käsityksiään ja työskennellä monenlaisissa uusissa ja muuttuvissakin tilanteissa. Oppilaitoksen tasolla se näkyy valmiutena muokata suunnitelmia, tehtäviä, opetussuunnitelmia ja rakenteita vastaamaan erilaisiin tilanteisiin ja toimijoiden tarpeisiin. (Kukkonen 2017; Kukkonen & Marttila 2017.) Muutoksen kohtaaminen ja siinä toimiminen edellyttääkin erityisesti sellaisten tekijöiden tunnistamista ja tukemista, jotka edistävät sekä yksilöiden, ryhmien että koko oppilaitoksen valmiuksia arvioida olemassa olevia käytänteitä ja mahdollisuuksia muovata toimintaansa.

OPETTAJANA MUUTOKSESSA

Osaamisperusteisuus ja reformi edellyttävät monien ammatillisen koulutuksen käytänteiden uudelleenarviointia ja muuttamista. Opettajille on muotoutunut kokemustensa perusteella tietynlaisia heidän hyväksi havaitsemiaan tapoja toimia ja muutosvaatimukset saattavat horjuttaa opettajan käsityksiä omasta tietämisestään ja osaamisestaan. Myös opettajan identiteetti eli hänen käsityksensä itsestään opettajana saattaa säröytyä. Identiteetti sisältää opettajana olemista koskevia arvoja ja uskomuksia mutta olennainen osa sitä on eräänlainen tulevaisuusnäkökulma. Identiteetissä onkin kysymys siitä, kuka tai keitä tunnemme olevamme ja mihin kuulumme nyt ja tulevaisuudessa. (Beijaard, Meijer, & Verloop 2004; Vähäsantanen 2013; Ropo 2015.) Esimerkiksi opettajan identiteetti määrittyy sen perusteella, minkälaista tietoa hän käyttää yrittäessään ymmärtää muutosten merkitystä sille, kuka hän on opettajana, kuka hän ei ole ja minkälaiseksi hän voi opettajana tulla.

Jos opettaja kokee, että hänen edellytetään yhtäkkiä alkavan toimia eri tavalla ja myös ym-

märtävän itsensä opettajana eri tavalla kuin aikaisemmin, hän alkaa mahdollisesti kehittää erilaisia selviytymisstrategioita. Uuden tiedon omaksuminen ja sen asettuminen osaksi opettajan tapaa ymmärtää asioita ei tapahdu pelkästään osallistumalla koulutuksiin ja yrittämällä painaa mieleen osaamisperusteisuuteen ja reformiin liittyviä asioita. Kyseessä on paljon epävarmuutta sisältävän tiedon rakentamisen prosessi, jossa ymmärrys aiheesta ja tarvittavasta informaatiosta karttuu vain vähitellen prosessin edetessä (ks. Kuhlthau 2004).

Selviytymisstrategiat auttavat pysymään toimintakykyisenä uusissa tilanteissa mutta ne saatetaan tulkita myös muutosvastarinnaksi. Muutoksen vastustaminen saattaa kuitenkin olla tärkeä osa uudenlaisen identiteetin rakentumisessa, sillä identiteetit eivät ole pysyviä vaan niitä tuotetaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Rodgers & Scott 2008). Vastustus ei siis aina tarkoita uuden hylkäämistä, vaan on keskeinen osa uusien mahdollisuuksien ja myös uhkien tunnistamista (Britzman 1998). Sekä kriittisyys että hyväksyminen onkin mahdollista ymmärtää osaksi identiteettityötä.

Suunniteltaessa koulutuksia ja muita tukitoimenpiteitä on tärkeää, että ihmistä ei irroteta siitä sosiaalisesta ympäristöstä, jossa hän toimii. Uudenlainen tapa toimia ei aina ole vain yksilön itsensä päätettävissä. Tietyt yhteisön toimintatavat ovat syntyneet sen jäsenten yhteisen työhistorian kautta ja muotoutuneet osaksi yhteisön toimintakulttuuria. Toimintakulttuuriin ei yleensä kiinnitetä huomiota ja se tulee usein näkyväksi vasta muutosvaatimusten edessä. Kun työyhteisöllä on vahva ammatillinen itsetunto, sen jäsenet tuntevat yhteistä ammattilypeyttä. Tällaisessa yhteisössä arvostetaan sekä omaa että toisten tekemää työtä. Saattaakin käydä niin, että muutosvaatimusten koetaan kyseenalaistavan tai jopa mitätöivän sen, mitä yhteisössä on pidetty ammatillisesti tarkoituksenmukaisena. (Kukkonen & Jussila 2015, 28.) Koulutuksissa on siis tärkeää ottaa huomioon myös yhteisöllinen näkökulma ja mahdollistaa vallitsevien käsitysten ja toimintatapojen arvioiminen suhteessa osaamisperusteisuuden ja reformin velvoitteisiin.

TUTKIMUSAINEISTO

- "OSAAMISPERUSTEINEN OPETUSSUUNNITELMA" -KOULUTUS

Osaamisperusteisuuden vahvistaminen on haastanut ammatillisen koulutuksen rakenteita ja toteuttamistapoja ja koulutuksen järjestäjät ovat joutuneet tarkistamaan toimintatapojaan. Opettajan työ ja oppilaitoksen johtamiskäytännöt on määriteltävä uudelleen ja pedagogisissa ratkaisuisissa sekä oppimisen ja osaamisen arvioinnissa on tarvittu uudenlaista ajattelua (Tutkesta toimintaan).

”Osaamisperusteinen opetussuunnitelma” -koulutukseen (3 op) osallistui yhteensä 65 opetus- ja ohjaushenkilöstön jäsentä yhdestä ammatillisesta oppilaitoksesta. Koulutuksen kokonaiskesto oli noin kolme kuukautta ja se koostui kolmesta kolmen tunnin pituisesta

koulutuspäivästä sekä ohjatusta, pienryhmissä tapahtuvasta kehittämistyöskentelystä koulutuspäivien välillä.

Jo koulutusta suunniteltaessa päätettiin, että se perustuu osallistujalähtöisyyteen. Tämä tarkoitti sitä, että TAOKin kouluttajat eivät menisi oppilaitokseen vain jakamaan osallistujille informaatiota osaamisperusteisuudesta tai osoittamaan, mitä pitäisi muuttaa ja miten se tapahtuu. Lähtökohtana oli, että ulkopuolelta tulevat kouluttajat eivät ole eläneet sitä arkea, jossa koulutukseen osallistuvat työtään tekevät. Näin he saattavat ohittaa jotakin sellaista, joka on olennaista nimenomaan osallistujien näkökulmasta.

Oppilaitoksen johto oli asettanut tavoitteita, joista muodostui koulutukselle organisaatiotason näkökulma mutta osallistajat eivät lähteneet suoraan vastaamaan näihin. Keskustelujen perusteella hahmoteltiin teemoja, joista pienryhmät (3-6 osallistujaa/ryhmä) muotoilivat omat tavoitteensa ja kehittämistehtävänsä sen perusteella, minkälaisiin asioihin he omasta mielestään tarvitsivat vastauksia. Tällä pyrittiin tukemaan sitoutumista pitkäkestoiseen työskentelyyn sen sijaan, että olisi tuotettu ”pikavastauksia” johdon asettamiin tehtäviin. Vasta myöhemmin, pienryhmien työskentelyn päästyä hyvin vauhtiin, alettiin etsiä yhdessä yhtymäkohtia organisaation asettamien tavoitteiden kanssa ja suunnattiin pienryhmien työskentelyä niin, että voitiin edetä sekä ryhmien omien että organisaation tavoitteiden suunnassa.

TULOKSET

- PROSESSEISSA OPITTUA JA HAVAITTUA

Koulutukseen osallistuneet pitivät koulutusjaksoa onnistuneena ja kertoivat sen auttaneen tunnistamaan osaamisperusteisuuden tuomia haasteita. Opettajat ovat toimineet yhtä aikaa nykyisten käytänteiden ja uusien toimintaodotusten välisessä ristipaineessa ja he kertoivat koulutuksen tukeneen uusien käytänteiden suunnittelussa. Kouluttajat (tämän artikkelin kirjoittajat) tunnistivat kolme periaatetta, jotka johtivat koulutuksen onnistumiseen ja joita kannattaisi käyttää myös jatkossa erilaisissa osaamisperusteisuuden ja reformin myötä tulevaan muutoksessa toimimiseen tähtäävissä koulutuksissa. Näistä periaatteista muodostuu joustava toimintakehys, joka sallii niin henkilökohtaisen merkityksenannon, ryhmäkohtaisen tavoitteellisen työskentelyn kuin organisaation tavoitteiden suuntaisen kehittämistyön. Seuraavassa näitä toiminnallisia periaatteita kuvataan tarkemmin.

KOKEMUKSELLISUUS

Toimintakäytänteiden muuttamisessa on kyse sekä yksilöllisistä että yhteisöllisistä oppimisen prosesseista. Oppiminen on sekä tiedollista että tunneperäistä ja siihen kuuluvat prosessit saattavat herättää epävarmuutta ja muita voimakkaita tunnereaktioita. Muutos- ja oppimisprosessin aikaisten tunteiden hyväksyminen ja ymmärtäminen on tärkeää, sillä on mahdollista, että epävarmuutta ja jopa ahdistuneisuutta aiheuttavien tilanteiden ja toimintojen sietäminen saattaa

johtaa tehokkuuteen, joustavuuteen ja sinnikkyuteen (Bullough 2014, Renko & Myatt 2014). Heti ensimmäisestä tapaamiskerrasta lähtien osallistujille annettiin tilaa jakaa kokemuksia osaamisperusteisuudesta ja sen vaikutuksista omaan työhön. Ajatuksena oli, että omasta tilanteesta kertominen ja toisten kuunteleminen auttavat saamaan otetta mahdollisesta jäsentymättömästä epävarmuuden ja hädänkin tunteesta. Tällainen ajan antaminen kokemusten kertomiselle ja tunneperäisille prosesseille toi esille myös sen, että ollaan yhteisen asian äärellä. Osaamisperusteisuuden mukanaan tuomien muutosten pohtimisessa olikin keskeistä syntynyt kokemus tai tunne siitä, että ollaan yhteisen tehtävän edessä eikä yksittäisen opettajan tarvitse ratkoa kaikkea yksin. Tällainen koulutuskokonaisuuden alkuun sijoitettu keskustelu ei ollut kuitenkaan pelkkää kokemusten vaihtamista, vaan kyse oli eräänlaisesta käsitemallista, jonka avulla rakennettiin yhteistä ymmärrystä ja käsitystä siitä, mitä osaamisperusteisuus tarkoittaa. Tähän keskusteluun oli mahdollista tuoda myös sellaisia näkökulmia, joita osallistajat eivät ottaneet esille mutta joita kouluttajat pitivät tärkeinä. Tämä loi perustan pienryhmäkohtaisten tavoitteiden kehittelylle ja niiden edellyttämälle kognitiiviselle prosessoinnille.

Osallistujien kokemusten huomioonottaminen koko koulutuksen ajan lisäsi tunnetta henkilökohtaisuudesta. Oltiin tekemässä jotakin itselle tärkeää eikä vain vastaamassa ulkoapäin tuleviin tehtävänäntoihin. Parhaimmillaan hyvin järjestetyt ja toteutetut koulutukset tukevat psykologisen omistajuuden syntymistä. Se viittaa mielentilaan, jossa ihminen tuntee jonkin asian tai idean olevan hänen tai osa häntä. Osaamisperusteisuuden ja tiimityön näkökulmasta on tärkeää, että omistajuus voi myös jakautua (kollektiivinen omistajuus), jolloin kohde voidaan nähdä olevan ”meidän” sen sijaan, että se olisi pelkästään ”minun”. (Pierce, Kostova & Dirks 2001; Pierce & Jussila, 2010.)

TAVOITTEELLISUUS

Ulkoiset muutospakot synnyttävät lähes aina muutostarintaa ja epäilyä, sillä muutokseen liittyvä epävarmuus tulevastakin rikkoo mielikuvan myös asioiden ja toiminnan jatkuvuudesta. Tämä antaa kuitenkin pohjan identiteetin uudelleenmuovautumiselle, sillä opettajan identiteetti ei ole vakaa ja samana pysyvä kokonaisuus (Beijaard, Meijer, & Verloop 2004; Rodgers & Scott 2008).

Osallistujien mukaan uuden suunnittelemista hankaloitti se, että asiat ovat vielä epäselviä eikä ole selkeitä ohjeita. Nykyhetken epävarmuutta aiheuttavien tekijöiden pohtimisen asemesta osallistujien huomio suunnattiin tulevaisuuteen. Näin oli mahdollista selkeyttää eräänlaista ”odotusten horisonttia” ja irtautua nykyhetken stressaavista kokemuksista. Kuuntelemalla mitä puhuttiin omista ja yhteisönsä tunteista ja ”odotusten horisonteista”, osallistujien oli mahdollista saada itselle uusia näkökulmia ja kouluttajille se antoi mahdollisuuden tunnistaa, minkälaisia uusia aineksia keskusteluihin kannattaa tuoda. Positiivisella ja tulevaisuusorientoituneella näkökulmalla luotiin perustaa uudelle toimintaorientaatiolle. (Kukkonen 2017, 126-127; Kukkonen & Marttila 2017, 82.)



Peavy (2006) puhuu mahdollisesta tulevaisuudesta, millä hän tarkoittaa sitä, että tulevaisuus ei ole ennalta määrätty, vaan se muotoutuu ihmisten ja yhteisöjen tekemien valintojen perusteella. Se, mitä ajattelemme tulevaisuudestamme vaikuttaa siihen, miten toimimme tänään. Markus ja Nurius (1986) käyttävät ilmaisua mahdolliset minät kuvaamaan ihmisen käsityksiä siitä, minkälainen hän voi tulevaisuudessa olla tai minkälaiseksi hän voi tulla. Nämä mahdolliset minät vaikuttavat myös siihen, minkälaiseksi ihminen tulkitsee nykyhetken ja minkälaiseen toimintaan hän motivoituu. Voidaankin sanoa, että yksilöt ja yhteisöt luovat tulevaisuutensa mielikuvissaan (Kukkonen & Jussila 2015, 22-23). Näiden mielikuvien kirkastaminen ja yhteinen konkretisoiminen ovat tärkeitä kaikessa muutokseen tähtäävässä koulutuksessa. Tavoitteellisuuden avulla aiemmat kokemukset ja tulevaisuuden odotukset integroituvat kokonaisuudeksi, joka ohjaa tämän hetken valintoja (Stelter 2014).

OHJAUKSELLISUUS

Ohjauksellisuus tarkoittaa, että tuetaan toisen kykyä suunnitella, ohjata, toteuttaa ja arvioida omia prosessejaan (Vehviläinen 2014). Ohjauksellisuuden lähtökohtana on toisen kokemuksen arvostaminen sekä tavoitteiden ja tulevaisuuden näkökulmien tarkastelu yhdessä. Ohjaajan tehtävä on muodostaa sellainen ohjauksellinen jatkumo, missä toteutuu avoin keskustelu, kokemusten jakaminen ja reflektointi. Tällöin on keskeistä tavoitteellinen toiminta, reflektion tukeminen, emotionaalinen läsnäolo ja aito dialogi (Kukkonen 2017; Kukkonen & Marttila 2017).

Osallistujiin pidettiin yhteyttä myös koulutuspäivien välillä, sillä pienryhmät työstivät itse muotoilemaansa kehitystehtävää, jonka tavoitteena oli ottaa askelia kohti osaamisperusteista toimintaa. Heitä pyydettiin myös lähettämään viestiä, miten prosessi etenee. Kaikkiin viesteihin vastattiin tarkentavilla kysymyksillä ja uusia näkökulmia avaten tuomalla esiin osaamisperusteisuuden kuuluvia periaatteita, tulevaisuusperspektiiviä sekä konkreettisten askeleiden rakentamista toiminnan muuttamisessa. Viesteissä esille nostettuja asioita hyödynnettiin myös seuraavissa tapaamisissa ja käytettiin rakennettaessa niiden sisältöjä. Tällaisen yhteydenpidon tarkoituksena oli tukea tunnetta, että ollaan tekemässä aitoa kehittämistyötä, eikä vain vastaamassa kouluttajien etukäteen laatimiin tehtäviin.

Osallistujat kertoivat, että pelkästään omaan viestiin saatu vastaus ja rohkaisun saaminen tuntui hyvältä ja kannusti eteenpäin kohti tavoitteita. Koulutuspäivien aikana osallistujia ohjattiin keskinäiseen vuoropuheluun. Tarkoituksena oli, että pienryhmien sisällä ja myös ryhmien välillä tapahtuisi vertaisohjausta. Muutaman kerran kävikin niin, että esille nostettuun ongelmaan olikin kehitetty jollakin toisella koulutuslalla ratkaisu, jota pienryhmä lähti soveltamaan omalle alalle. Ohjauksen ja vertaistuen merkitys tuli esille kommentoissa koulutukseen osallistumisesta. Osallistujat kertoivat, että ei varsinaisesti tuntunut, että olisi ollut erityisesti koulutuksessa, vaan yhteisissä tilaisuuksissa oppimassa ja kehittämässä omaa työtään yhdessä kollegojen kanssa.

On tärkeää, että ihmiselle ei synny muutostilanteissa yksinjäämisen tunnetta. Ohjaus auttaa löytämään ja käyttämään sekä omia yhteisiä voimavaroja niin, että tunne itsenäisyydestä säilyy tai jopa lisääntyy ja käsitys omista toimintamahdollisuuksista laajenee tai ainakin selkeytyy (Kukkonen & Jussila 2015).

JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Osaamisperusteisuudessa ja reformia toteutettaessa on tärkeää ottaa huomioon, miten opettajat itse ovat kokeneet ja kokevat muutoksen vaikutukset itseensä, omaan toimintaansa, opiskelijoihin ja lähiyhteisöönsä. Kaikki muutokset, vaikka ne olisivat toivottujakin, herättävät ristiriitaisia tunteita: sekä toiveita paremmasta että epäilyjä lopputuloksen suhteen. Onkin tärkeää, että epävarmuutta ja vastustusta ei käsitellä vain yksilöllisenä muutosvastarintana. Yksilötason epävarmuus selviytymisestä osaamisperusteisuuden tuomissa haasteissa saattaa kanavoitua yhteisölliseen huoleen siitä, miten pystytään omaksumaan uutta ja samaan aikaan huolehtimaan ydintehtävistä. (Kukkonen & Jussila 2015, 22-23.)

Koulutuksen osallistujalähtöisyyteen kuului, että koulutuspäivien sisältöjä rakennettiin toiminnan edetessä yhdessä osallistujien kanssa. Osallistujien kokemusten kuunteleminen ja jakaminen, tunteiden ilmaisun salliminen, katseen suuntaaminen tulevaisuuteen sekä työskentelyprosessien tukeminen antoi mahdollisuuden rakentaa yhteistä ymmärrystä muutoksesta ja sen edellyttämästä toiminnasta. Kun koulutuspäivät eivät täyttyneet kouluttajien etukäteen laatimilla PowerPoint -esityksillä, saivat pienryhmät yhteistä aikaa tällaisen yhteisen suunnittelulle ja konkretisoimiselle.

Järjestettäessä osaamisperusteisuuteen ja reformiin liittyviä koulutuksia on syytä miettiä, milloin aihe ja tilanne ovat sellaiset, että kannattaa esitellä informaatiopaketteja tai valmiita malleja. ”Osaamisperusteinen opetussuunnitelma” -koulutuksessa etukäteen suunniteltu ja osallistujille ”toimitettava” paketti olisi ollut kouluttajien kannalta turvallinen tapa toimia. Kun koulutuksen tarkoituksena oli kuitenkin tukea toimimista muutoksessa, ei ollut mitään perusteluja osallistujien asettamiselle passiivisen informaation vastaanottajan asemaan. Oletus asioiden siirtymisestä toimintaan sen jälkeen, kun kouluttajat ovat kertoneet niistä ei ole realistinen eikä myöskään nykyisten oppimiskäsitysten mukainen. Osaamisperusteisuuden toteuttaminen kannattaakin ymmärtää sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi oppimisen prosessiksi, jota tulee tukea samanlaisilla periaatteilla kuin oppimisen prosesseja yleensäkin tuetaan. Osallistujalähtöinen lähestymistapa vei kouluttajat epävarmuuden ja ennakoimattoman äärelle eli siihen maailmaan, missä ammatillisen toisen asteen opettajat elävät arkeaan. Koulutukseen osallistuneiden palautteet antavat kuitenkin uskoa tässä artikkelissa kuvatun toimintatavan käyttämisen toimivuudesta koulutuksissa, joissa on tarkoitus tukea ihmisten toimintaa muutoksessa.

”Paljon uusia ideoita kehittämiseen omassa opettajuudessa ja tiimin kehittämässä kohti osaamisperusteisuutta. Tätä pitäisi olla kaikille opettajille.”

”Koulutuksen paras anti yhdessä mahdollisuus keskustella aiheista, oli aikaa istua omien työkavereiden kanssa. Aiheita jatkokehittymiseen saatu.”

”Loistava tapa toteuttaa ja osallistaa meidät koulutukseen. Antoi sopivasti hetkiä pysähtyä miettimään näitä asioita rauhassa.”

”Valitettavasti yleensä koulutuksen jälkeen on tullut todettua, että hevonhump-paa taas...NYT EI OLLUT !”

LÄHTEET

- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N.** 2004. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107-128.
- Britzman, D.** 1998. *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany: State University of New York Press.
- Bullough, A., Renko, M., & Myatt, T.** 2014. Danger Zone Entrepreneurs: The Importance of Resilience and Self-Efficacy for Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38 (3), 473-499.
- Kukkonen, H.** 2017. Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet – yhteisesti tuotettu kehys opintoihin kiinnittymiselle. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press. 111-130. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101818/Korhonen_ym_Kehittamisen_palat_yhteisöjen_salat.pdf?sequence=1 Luettu 11.9.2017.
- Kukkonen, H. & Jussila, A.** 2015. Osaamisperusteisuuden alkeet – muutoksessa toimimisen lyhyt oppi-määrä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 84. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Kukkonen, H. & Marttila, L.** 2017. Kuviteltua todellisuutta - ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 19. <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/20-Kuviteltua-todellisuutta.pdf> Luettu 12.5.2017.
- Kuhlthau, C. C.** 2004. *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*, 2nd ed. Westport: Libraries Unlimited.
- Markus, H. & Nurius, P.** 2006. Possible Selves. *American Psychologist* 41, 954-969.
- Peavy, R. V.** 2006. *SocioDynamic Counselling: A Constructivistic Perspective for the Practise of Counselling in the 21st Century*. Victoria: Trafford Publishing.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T.** 2001. The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century of Research. *Review of General Psychology* 7 (1), 84-107.
- Pierce, J. L., & Jussila, I.** 2010. Collective Psychological Ownership within the Work and Organizational Context. *Journal of Organizational Behavior* 31 (6), 810 - 834.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H.** 2008. The Development of the Personal Self and Professional Identity in Learning to Teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Routledge. 732-755.
- Ropo, E.** 2015. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaationlukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampere University Press. 26-47.
- Stelter, R.** (2014). *A Guide to Third Generation Coaching – Narrative-collaborative Theory and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Tutkesta toimintaan.** <http://www.tamk.fi/-/tutkesta-toimintaan>. Luettu 3.8.2016.
- Vehviläinen, S.** 2014. *Ohjaustyön opas – yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vähäsantanen, K.** 2013. *Vocational Teachers' Professional Agency in the Stream of Change*. Doctoral dissertation. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 460. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

3. OPPIMISYMPÄRISTÖJEN KEHITTÄMINEN

S

1

2

3

4

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT

Anu Raudasoja ja Soili Rinne

ABSTRAKTI

Yhteiskunnan ja työelämän muutos teknologisesti, taloudellisesti ja globaalisti haastavat ammatillisen koulutuksen muuttamaan ja kehittämään toimintaansa. Nyt ja tulevaisuudessa ammatillisesta koulutuksesta valmistuvilla nuorilla tulee olemaan enemmän erilaisia työpaikkoja ja työuria, kuin aikaisemmillä sukupolvilla. Ammatillisen koulutuksen tulee tarjota monipuolisia ja joustavia mahdollisuuksia oppimiseen ja opiskeluun siten, että erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuva toiminta on keskeinen osa osaamisen hankkimista.

Asiasanat: Oppimisympäristöt, fyysinen oppimisympäristö, digitaaliset oppimisympäristöt, vapaa-ajan oppimisympäristöt, ammatillinen koulutus

OPPIMISYMPÄRISTÖT AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan yleisesti erilaisten tilojen, paikkojen, teknisten ratkaisujen, välineiden, toimintatapojen ja yhteisöjen yhdistelmää, joka tukee oppimista (Koramo 2012, 6). Opiskelijoiden erilaisia oppimisympäristöjä voidaan tarkastella myös fyysisten, psyykkisten, sosiaalisten ja pedagogisten oppimisympäristöjen näkökulmista. Käytännössä eri osa-alueet muodostavat yhden ammatillisen koulutuksen oppisympäristöjen kokonaisuuden.

S

1

2

3

4

Opetushallitus (2004, 18) on määritellyt oppimisympäristöt seuraavasti:

1. Fyysinen oppimisympäristö

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat rakennukset, tilat, opetusvälineet ja oppimateriaalit. Lisäksi siihen kuuluvat muu rakennettu ympäristö sekä ympäröivä luonto.

2. Psykkinen oppimisympäristö

Psyykkisen oppimisympäristön muodostamiseen vaikuttavat opiskelijan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät.

3. Sosiaalinen oppimisympäristö

Sosiaalisen oppimisympäristön muodostavat ihmissuhteet sekä vuorovaikutukseen liittyvät tekijät.

4. Pedagoginen oppimisympäristö

Pedagoginen oppimisympäristö on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön summa, jossa hyödynnetään ja yhdistetään näitä osa-alueita.

Tulevaisuudessa oppimisympäristöjä kehitettäessä keskitytään luomaan ja yhdistelemään erilaisia oppimisympäristöjä ja menetelmiä pedagogisiksi asiakaslähtöisiksi oppimiskäytänteiksi, joilla edistetään yksilöllisten opintopolkujen toteutumista erilaisten opiskelijoiden tarpeet huomioiden (Taivassalo-Salkosuo 2012, 66). Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjen kehittämisessä korostuvat työelämälähtöisyys, asiakaslähtöisyys, oppimisen monikanavaisuus, ohjaus sekä oppilaitosten toimintakulttuurin uudistaminen (Koramo 2012, 6).

Työssä, työn tekemisessä ja ammattirakenteissa on tapahtunut ja tapahtuu suuria muutoksia, jotka haastavat myös ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöt kehittymään. Muutos on johtanut oppimisympäristöjen laajentumisen yhä kiinteämmäksi osaksi ympäröivää yhteiskuntaa. Työelämässä tapahtuneet ja tapahtuvat muutokset heijastuvat sekä koulutuksen sisältöihin, että tapoihin hankkia uutta osaamista. Koulutusratkaisut muuttuvat yhä asiakaslähtöisemmiksi, yksilöllisemmiksi ja joustavammiksi, jotta nopeasti muuttuviin tilanteisiin ja niiden mukanaan tuomiin haasteisiin pystytään vastaamaan nopeasti.

Tulevaisuuden opetus ja osaamisen hankkiminen rakentuvat hybriditila-ajatteluun, jossa fyysiset tilat mahdollistavat laajat opetus- ja oppimisprosessit kulloisenkin käyttötarpeen mukaan. Hyödyntämällä nykyaikaisimpia verkkosovelluksia ja laiteratkaisuja tilan luonne muuttuu tarvittaessa nopeastikin. (Kuuskorpi 2012, 166) Tieto- ja viestintäteknologian avulla voidaan yksilöllistää sekä eriyttää opetusta ja oppimista. Etä- ja monimuoto-opetus sekä opiskelijoiden yksilöllistä opetusta ja ohjausta tukevat oppimisympäristöt edistävät yksilöllisten opintopolkujen luomista ja toteuttamista käytännössä. (Koramo 2012, 15.)

Oppimisympäristöjen avautumisen ja laajentumisen seurauksena formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen elementit sulautuvat yhteen. Tämä mahdollistaa niin yksilöllisempien

oppimispolkujen kuin toisaalta koulutustavoitteiden toteutumisen ja lähentymisen. (Kuuskorpi 2012, 5)

Hybridioppimisympäristöt muuntuvat kulloisenkin oppimistarpeen mukaan. Ammatillinen koulutus, joka pohjaa ajatukseen osaamisen hankkimisesta hybridinä tarjoaa opiskelijoille moninaisia ja monimuotoisia rooleja osaamisen hankkijoina. Opiskelijat osallistuvat erilaisten yhteisöjen, kuten oppilaitos-, verkko- ja työelämäyhteisöjen, toimintaan ja rakentavat omia verkostojaan ja oppimisympäristöjään kulloisenkin tilanteen ja tavoitteen mukaan. (Kumpulainen & Mikkola 2015, 20). Näin oppimisen infrastruktuuri on aina avoinna.

AINEISTONHANKINTA JA MENETELMÄT

Tämän artikkelin aineisto on tuotettu ja kerätty TUTKE-koulutusten yhteydessä. Koulutuksiin osallistuneet opettajat (n= 120) ovat vastanneet ryhmätöiden yhteydessä kysymyksen: Millaisia oppimisympäristöjä käytätte ammatillisessa koulutuksessa? Ryhmien vastaukset dokumentoitiin ja ne käsiteltiin yhdessä keskustellen tilaisuuksien aikana lisäinformaation saamiseksi.

Koska tutkimusintressi oli kuvaileva ja ilmiön ymmärtämiseen tähtäävä valikoitui tutkimusmenetelmäksi kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisessa aineistolähtöisessä analyysissä vastaukset luokiteltiin teemoittain. Teemoittelu on aineiston jakoa samankaltaisuuden eli yhteisen piirteen mukaisesti alustaviin sisältöluokkiin. Laadullisessa analyysissä on tärkeää pyrkiä pelkistämään havainnot mahdollisimman pieneksi sisältöluokkien määräksi. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91-96.)

TULOKSET

Tässä artikkelissa alustaviksi teemoiksi muodostuivat oppilaitos avoimena oppimisympäristönä, jonka alle kuuluu myös digitaaliset oppimisympäristöt sekä työelämä ja vapaa-ajan oppimisympäristöt.

OPPILAITOS AVOIMENA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

FYYSINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

Oppilaitoksissa oppimisympäristönä on tapahtunut huomattavaa kehittymistä viimeisten vuosien aikana. Uudenlaisten tilojen tarve ja niiden käyttötavat ovat muuttuneet osaamisperusteisen opetuksen ja kehittyvän tieto- ja kommunikaatioteknologian myötä, koska yksilölliset opintopolut ja mukana kannettavat laitteet eivät sido opiskelijoita yhteen kiinteään työpisteeseen. Oppilaitoksissa on yhteiskäytössä olevia erilaisia työtiloja, joita käytetään avoimena oppimisympäristöinä joustavasti.

Oppilaitoksissa on käytössä myös omia työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä, joita ovat esim. autokorjaamot, parturi-kampaamot ja ravintolat. Työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä tuotetaan ja toteutetaan liike-elämän periaatteiden mukaisesti ulkopuolisille asiakkaille palveluja.

Tällä hetkellä oppilaitokset tekevät entistä enemmän yhteistyötä keskenään opetustilojen käyttötehokkuuden lisäämiseksi. Tiloja suunnitellaan yhteiskäyttöön esim. ammatillisen koulutuksen, ammattikorkeakoulun ja työelämän tarpeista lähtien synergian ja kustannustehokkuuden näkökulmista. Näin kaikkien osapuolten ei tarvitse rakentaa ja hankkia koneita vähäistä käyttöä varten, vaan ne voidaan vuokrata tai ostaa kokonaispalveluna yhteistyökumppaneilta. Yritykset ovat esimerkiksi lahjoittaneet oppilaitosten käyttöön välineistöä tai sisustaneet opetustiloja ja saavat vastineeksi käyttää koneita ja laitteita, joita heillä ei ole.

Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta hybridi-oppiminen sitoo opiskelijan, oppilaitoksen, työyhteisön ja vertaisoppijoiden toimintaympäristöt, käytännöt sekä tietotaidon oppimisen verkostoksi nykyteknologioita hyödyntämällä. (ks. Kumpulainen & Mikkola 2015, 22-23).

DIGITAALISET OPPIMISYMPÄRISTÖT

Selvityksen mukaan ammatillisen koulutuksen digitaaliset oppimisympäristöt ovat nykyään varsin monipuolia. Niiden tarkoituksena on opetuksen monipuolistaminen ja rikastaminen esim. erilaisten simulaattorien tai virtuaalisten oppimisympäristöjen kautta. Digitaalisuutta käytetään hyödyksi myös tiedonhankinnassa.

Verkko-oppimisympäristöjä käytetään koulutuksissa vaihtelevasti. Joillakin aloilla koulutukset on rakennettu verkko-oppimisympäristön ja pilvipalvelujen pohjalle, jolloin sinne tallennetaan koulutukseen liittyvät materiaalit ja tehtävät, jotka myös palautetaan sinne. Verkko-oppimisympäristöön linkitetään materiaaleja muualta, kuten esimerkiksi videoita YouTube-kanavilta. Verkko-opetukseen sisältyy verkkotapaamisia, joissa käytetään videoneuvotteluyhteyksiä. Koulutusten yhteydessä tarjotaan webinaareja, joihin voivat osallistua myös työelämän edustajat.

Virtuaaliset oppimisympäristöt ovat digitaalisia oppimisen tiloja, jotka simuloivat autenttisia tilanteita digitaalisesti. Virtuaaliset oppimisympäristöt muuntuvat kunkin koulutusalan tarpeisiin, jolloin opiskelija voi yhdistää teoretietoa käytännön tekemiseen esim. virtuaalisairaalassa tai virtuaalihuoneissa.

Simulaattoreita käytetään opetuksen tukena esim. erilaisissa ajokoulutuksissa, hitsauksessa tai hoitotyössä. Näin opiskelijat voivat harjoitella monipuolisessa ympäristössä tarvitsemansa määrän ja saada vahvemman osaamisen ennen kuin he siirtyvät työskentelemään autenttiseen ympäristöön.

Opintojen pelillistäminen on noussut entistä vahvemmin esiin viime vuosina. Pelillistämässä on kysymys palvelumuotoilusta, jossa opintoihin lisätään pelillisiä elementtejä tai ne muutetaan pelin kaltaisiksi. Pelillistäminen on kehittynyt pedagogisesti eteenpäin saatujen kokemusten myötä.

Sosiaalinen media tarjoaa mahdollisuuden tuottaa ja jakaa tietoa sekä rakentaa erilaisia oppimisyhteisöjä. Yhteisöissä luodaan uutta tietoa osallistujien yhdistäessä tietonsa ja taitonsa. Sosiaalisen median osalta opettajat hyödynsivät selvityksen mukaan eniten Facebookia ja WhatsAppia esim. tiedottamisessa ja työssäoppimisen ohjaamisessa.

Oppilaitokset tekevät kansainvälistä yhteistyötä erilaisten verkko-oppimisympäristöjen ja videoneuvotteluuyhteyksien kautta. Näin opiskelijat oppivat käyttämään työelämän välineistöä ja kotikansainvälistyvät jo opintojen aikana. Käytössä saattavat olla myös työelämän vertaisryhmät, jotka tukevat kansainvälisen yhteistyön tekemistä.

TYÖELÄMÄ OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Työelämä oppimisympäristönä on saanut entistä vankemman aseman ammatillisessa koulutuksessa. Osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa työpaikalla tapahtuva oppiminen ja osaamisen hankkiminen aidoissa työelämän oppimisympäristöissä ovat keskiössä.

Selvityksen mukaan oppilaitoksissa tehdään varsin monipuolista yhteistyötä työelämän kanssa, vaikka erot eri alojen välillä ovat suuret ja aina tarjolla olevia mahdollisuuksia ei osata hyödyntää, kun ei tunneta riittävästi toisten toimintaa ja tarpeita.

Opintokäynnit mahdollistavat jo opintojen alussa pääsyn tutustumaan työelämään ja sen tarjoamiin oppimisympäristöihin. Opiskelijoita perehdytetään alaan ja sen työtehtäviin opintokäyntien avulla, kun työelämän asiantuntijat esittelevät organisaatioiden toimintoja, työtehtäviä ja niihin liittyviä vaatimuksia.

Monilla työpaikoilla on myös kummiluokkia oppilaitoksissa, joiden kanssa he tekevät tiiviimmin yhteistyötä. Tällöin työelämästä voi tulla oppilaitoksiin asiantuntijaopettajia tuomaan lisäarvoa opetukseen tai vastaavasti opiskelijat voivat tehdä töitä asiantuntijoiden kanssa työpaikoilla normaalia työssäoppimista enemmän.

Oppilaitosten ja työelämän välinen projektitoiminta on yleistä. Projekteja tehdään yhteiseen kehitys- ja innovaatiotoimintaan tähdäten, jotta tuotteita tai prosesseja saadaan parannettua tai vastaavasti kehitetään kokonaan uutta.

Viime vuosina erilaisia pop-up -tapahtumia on tehty paljon oppilaitosten ja työelämän välisenä yhteistyönä. Opiskelijat ovat mukana suunnittelemassa, toteuttamassa ja arvioimassa

tapahtumia osana toteuttajatiimiä. Mukana saattaa olla myös ammattimaisia tapahtuman järjestäjiä kolmantena osapuolena.

Nykyään oppilaitoksilla ja yrityksillä saattaa olla yhteisiä tiloja, välineitä ja laitteita. Näin pystytään minimoimaan resurssien käyttö ja maksimoimaan hyöty, joka yhteistyöstä saadaan. Yhtenä esimerkkinä tästä on yhteisen sähköisen materiaalin tuottaminen oppilaitoksen ja yrityksen käyttöön. Joissakin tapauksessa koko opetus on siirretty yrityksen tiloihin esim. metallialan yrityksiin. Oppilaitokset voivat toimia myös yritysten aliurakoitsijoina.

Osa opiskelijoista valmentautuu ammattitaitokilpailuihin, jolloin heillä on usein valmentavan opettajan lisäksi työpaikalla mentori, joka toimii toisena valmentajana esim. hiusalalla.

Nuori yrittäjyys -toiminnassa opiskelijat perustavat itselleen yrityksen, jota he pyörittävät vähintään vuoden osana opintojen ohessa. Yrittäjyyden tukena heillä on usein yrittäjämentori, jolta he saavat tukea ja ohjausta yrittäjyyteen oppilaitoksen tarjoaman tuen ohella.

Työpaikalla tapahtuva osaamisen hankkiminen on keskeisin työelämän tarjoama yhteistyön muoto ja tätä pyritään reformin myötä lisäämään entisestään. Työpaikalla pyritään tekemään mahdollisimman paljon myös näyttöjä, jotta ne toteutuisivat aidoissa työelämän oppimisympäristöissä.

VAPAA-AJAN OPPIMISYMPÄRISTÖT

Opiskelijoiden vapaa-ajan oppimisympäristöt ovat moninaisia. Niissä voi tapahtua oppimista, joko tavoitteellisena toimintana tai satunnaisoppimisena, joka voidaan hyödyntää osana ammatillista koulutusta.

Ohjattu harrastustoiminta on tavoitteellista toimintaa ja opiskelijalle tärkeä oppimisympäristö esim. sosiaalisten taitojen ja joissakin tapauksissa myös ammatillisten valmiuksien kehittämiseen. Esimerkiksi partiolaisten toimintaan osallistuminen kehittää monenlaisia arjen valmiuksia.

Ohjatun harrastustoiminnan ohella moni opiskelija harrastaa omatoimisesti tai toimii erilaisissa yhteisöissä ja verkostoissa, joissa kehittyy erilaista työelämää tukevaa osaamista. Esimerkkinä verkossa tapahtuva pelaaminen, jossa osallistujat ovat eri puolilta maailmaa ja näin pelaajien yhteisenä kielenä on englanti.

Moni opiskelija työskentelee opintojen ohella joko koulutusta vastaavalla tai muulla alalla. Työelämässä toiminen kehittää monenlaisia työelämävalmiuksia, joita voidaan hyödyntää osana ammatillista koulutusta. Oman alan työkokemuksen kautta hankittu osaaminen voidaan osoittaa näytöissä ja näin opiskeluaika voi lyhentyä.

Vapaa-ajalla hankittua osaamista voidaan ammatillisessa koulutuksessa opinnollistaa tai tunnustaa ja tunnustaa osaksi opintoja, mikäli se vastaa jonkin tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksia ja arvioinnin kohteita.

YHTEENVETO

Ammatillisen koulutuksen opettajista suurin osa käyttää jo nyt monenlaisia asiakas- ja työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä, mutta opettajien väliset erot ovat suuria. Erilaisista osaamisen hankkimisen tavoista ja oppimisympäristöistä innostuneet opettajat ovat valmiita rakentamaan opiskelijoiden opintopolkuja heidän tarpeistaan lähtien hyvin yksilöllisesti. Tällöin oppilaitoksessa, työpaikalla, vapaa-ajalla ja digitaalisissa oppimisympäristöissä tapahtuva oppiminen yhdistyvät hybrioppimisympäristöiksi opiskelijan tarpeista käsin.

Vastaavasti asiakaslähtöisen osaamisen hankkimisen esteeksi voi nousta opettaja, joka on valmis opettamaan vain omassa työsalissaan ja hyväksymään sen rinnalle opiskelijan työelämässä hankkiman osaamisen. Tämä kaventaa opiskelijan mahdollisuuksia laaja-alaiseen osaamisen hankkimiseen ja on vastoin osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen ideologiaa. Tällaisissa tapauksissa oppilaitoksissa pitäisi ottaa käyttöön erilaiset osaamisen johtamisen menetelmät, joiden avulla voidaan yhdessä kehittää uudenlaisia ratkaisuja ja antaa kaikille opettajille mahdollisuus uudistua ja uudistaa pedagogisia toimintatapojaan.

Ammatillisen koulutuksen reformi haastaa oppilaitokset kehittämään edelleen asiakas- ja työelämälähtöisyyttä, johon sisältyy jo lähtökohtaisesti ajatus myös oppimisympäristöjen kehittämisestä. Tulevaisuuden ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjen tulee palvella monipuolista asiakaskuntaa heidän tarpeistaan lähtien, mutta taloudellisesti ja tehokkaasti toteutettuna.

LÄHTEET:

Koramo, M. 2012. Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjä kehittämässä. Kansallisia kehittämislinjauksia ja kuvauksia Opetushallituksen valtionavustuksilla tuetuista oppimisympäristöjen kehittämishankkeista 2008–2010. Opetushallitus Raportit ja selvitykset 2012:8. http://www.oph.fi/download/140632_Ammatillisen_koulutuksen_oppimisymparistoja_kehittamassa.pdf . Luettu 21.8.2017.

Kumpulainen, K. & Mikkola, A. 2015. Oppiminen ja koulutus digitaalisella aikakaudella. Teoksessa M. Kuuskorpi (toim.). Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt. Kaarina julkaisu 2015:1. http://digi-ope.com/tablet/wp-content/uploads/2015/03/Digit_oppiminen_netti.pdf . Luettu 21.8.2017.

Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Kasvatustieteen väitöskirja. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf> . Luettu 22.8.2017.

OPH 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf . Luettu 4.9.2017.

Taivassalo-Salkosuo, M. 2012. Johtopäätökset ja oppimisympäristöjen kehittäminen tulevaisuudessa. Teoksessa M. Koramo (toim.) Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjä kehittämässä. Kansallisia kehittämislinjauksia ja kuvauksia Opetushallituksen valtionavustuksilla tuetuista oppimisympäristöjen kehittämishankkeista 2008–2010. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2012:8. http://www.oph.fi/download/140632_Ammatillisen_koulutuksen_oppimisymparistoja_kehittamassa.pdf . Luettu 21.8.2017.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN TYÖELÄMÄYHTEISTYÖSSÄ TAPAHTUU

Anu Raudasoja

ABSTRAKTI

Artikkelissa tarkastellaan ammatillisen oppilaitoksen opettajien työelämäyhteistyön muotoja yhden koulutuksen järjestäjän osalta. Savon koulutuskuntayhtymä hallinnoi Työpaikalla tapahtuu -hanketta, jossa kehitetään yhdessä alueen elinkeinoelämän, opiskelijoiden ja ammatillisen koulutuksen kanssa kokonaisvaltainen ammatillisen koulutuksen malli. Ammatillisen koulutuksen reformi ja työelämän jatkuva kehittyminen ovat johtaneet tilanteeseen, jossa muutoksen hallinta ei enää riitä, vaan toimijoiden on yhdessä luotava muutosta ja uutta tulevaisuuden suuntaa. Koulutuksen ja työelämän välisen vuorovaikutuksen lisääminen on hallitusohjelman mukainen tavoite ammatillisen koulutuksen reformille, jota myös hankkeessa tavoitellaan (Valtioneuvosto 2015, 17-18).

Työelämäyhteistyön kehittämisen tarve on ilmeinen kaikissa ammatillisissa oppilaitoksissa, koska kehittämisen kohteena ovat mm. työelämälähtöinen koulutustarjonta, osaamisen hankkimisen tavat, pedagogiikka ja oppimisympäristöt. Onnistunut yhteistyö vaatii myös työelämän tarpeisiin vastaamista, jotta alueen elinkeinoelämä kehittyä ja se saa tarvitsemansa työvoiman.

HAMK ammatillisen opettajakorkeakoulun ammatillisen osaamisen tutkimusyksikkö on toiminut tämän selvityksen tekijänä yhteistyössä Savon koulutuskuntayhtymän kanssa. Aineisto on kerätty talvella 2016-2017.

Asiasanat: työelämäyhteistyö, ammatillinen koulutus, työssäoppiminen

S

1

2

3

4

TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa on ollut keskeinen tavoite jo pitkään. Työelämäyhteistyön käsitteellisessä määrittelyssä on kuitenkin useita ongelmia, kuten käsitteiden päällekkäisyys ja rinnakkaisuus tai käsitteen kollektiivisuuteen ja yksilöllisyyteen viittaava käyttö (Lehtonen 2014, 48; Savonmäki 2007, 18). Airan (2012, 16) mukaan käsitettä on pidetty itsestäänselvyytenä, koska sitä ei ole useinkaan määritelty lainkaan. Edellä mainituista seikoista johtuen jokainen koulutuksen järjestäjä ja yksittäinen opettaja on voinut tulkita sen omista lähtökohdistaan käsin. Suppeimmillaan työelämäyhteistyö on tarkoittanut opiskelijoiden työssäoppimisen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvää yhteistyötä.

Tässä selvityksessä työelämäyhteistyö nähdään laajasti esim. oppilaitoksen ja työelämän välisenä työssäoppimisen toteuttamisena, erilaisina ammatillisina kokoonpanoina, verkostoina, resurssien yhteiskäyttönä, kehittämishankkeina ja strategisina kumppanuuksina alueellisesti, kansallisesti että kansainvälisesti, joista syntyy myös erilaista lisähyötyä.

Työelämäyhteistyössä lisähyötyjä syntyy seuraavista asioista Häggman-Laitilaa ym. (2014) soveltaen:

- yhteistyömahdollisuuksien tunnistamisesta
- uusien käytänteiden ja toimintamallien suunnittelusta sekä kehittämisestä
- aiempien käytäntöjen muutoksen suunnittelusta, toteuttamisesta, seurannasta ja arvioinnista
- yhteisistä sähköisistä järjestelmistä
- yhteisen osaamisen kehittämisestä ja kehittymisestä
- asiantuntijuuden jakamisesta ja vaihtamisesta
- yhteisistä koulutuksista
- yhteisistä kehittämishankkeista
- yhteisestä resursoinnista
- KV-yhteistyöstä
- opiskelijaohjauksen ja -rekrytoinnin tehostumisesta
- uusien kumppanuuksien solmimisesta
- henkilöstön rekrytoinnin, mentoroinnin ja urakehityksen vahvistumisesta

AMMATILLISEN KOULUTUS TYÖELÄMÄN YHTEISTYÖKUMPPANINA

Hallitusohjelman mukaan ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteena on huolehtia alueellisesti kattavasta koulutuksesta sekä tiivistää koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä (Valtioneuvosto 2015, 8). Tulevaisuudessa työtavat, työn organisointi ja työn tekeminen muuttuvat edelleen. Muuttuva ja kehittyvä työ edellyttää entistä laajempaa ja nopeampaa oppimista ja yksilöiden itsensä kehittämistä. (Auvinen ym. 2013, 6.) Muutoksista johtuen ammatilliset oppilaitokset ovat pyrkineet johdonmukaisesti profiloitumaan alueellisena työelämän kehittäjänä ja yhteistyökumppaneina (ks. Savonmäki 2007, 23).

Majuria (2007, 22) soveltaen ammatillisen koulutuksen toimintaympäristössä tapahtuu seuraavia muutoksia:

- oppilaitos-työelämäyhteistyö tiivistyy
- oppilaitoksen ja työelämän rajapinnat sulautuvat
- työpaikat toimivat yhä enemmän oppimisympäristöinä
- opettajien ja työpaikkaohjaajien roolit muuttuvat
- verkko-oppiminen ja kollektiivinen oppiminen muuttavat omistajuuden käsitettä
- oppilaitosten rooli oppimisen ja alan kokonaisuuden asiantuntijoina korostuvat
- osaamisen hankkiminen ja ammattitaidon oppiminen työpaikoilla korostuvat sekä
- ammattialojen ja klustereiden rajapinnat muuttuvat.

Työelämän ja työpaikalla tapahtuvan osaamisen hankkimisen maailmassa verkostoja voidaan pitää sekä organisaatioiden välisinä että yksittäisten ihmisten tai työryhmien välisinä vuorovaikutusverkostoina. Tiivis verkosto lisää keskinäistä ymmärrystä, asiantuntijuuden jakamista, tietoa, osaamista ja synergiaa. Osaaminen pyritään kokoamaan verkoston avulla yhteen sosiaalista pääomaa tuottavaksi oppimiseksi. (Korhonen 2005,201-203.) Lehtosen tutkimuksen mukaan työelämäyhteistyö mahdollistaa molemmille osapuolille osaamisen lisäämistä (Lehtonen, 2014, 7).

Airan (2014, 143) tutkimuksen mukaan yhteistyö edellyttää:

- tavoitteiden ja välitavoitteiden asettamista, joita pyritään saavuttamaan mahdollisimman nopeasti
- tiivistä yhteistyötä viestintäteknologian mahdollistamana
- vuorovaikutussuhteisiin panostamista sekä
- ryhmien muodostamista ja ylläpitoa.

TYÖSSÄOPPIMINEN

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen tehokkuus on ratkaiseva osa koulutuksen laatua. Fjellströmin ja Kristmanssonin (2016, 13) tutkimuksen mukaan oppiminen voidaan integroida työpaikoille. Keskeiseksi nousee työssäoppimista ohjaavan opettajan ja työpaikkaohjaajan roolit (Pineda-Herrero ym. 2015, 16-17). Työpaikalla tapahtuva oppiminen voi johtaa parempiin oppimistulokseen työntajien edellyttämien tietojen ja taitojen osalta, koska se tapahtuu aidossa työympäristössä.

Väisäsen (2003, 196) mukaan työssäoppimisen suunnittelun ja organisoinnin on tapahduttava yhteistyössä työpaikan sekä oppilaitoksen edustajien kanssa ja tässä prosessissa opiskelija on mukana tasavertaisena toimijana.

Opettajien tulee varmistaa työpaikkaohjaajan osaaminen. Väisäsen (2003, 179) mukaan työpaikkaohjaajia tulee kouluttaa entistä enemmän työpaikalla tapahtuvan oppimisen periaatteisiin eli ohjaukseen, tukeen, arviointiin ja palautteen antamiseen. Räcköläisen (2017, 147) mukaan myös elinikäisen oppimisen avaintaitojen arvioinnin liittäminen entistä kiinteämmin työelämän tilanteisiin edellyttää työpaikkaohjaajien kouluttamista arvioinnin toteuttamiseen. Työpaikkaohjaajakoulutuksen hankkiminen on suositeltava vaihtoehto, mutta monilta pieniltä työpaikoilta koulutukseen lähteminen on vaikeaa. Tästä johtuen opettajat järjestävät ns. jalkautettua työpaikkaohjaajakoulutusta yksilöllisesti suoraan työpaikalla. Näin opettajan ja työpaikkaohjaajan yhteinen näkemys työssäoppimisesta ja sen arvioinnista tulee varmistettua.

Tulevaisuudessa koulutusopimuksen tekemisen edellytyksenä olisi, 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. (Valtioneuvoston kanslia 2017, 255)

AINEISTON HANKINTA JA MENETELMÄT

Selvityksen tavoitteena oli kuvata, tarkastella ja tuottaa tietoa opettajien työelämäyhteistyön muodoista opettajien omasta näkökulmasta. Aineisto hankittiin Savon koulutuskuntayhtymän kaikki koulutusalat käsittävissä koulutuksissa, joihin oli kutsuttu kaikki opettajat. Opettajat (n=323) osallistuivat tiedon tuottamiseen vastaamalla aineistonhankintakysymykseen.

Aineistonhankintakysymys oli: Minkälaista yhteistyötä ja innovointia sinä teet työelämän kanssa?

Opettajat tuottivat vastaukset noin viiden hengen ryhmissä. Vastaukset kirjattiin ylös jatkokäsittelyä varten ja ne käsiteltiin yhdessä keskustellen tilaisuuksien aikana lisäinformaation

saamiseksi. Koska tutkimusintressi oli kuvaileva ja ilmiön ymmärtämiseen tähtäävä, valikoitui tutkimusmenetelmäksi laadullinen tutkimus.

Laadullisen tutkimuksen aikana tehtiin käytännön luokittelutyö, jossa aineistoa tyypiteltiin teemoittain havaintoja yhdistelmällä. Teemoittelu on aineiston jakoa samankaltaisuuden eli yhteisen piirteen mukaisesti alustaviin sisältöluokkiin. Laadullisessa analyysissä on tärkeää pyrkiä pelkistämään havainnot mahdollisimman pieneksi sisältöluokkien määräksi. Sisältöluokan määrittelyvaiheessa määrityksi myös analyysimenetelmän induktiivisuus. Induktiivisessa analyysissä sisältöluokat rakennetaan itse tutkittavan sisällön pohjalta, koska valmista soveltuvaa luokittelumallia ei ollut tarjolla. Sisältöluokkien valmistuttua ne koottiin yhteen luokitusrun-
goksi. (Alasuutari 2011; Eskola & Suoranta 1998)

TULOKSET

Aineiston teemoittelun avulla löytyi neljä keskeistä työelämäyhteistyön pääluokkaa:

- koulun kehittäminen ja ennakointi
- yhteistyö opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa
- yhteistyö opettajien ja työelämän edustajien osaamisen kehittämisessä
- projektit, hankkeet ja kansainvälinen yhteistyö.

TAULUKKO 1. TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN MUOTOJA AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

Koulutuksen kehittämisen ja ennakointi	<ul style="list-style-type: none">• Opetushallituksen kanssa tehtävä yhteistyö• Maakuntaliiton kanssa tehtävä yhteistyö• Yrittäjien kanssa tehtävä yhteistyö• Kolmannen sektorin kanssa tehtävä yhteistyö• Ammatillisen koulutuksen kolmiktaisen toimielimen toiminta• Ammatilliset neuvottelukunnat• Työelämäyhteistyöryhmät
Yhteistyö opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa	<ul style="list-style-type: none">• Opintokäynnit työpaikoilla• Työelämän asiantuntijaopettajat oppilaitoksissa• Kummiluokkatoiminta• Projektitoiminta• Opiskelijoiden järjestämät tapahtumapäivät työpaikoilla• Yhteistyö tapahtumien järjestäjien kanssa• Yhteisten sähköisten materiaalien tuottaminen oppilaitoksen ja yrityksen käyttöön• Tilaustyöt• Alihankinta ja urakkasopimukset• Uusien oppimisympäristöjen kehittäminen työelämälähtöisiksi• Yhteiset tilat, välineet, laitteet ja laitehankinnat• Työssäoppiminen• Ammattiosaamisen näytöt tai tutkintotilaisuudet• Kilpailutoiminta• Työpajayhteistyö• Nuori yrittäjyys -toiminta
Yhteistyö opettajien ja työelämän edustajien osaamisen kehittämisessä	<ul style="list-style-type: none">• Työpaikkaohjaajien koulutus• Yhteiset substanssiin liittyvät täydennyskoulutukset• Oppilaitoksen järjestämä täydennyskoulutus mm. korttikoulutukset ja kielikoulutukset• Teemapäivät• Projektit• Yhteisiä testauksia ja koeajoja• Yrityksen toimipisteiden ja toiminnan kehittäminen• Yhteiset tilat, välineet, laitteet ja laitehankinnat• Opettajien työelämäjaksot
Projektit, hankkeet ja kansainvälinen yhteistyö	<ul style="list-style-type: none">• Projektit• Kehittämishankkeet• Kansainvälinen yhteistyö

KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN JA ENNAKOINTI

Koulutuksen kehittämisessä ja ennakoinnissa opettajat tekevät monipuolista yhteistyötä eri toimijoiden kanssa useilla tasoilla. Valtakunnallisella tasolla on joitakin opettajia Opetushallituksen tutkinnon perusteiden uudistamistyöryhmissä luomassa uusia laaja-alaisempia tutkintoja. Koulutuksen ennakointiin liittyy tiivis yhteistyö myös maakuntaliiton ja yrittäjäjärjestöjen kanssa, jotta työelämälle pystytään varmistamaan sellaista osaamista, jota se tarvitsee.

Opetussuunnitelmien laadinnassa opettajat tekevät aktiivisesti ennakointia työelämän tarpeiden tunnistamiseksi, joka vaikuttaa mm. ammatillisten valinnaisten tutkinnon osien tarjontaan tai paikallisesti tarjottavien ammatillisten tutkinnon osien laatimiseen. Paikallisesti tarjottavat tutkinnon osat vastaavat työelämän alueellisiin sekä paikallisiin ammattitaitovaatimuksiin ja tarpeisiin esim. ammattien muuttuessa robotiikan tai digitaalisuuden vuoksi.

Koulutuksen kehittämiseksi monilla ammattiopistoilla on systemaattisia toimintatapoja. Näistä esimerkkinä alakohtaiset työelämän neuvottelukunnat, joiden kanssa tavataan säännöllisesti työelämän ammattitaitovaatimusten huomioimiseksi ja koulutukseen liittyvien kehittämistarpeiden esiin nostamiseksi. Neuvottelukunnat osallistuvat usein myös opetussuunnitelmien kommentointiin ennen niiden hyväksymistä.

Oppilaitoksessa toimivat neuvottelukuntien lisäksi myös työelämäyhteistyöryhmät sekä ammatillisen koulutuksen kolmikantainen toimielin, joissa on kaikissa vahva työelämän edustus yritys-elämän lisäksi järjestöistä sekä kolmannelta sektorilta.

Vapaamuotoisempia tapaamisia ovat erilaiset yhteistyöfoorumit kuten työelämäaamiaiset tai -brunssit, joissa alan työelämä ja ammattiopistojen edustajat tapaavat toisiaan vaihtuen kuulumisia alan näkymistä ja alueellisesta tilanteesta.

YHTEISTYÖ OPETUKSEN SUUNNITTELUSSA, TOTEUTUKSESSA JA ARVIOINNISSA

Opetuksen toteuttamisessa opettajat tekevät monenlaista työelämäyhteistyötä. Ammatti-alaan perehdyttämisen tutustumiskäynnit työpaikoille ovat opiskelijoille tärkeitä, koska he pääsevät tutustumaan ammattialaansa ja näkevät autenttisia työympäristöjä. Osalle opiskelijoista tutustumiskäynnit tarjoavat myös yleisen perehtymismahdollisuuden työelämään ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin.

Opiskelijoiden työssäoppimisen suunnittelu, toteutus ja ammattiosaamisen näytöt ovat olleet keskeisellä sijalla työelämäyhteistyössä. Toiminta jatkuu myös tulevaisuudessa vahvana, kun opiskelijat hankkivat puuttuvaa osaamista työpaikoilla koulutussopimuksen kautta.

Pisimmälle vietyä opetus on siirretty kokonaan työpaikoille, kuten sosiaali- ja terveydenhuollon yksiköihin, teollisuuteen tai maatalolle. Savon koulutuskuntayhtymässä tätä toteu-

tetaan yhdistämällä osaamistavoitteet työpaikkojen toimintaan, tiloihin ja laitteisiin, jonka tavoitteena on osaaminen, joka vastaa entistä tarkemmin työelämän osaamistarpeita. Tällöin opetus voidaan toteuttaa aidossa työympäristössä, jota ei voida rakentaa ammattiopistoon, mutta ammattiopisto voi tuoda työpaikalle lisäarvoa esim. omalla välineistöllään ja opettajien osaamisella.

Työssäoppimisen yhteydessä työpaikat saavat myös mahdollisuuden työntekijöiden rekrytointiin ja työpaikan markkinointiin. Monet opiskelijat jäävät mielellään työssäoppimispaikalleen ilta-, viikonloppu- tai kesätöihin, jos työssäoppimispaikalla on tarjota heille töitä. Näin opiskelijat pääsevät kerryttämään itselleen tärkeää työkokemusta ja hankkimaan lisää osaamista.

Reformin myötä ammatillisessa koulutuksessa voi edelleen olla opetusta tukevaa palvelu- ja tuotantotoimintaa. Toiminnan tarkoituksena on tarjota opiskelijoille työelämän toimintaympäristöjä mahdollisimman hyvin vastaava oppimisympäristö, jonka suunnittelussa työelämän edustajat voivat olla mukana. Ammattiopistoissa on kehitetty uudenlaista yritystoimintaa perinteisten ravintoloiden, autokorjaamojen, rakennustyömaiden, parturi-kampaamojen ja harjoitusyritysten rinnalle. Ammattiopistot toimivat yritysten alihankkijoina esim. metsänhoitoon liittyvissä toiminnoissa tai osallistuvat asuntojen stailaukseen ennen näyttöjä. Tällöin opiskelijoiden osaamisen hankkiminen tapahtuu asiakastöitä tehden erilaisissa ammattiin liittyvissä oppisympäristöissä.

YHTEISTYÖ OPETTAJIEN JA TYÖELÄMÄN EDUSTAJIEN OSAAMISEN KEHITTÄMISESSÄ

Opettajien rooliin kuuluvat myös henkilöstön koulutustarpeiden kartoittaminen ja koulutusten markkinointi esim. työssäoppimisen ohjauksen aikana. Koulutustarpeet voivat kohdistua joko valmiiseen koulutustarjontaan tai sitten ne räätälöidään varta vasten työpaikan tarpeisiin. Ammattiopistoissa on tarjolla esim. erilaisia korttikoulutuksia, kuten tulityökortti tai ensiapukortti, jotka ovat joillakin aloilla pakollisia ja siksi tärkeä osa täydennyskoulutustarjontaa. Nykyajan työelämän vaatimuksissa korostuvat tieto- ja viestintätekniikka sekä kielitaito, joihin tarjotaan myös paljon täydennyskoulutusta. Täydennyskoulutuksen lisäksi työpaikat ohjaavat henkilöstöään suorittamaan kokonaisia tutkintoja tai tutkinnon osia. Opettajalta ammattiopiston koulutusmahdollisuuksien ja -tarjonnan markkinointi edellyttää tarjonnan laajaa tuntemusta sekä asiakaslähtöistä toimintatapaa.

Joissakin tapauksissa työpaikkojen henkilöstön ja ammatillisten opettajien koulutustarpeet ovat samoja. Tällöin heille voidaan järjestää myös yhteistä koulutusta esim. uusien laitteiden, ohjelmistojen ja materiaalien esittelyä maahantuojien toimesta.

Ammattiopistot käyttävät vastavuoroisesti työelämän asiantuntijoita luennoitsijoina ja käytännön opettajina erikoisosaamista vaativassa tutkinnon osissa. Näin opiskelijat saavat par-

haan mahdollisen opetuksen ja tietotaidon asiasta, mutta samalla päivittyä ja kehittyä myöskin opettajien ammattitaito. Ammatilliset opettajat voivat toimia puolestaan asiantuntijoina esim. työelämän kehittämisprojekteissa. Jotkut opettajat toimivat puoliksi työpaikoilla asiantuntijoina ja toisen puolen opetustehtävissä.

Ammatillisten opettajien substanssiin liittyvän ammattitaidon kehittämisessä ja sen ajantasaisuuden varmistamisessa työelämäjaksot ovat avainasemassa. Työelämän vaatimukset muuttuvat, ammatit kehittyvät ja työmenetelmät uudistuvat, joten on tärkeää, että opettaja osaa opettaa työelämässä käytettävillä tavoilla. Työelämäjaksoilla opettajat tekevät yleensä konkreettista käytännön työtä yhdessä tai useammassa työpaikassa. Tavoitteena on tehdä sitä työtä, johon opiskelija voisi valmistuttuaan työllistyä. Työssäoppimisen aikana opettaja voi saada uusia ideoita opetuksen toteuttamiseen. Lisäksi he saavat tietoa hiljaisista toimintatavoista ja työmenetelmistä, jota voi saada vain käytännön kautta. Työssäoppimisen aikana opettajat voivat kehittää opiskelijoiden työssäoppimisprosessia ja luoda itselleen uusia verkostoja, jotka helpottavat esim. työssäoppimispaikkojen hankintaa ja vierailujen toteuttamista. Opettajien työelämäjaksot edistävät myös opettajien työssä jaksamista.

Osa ammattiopistojen opetuksesta on onnistuttu muuttamaan niin työelämälähtöiseksi, että opettajien työelämäjaksoille ei ole ollut suurta tarvetta. Tällöin opettajat ovat voineet lähteä työelämäjaksolle täysin vieraalle alalle nähdäkseen erilaisia toimintaympäristöjä ja -kulttuureja.

PROJEKTIT, HANKKEET JA KANSAINVÄLINEN YHTEISTYÖ

Työ- ja elinkeinoelämän ja oppilaitosten välillä tehdään paljon erilaista hanketoimintaa. Kehittämishankkeet toteutetaan laajemmissa verkostoissa, joissa jalostetaan kehitysideoita käytäntöön, tuotetaan uutta tietoa ja kehitetään esim. robotiikkaa tai yhteisiä virtuaalisia oppimisympäristöjä ja -materiaaleja. Ammattiopistot ovat mukana esim. ammattikorkeakoulujen, yliopistojen ja yritysten verkostoissa, joissa tehdään tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa.

Kehittämishankkeiden lisäksi ammattiopistot tekevät yhteistyöprojekteja työelämän kanssa. Aloite projekteihin voi tulla työelämalta, opiskelijalta tai opettajalta. Kyseessä voi olla esim. erilaiset pop up -tapahtumat tai tilaisuuksien järjestäminen, joissa opiskelijat työskentelevät ammattilaisten rinnalla ja hankkivat osaamista tilaisuuksien järjestämisestä.

Kansainvälisessä yhteistyössä keskeisessä roolissa ovat erilaiset kehittämissankkeet ja projektit, joita oppilaitokset ja työelämän edustajat tekevät samoissa verkostoissa. Projekteissa opiskelijat voivat olla mukana aktiivisina toimijoina ja osa heistä voi suorittaa työssäoppimisen osana projektia joko suomalaisessa tai kansainvälisessä työpaikassa.



JOHTOPÄÄTÖKSET

Savon koulutuskuntayhtymän opettajilla on laaja-alaista ja monipuolista yhteistyötä alueen työ- ja elinkeinoelämän kanssa, joka kulkee linjassa tulevan reformin vaatimuksiin nähden. Työelämäyhteistyön toimintamallit ovat saaneet uusia muotoja viimeisten vuosien aikana ja ne kehittyvät edelleen Työpaikalla tapahtuu -hankkeen edetessä. Isossa koulutusorganisaatiossa hyvistä käytänteistä tiedottaminen ja toimivien työelämäyhteistyön mallien soveltaminen uusille aloille on keskeistä, jotta kaikilla koulutusaloilla on käytössä tasalaatuisesti erilaisia työelämäyhteistyön muotoja.

Yhteistyön yhtenä keskeisenä vaatimuksena korostui win-win -periaate, jossa kumpikin osapuoli aidosti hyötyy toistensa osaamisesta sekä kotimaan että kansainvälisissä verkostoissa ja toimintaympäristöissä. Työelämäyhteistyön näkökulmasta tähän kannattaa panostaa, jotta elinkeinoelämän mielenkiinto koulutusorganisaatioita kohtaan säilyy.

Työelämäyhteistyön tehokas hoitaminen edellyttää koulutuksen järjestäjältä ja opettajilta panostamista tiedonsaantiin ja yhteydenpitoon, jotta työ- ja elinkeinoelämä tuntee ammatillisten oppilaitosten erilaiset yhteistyömahdollisuudet. Tämä edellyttää oppilaitoksilta ja opettajilta aktiivista ja tiedottavaa toimintakulttuuria potentiaalisten yhteistyökumppanien suuntaan sekä rohkeutta mennä mukaan tarjottaviin projekteihin, hankkeisiin ja kansainväliseen yhteistyöhön.

Reformin käynnistyttyä olisi tarpeen kartoittaa laajemmin ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyön muotoja ja arvioida niiden kehittymistä hallitusohjelman tavoitteiden suunnassa.

LÄHTEET :

- Aira, A.** 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 179. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf>. Luettu 20.4.2017.
- Alasuutari, P.** 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. E-julkaisu.
- Auvinen, M. & Salinen, O. & Mäkelä, P. & Tamminen, T. 2013. TYYNE: työelämä oppimisympäristönä. Suomen eOppimiskeskus ry. <http://documents.tips/download/link/tyyne-tyoeelaemae-oppimisympaeristoena-loppuraportti>. Luettu 26.5.2017.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Fjellström, M. & Kristmansson, P.** 2016. Learning as an Apprentice in Sweden: A Comparative Study on Affordances for Vocational Learning in School and Work life Apprentice Education. Education+ Training, Vol. 58 Issue: 6, pp.629-642. E-artikkeli.
- Häggman-Laitila, A. & Rekola, L. & Marjamäki-Kekki, M. & Harra, T. & Immonen, S. & Reijonen, M.** 2013. Työelämän ja ammattikorkeakoulun kumppanuusmalli. Teoksessa toim. Häggman-Laitila, A. Ammatikorkeakoulun ja työelämän kumppanuus. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Taito-työelämäkirjat 6/2013. http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/TAITO/PDF/METROPOLIA_Taito_6-13.pdf. Luettu 20.4.2017.
- Korhonen, V.** 2005. Työn ja oppimisen verkostot – näkökulmia sosiaalisen pääoman kehittymiseen. Teoksessa toim. Poikela, E. Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68260/oppiminen_ja_sosiaalinen_p%C3%A4%C3%A4oma_2005.pdf. Luettu 20.4.2017.
- Lehtonen, P.** 2014. Koulutuksen järjestäjien ja työelämäedustajien yhteistyö sosiaali- ja terveysalalla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95226/978-951-44-9430-7.pdf?sequence=1>. Luettu 20.5.2017.
- Majuri, M.** 2007. Työpaikkaohjaajien koulutus oppilaitosten ja työelämän yhteistyönä. Teoksessa toim. Eerola, T. & Majuri, M. Eivät he muuta tekisikään. Tarkastelussa työpaikkaohjaajien koulutus, opettajien työelämäjaksot ja työssäoppiminen. http://www.oph.fi/download/46973_eivat_he_muutu.pdf. Luettu 20.4.2017.
- Pineda-Herrero, P. & Quesada-Pallarés, C. & Espona-Barcons, B. & Mas-Torelló, O.** 2015. How to Measure the Efficacy of VET Workplace Learning: the FET-WL Model. Education & Training, London. E-artikkeli.
- Räkköläinen, M.** 2017. Kestävän kehityksen osaaminen, opetus ja koulutuksen järjestäjän toiminta ammatillisissa perustutkinnoissa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 12:2017. https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1217.pdf. Luettu 22.5.2017.
- Savonmäki, P.** 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37746/T023.pdf?sequence=1>. Luettu 9.5.2017.
- Valtioneuvosto** 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen_Suomi_FLYHDISTETTY_nettti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82. Luettu 20.4.2017.
- Valtioneuvoston kanslia** 2017. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi HE 39/2017. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_39+2017.aspx. Luettu 20.5.2017.
- Väisänen, P.** 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 83. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-315-1/urn_isbn_952-458-315-1.pdf. Luettu 28.4.2017.

OSAAMISPERUSTEISUUTTA VALMA-KOULUTUKSESSA

Tuula Savikko

ABSTRAKTI

Tässä artikkelissa kuvaan Valma-koulutuksen eli ammatilliseen koulutukseen valmistavan koulutuksen osaamisperusteisuuden kehittämistä ja koulutuksen pedagogisia lähtökohtia. Valman opetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan elokuussa 2015. Valma-koulutukseen yhdistettiin aiemmat eri kohderyhmille tarkoitetut valmentavat ja valmistavat koulutukset.

Lähtökohta tämän artikkelin kirjoittamiseen oli osaamisperusteisuuden paikantaminen Valma-koulutuksessa työn käytännön kehittämisen näkökulmasta. Haluan tällä artikkelilla antaa myös huomiota sille valmentavalle, vahvistavalle ja arkiselle ohjaustyölle, jota tehdään Valma-koulutuksen arjessa yhdessä opiskelijoiden kanssa jokaisena koulupäivänä.

Valma-koulutukseen kohdistuu yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia vaatimuksia, kuin myös opiskelijan yksilöllisen koulutuspolun vaatimus. Koulutukselle on määritelty tavoitteeksi mahdollistaa opiskelijalle oman koulutuspolun löytäminen, hyvän elämän saavuttaminen yhteiskunnan jäsenenä ja oman paikan löytäminen työelämästä (Opetushallitus 2015).

Jotta Valma-opiskelija vahvistuu, valmentautuu ja saa edellytyksiä hakeutua ammatilliseen koulutukseen sekä suoritua ammatillisista opinnoista, pitää koulutusta toteuttaa osaamisperusteisesti niin, että se palvelee kunkin opiskelijan yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteita. Osaamisperusteisuuden toteuttaminen yksilöllisesti on haastavaa ohjaavassa koulutuksessa. Toisaalta se myös antaa koulutuksen toteuttamiseen mahdollisuuksia ja avaa näköaloja niin opiskelijoille kuin Valma-opettajille.

Asiasanat: Valma-koulutus, osaamisperusteisuus, ohjauksellinen Valma-pedagogiikka

S

1

2

3

4

JOHDANTO

Artikkelin taustaksi asemoin Valma-koulutuksen osaamisperusteisuuden tarkastelua yhteiskunnallisesta ja ammatillisen koulutuksen reformin näkökulmista, sillä koulutus on aina osa ympäröivää yhteiskuntaa ja yhteiskunnallista tilaa. Koulutuspoliittiseen vaikuttavuuteen ja nuorten yhteiskunnalliseen tilaan liittyen nostan esiin muutaman näkökulman, jotka on hyvä pitää mielessä taustalla kun tarkastellaan Valma-koulutuksen toteuttamista ja koulutuksen vaikuttavuutta nivelvaiheen koulutuksena.

Yhteiskunnallisesta keskustelusta nousee esiin monia huolenaiheita ja signaaleja, jotka liittyvät nuoriin ja heidän hyvinvointiinsa sekä koulutuksen tai työvoiman ulkopuolelle päättymisestä peruskoulun jälkeen. Signaaleihin on hyvä pysähtyä mietittäessä koulutuksien kuin myös Valma- koulutuksen toteuttamista. Suomen Nuorisoyhteistyö, Allianssi on vuoden 2016 selvityksessään maininnut, ettei Suomella ole varaa synnyttää väliinputoajien sukupolvea - koko väestön tuleva hyvinvointi riippuu nuorten pärjäämisestä (Nuorista Suomessa 2016, 7). Nuorista 18-30 - vuotiaista peräti 30 % ei ole koskaan ollut töissä. Noin 10 000 nuorta jää vuosittain ilman peruskoulun jälkeistä koulutusta, joka on n. 15 % koko ikäluokasta. (Nuorista Suomesta 2016, 31, 37.) Lisäksi moni nuori jättää ammatillisen koulutuksen kesken ja saattaa päätyä opiskelu- ja työelämän ulkopuolelle. Lähes 8 % keskeytti ammatillisen toisen asteen koulutuksen lukuvuonna 2014-2015 (Tilastokeskus 2017).

Nivelvaiheessa perusopetuksen päättymisen jälkeen nuori on tärkeässä elämää suuntaavassa vaiheessa, mutta vaihe voi olla hyvinkin hankala nuorelle. Nuoren olisi pystyttävä itse tekemään valintoja. Nuorella pitää olla monenlaista tietoa itsestä, omista vahvuuksista, kiinnostuksista, mahdollista vaihtoehtoista sekä motivaatiota päättää ja tehdä asioita, jotta tämä vaiheessa onnistuu. Opetushallituksen (2015) mukaan Valma-koulutus kehitettiin nivelvaiheen koulutukseksi sujuvoittamaan siirtymävaihetta toiselle asteelle sekä palvelemaan kunkin opiskelijan yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteita.

Valma-koulutuksen toteuttamiseen tai vaikuttavuuteen liittyviä laajempia tutkimuksia ei ole vielä tehty. Joitakin lopputöinä tehtyjä selvityksiä on valmistunut. Muutamia kehityshankkeita on ollut, muun muassa Valmasta työelämään ja oppisopimuskoulutukseen, jonka tavoitteena oli koota vuosina 2014-2015 toteutettujen Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamien oppisopimuskoulutuksen ennakkojaksohankkeiden hyvät käytänteet (Valmasta työelämään ja oppisopimuskoulutukseen). Vuosina 2015-2016 toteutettiin Valmaksi – verkostoituen, vahvistuen ja valmentautuen –hanketta. Tavoitteena oli kehittää osaamista, luoda yhteisiä Valma- toimintamalleja, levittää käytäntöjä edistäen verkostoitumista (Valmaksi verkostoituen, vahvistuen ja valmentautuen). Vuoden 2017 lopussa päättyi Varmuutta Valmasta –projekti, jonka tehtävänä oli kehittää eri toimijoiden välistä yhteistyötä ammatilliseen koulutukseen hakeutumisen vaiheessa (Varmuutta Valmasta).

Opetushallitus on julkaisut Vauhtia Valmasta- selvityksen, jossa lähinnä oppilaitoskyselyin syksyllä 2016 kerätyllä määrällisellä aineistolla kuvattiin Valmaa. Selvityksen mukaan luku- vuonna 2015-2016 Valma-koulutukseen osallistuneita oli 4 859 (Salonsaari & Aunola 2017, 17). Opiskelijamäärä osoittaa, että Valma on löytänyt paikkansa ammatillisessa koulutuksessa ohjaavana ja valmentavana koulutuksena.

Valma-opiskelijoista lähtökohtaisesti noin viidennes (21 %) tulee suoraan peruskoulusta. Toisen viidennes tulee keskeytyneen ammatillisen perustutkinnon tai kaksoistutkinnon jälkeen. Noin 4 % opiskelijoista tulee lukiokoulutuksen keskeyttämisen jälkeen. Keskeyttäneilläkin tosiasiallisesti peruskoulu oli viimeisin suoritettu koulutus. Raportin mukaan lähes 40 %:lla opiskelijoista oli muu tausta ja lisätietiedon perusteella oli pääteltävissä, että näilläkin peruskoulu oli viimeisin suoritettu koulu, josta he eri reittien kautta tulivat Valma-koulutukseen. (Salonsaari & Aunola 2017, 17.)

VALMA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Valman valtakunnallinen opetussuunnitelma tuli voimaan 1.8.2015 samanaikaisesti kun ammatillinen koulutus muuttui osaamisperusteisesti toteutettavaksi. Ammatillisten opintojen oppiainekeskeisestä ja määrällisestä opintojen suorittamisesta siirryttiin osaamisperusteisuuteen, joka haastaa ajattelemaan ja toimimaan toisin. Huomio koulutuksen toteuttamisessa on suunnattava yksilöllisiin opintopolkuihin, osaamisen kerryttämiseen ja osaamisen osoittamiseen. Ammatillista koulutusta koskevassa laissa (L787/2014, 14 §) todetaan, että opetussuunnitelma tulee laatia siten, että se antaa opiskelijalle mahdollisuuden yksilölliseen osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen. Myös uudessa Ammatillista koulutusta koskevassa laissa (L531/2017, 45 §) asiasta todetaan, että koulutuksen järjestäjä laatii ja päivittää yhdessä opiskelijan kanssa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman.

Valma-koulutukseen yhdistettiin yhtenäiseksi koulutuskokonaisuudeksi neljä eri kohderyhmille suunnattua valmistavaa, valmentavaa, ohjaavaa ja kuntouttavaa koulutusta. Valma eroaa muista ammatillisen koulutuksen kentän koulutuksista opetussuunnitelmaltaan, tavoitteiltaan sekä laajuudeltaan. Koulutuksen tulee mahdollistaa yksilölliset opintopolut huomioiden erilaisten kohderyhmien erityistarpeet. Tarkoituksena edistää nivelvaihetta ammatillisiin opintoihin sekä lisätä ammatillisen koulutuksen läpäisyä ja vastata koulutustakuuseen. Tavoitteena on myös, että opiskelija vahvistuu ja valmentautuu saaden edellytyksiä hakeutua ammatilliseen koulutukseen sekä suoriutua koulutuksesta. Koulutuksella edistetään tasavertaisuutta sekä autetaan koulutuksen ulkopuolelle jääviä nuoria. (Opetushallitus 2015, 11.)

Kohderyhmän erilaisista taustoista ja ikätasosta johtuen opiskelijaryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Osa koulutuksen opiskelijoista tulee suoraan peruskoulusta yleisopetuksesta. Osa on saanut erityisopetusta jossakin tai joissakin oppiaineissa joko yleisopetuksen yhteydessä,

pienryhmässä tai erityiskoulussa. Opiskelijoista on osa maahanmuuttajataustaisia, joilla toisilla parempi ja toisilla heikompi suomenkielentaito. Osa opiskelijoista tulee koulutukseen keskeytettyään jonkin tai useamman toisen asteen koulutuksen. Osalla on saattanut vierähtää jo vuosia poissa opiskeluista tai työstä, yhteiskunnallisesti syrjässä.

Valma-koulutuksen laajuudeksi on määritelty 60 osaamispistettä ja opiskelija voi siirtyä missä tahansa vaiheessa seuraavaan koulutukseen. Koulutus muodostuu valinnaisista koulutuksen osista: ammatilliseen koulutukseen orientoituminen ja työelämän perusvalmiuksien hankkiminen, opiskelunvalmiuksien vahvistaminen, työpaikalla järjestettävään koulutukseen valmistautuminen sekä osallisuuden ja käytännön taitojen vahvistaminen. (Opetushallitus 2017.)

Osaamisperusteisuus ja ammatillisen koulutuksen reformi tarjoavat hyvät mahdollisuudet toteuttaa Valma-koulutusta niin, että koulutus aidosti hyödyttää opiskelijaa ja koulutuksella on vaikuttavuutta. Reformi tuo entistä paremmin esiin henkilökohtaisen opiskelijalähtöisen osaamisen hankkimisen ja osoittamisen tavat. Osaamisen tunnustamisesta tulee koulutuksen järjestäjän velvollisuus. Opiskelijan polku voi olla hyvinkin yksilöllinen, ja se etenee tutkinnon osittain erilaisissa oppimisympäristöissä. (Ammatillisen koulutuksen reformi.)

TAULUKKO 1. REFORMISTA VALMAN NAKÖKULMASTA (MUKAELTU OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ 2017).

Ammatilliseen koulutukseen jatkuvalla haulla joustavasti läpi vuoden	➔ Valmasta opiskelija voi joustavasti siirtyä tutkintoalan opiskelijaksi, kun opiskelija on varmistanut Valman aikana tutkintoalan sopivuuden ja kiinnostuksen itselleen.
Yksilöllisempi opintopolku – kaikille opiskelijoille henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS)	➔ Valmassa suoritettavat opinnot voi soveltuvin osin tunnistaa ja huomioida kehittämissuunnitelmassa.
Joustavuutta opiskeluun, osaamista tarpeen mukaan, vähemmän laaja-alaisia tutkintoja	➔ Valma- opiskelijan joustava, omatahtinen opiskelupolku. Valman aikana on mahdollisuus suorittaa osatutkinto, joka HOKS:ssa otetaan osaksi tutkintoalan opintoja.
Painopiste puuttuvan osaamisen hankkimisessa – koulutussopimuksen ja oppisopimuksen joustava yhdistäminen	➔ Valman aikana hankitut työelämäkontaktit ja -osaaminen sekä rohkeus hakea työpaikkaa helpottavat sopimusten syntyä tutkintoalalla.
Yksi tapa suorittaa tutkinto – näyttö, jossa ammattitaito osoitetaan käytännön työtehtävissä pääosin työpaikoilla	➔ Valman työssäoppimiseen valmentautumisen aikana kertyvää osaamista on näytöillä mahdollisuus osoittaa tutkintoalan opinnoissa.
Opettajien työ monipuolistuu – jaettua asiantuntijuutta ja enemmän yhteistyötä. Työssä painottuu ohjaava ja valmentava ote	➔ Valmassa opettajan työssä yhdistyy opettaminen ja ohjaus, joka näin toimintatapana tulee tutuksi opiskelijalle ➔ Valman koulutuksen osien toteuttamisessa on oiva mahdollisuus lähteä kehittämään tiimiopettajuutta ja jaettua asiantuntijuutta.
Rahoitusjärjestelmällä ohjaus keskeyttämisen vähentämiseen – kannustaminen pitää huolta jokaisesta opiskelijasta, lyhentää opiskeluaikoja	➔ Valman suorittaminen vahvistaa nuoren tietämystä aloista ja helpottaa alavalintaa ja näin vähentää keskeyttämisä ➔ Valmassa on mahdollisuus huomioida yksilölliset ohjaus- ja tuentarpeet, koska jokainen opiskelee yksilöllisillä opintopoluilla.

OSAAMISPERUSTEISUUDEN TARKASTELUN TULOKSIA

Valma-koulutuksen osaamisperusteisuuden tarkasteluun kiinnostukseni heräsi keväällä 2016 osallistuessani muutamien Valma-opettajien kanssa Tampereen ammattikorkeakoulun järjestämiin TUTKE-koulutuksiin. Koulutukset toimivat herätteenä pohdinnalle, mitä osaamisperusteisuus käytännössä arjen tasolla opetus- ja ohjaustyössä tarkoittaa Valmassa. Mitä koulutuksessa tavoitellaan ja miten? Pohdinnasta aiheutui ajoittain vain lisää kysymyksiä, vailla vastauksia. Mitä on sellainen osaaminen, joka ei välttämättä näy konkreettisenä tuloksena kuten kakun koristeina tai auton korin oikaisuna – vaan näkyy itseluottamuksen, elämänhallinnan tai opiskeluvälineiden vahvistumisena. Miten arvioida osaamisperusteisesti, osaamispistein, yksilöllisillä opintopoluilla ja yksilöllisin tavoittein olevia opiskelijoita suhteessa koulutuksen tavoitteisiin?

TUTKE-koulutuksessa lähdimme hahmottelemaan yhtä Valma-koulutuksen osaa osaamisperusteisesti, samalla miettien ja kokeillen miten lähestyä opiskelijänäkökulmasta osaamisperusteisuutta ja sen arviointia. Kehittely on jatkanut arkisen koulutyön ohella. Pohdintojen ja havainnoinnin ohella olen haastanut Valma-opettajia ja -ohjaajia sekä Valma-opiskelijoita miettimään osaamista ja tavoitteita. Kevään 2017 loppupuolella kysyin opettajilta ja ohjaajilta (n = 18) sekä opiskelijoilta (n=11 kpl) heidän näkemyksiään Valman tavoitteista ja osaamisperusteisuudesta, omien havaintojeni tueksi.

Valma-opettajien ja -ohjaajien kyselyssä oli kaksi avointa kysymystä Mitä osaamisperusteisuus Valma-koulutuksessa sinun mielestäsi tarkoittaa? ja Mitä Valma-koulutuksella tavoitellaan? Vastauksista näki, että vastaajat olivat miettineet vastauksiansa, vaikka kyselyyn vastaaminen valmistautumatta. Vastaukset olivat lyhyitä ja ytimekkäitä. Osaamisperusteisuutta ja tavoitteita oli tarkasteltu lähes jokaisessa vastauksessa vain yhdestä näkökulmasta.

Ensimmäisen kysymyksen vastauksissa korostuivat kuvaukset siitä, miten osaamista Valmassa tuotetaan, ”Opiskelijoille pitää suunnitella omaa polkua” eli vastauksissa ei suoranaisesti oltu lähdetty miettimään mitä osaaminen tai osaamisperusteisuus tarkoittaa Valmassa. Monessa vastauksessa oli kuitenkin kuvailtu osaamisperusteisuutta käyttäen sanaa osaaminen, ”Riittävä osaaminen jotta voi siirtyä eteenpäin” tai ”Opiskelija osaa ko.asian (ei siis vain tiedä sitä)”. Muutamissa vastauksessa oli esiin nostettu myös Valma-koulutuksen yksilöllisyys. ”Jokaisella opiskelijalla on oma koostumuksensa harjoitettavista taidoista, jotka hänen opiskeluvuodelleen asetetaan tavoitteeksi.”

Kysymyksen Mitä Valma-koulutuksella tavoitellaan? vastauksissa painottui valmiuksien kehittyminen, jotka mainittiin olevan tietoja ja taitoja tulevaa ammatillista koulutusta varten, yleisiä opiskelutaitoja tai taitoja työelämää varten. Toiseksi teemaksi muodostui itsetunnon, -luottamuksen, elämänhallinnan, sosiaalisten taitojen tai toimintakyvyn vahvistaminen. Tavoitteeksi monessa vastauksessa oli kuvattu opiskelijan urapolun tai tutkintoalan löytyminen muun

muassa näin *”Riippuu opiskelijan tarpeista, mutta tavoitteena on se, että opiskelija löytäisi jos nyt ei paikkaansa maailmassa niin ainakin mielekkään jatkosijoituspaikan koulutuksen jälkeen.”*

Saadakseni laajempaa kuvaa selvitin myös opiskelijoiden näkökulmaa eli mitä he ajattelevat osaamisesta, opiskelutaidoista ja -valmiuksista. Opiskelijat vastasivat näitä kartoitaviin avoimiin kysymyksiin vapaamuotoisesti kevään 2017 loppupuolella, jolloin heistä suurin osa oli opiskellut Valmassa lähes koko lukuvuoden. Huomattavaa oli, että kaikki paikalla olleet vastasivat asiallisesti ja lyhyesti, mutta paneutuen vastauksiinsa. Tämän voi mielestäni tulkita niin, että vastaajalle on syntynyt valmiuksia, kykyä ja halua vastata kysymyksiin. Heidän aloittaessaan Valmassa olisi ollut hyvin vaikea olettaa, että he olisivat tuottaneet asiallisia mielipiteitään kuvaavia vastauksia. Tämä on mielestäni osoitus siitä, että opiskelijoille oli syntynyt opiskelunvalmiuksia ja motivaatiota – halu osallistua ja ilmaista mielipiteitään.

Opiskelunvalmiuksista kysyttäessä opiskelijat toivat selkeästi eniten esiin vastauksissaan keskittymisen, itsehillinnän ja kuuntelutaidot. Olipa yksi maininta liittyyen vapaa-aikaan – *”Valmiutta uhrata omaa vapaa-aikaansa.”* Opiskelutaitojen kohdalla vastaukset hajaantuivat, ollen hyvin konkreettisia ja yleisiä opiskeluun liitettyjä taitoja kuten kuuntelua, lukemista ja luetun ymmärtämistä, muistiinpanojen tekemistä tai *”osaa opiskella, eikä vain perseille.”*

Vastaukset kysymykseen mitä osaaminen Valmassa on, sisälsivät hyvin konkreettisia asioita, joita Valmassa tehdään ja opiskellaan – *”asioita yhteiskunnasta ja työelämästä”, ”tietää asioita esim. työnhausta, työpaikoista.”* Monet opiskelijat nostivat vastauksissaan esiin myös elämäntaidot kuten *”Valma on sosiaalisten taitojen kehittämistä ja yleissivistystä”, ”opiskella ja tulla toimeen muiden kanssa”* tai *”Viitsimistä, joka auttaa itseluottamusta ja motivaatio ja rehellinen palaute”.*

Valmaan ja opiskelemaan tulemisen vetovoimatekijöitä kartoitettiin kysymyksillä *”Miksi tulet kouluun?”* ja *”Miksi kannattaa tulla kouluun?”* Näihinkin kysymyksiin kaikki opiskelijat tuottivat asialliset vastaukset. Vetovoimaisena tekijänä kouluun tulemisessa opiskelijat toivat esiin oman tavoitteellisuuden ja määrätietoisen tekemisen *”Kiinnostaa jatkokouluun pääsy.”* Monessa vastauksessa oli nostettu esiin asioiden oppimisen merkitys omalle tulevaisuudelle *”Koska siellä oppii ja se tulee auttamaan tulevaisuudessa”.* Yhtenä tärkeänä asiana esiin vastauksissa oli kuvattu kouluun tulemisen tuovan päivärytmin arkeen. Muutamassa vastauksessa oli tuotu esiin vaihtoehto Valmalle tai oppimisen sosiaalinen puoli *”Koska vaihtoehdot ovat elämäkoulu tai valma”* tai *”Jotta oppii ja jos ei opi niin tulee pa tehtyä jotain sosiaalista.”*

Kyselyiden tarkoitus oli kartoittaa mitä osaamisperusteisuus käytännössä tarkoittaa Valmassa ja mitä opetus ja ohjaustyöllä tavoitellaan. Niin opettajien ja ohjaajien kuin opiskelijoiden vastauksissa tuli esiin Valman opetussuunnitelmassa oleva tavoite saada yksilöllisiä valmiuksia ja suuntaa elämälle. Jos opettajien ja ohjaajien kanssa olisi avattu osaamisperusteisuutta ennen

kyselyä, olisivat vastaukset voineet myös olla yksityiskohtaisempia ja useamman näkökulman osaamiseen sisältäviä. Kyselyt mielestäni kuitenkin osoittivat selkeän tarpeen pohtia yhdessä osaamista, tavoitteita ja arviointia – osaamisperusteisuutta suhteessa yksilöllisiin tavoitteisiin ja suunnitelmiin sekä minkälaisilla opetuksellisilla ja ohjauksellisilla toimilla, pedagogiikalla, tavoitteisiin päästään.

OSAAMISPERUSTEISUUDESTA SUUNTAÄ VALMAN KEHITTÄMISEEN

Osaamisperusteisuuden tarkastelu Valmassa ja tämän artikkelin kirjoittaminen johdattivat pohtimaan ja hahmottelemaan pedagogisia opetuksellisia ja ohjauksellisia toimia, joiden avulla koulutus onnistuu tavoitteissaan, osaamisperusteisesti. Valma-koulutukselle on muotoutunut ohjaavana ja valmentava koulutuksena oma asema ammatilliseen koulutukseen. Jotta koulutuksen asema säilyy ja vahvistuu, näen tärkeäksi Onnismaata (2003, 27) mukailleen, selkiyttää ja jäsentää koulutuksen tavoitteita ja määrittää toimintaa, jotta sitä ei aleta määrittää toisaalta. Myös ammatillisen koulutuksen reforminkin näkökulmasta olisi tarvetta miettiä näkemystä koulutuksen pedagogisen toiminnan lähtökohdista, oppimisprosesseista sekä opetus-, ohjaus- ja arviointiprosesseista käytännön näkökulmasta, pitäen mielessä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, osaamisen hankkiminen ja osaamisen osoittaminen (kt. Lounema 2016).

Reformi Valma-koulutuksen näkökulmasta avaa uusia mahdollisuuksia Valma-opiskelijan yksilölliselle opintopolulle muun muassa joustavoittaen ja nopeuttaen sitä. Valman aikana opiskelija ”harjoittelee” tavoitteellista ja osaamisperusteista tapaa suorittaa opintoja yksilöllisen suunnitelmansa mukaisesti. Asia, joka on monelle Valmaan perusopetuksesta tulevalle opiskelijalle uusi ja haastava asia – opiskelija joutuu itse ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan, sen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tässä myös Valmassa monesti onnistutaan. Kokemukseni ja havaintojeni perusteella näen, että yksilöllisen, tavoitteellisen ja onnistuneen Valma-koulutuksen jälkeen opiskelija on valmiimpi ammatillisen koulutuksen tutkintoon joltaville yksilölliselle opintopolulle.

Näen, että Valma on omanlaista ohjauksellista ja valmentavaa koulutusta, jossa opettajan työ eroaa niin ammatillisen opettajan kuin muiden ohjaavien koulutusten työstä. Valma-opiskelijoilta puuttuu tutkintoalan opiskelijoiden koulutuslavalinnan ryhmää vahvistava yhtenäisyys ja tuki. Ammatillisen suunnan puuttuminen saattaa näkyä opiskelijoiden epävarmuutena ja tavoitteettomuutena opetus- ja ohjaustilanteissa.

Opiskelijoiden taustat ovat monenlaisia ja heillä saattaa olla vaikeitakin fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia ongelmia tai rajoitteita, joilla on vaikutusta elämönhallintaan ja opiskelukykyyn ja motivaatioon. Näistä seuraa monenlaisia tilanteita ja haasteita opetukseen, joten opettajan on keskityttävä opettamisessa ja ohjauksessa erilaisiin asioihin kuin tutkintoalalla. Pääpaino

onkin usein itseluottamukseen ja elämänhallintaan liittyvissä asioissa, motivaation ja tavoitteellisuuden herättämisessä. Tämän kaltaisten asioiden osaamisen arvioiminen, osaamisperusteisesti, ei ole niin selkeää. Valma-opettajan työ eroaa myös muiden valmentavien ja ohjaavien toimijatahojen työstä, sillä Valmassa opettaja voi hyödyntää oppilaitoksen sisäisiä moniammatillisia verkostoja sekä myös omaa opettajan roolista tulevaa vahvuutta ja auktoriteettia vaikuttaa asioihin.

Työn tavoitteet ja ryhmien, joiden kanssa työtä tehdään vaikuttaa Valma-opettajan työn kokonaiskuvaan, jonka voi hahmotella jäävuoren muotoon. Työstä näkyy usein vain pieni osa, jäävuoren huippu ja iso, piilossa oleva osa on opiskelijoiden sosiaalisen ja psyykkisen pääoman vahvistamiseen tähtäävää työtä, sosiaalisen kuntoutuksen toteuttamista yhteistyöverkostoissa tai psykologisen omistajuuden vahvistamista. Nämä ovat asioita, joilla luodaan pohjaa opetustyölle ja joilla tuetaan opiskelijan ammatillisen koulutusalan löytämistä ja elämänhallinnan vahvistumista. Työ vaatii kokonaisvaltaista tietoista pedagogiikkaa, opetuksellista ja ohjauksellista työotetta. Se ei ole sattuman ja tunteen ohjaamaa toimintaa, vaan opettaja harkitsee mitä toimintatapaa pedagogisesti käyttää. (ks. Vehviläinen 2015, 20, 25.)

Osaamisperusteisuuden tarkastelun johdattamana päädyin pedagogiikkaan liittyvissä pohdinnoissani siihen, että pedagogista kehittäelytyötä Valmassa kannattaa jatkaa - kohti ohjauksellista Valma-pedagogiikkaa. Pedagogiikkaa, joka nostaisi opetus- ja ohjaustyön keskiöön minä-uskomusten, oppimispotentiaalin, vastuullisuuden, luottamuksen, päätöksentekotaitojen, ura- ja koulutusvalintataitojen sekä opiskelutaitojen vahvistamisen. Näiden vahvistaminen toteutuu osaamisperusteisesti toteutetussa koulutuksessa kunnioittavassa, arvostavassa, osallistavassa, rakentavassa ja dialogisessa kohtaamisessa, jossa opettaja on pedagogisessa ohjaussuhteessa ohjattavaan, kumppanina ohjausprosessissa sekä prosessin palveluksessa. (ks. Vehviläinen 2015, 20, 25.)

Ohjauksellisen Valma-pedagogiikan määritelmää voi lähteä hahmottelemaan monesta eri suunnasta. Yhtenä mahdollisena lähtökohtana voisi olla Vehviläisen näkemys, jossa ohjaus nähdään yhteistoimintana, jolla tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ-, elämänvalinta- tai ongelmanratkaisuprosesseja niin että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Toimijuuden vahvistuminen voi luoda ohjattavalle tunnetta varmuudesta, kykenemisestä, omasta paikasta ja kuulumisesta johonkin. (Vehviläinen 2015, 12, 20.) Ohjauksellisen Valma-pedagogiikan tulee olla kattavaa, jotta Valmassa tehtävällä työllä voidaan aidosti auttaa opiskelijaa löytämään koulutuspolkunsaa osaavana ja motivoituneena opiskelijana ja tukemaan opiskelijaa hyvän elämän saavuttamisessa yhteiskunnan jäsenenä. Näihin pedagogiikkaa pohtiviin ajatuksiin osaamisperusteisuuden vahvistamiseen liittyvä TUTKE-koulutus Valmassa johdatteli.

LÄHTEET:

- Ammatillisen koulutuksen reformi.** Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://minedu.fi/amisreformi> Luettu 18.8.2017.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta.** 531/2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531> Luettu 15.9.2017.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta.** 787/2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140787> Luettu 20.8.2017.
- Lounema, K.** 2016. Osaamisperusteisuuden edistäminen ammatillisessa koulutuksessa. OPH 8.4.2016. http://www.oph.fi/download/175783_osaamisperusteisuuden_edistaminen.pdf Luettu 10.8.2017.
- Nuorista Suomessa.** Tietoa nuorista, heidän elinoloistaan sekä nuorisotyöstä 2016. Suomen Nuorisoyhteistyö - Allianssi ry. <http://www.alli.fi/binary/file/-/id/665/fid/5195/> Luettu 20.9.2017.
- Onnismaa, J.** 2003. Epävarmuuden paluu: Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. No: 91. University of Joensuu 2003.
- Opetushallitus 2017.** Ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutuksen perusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4282941> Luettu 19.12.2017.
- Opetushallitus 2015.** Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus. www.oph.fi/.../166555_Maaraays_5_011_2015_Ammatilliseen_peruskoulutukseen_va... Luettu 30.6.2017.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö.** 2017. Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa opiskelijalle. <http://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM+AKR+mika+muuttuu+opiskelija.pdf/6952c82f-92af-4c9d-853b-7e1ed1b3ed7b> Luettu 8.8.2017.
- Salonsaari, M-E. & Aunola, U.** 2017. Vauhtia valmasta. OPH Raportit ja selvitykset 2017:8.
- Tilastokeskus.** 17.3.2017. Koulutuksen keskeyttäminen väheni. http://tilastokeskus.fi/til/kkesk/2015/kkesk_2015_2017-03-17_tie_001_fi.html Luettu 8.8.2017.
- Valmaksi verkostoituen, vahvistuen ja valmentautuen.** <http://www.valmaksi.fi/> Luettu 14.8.2017.
- Valmasta työelämään ja oppisopimuskoulutukseen.** <https://valmastatyoelamaan.fi/> Luettu 13.8.2017.
- Varmuutta Valmasta.** <https://www.jedu.fi/hanke/varmuutta-valmasta/1170> Luettu 14.8.2017.
- Vehviläinen, S.** 2014. Ohjaustyön opas. Helsinki: Gaudeamus.

OSAAMISPERUSTEISUUS TOISEN ASTEEN AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ARJESSA

Lauri Vähätalo

ABSTRAKTI

Osaamisperusteisuutta on ammatillisella toisella asteella toteutettu tavalla tai toisella kymmeniä vuosia. Kuitenkaan reformin edellyttämästä osaamisperusteisuudesta ei ammatillisessa koulutuksessa ole aikaisempaa kokemusta. Tässä artikkelissa esitellään, miten reformin mukainen osaamisperusteisuus on syntynyt, mitä se edellyttää tulevaisuudessa ammatilliselta toiselta asteelta ja ennen kaikkea, miten osaamisperusteisuus näyttäytyy osana ammatillisen koulutuksen arkea.

Tarkastelun keskiössä on pro gradua varten ammatillisen koulutuksen opetushenkilökunnalta kerätty aineisto. Aineisto koostuu 117:sta sähköiseen lomakejärjestelmään jätetystä vastauksesta, joista oli mahdollista tehdä tilastollisia sekä laadullisia päätelmiä. Aineiston keruu toteutettiin Satakunnan koulutuskuntayhtymä Sataedussa ja Tampereen seudun ammattiopisto Tredussa.

Tutkimuksen keskeisin tulos oli eri sukupuolen edustajien erilaiset suhtautumistavat osaamisperusteisuuteen. Miehet asemoivat osaamisperusteisuuden tämän aineiston mukaan useimmiten työelämäkontekstiin, kun puolestaan naisille kyseessä on opiskelijälähtöisyyttä vahvistava uudistus. Eroavaisuus suhtautumistavassa voi heijastua opetusmenetelmiin, jolloin opiskelijat eivät saa ammatillisesta koulutuksesta samanlaisia valmiuksia työelämässä toimimiseen.

Artikkeli toimii ikkunanä o osaamisperusteisuuden käyttöönottamiseen liittyviin kysymyksiin, jota tutkimuksen toteuttamisajankohta tukee. Aineisto on kerätty keväällä 2017, jolloin ammatillisen koulutuksen reformi ei ollut vielä kokonaisuudessaan valmis. Uudistuksen keskenräisyys näkyy aineistossa ja se huomioitiin myös vastausten merkityksiä tulkittaessa.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, osaamisperusteisuus, opettajuus, reformi

S

1

2

3

4

OSAAMISPERUSTEISUUS YHTEISKUNNALLISENA JA KOULUTUSPOLIITTISENA ILMIÖNÄ

Osaamisperusteisuuskeskustelun juuret ovat 1960-luvun Yhdysvalloissa. Keskustelu nousi tuolloin merkitykselliseksi koulutukselle asetetun tuottavuusvaatimuksen vuoksi. Koska koulutukseen käytettiin julkisia varoja, haluttiin sen tuottavan mitattavissa olevia hyötyjä valtiolle. (Tuxworth 1990.) Osaamisperusteisen koulutuksen tavoitteena pidettiin alusta alkaen yksilöiden, yritysten ja talouden vaatimuksiin vastaamista (Jessup 1990).

Euroopassa osaamisperusteinen ammatillinen koulutus sai useita erilaisia tulkintoja, joihin vaikuttivat aikaisemman keskustelun lisäksi valtiolliset toimitukset (Delamare Le Deist & Winterson 2005). Koulutuksen rakenteita on sittemmin pyritty yhtenäistämään useasti. Esimerkiksi Bolognan prosessi, joka käynnistyi vuonna 1998, on etenkin korkeakoulutuksen kentällä luonut yhdenmukaisuutta niin koulutusrakenteisiin kuin käytännön arviointiin. Suomessa Bolognan prosessin voidaan katsoa vaikuttaneen suoraan kansalliseen ammatillisten tutkintojen edellyttämään osaamiseen. Käytännössä tämä näkyy Suomen ammatillisella toisella asteella käyttöön otettuna eurooppalaisten tutkintojen viitekehystenä EQF:nä (European Qualification Framework). (OPM, 2009.)

Tiivistetysti ilmaistuna uudistuksilla tavoiteltiin ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämistä siten, että ammattitutkinnot perustuvat aikaisempaa enemmän osaamiseen ja työelämän edellyttämiin toimintakokonaisuuksiin. Ja erityisesti työn kohtaanto-ongelman poistaminen, eli vapaiden työpaikkojen aikaisempaa tehokkaampi täyttäminen, mainitaan työelämän ja ammatillisen koulutuksen suurimpana tulevaisuuden tavoitteena. (OKM 2010.)

Osaamisperusteisuuden keskeisin käsite on kompetenssi. Paremminkin suomen kieleen istuva sana on osaaminen. Karkeasti jaoteltuna kompetenssista eli osaamisesta voidaan puhua kahdella eri käsitteellä. *Competence*-käsite viittaa mitattavissa oleviin suorituksiin. Käsitettä käyttämällä voidaan tehokkaasti erottaa yksittäisiä osia oppimisen kokonaisuudesta, jolloin päästään suoraviivaisella tavalla tarkastelemaan koulutuksen tehokkuutta. (Laajala 2015; Mäkinen & Annala 2010.) *Competency* -käsitteellä viitataan oppimisen prosessiluontoisuuteen. Käsite voidaan nähdä yläkäsitteenä kaikille yksilön hallitsemille kompetensseille, jolloin sen avulla voidaan tavoittaa yksilön toimintaan ja ratkaisuihin vaikuttavat kulttuuriset, yksilön persoonallisuuteen liittyvät, sosiaaliset sekä historialliset tekijät. (Laajala 2015; Mäkinen & Annala 2010.) Vaikka nämä kaksi tulkintaa vaikuttavat vastakkaisilta, tulisi ne nähdä toisiaan täydentävinä ja ammatillisen koulutuksen yhtenäisyyden takaamiseksi niitä tulisi ylläpitää rinnakkain.

Euroopan komissio määrittelee kompetenssin eli osaamisen olevan sanatarkasti:

“...the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the EQF, competence is described in terms of responsibility and autonomy” (EC 2008, 11).

Suomessa toteutettava osaamisperusteisuus ja ennen kaikkea arvioinnin kohteena oleva osaaminen määrittävät tämän Euroopan komission tekstistä otetun lainauksen mukaisesti. Keskeisintä ammatillisessa koulutuksessa toteutettavan arvioinnin kannalta on lainauksen ensimmäinen lause. Siinä kuvataan osaaminen tarkoittavan kykyä ratkaista työelämässä ja koulutuksessa eteen tulevat tilanteet sekä koulutuksen ja osaamisen myötä tapahtuvaa ammatillista ja henkilökohtaista kasvua. Osaamisperusteisuuden keskeisenä tavoitteena voidaankin nähdä käytännön työssä vaadittavien taitojen omaksuminen. Näiden taitojen oppiminen edellyttää laadukasta koulutusta, jonka aikana opiskelijalle mahdollistuu ammatillista ja henkilökohtaista kasvua tukevia oppimistilanteita.

AINEISTON JA TUTKIMUSASETELMAN KUVAILU

Tutkimuksessani tarkastelin osaamisperusteisuutta ja sen vaikutuksia ammatillisen toisen asteen arkeen. Osaamisperusteisuudesta ei ole Suomessa aikaisemmin tehty vastaavanlaista tutkimusta. Kartoittamalla opettajien kokemuksia ja havaintoja saadaan arvokasta tietoa osaamisperusteisuuden omaksumisesta ja koulutusajattelun muuttumisesta. Aineiston keruussa huomioon laadullisen ja määrällisen datan joiden tarkastelua yhdistelin tutkimukseni analyysivaiheessa. Tässä artikkelissa kuitenkin keskityn ainoastaan määrällisen analyysin tuloksiin.

Kyselyllä tavoitettiin 1127 toisen asteen ammatilliseen opetushenkilökuntaan kuuluvaa henkilöä, joista 117 vastasi kyselyyn. Vastausprosentiksi saatiin ($n/N \times 100$) noin 10% mitä voidaan pitää syystäkin hyvin alhaisena. Matala vastausprosentti voidaan tulkita monella tavalla, kuten aiheeseen liittyvinä ennakkoluuloina, kiireenä tai viitsimättömyytenä.

TULOKSET – AMMATILLINEN OPETUSHENKILÖKUNTA OSAAMISPERUSTEISUUDEN TOTEUTTAJANA

Aineistossa korostui sukupuolten välinen eroavaisuus osaamisperusteisuuteen suhtautumisessa. Muistutettakoon, ettei tarkoitukseni ole luoda jännitteitä ammatillisen koulutuksen kentälle, vaan esitellä aineistosta tekemiäni havaintoja. Suhtautumistapoja ei voida laittaa paremmuusjärjestykseen, sillä niissä on olemassa yhtäläisesti heikkouksia kuin vahvuuksia.

Miehet olivat aineiston mukaan useammin sitä mieltä, että työelämäläheisyys on merkittä-

vässä osassa osaamisperusteisuudessa. Osaamisperusteisuuden keskeisimmäksi käsitteeksi työelämälähtöisyyden valinneista miehiä oli 45 (64%) ja naisia ainoastaan 25 (36%). Tarkasteltaessa opiskelijälähtöisyyttä tilanne on täysin päin vastainen. Sen yhteydessä naisia vastaajista oli 44 (61%) ja miehiä ainoastaan 28 (39%). Miehet yhdistivät osaamisperusteisuuden pikemminkin työelämän roolin korostumiseen kuin opiskelijoiden henkilökohtaisten tarpeita korostavaan ajatteluun.

Havaittua eroavaisuutta sukupuolten välillä voitaisiin selittää aikaisemman opetuskokemuksen kautta. Jos havaittaisiin, että naisilla on miehiä enemmän opintoja edeltävää opetuskokemusta, voisi se selittää opiskelijakeskeisen ajattelutavan korostumisen. Etenkin, kun koulutuksessa on koulutusasteesta riippumatta viime vuosina ryhdytty korostamaan opiskelijakeskeisyyttä (mm. Young & Paterson 2007). Miesten suhtautuminen puolestaan voisi selittyä esimerkiksi naisia suuremmalla substanssialan työelämäkokemuksella tai aikaisemmassa työelämässä olleella asemalla.

Eroavaisuus käsitteiden *competence* ja *competency* välillä kuvastaa sukupuolten välillä olevaa eroa osaamisperusteisuuteen suhtautumisessa. Työelämässä vaadittavien taitojen painottuminen voidaan yhdistää *competence*-ajatteluun eli käytännön osaamiseen. Sen sijaan ne, jotka painottavat opiskelijakeskeisyyttä osaamisperusteisuuden tärkeimpänä uudistuksena edustavat *competency*-ajattelua. *Competency*-taidoilla tarkoitetaan sellaisia oppimiseen ja työntekoon liittyviä taitoja, jotka ovat vaikeasti mitattavissa. Ammatillisen opetushenkilökunnan voidaankin nähdä olevan varsin jakautuneita sen mukaan, miten he ymmärtävät osaamisperusteisuuden.

Opettajien erilainen suhtautuminen osaamisperusteisuuteen saattaa kertoa jotakin opettajan käyttämistä opetusmenetelmistä. Jos opettaja katsoo osaamisperusteisuuden tarkoittavan opiskelijan asemassa tai toiminnassa tapahtuvia muutoksia, saattaa hän suosia opiskelijaan keskittyviä opetus- ja ohjausmenetelmiä. Jos taas osaamisperusteisuuden keskeisimpänä muutoksena nähdään työelämän kanssa tapahtuva yhteistyö, saatetaan keskittyä työelämätaitoihin opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden sijaan.

Aineistosta oli lisäksi havaittavissa sukupuolten välinen ero tavassa, jolla joustavuuden lisäämiseen ja sen motiiveihin suhtauduttiin. Miehistä ainoastaan 12 (20%) ei pitänyt koulutuksen joustavuutta koulutuspoliittisena vastauksena muuttuneeseen työelämään. Naisista ainoastaan neljä kertoi ajattelevansa samoin (7%). Sen sijaan naisista 40 (70%) katsoo joustavuuden lisäämisen olevan tavalla tai toisella vastaus työelämän muutoksiin. Miehistä ainoastaan 25 (42%) ajatteli samoin. Eroavaisuuden merkitystä kasvattaa tieto aineiston jakautumisesta sukupuolen mukaan lähes tasan, sillä kyselyyn vastanneista miehiä oli 59, naisia 57 ja yksi oli ilmoittanut sukupuolekseen jonkun muun. Näyttää siltä, että osaamisperusteisuus tunnetaan ammatillisen koulutuksen kentällä vain osittain, sillä kansainvälisessä osaamisperusteisuutta

käsittelevässä kirjallisuudessa joustavuuden lisäämistä pidetään yhtenä keskeisimmistä osaamisperusteisuuden liittyvistä tekijöistä (mm. Wolf 1995).

Vastaajat, jotka pitivät henkilökohtaistamista merkittävänä osaamisperusteisuuden liittyvänä käsitteenä 52 (66%) katsoivat joustavuuden olevan koulutuspoliittinen vastaus muuttuvaan työelämään. Sen sijaan henkilöistä, jotka eivät olleet henkilökohtaistamista valinneet ainoastaan 13 (34%) katsoi joustavuuden lisäämisen olevan koulutuspoliittinen vastaus työelämän muutokseen. Havainto vahvistaa tulkintaa, että reformin mukanaan tuoma osaamisperusteinen koulutus tunnetaan ammatillisen koulutuksen opettajien keskuudessa vain osittain.

Tarkastelu osoitti, että osaamisperusteisuuden suhtautumisessa ja käsitteiden tuntemuksessa on merkittäviä eroavaisuuksia ammatillisten opetushenkilökunnan keskuudessa. Muun muassa Brockman, Clarke ja Winch (2009) ovat esittäneet nykyisen osaamisperusteisuuskeskustelun merkittävimäksi haasteeksi yhteisen ymmärryksen puuttumisen. Esimerkki käsitteiden monimutkaisuudesta on henkilökohtaistamisen, opiskelijakeskeisyyden ja joustavuuden osin päällekkäiset merkitykset. Joustavuudella viitataan useimmiten opiskelijan mahdollisuuksiin koostaa opintonsa haluamallaan tavalla yhden tai joskus jopa usean toisen asteen toimijan opintotarjonnasta. Henkilökohtaistaminen puolestaan tarkoittaa prosessia, jossa opiskelijalle rakennetaan parhaiten hänen oppimistarpeitaan vastaavaa opintokokonaisuutta yhdessä koulutuksen ammattilaisen kanssa. Opiskelijakeskeisyydellä sen sijaan tarkoitetaan opiskelijan kohtaamista yksilöllisine tavoitteineen ja toiveineen. (OPH 2014.) Ei siis ihme, että käsitteiden epäjohdonmukainen käyttö tuottaa tarpeetonta epäjohdonmukaisuutta osaamisperusteisuuden tulkintaan.

Opiskelijoiden asemaan ammatillisen koulutuksen reformissa otettiin myös kantaa. Opettajat, jotka eivät pitäneet vuonna 2014 käyttöön otettuja osaamispesteitä vanhaa mallia parempana mittarina (N=26, 36%), eivät katsoneet opiskelijoiden ymmärtävän mitä heiltä näyttötilanteissa odotetaan. Tämän perusteella voidaan sanoa, että negatiivisesti uuteen järjestelmään suhtautuvat opettajat (N=26), eivät ajatelleet opiskelijoiden, hyötyvän tutkintojen mitoittamista koskevien rakenteiden uudistamisesta.

Kysyttäessä, hyötyvätkö opiskelijat henkilökohtaistamisesta 97 (83%) kertoi olevansa täysin samaa tai osittain samaa mieltä. Yksimielisyys on lähes täydellistä, sillä vain kahdeksan henkilöä (7%) katsoi henkilökohtaistamisen olevan täysin tarpeetonta tai ainakin osittain tarpeetonta. Huomattava mielipiteiden yhdenmukaisuus viittaa siihen, että jotkut osaamisperusteisuuden käsitteistä tunnetaan paremmin kuin toiset.

Aineiston huolestuttavin havainto on negatiivisesti osaamisperusteisuuden suhtautuvien opettajien mielipiteissä. Heistä (N=32, 27%) melko suuri osa katsoi osaamisperusteisuuden lisäävän opintojen keskeyttämistä (N=16, 50%), suoranaista syrjäytymistä (N=10, 31%) tai

opiskelijoiden uupumista (N=6, 5%). Havainto osoittaa, että osaamisperusteisuuden negatiivisesti suhtautuvat henkilöt kantavat huolta opiskelijan aseman heikkenemisestä ammatillisen koulutuksen reformin myötä.

Opiskelijan asemaan kohdistuva huoli voidaan tulkita osoituksena uudistuksen mukanaan tuomasta epävarmuudesta, sellaisesta mitä ei vielä tunneta tai mihin ei ole mahdollista varautua. Näin tulkittuna ammatillisen koulutuksen kentällä näyttää vallitsevan vaihtoehtoisten tulevaisuuskuvien kakofonia, jolloin jokaisen opettajan odotushorisontti näyttäytyy muutoksen keskellä mahdollisena. Kilpailevien odotushorisonttien taltuttamiseksi, ammatillisen koulutuksen reformi, kuten kaikki suuret uudistukset, edellyttää onnistuakseen yhdenmukaista ja ymmärtävää henkilöstöjohtamista (Arikoski & Sallinen 2007).

KAAVIO 1. KESKEISIMMÄT TULOKSET

Sukupuolen yhteys osaamisperusteisuuden suhtautumiseen	<ul style="list-style-type: none">• Miehet katsoivat osaamisperusteisuuden tarkoittavan ensisijaisesti työelämäyhteistyön lisääntymistä.• Naiset pitävät osaamisperusteisuutta miehiä enemmän opiskelijaa koskevana uudistuksena.
Osaamisperusteisuuden ja opiskelijan suhde	<ul style="list-style-type: none">• Lähes kaikki vastaajat (83%) katsoivat henkilökohtaistamisen hyödyttävän opiskelijoita.• 78 prosenttia piti osaamispisteiden käyttöön ottamista opiskelijaa hyödyttävänä uudistuksena.
Osaamisperusteisuuden liittyvät huolet	<ul style="list-style-type: none">• Osaamisperusteisuuden katsoi vaikuttavan negatiivisella tavalla opiskelijoiden toimintaan 27 prosenttia vastaajista• Keskeyttämisen ja syrjäytymisen lisääntymistä piti ilmeisenä 20 prosenttia vastanneista.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Osaamisperusteisuus ei näyttäydä opettajien arjessa ainoastaan muuttuvina käytäntöinä, vaan kyseessä on koko opetuksen organisoimiseen vaikuttavan uudistus. Se kattaa niin opiskelijan, organisaation kuin opettajien toiminta-alueet ja näin ollen vaikuttaa koko ammatillisen toisen asteen kenttään. On verroin kapeakatseista pitää osaamisperusteisuutta jonakin sellaisena ilmiönä, joka keskittyy vain opettajan ja opiskelijan toimintaan tai heidän väliseen suhteeseen. Näiden lisäksi osaamisperusteisuus vaikuttaa opettajien välisiin, opettajan ja organisaation väliseen ja yhteiskunnan ja ammatillisen koulutuksen väliseen suhteeseen. Opettajien välisissä suhteissa tulee korostumaan tiimityö, opettajan ja organisaation välillä tullaan tarvitsemaan rakenteellista joustavuutta ja ammatillisen koulutuksen asema yhteiskunnassa tulee määrittämään uudelleen reformin toteuttamisen myötä. Uudelleen määrittymisellä tarkoitetaan havaintoa, jonka mukaan työelämäyhteistyö tulee entisestään korostumaan ammatillisessa koulutuksessa, mikä vie ammatillista toista astetta koulutuspolitiikan kainalosta lähemmäs työelämää.

Reformi edellyttää muutoksia niin opetustyöhön kuin yksittäisen opettajan tapaan suhtautua opettamaansa sisältöön. Muutokset voivat kuormittaa yksittäistä opettajaa huomattavan paljon, jolloin opettaja saattaa kokea riittämättömyyttä esimerkiksi ajankäyttöön liittyvistä syistä. Aikaisemmassa tutkimuksessa muun muassa Biemans, Wesselink, Gulikers, Schaafsma, Verstegen ja Mulder (2009) ovat pitäneet uudistusten yhteydessä ehdottoman tärkeänä, että koulutusorganisaation johto on selvillä opetustyöhön kohdistuvista muutoksista. He edellyttävätkin johdolta toimia, jotka mahdollistavat opettajien sopeutumisen uuteen opetusajatteluun. Käytännössä toimenpiteet voivat vaihdella opetuksen suunnitteluun käytettävissä olevan ajan lisäämisestä opettajatiimien muodostamiseen. (Biemans ym. 2009.)

Suomessa tiimiopettajuutta on kokeiltu laajalti ja sen muotoutuminen oppilaitoksen käytännöksi on ollut vaihtelevaa (Lampelto, Hahkala, Lempinen & Reina 2015). Tässä artikkelissa esitettyjen havaintojen perusteella tiimiopettajuuden kehittämällä ja tiimien suosimisella niin ammatillisella toisella asteelle, kuin myös korkeakouluissa voisi olla positiivinen vaikutus uudistuksiin sopeutumisessa.

Uudenlainen koulutuksellinen fokus tulee muuttamaan entisestään opettajien työtä. Opettajat ovat tottuneet tekemään yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa jo vuosikymmeniä, mutta tulevaisuudessa yhteistyössä voi ilmetä toistaiseksi tunnistamattomia kehityskulkuja. Yksi tällainen voisi olla työpaikoilla tapahtuvan koulutuksen arkipäiväistyminen, jolloin ammatillisen toisen asteen muuttuminen monialustaiseksi koulutuslaitokseksi tulee haastamaan perinteisen oppimiskäsityksen.

Näyttäytyipä osaamisperusteisuus positiivisena tai negatiivisena muutoksena, on se yhteiskunnallisesti merkittävä uudistus. Osaamisperusteisuus kyseenalaistaa perinteisen koulutuksen toimintaperiaatteet ja pyrkii uudistamaan varsin monoliittista ammatillista koulutusta sisältä käsin. Formaalisti organisoitu koulutus, on saanut ja tulee saamaan osaamisperusteisuudesta omien arvojen haastajan. Sen avulla etsitään vastauksia ainakin kahteen koulutuskeskustelussa esille nousevaan kysymykseen: onko koulutus riittämätöntä ja olisiko tarjolla parempi vaihtoehto? (Wolf 1995.) Osaamisperusteinen koulutus on vaihtoehto, mutta on vaikea sanoa, halutaanko se nähdä ratkaisuna ja voidaanko osaamisperusteisuuden edellyttämiä ratkaisuja pitää sosiaalisesti kestävinä? Tämä on suuri kysymys, johon tulee etsiä vastauksia uusista tutkimuksista ja aktiivisesta keskustelusta ammatillisen koulutuksen kentällä.

LÄHTEET :

- Arikoski, J. & Sallinen M.** 2007. Vastarinnasta vastarannalle: johda muutos taitavasti. Tampere: Johtamistaidon opisto.
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. & Mulder, M.** 2009. Towards Competence-based VET: Dealing with the Pitfalls. Journal of Vocational Education & Training 61 (3), 267–286. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820903194682>. Luettu 11.10.2016.
- Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C.** 2009. Competence and Competency in the EQF and in European VET Systems. Journal of European Industrial Training 33 (8/9), 787–799. <https://core.ac.uk/download/pdf/9643182.pdf>. Luettu 13.09.2016.
- Delamare Le Deist, F. & Winterton, J.** 2005. What Is Competence? Human Resource Development International, 8 (1), 27–46.
- European Commission - Education and Culture (EC)** 2008. The European Qualifications Framework for Life Long Learning (EQF). Luxembourg: European Communities. http://www.ond.vlaanderen.be/hogonderwijs/bologna/news/EQF_EN.pdf. Luettu 13.09.2016.
- Jessup, G.** 1990. The Emerging Model of Vocational Education and Training. Teoksessa J. Burke (toim.) Competency Based Education and Training. London: Falmer Press.
- Laajala, Tiina** 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62138>. Luettu 10.10.2016.
- Lampelto, P., Hahkala, J., Lempinen, P. & Reina, R.** 2015. Uudistusta vai surkastusta – ammatillinen koulutus säästökuurilla. Helsinki: Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys AMKE. http://www.amke.fi/media/julkaisuja/amke_uudistua-vai-surkastua.pdf. Luettu 13.09.2016.
- Mäkinen, M. & Annala, J.** 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & aika 4 (4), 41–61. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli_makinen_&_annala_0712100353.pdf. Luettu 28.11.2016.
- Opetushallitus** 2014. (OPH 2014) Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE 2 – toimeenpanon tukimateriaali. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2014 (8). http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf. Luettu 11.4.2017.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö** 2010. (OKM 2010) Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämisshankkeen loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010 (15). <http://www.min-edu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr15.pdf?lang=fi> Luettu 13.09.2016.
- Opetusministeriö** 2009. (OPM 2009) Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009 (24). <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi> Luettu 24.11.2016.
- Tuxworth, E.** 1990. Competence Based Education and Training: Background and Origins. Teoksessa J. Burke (toim.) Competency Based Education and Training. London: Falmer Press.
- Wijnia, L., Kunst, E., van Woerkom, M. & Poell, R.** 2016. Team Learning and its Association with the Implementation of Competence-based Education. Teaching and Teacher Education 56, 115–126.
- Wolf, A.** 1995. Competence-based Assessment. Buckingham: Open University Press.
- Young, L. & Paterson, B. 2007. Teaching Nursing: Developing a Student-centered Learning Environment. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

4.

ARVIOINNIN KÄYTÄNTÖJÄ

ARVIOINNIN KÄYTÄNTÖJÄ AMMATILLISESSA PERUSTUTKINTOKOULUTUKSESSA

Anita Eskola-Kronqvist ja Anu Raudasoja

ABSTRAKTI

Tässä artikkelissa kuvataan toisen asteen ammatillisen opettajan työhön liittyvää arvioinnin kokonaisuutta. Artikkelissa nostetaan esiin oppimisen ja osaamisen arviointiin käytettyjä menetelmiä, joiden avulla tuotetaan tietoa opiskelijoiden osaamisesta heille itselleen, opettajille, työelämälle sekä jatko-opintoihin pyrkimistä varten. Arvioinnilla on myös opintoja ohjaava ja kannustava vaikutus, kun opiskelija tietää mitä hän jo osaa ja minkälaista osaamista pitää vielä hankkia. Arvioinnilla tuetaan opiskelijaa kehittämään itsearviointitaitojaan.

Asiasanat: ammatillinen perustutkintokoulutus, arviointi, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, arviointimenetelmät.

AINEISTONHANKINTA JA MENETELMÄT

Tämän artikkelin aineisto on kerätty TUTKE II-koulutusten yhteydessä tehdyllä kyselyllä. Vastaajina oli (n= 151) toisen asteen ammatillisen koulutuksen toimijaa. Vastaajista 62 prosenttia (n=94) oli ammatillisia opettajia ja loput 38 prosenttia (n=57) oli yhteisteisten aineiden opettajia (myöhemmin yto-opettajia), opinto-ohjaajia ja erityisopettajia.

Selvityksessä käytettiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Kvantitatiivisella tutkimusmenetelmällä analysointiin taustamuuttujat, arvioinnista tiedottaminen, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, opiskelijan oppimisen arviointimenetelmät, opiskelijan itsearviointitaitojen kehittämistavat, opiskelijan osaamisen arvioinnin tavat ja arviointitietojen tallentaminen.

S

1

2

3

4

Kvalitatiivista tutkimusmenetelmää käytettiin opettajilta saatujen avointen vastausten analysointiin. Avoimia vastauksia käytettiin hyväksi täydentämään ja syventämään kvantitatiivista aineistoa. Kvalitatiivinen aineisto luokiteltiin vastausten perusteella, jolloin aineistoa tyypiteltiin teemoittain havaintoja yhdistelmällä. Teemoittelu on aineiston jakoa samankaltaisuuden eli yhteisen piirteen mukaisesti alustaviin sisältöluokkiin. Laadullisessa analyysissä pyrittiin pelkistämään havainnot mahdollisimman pieneksi sisältöluokkien määräksi. (Tuomi & Sarajärvi 2007, 91-96). Avoimet vastaukset lisäävät selvityksen luotettavuutta, koska niistä nousi esille asioita, joita kvantitatiivinen aineisto ei pystynyt tuottamaan.

ARVIOINTITYÖN TAVOITTEET

Korkeakoski (2017, 70) on todennut, että koulutuksessa arvioinnin tarkoitus voidaan tiivistää oppimisen edellytysten luomiseksi. Arviointityötä voidaan tarkastella opiskelijan, opettajan, oppilaitoksen ja yhteiskunnan näkökulmista.

Arvioinnin keskeisiä tavoitteita ammatillisessa koulutuksessa:

- antaa palautetta opiskelijalle siitä, miten hän on saavuttanut tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimukset ja tavoitteet
- ohjata opiskelijaa oppimisprosessissa ja tarkoituksenmukaisten osaamisen hankkimistapojen valinnassa
- ohjata opiskelijaa seuraavien tavoitteiden asettamisessa
- antaa tutkinnon osan päättyessä näytössä arvosana
- auttaa opettajaa suunnittelemaan ja toteuttamaan opetustaan niin, että se tukee opiskelijoiden osaamisen kehittymistä
- auttaa opettajaa valitsemaan tarkoituksenmukaisimmat opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt asiakas- ja työelämälähtöisyys huomioiden.

(Ks. Ouakrim-Soivio 2015, 13)

Ammatillisessa koulutuksessa arviointi on kriteereihin perustuvaa arviointia, jossa arviointikriteerit on määritelty etukäteen tutkinnon perusteissa. Kriteeriperusteisen arvioinnin periaatteena on, että opiskelijan suoritusta ei verrata muiden suorituksiin, vaan ennalta määriteltyihin kriteereihin. Kriteerejä voidaan pitää myös vaatimustasona, jonka perusteella opiskelijan osaamista arvioidaan.

ARVIOINNISTA TIEDOTTAMINEN OPISKELIJOILLE

Lain mukaan opiskelijoille pitää ilmoittaa koulutuksen arvioinnista sekä tehdä opetussuunnitelmaan kustakin tutkinnonosasta arviointisuunnitelma (Laki ammatillisesta perustutkin-

tokoulutuksesta, muutettu 20.3.2015/246). Tämän aineiston (n=149) mukaan opiskelijoille tiedotettiin arvioinnista uuden tutkinnon osan alkaessa sekä tutkinnon perusteeseen tutustumisen yhteydessä. Noin puolet opettajista tiedotti arvioinnista HOPS-keskustelussa ja työssäoppimisen yhteydessä. Lisäksi arvioinnista kerrottiin ohjaus- ja ryhmäkeskusteluissa, erilaisissa alkuinfoissa sekä näytön yhteydessä.

OSAAMISEN TUNNISTAMINEN JA TUNNUSTAMINEN

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat osa arviointia. Opiskelijalla on oikeus saada tutkinnon tai koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimuksia tai osaamistavoitteita vastaava aikaisemmin hankittu osaaminen tunnistetuksi ja tunnustetuksi. Osaamisen tunnistamisella voidaan saada suoritetuksi tutkinnon tai koulutuksen osia kokonaan tai osittain. (Laki ammatillisesta perustutkintokoulutuksesta, muutettu 20.3.2015/246)

Osaamisen tunnistamisessa selvitettiin, millaista osaamista opiskelija on hankkinut aikaisemmillä opinnoilla, aikaisemmin tehdyllä työllä tai esim. harrastusten kautta. Aikaisemmin hankittua osaamista verrattiin ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin, jotka on määritelty perustutkinnon perusteissa ja joiden mukaan osaamisen tunnistaminen voidaan tehdä opintojen alussa, ennen uuden tutkinnon osan opintojen alkua tai opintojen aikana. (OPH 2015, 16) Osaamisen tunnistaminen on aina yksilöllistä.

Osaamista tunnustettaessa koulutuksen järjestäjä vastaa siitä, että

- tunnustettu osaaminen vastaa tutkinnon ammattitaitovaatimuksia ja arviointikriteereitä
- tunnustettavasta osaamisesta on riittävä selvitys esim. todistus tai näyttö
- tunnustettava osaaminen on ajantasaista.

(OPH 2015, 18.)

Jokaiselle opiskelijalle tulee laatia osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen pohjalta omat henkilökohtaiset tutkinnon osien suorittamisajat ja -tavat. Perustutkintojen suorittaminen saadaan näin joustavammaksi ja samalla vältetään opintojen päällekkäisyyttä sekä lyhennetään opiskeluaikaa. (OPH 2015, 16.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Aineiston (n=145) mukaan osaamisen tunnistamista tapahtui eniten toisesta ammatillisesta perustutkinnosta (82%), työkokemuksella hankitusta osaamisesta (79%) ja lukio-opinnoista (61%). Lähes saman verran tunnustettiin ammatti- ja erikoisammattitutkinnoista (59%) sekä harrastuksista (57%). Muuta osaamisen tunnistamista olivat ammatti- ja korkeakouluopinnot. Osaamisen tunnistamisen menetelminä käytettiin todistuksia, kokeita sekä näyttöä.

OSAAMISEN ARVIOINTI

Opiskelijan osaamista arvioidaan vertaamalla sitä tutkinnon tai koulutuksen perusteissa määrättyyn osaamiseen. Jos tutkinnon tai koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista on poikettu 19 a §:ssä tarkoitetun mukauttamisen tai 21 §:ssä tarkoitettujen erityisten opiskelijajärjestelyjen käyttämisen vuoksi, opiskelijan osaamista arvioidaan vertaamalla sitä opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin. (Laki ammatillisesta perustutkintokoulutuksesta, muutettu 20.3.2015/246)

Ammatilliseen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa opiskelijan ammatillista osaamista arvioidaan ammattiosaamisen näyttöjen perusteella sekä tarvittaessa muulla tavoin. Ammattiosaamisen näytöissä opiskelija osoittaa osaamisensa työtilanteissa ja -tehtävissä työpaikalla, oppilaitoksessa tai muussa koulutuksen järjestäjän osoittamassa paikassa.

Opiskelijan osaamista arvioidaan sen jälkeen, kun hänellä on ollut mahdollisuus hankkia osaaminen perustutkinnon perusteiden mukaisiin ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin. Osaamisen arviointi tapahtuu ammatillisessa koulutuksessa tutkinnon osan päättyessä pidettävällä **näytöllä**, jota voidaan tarvittaessa täydentää jollain muilla arviointimenetelmillä, ellei näyttö kata kaikkia kriteerien osa-alueita. Osaamisen arvioinnin tavoitteena on koota tietoa opiskelijan saavuttamasta osaamisesta. Osaamisen arvioinnissa todetaan tutkinnon perusteissa olevien kriteerien perusteella, minkä osaamisen tason opiskelija on oppimisvaiheensa jälkeen saavuttanut.

Osaamisen arvioinnin yhteydessä on hyvä muistaa, että oppimisen aikainen arviointi ei saa vaikuttaa osaamisen arviointiin, vaan arviointi pohjautuu puhtaasti kriteereihin.

Selvityksen (n=142) mukaan osaamisen arviointia suoritettiin ammattiosaamisen näytössä tai tutkintotilaisuuksissa työpaikalla 68 %:ssa ja oppilaitosnäytöissä 52 %:ssa. Yllättävää oli, että 72 % käytti kirjallisia tehtäviä sekä jatkuvaa näyttöä osaamisen arvioimiseksi. Blogia ja videoita käytettiin osaamisen arvioinnissa vähän (12%). Näytön suullista täydennystä käytti 69%. Tästä kysymyksessä ilmeni, että osalle opettajista osaamisen ja oppimisen käsitteet lienevät epäselvät. Osaamisen ja oppimisen arviointi käsitettäneen samaksi asiaksi, koska vastauksissa oli raportoitu paljon oppimisen arviointimenetelmiä. Näitä oli mm. tuntityöskentely, osallistumisella ryhmitöihin, harjoitustyöt, jne.

Yhteisten aineiden opettajat käyttivät erilaisia arviointimenetelmiä. He arvioivat aiemmin hankittua osaamista sekä koulutuksen aikana hankittua osaamista kokeiden ja testien avulla sekä teettämällä erilaisia tehtäviä, jotka korvaavat kokeen. Osa kokeista tapahtui vuorovaihteisesti ja suullisin kokein.

Eräs opettaja kertoi, että opiskelija voi osoittaa osaamisensa muun muassa toimimalla toisen opiskelijan tukiopettajana. Myös ammattiaineiden tunneille tehtyjä suorituksia voi opiskelija niin halutessaan tuoda yto-tunneille tai yto-opettaja tekee suoraan yhteistyötä ammattiaineen opettajan kanssa (esim. työsuoritusten raportointi). Erilaisen osaamisen arviointiin tarvitaan erilaisia menetelmiä sekä ryhmäpalautetta sekä yksilöllistä palautetta. Jos kirjallisten tehtävien tekeminen on kielitaidon tai esim. lukivaikeuden takia hankalaa, voi opiskelija täydentää tehtäväänsä suullisesti. Toiminnallisten projektien arvioinnissa vertaisarviointi on usein hyvä ratkaisu.

OSAAMISEN ARVIOINTIMENETELMIEN VALINTA

Kysymyksen ”Millä perusteella valitset osaamisen arviointimenetelmät” voitiin vastausten perusteella jakaa kolmeen ryhmään vastaajien mukaan. **Opinto-ohjaajat** (n=19) ilmoittivat, että he eivät suorita arviointia, koska sen toteuttaa ammattiaineiden opettajat. Yksi opinto-ohjaaja raportoi, että hän täyttää osaamisen tunnistamisen lomakkeen opiskelijan kanssa ja tekee arvioinnin muuntotaulukoiden perusteella.

Yhteisten aineiden opettajat (n=19) valitsevat arviointimenetelmän kurssisuunnitelman ja opetussuunnitelmassa olevien arviointikohteiden ja vaatimusten mukaan.

Ammatillisten opettajien (n=91) arviointimenetelmien valintaa ohjasi pääsääntöisesti tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimukset ja kriteerit. Joissakin koulutusyksiköissä oli yhdessä tiimin kesken sovittu kunkin tutkinnon osan arviointimenetelmistä ja ne on kirjattu toteutussuunnitelmaan. Opettajat raportoivat ottavansa myös huomioon opiskelijoiden erilaiset oppimistyyliä valittaessa arviointimenetelmää, jotta saatiin mahdollisimman kattava tulos opiskelijan osaamisesta. Vastauksissa korostui, että monet opettajat ottivat arviointimenetelmää valitessaan huomioon opiskelijan yksilölliset valmiudet ja erityisen tuen tarpeen. Eräs opettaja raportoi, että hän pyrkii valitsemaan arviointimenetelmät siten, että ne tukevat opiskelijan itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittymistä sekä itsereflektointia. Erällä alalla oppilaitoksessa suoritettavat tutkintotilaisuuksien aineistot tilataan Alvar-palvelusta tai suunnitellaan tutkintokohtaisesti. Työpaikoilla suoritettavat tutkintotilaisuuksien tehtävät suunniteltiin yhdessä työelämäedustajien kanssa. Usein samassa tilaisuudessa tulee suoritetuksi useampi tutkinnon osa, mutta arviointi tehtiin aina tutkinnon osa kerrallaan.

OPISKELIJAN ITSEARVIOINTITAITOJEN KEHITTÄMINEN

Itsearviointin tavoitteena on ohjata opiskelijaa pohtimaan omaa oppimisprosessiaan ja sen eri vaihteita. Opiskelijan itsearviointi tarkoittaa opiskelijan kykyä tarkastella omaa työskentelyään ja oppimistaan siten, että hän näkee sekä vahvuutensa että kehittämiskohteensa. Säännöllisen itsearviointin avulla opiskelijat oppivat refleктоimaan omaa oppimistaan, jolloin siitä on kehittynyt hyödyllinen osa opiskelijan oppimisprosessia. (Ouakrim-Soivio 2015, 85-86.)

Itsearviointitaito on myös keskeinen osa ammattitaitoa työelämässä. Työntekijän on itse kyettävä suunnittelemaan työnsä sekä arvioimaan, milloin työ täyttää laatuvaatimukset ja tavoitteet, jotka työnantaja on asettanut laadukkaalle työlle. (OPH 2015, 40.)

Selvityksen (n=147) mukaan opiskelijoiden itsearviointitaitojen kehittämisessä käytetyin menetelmä oli opettajan ja opiskelijan välinen keskustelu sekä henkilökohtaisesti annettu palaute. Itsearviointitaitojen kehittämisen apuna noin puolet vastaajista käytti perinteistä oppimispäiväkirjaa, vertaisarviointia ja portfolioa. Kaikkein vähiten käytössä olivat blogi ja sähköinen oppimispäiväkirja.

Itsearviointitaitojen katsottiin kehittyvän ryhmässä tapahtuvan oppimisen aikana, esimerkiksi töiden esittelyssä sekä ryhmän yhteisessä reflektoinnissa. Hyviä itsearvioinnin kehittymisen paikkoja olivat vastaajien mukaan näyttösuunnitelman työstäminen sekä näytön ja opintokokonaisuuden päättyessä käyty arviointikeskustelu. Muutamat opettajat kertoivat kysyvänsä jokaisen työpäivän jälkeen kultakin opiskelijalta joko kirjallisesti tai suullisesti; mitä opit tänään.

OPPIMISEN ARVIOINTI

Oppimisen arvioinnilla hankitaan tietoa oppimis- ja opetusprosessin aikana siitä, miten opiskelija edistyy suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Sen tehtävänä on tukea ja ohjata opiskelijan oppimista ja antaa palautetta asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. (Ouakrim-Soivio 2015, 18-19.)

Oppimisen arvioinnilla tuetaan opiskelijan yksilöllistä tapaa hankkia, käsitellä, jäsentää ja arvioida saatua tietoa ja taitoa. Oppimisen arvioinnin tavoitteena on opiskelijan tietoisuus siitä, mitä hän osaa ja mitä vielä pitää oppia, jotta päästään tutkinnon perusteissa määrättyihin ammattitaitovaatimuksiin ja tavoitteisiin. Palautteen pitää olla konkreettista, jotta opiskelija oppii havainnoimaan ja tiedostamaan omaa oppimistaan ja toimintaansa suhteessa tutkinnon ammattitaitovaatimuksiin, tavoitteisiin ja arviointikriteereihin.

Opiskelijaa ohjataan havainnoimaan omaa oppimistaan ja työskentelyään jäsentämällä opiskelijalle annettu työ. Jäsentelyssä kerrotaan selkeästi, miten työ tulee tehdä, mihin seikkoihin kiinnitetään huomiota ja mitä arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit käytännössä tarkoittavat. Arviointi on sidottu osaksi oppimisprosessia, jolloin se antaa jo itsessään mahdollisuuden oppimiseen (Ouakrim-Soivio 2015, 19). Arviointimenetelminä voidaan käyttää esim. jatkuvaa havainnointia, oppimistehtäviä, palautekeskusteluja, oppimispäiväkirjoja, portfolioita, vertaisarviointia tai itsearviointia. Opiskelija voi esitellä oppimaansa suullisesti, kirjallisesti, toiminnallisesti tai tekemineen tuotteina.

Selvityksen (n=143) mukaan oppimisen arviointia tapahtui eniten harjoitustöiden yhteydessä, henkilökohtaisilla palautteilla, palautetuokioilla opiskelijoiden kanssa ja kokeilla. Vähiten oppimista arvioitiin blogien, oppimispäiväkirjojen, kirjallisten raporttien ja tarkistuslistojen avulla. Niitä käyttivät reilusti alle puolet opettajista oppimisen arvioinnissa. Jonkin verran oppitunneilla käytettiin sähköisiä välineitä kuten Kahootia, WhatsAppia, videoita ja erilaisia pelejä. Käytössä oli case-tehtäviä, joko pienryhmä tai yksilötehtävinä, kilpailutoiminnassa sekä toiminnallisia projekteja esimerkiksi asiakkaiden kanssa. Yhtenä arvioinnin muotona käytettiin opiskelijan oppimisen seuraamista pitemmän ajan kuluessa eli jatkuvana arviointina.

OPPIMISEN ARVIOINTIMENETELMIEN VALINTAPERUSTEET

Opetussuunnitelmassa olevat ammattitaitovaatimukset ja arviointikriteerit ohjaavat ensi sijassa oppimisen arviointimenetelmien valintaa eli mitä pitää oppia ja sen mukaan valitaan menetelmä, jonka avulla oppiminen saadaan mahdollisimman kattavasti esille. Aineistossamme (n=91) oppimisen arviointimenetelmiä valittaessa pääsääntönä näytti olevan menetelmät, jotka tukevat opiskelijan yksilöllistä oppimista ja tavoitteita ja joita on helppo ja nopea käyttää. Arviointimenetelmät olivat usein yhteisesti sovittuja, kuten esimerkiksi tutkinnon osan toimintakokonaisuuksien arviointi (taitonäytteet ja harjoitustyöt). Kokeita pidettiin edelleen oppimisen arvioinnin tueksi ja lisäksi alan vaatimat pakolliset testit esim. hygieniapassi ja aniskelupassi. Oppimisen arviointimenetelmiä valitessa huomioitiin, että ne tukevat opiskelijan itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittymistä sekä itsereflektiota.

ELINIKÄISEN OPPIMISEN AVAINTAITOJEN HUOMIOIMINEN ARVIOINNISSA

Tärkeä osa ammattitaitoa ovat elinikäisen oppimisen avaintaidot. Niillä tarkoitetaan valmiuksia, joita jatkuva oppiminen, tulevaisuuden ja uusien tilanteiden haltuunotto sekä työelämän muuttuvat olosuhteet edellyttävät. Ne kuvastavat yksilön kykyä selviytyä erilaisista tilanteista. Ne lisäävät kaikilla aloilla tarvittavaa ammattisivistystä ja kansalaisvalmiuksia. Niiden avulla opiskelijat/tutkinnon suorittajat pystyvät seuraamaan yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvia muutoksia ja toimimaan muuttuvissa oloissa. (OPH 2017)

Elinikäisen oppimisen avaintaitojen osaamista arvioitiin (n=96) tässä aineistossa hyvin eri tavoilla ja tilanteissa. Suurin osa arvioi elinikäisen oppimisen avaintaitoja näytössä arviointikriteereiden perusteella ja arviointi tapahtui työssäoppimisjaksoilla. Eräät vastaajat raportoivat, että ko. taidot huomioidaan huonosti tai niukasti. Lähinnä opiskelijan läsnäoloa ja opiskelumotivaation muutoksia arvioitiin.

Eräällä alalla oppimisen arviointiin oli kehitetty lomakkeet, joita käytettiin palautekeskusteluissa ja niissä huomioitiin elinikäisen oppimisen avaintaidot. Näin palautekeskustelussa opiskelijan kanssa voitiin keskustella siitä, mitä pitäisi kehittää työssäoppimisen aikana ja

näyttökeskusteluissa avaintaidot arvioitiin myös numeerisesti. Avaintaidot huomioitiin opetuksessa koko koulutuksen ajan tavalla tai toisella, koska ne linkittyvät taitoihin joita tarvitaan työelämässä. Erään vastaajan mukaan avaintaidot kulkevat matriisina kaikissa työelämäkokonaisuuksissa, oppimisen ja osaamisen arvioinnissa.

Teoriatunneilla harjoiteltiin sellaisia avaintaitoja, jotka tiedetään tulevan esille työssäoppimisjaksoilla. Tällä varmistettiin, että asiat olivat tulleet tutuksi työssäoppimiseen lähtiessä. Päivittäisessä työskentelyssä korostuivat ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus ja yhteistyötaidot ja niiden arviointi oli keskeinen osa arviointiprosessia.

Opettajat toivoivat osaamista ja erityisesti menetelmiä elinikäisen oppimisen avaintaitojen opetukseen ja arviointiin. Systemaattisuus niiden huomioimisessa puuttuu ja sitä olisi ehdottomasti kehitettävä. Lisäksi kehitettävää olisi siinä mitä avaintaitoja harjoitellaan minkäkin opinnon yhteydessä. Tehtäviin ja projekteihin, joihin tutkinnonosan arviointi usein perustuu, tulisi saada elinikäisen oppimisen avaintaitojen arviointia vahvemmin mukaan.

ARVIOINTIIN LIITTYVIÄ KEHITTÄMISTARPEITA

Arvioinnin kehittämiseksi opettajat (n=88) toivoivat, että tutkinnon perusteet olisivat selkeämpiä. Nyt asioita joudutaan tulkitsemaan liikaa ja tämä aiheuttaa erilaisia tulkintoja, joka puolestaan ei tee arvioinnista opiskelijoiden suhteen tasapuolista. Arviointikriteerien pitäisi olla samat kaikille tutkinnon suorittajille. Tällä hetkellä arvioinnin koettiin olevan liikaa riippuvainen opettajasta ja hänen ammattitaidostaan. Opettajat tarvitsevat myös lisää arviointikoulutusta: varsinkin uusille opettajille on erittäin haasteellista arvioida esim. opiskelijan laaja-alaista aikaisempaa osaamista. Koulussa suoritettava näyttö/tutkinto pitäisi hyväksyä vain poikkeustapauksessa ja silloin pitäisi kutsua työelämän edustaja mukaan arviointiin.

Todettiin, että saman alan opettajien pitäisi keskustella huomattavasti enemmän arvioinnin periaatteista sekä luoda yhteneviä arviointikäytänteitä. Opettajien pitäisi tiivistää yhteistyötä ammattiaineen sisältöjen sekä työelämän kanssa. Toivottiin aitoa ammatti- ja yhteisten aineiden integroitua eli yhteisteisten aineiden opettajien pitäisi konkreettisesti tulla mukaan työpaikalle arvioimaan. Tuotiin myös esille, että jos opiskelijat tekevät esimerkiksi ammattiaineissa tuotoksia, mm. videoita, raportteja jne., ne kaikki pitäisi toimittaa ainakin äidinkielen ja S2-opettajalle materiaalina arvioinnin pohjaksi.

Se, että työssäoppimisen valvontaresurssia supistetaan jatkuvasti ei vastaajien mukaan edesauta hyvää työelämäyhteistyötä. Yhteistyön pitäisi olla jatkuvaa eikä keskittyä pelkästään työssäoppimisjaksoon. Näin arvioinnistakin tulisi helpompaa ja luontevampaa kaikille osapuolille. Arviointiresurssia pitäisi olla myös työpaikkaohjaajalla enemmän. Arvioinnissa pitäisi siirtyä kohti isoja työkokonaisuuksia, eikä arvioida yksittäisiä työtehtäviä. Työpaikkaohjaajille

on tarjottava systemaattisesti koulutusta erikseen oppilaitoksessa. Yhteisiä kokoontumisia työelämän edustajien kanssa on järjestettävä, jotta tiedetään missä mennään ja saadaan aidosti jaettua kokemuksia ja kehitettyä koulutusta ja yhteistyötä.

Aineistomme mukaan arvioinnissa on varmistettava, että opiskelija on tietoinen arvioinnin perusteista ja ammattitaitovaatimuksista. Siihen on käytettävä riittävästi aikaa ja pedagoginen suunnittelu on tehtävä niin, että se onnistuu. Eräät vastaajat peräänkuuluttivat, että pitäisi olla enemmän testejä, kokeita, näyttöjä, koska opiskelijat suhtautuvat niihin tosissaan ja näkevät myös itse, mitä jo osaavat tai eivät osaa. Lisäksi toivottiin 1-5 arviointia takaisin.

YHTEENVETO

Tulosten perusteella opettajien arviointiosaamisessa on suuria eroja. Joillakin opettajilla on vaikeuksia erottaa oppimisen ja osaamisen arviointi toisistaan. Tämä johtaa siihen, että osaamista ei arvioida osaamisen osoittamisen hetkellä näytössä kriteeriperustaisesti, vaan siihen sisällytetään virheellisesti myös oppimisen aikaisia tapahtumia ja arviointia. Tämä vaarantaa opiskelijan oikeusturvan ja arvioinnin luotettavuuden. Täten opettajien ajantasaisen arviointiosaamisen varmistamiseen tulisi oppilaitoksissa kiinnittää huomiota.

Opettajille osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat edelleen haasteellisia asioita, vaikka ne ovat keskeisiä lähtökohtia osaamisperusteisessa koulutuksessa. Opettajat saattavat tunnistaa opiskelijan osaamista, mutta jättävät silti tunnustamisen tekemättä. Tämä johtuu osittain opettajien arkuudesta arvioida muualla hankittua osaamista, mutta myös oppilaitosten rakenteista, jotka eivät tue nopeutettua opiskelua ja yksilöllisiä opintopolkuja.

Arviointimenetelmien kehittämiseksi, monipuolistamiseksi ja tarkemmalle määrittelemiseksi ammatillisessa koulutuksessa on selkeä tarve.

Tulevaisuudessa on tärkeää selvittää miten ammatillisen koulutuksen reformin tuomat muutokset vaikuttavat ammatillisten opettajien toteuttamaan arvioinnin kokonaisuuteen.

LÄHTEET

Laki ammatillisesta perustutkintokoulutuksesta 21.8.1998/630, muutettu 20.3.2015/246. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>. Luettu 28.8.2017.

Korkeakoski, E. 2017. Arvioi ja menesty! Arviointitoiminnan perusteet, prosessit ja vaikuttavuus. Media-pinta.

OPH 2015. Arvioinnin opas 2015. Ammatillinen peruskoulutus. Näyttötutkinnot. Oppaat ja käsikirjat 2015:11. http://oph.fi/download/168848_arvioinnin_opas_2015.pdf. Luettu 20.8.2017.

OPH 2017. Elinikäisen oppimisen avaintaidot ja itsearviointi. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/elinikaosen_oppimisen_avaintaidot . Luettu 23.8.2017.

Ouakrim-Sovio, 2015. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.
Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2007. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

OSAAMISEN TUNNUSTAMISEN PROSESSIN HAHMOTTELUA MARATASSA

Tiina Rajala

ABSTRAKTI

Kuvaan tässä artikkelissa sitä problematiikkaa, miten saadaan yhteinen näkemys koko Tredun hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkintoalalla osaamisen tunnustamiselle ja tunnustamiselle. Laadukkaan opetuksen tärkein tavoite on tutkinnon perustason osaaminen, mikä testataan ammattiosaamisen näytöillä. Nuorelle voi olla kuitenkin kertynyt jo aiempaa osaamista tutkinnon osien ammattitaitovaatimukseen nähden ja niiden hyödyntäminen sekä opiskelu-uran nopeuttaminen ovat tämän hetken haastavimpia tehtäviä ammatilliselle opettajalle.

Artikkelissa nostan esiin erityisesti aikaisemmin hankitun osaamisen ja suoritettujen opintojen tunnustamisen ja tunnustamisen käytänteiden parantamistarpeen. Päällekkäiset opinnot aiheuttavat opiskelijoissa turhautumista ja motivaation puutetta. Osaamisperusteisuus ja ammatillisen koulutuksen reformi edellyttävät, että opiskelijalla on oikeus oman oppimispolun sujuvoittamiseen ja nopeuttamiseen hankitun osaamisensa perusteella. Osaamisen mittaaminen on kuitenkin osoittautunut hankalaksi, koska opettajat pohjaavat osaamisen tunnustamisen mielellään mitattaviin asioihin kuten tutkintotodistuksiin tai työkokemuksiin. Reformin tavoitteen saavuttamiseksi pitäisi osaamista pystyä mittaamaan monella eri tavalla. Opettajien toimintamalleja ja ajatuksia tulisikin vahvistaa siten, että tunnustetaan yksilöllisesti se, mistä opiskelija on oikeasti kiinnostunut ja mitä hän jo osaa.

Kehitettäessä uusia arvioinnin käytänteitä sekä osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen prosesseja on tärkeää pitää mielessä opiskelijoiden yksilöllisyys, mutta estää opiskelijoiden yksinäisyys tavoitteiden saavuttamisessa.

Asiasanat: Osaamisen (tunnistaminen ja) tunnustaminen, oppimispolku, yksilöllisyys

S

1

2

3

4

JOHDANTO

Lähdimme kehittämään hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnossa osaamisperusteisuuden näkyväksi tekemistä hyödyntäen TUTKE- koulutusta. Koulutuskokonaisuuteen Osaamisperusteinen opetussuunnitelma sisältyi opiskelijan yksilölliset etenemistavat ja niiden mahdollistaminen. Opiskelijan omien oppimispolkujen konkreettinen kuvaaminen avaa paremmin opintojen tavoitteellista etenemistä ja helpottaa suunnittelua, mutta miten opettaja, opiskelija ja työelämän edustaja saadaan yhteiseen ymmärrykseen kuvatus oppimispolun tavoitteista ja keskeisestä osaamisesta sekä erilaisista opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen hyödyntämisestä? Miten huomioidaan erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat? Onnistuuko erilaiset ja erikokoiset opetusryhmät opiskeltavien aiheiden mukaisesti? Saadaanko alulle malli, jonka avulla opetusta ja ohjausta voidaan kohdentaa niille opiskelijoille ja niihin tutkinnon osiin ja asioihin, joissa sitä tarvitaan eniten. Erityisesti yto- tutkinnon osien eri osa-alueiden tavoitteiden ja ammatillisten tutkinnon osien ammattitaitovaatimusten yhdistäminen auttaisi asioiden näkemistä kokonaisuutena ilman että tehdään monia irrallisia tehtäviä.

TUTKE – koulutuksen toisen osion aiheena oli Osaamisperusteinen ohjaaminen ja osaamisen arviointi ja se kohdennettiin opiskelijan yksilöllisen etenemistavan konkreettisempaan kuvaamiseen eli opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Tätä avasimme prosessikuvauksen kautta ja pohdimme siinä sitä problematiikkaa, miten saadaan yhteinen näkemys koko Tredun hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkintoalalla osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle.

Tredussa hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnon opetusta annetaan Tampereella, Nokialla ja Kangasalla. Opiskelijoita on yhteensä noin 700. Näin suuressa määrässä näyttäytyy myös opetuksen toteuttamisen moninaisuus. Laadukkaan opetuksen tärkein osa on tutkinnon perustason osaaminen, mikä testataan ammattiosaamisen näytöillä. Nuorelle on voinut kertyä jo aiempaa osaamista tutkinnon osien ammattitaitovaatimukseen nähden ja niiden hyödyntäminen ja opiskelu-uran nopeuttaminen ovat tämän hetken haastavampia tehtäviä ammatilliselle opettajalle. Tiedämme, että ammatti-ihmisen identiteetti rakentuu siten, että hänellä on taitoa ja tietoa teoistaan ja niiden seuraamuksista. Kysymys on siitä, miten tämä koulutuksen aikana varmistetaan? Harvoin opiskelijalta vaadittu osaaminen koostuu pelkästään käytännön tekemisen kautta hankittuna osaamisena vaan siihen liittyy kiinteästi myös teoreettista tietoa käsitteistä ja malleista sekä opiskelijan omasta osaamisesta hallita ja säädellä omaa toimintaansa. (Happo & Lehtelä 2015.) Huolena osaamisen tunnistamisessa on tästä syystä työpaikoilla tapahtuvassa oppimisessa tehtävien yksipuolisuus, sillä se ei takaa tutkinnon perusteiden mukaista ammattitaitoa. Ammatillisen koulutuksen uudistuminen ohjaa aikuiset ja peruskoulunsa päättäneet opiskelemaan jatkossa samoissa ryhmissä, missä yksilölliset tarpeet ja työllistyminen nousevat keskiöön. Ammattiin opiskeltaessa näyttää yhä enemmän korostuvan opiskelijan itsenäinen ohjautuminen omien toiveiden mukaiseen tutkinnon osien kokonaisuuteen. Pysyykö kokonaisuus ja tutkinnon tavoite keskiössä?

Opiskelijan aikaisemmin hankittu osaaminen eli tarvittavan ammattitaidon hankkiminen arvioidaan osaamisen tunnustamisella joko osoitetun tai saavutetun osaamisen perusteella. Osaamisperusteisuuden yksi perusajatus on, että osaaminen on osaamista hankkimistavasta riippumatta. Osaamisen tunnustaminen on osa opiskelijan arviointia ja sitä koskevat samat säädökset kuin muutakin opiskelijan arviointia ja sitä ei voi delegoida muulle henkilöstölle, vaan kyseessä olevan opettajan tulee päättää osaamisen vastaavuudesta. Oppiminen voi olla formaalia (koulujärjestelmän piirissä tapahtuvaa oppimista), nonformaalia (epävirallista, suunniteltua ja organisoitua koulujärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaa oppimista) tai informaalia (suunnittelematonta arkioppimista tai itseopiskelua). Pääsääntöisesti tunnistettava ja tunnustettava osaaminen on tutkinrossamme todennäköisemmin hankittu aikaisemmilla ammatillisilla opinnoilla, aikaisemmilla tutkinnoilla tai työkokemuksella. Arkioppimisen, harastus- tai järjestötoiminnan perusteella hankittua osaamista tunnustetaan erittäin vähän. Dokumentoinnissa tunnistaminen tehdään tutkintotodistuksen, työtodistuksen tai pätevyyden tunnustavan asiakirjan perusteella. (Haltia 2011.)

OSAAMISEN TUNNISTAMISEN JA TUNNUSTAMISEN PROSESSI

Edellä kuvattuihin TUTKE-koulutusten aikana hankittuihin perustietoihin ja ideoihin pohjautuen kehitteimme osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen prosessikuvauksen seuraavasti:

KAAVIO 1. OSAAMISEN TUNNUSTAMISEN PROSESSI

1. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen mahdollisuudet	<ul style="list-style-type: none">Opinto-ohjaaja, ryhmänohjaaja ja tutkinnon osaa opettava opettaja kertovat perusteet osaamisen tunnustamiselle ja tunnustamiselle.
2. Opiskelija hakee osaamisen tunnustamista	<ul style="list-style-type: none">Opiskelija esittää vaadittavat dokumentit tutkinnon osasta vastaavalle Maratan ops-työryhmälle (esim a la carte-työryhmä) 4 viikkoa ennen tutkinnon osan opetuksen alkue:<ul style="list-style-type: none">- Työtodistus, jossa yksilöidyt tehtävät- Itsearviointi oppimisen kriteeristöllä- Todistus opinnoista- Todistus erillispätevyyksistä (esim. Hygieniaosaamistodistus, EA1, anniskelupassi)
3. Opiskelija täyttää osaamisen tunnustamisen lomakkeen wilmassa eli käynnistää prosessin	<ul style="list-style-type: none">Prosessi: Wilma eHops välilehti, valitse tutkinnon osa, osaamisen tunnustaminen, luo uusi, täytä lomake. Lomakkeessa tulee olla kenttä, mihin opiskelija lisää opettajan kenelle hakemus osoitetaan.
4. Tutkinnon osasta vastaava työryhmä kokoontuu	<ul style="list-style-type: none">Työryhmä valitsee keskuudestaan puheenjohtajan, joka koollekutsuu ryhmän.Työryhmä tarkastelee opiskelijan toimittamat dokumentit ja vertaa niitä tutkinnon osan tavoitteisiin, osaamisen arviointikriteeristöön sekä ammattitaitovaatimuksiin.Varmistaa aiemmin hankitun osaamisen ajantasaisuuden (onko osaamista ylläpidetty, onko ala muuttunut radikaalisti).Tarvittaessa hankkivat lisäselvityksen osaamisen ajantasaisuudesta: tehtävät, haastattelu, näyttö.Esittävät osaamisen tunnustamista.
5. Päätös osaamisen tunnustamisesta	



Teimme ehdotuksen, että jokaiselle tutkinnon osalle olisi vastuutiimi ja sitä kautta yhteinen näkemys tutkinnon osan osaamisvaateista koko matkailu-, ravitsemus- ja talousalallamme. Itse prosessin tekninen toteutus Wilmassa otettiin käyttöön ja siihen liittyvä toimintaohje oli tarpeen. Opiskelijan kyky reflektoida ja sanoittaa osaamistaan pohditutti ja siksi opiskelijoita kannustetaan dokumentoimaan omaa oppimistaan ja osaamistaan sovituin välinein ja menetelmin koko oppimisen aikana. Opiskelijalla on käytössään tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset, tutkinnon osiin laaditut miellekartat sekä arviointikriteeristö. Opettajien perehdyttäminen ja tietotekninen tuki päätettiin tehdä siten, että opettajat perehdytetään tiimeittäin ja tehdään yksi yhteinen ohjausmateriaali, jota käytettäisiin sekä tiedottamisessa että ohjaamisessa.

JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA SUOSITUKSIA

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessin hahmottelu Maratassa lähti liikkeelle todellisesta tarpeesta selkeyttää toimintatavat ja varmistaa yhtenäinen ja tasapuolinen arviointi opiskelijoiden kesken. Tavoitteiden osalta oli helppo löytää kriittisimmät kohdat. Laajempi tiedonkeruu opettajien kokemuksista osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta jäi aikatauluhaasteiden vuoksi mielipiteiden, havaintojen, ideoiden ja ennakointien varaan. Ammatillisen koulutuksen reformissa korostuu oppilaitoksen prosessien päivityksen tärkeys ja erityisesti opettajien näkökulmasta osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen suhteessa opiskelijoiden ikä- ja kokemuslaajuuteen asetti kehittämispaineita yksilöllisten polkujen joustavuudelle osaamisen tunnistamisen näkökulmasta.

Tuotettu prosessikuvaus ja sen vaikutukset arviointityöhön tullaan arvioimaan tiimeittäin lukuvuoden aikana. Prosessi jatkuu ja asioiden toiminnan tasolle vieminen on edelleen menossa eteenpäin sitä myöden, kun osaamisen tunnistamista käytännössä tehdään. Omat haasteensa tuo Wilma, Primus-kouluhallintojärjestelmän www-käyttöliittymä. Kehittämistyö on meneillään myös ohjelmiston ylläpitäjällä vastata järjestelmän tekniseen toimivuuteen tarpeitamme ajatellen.

Pohdittavaksi jäi edelleen opiskelijoiden tasavertaisen kohtelun varmistaminen yksilöllisyyden korostuessa. Opettajuuden muutos vaatii paljon asennetyötä, kun vastuu opiskelijan osaamiskokonaisuudesta lisääntyy. Yksilölliset ratkaisut lisääntyvät reformin myötä, mutta opiskelu ei saa olla yksinäistä. Joustavuus tuo mahdollisuuksia valita yksilöllisesti erilaisia oppisisältöjä, jotka kohdentuvat opiskelijaan itseensä ja työpaikan tarvitsemaan osaamiseen. (OPH 2017.)

LÄHTEET:

Haltia, P. 2011. Toimivaan osaamisperustaisuuteen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 13 (4), 57–67. https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2011_4_lehti.pdf. Luettu 6.10.2017.

Happo, I & Lehtelä, P-L. 2015. Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua. http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/88460/www_oamk_fi_epooki_2015_8.pdf;jsessionid=A-550Co78A58EAB26159857FCCD7B1236?sequence=1. Luettu 7.10.2017.

OPH. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi – tehdään se yhdessä! http://www.oph.fi/reformintuki/103/o/ammattillisen_koulutuksen_reformi_tehdaan_se_yhdessa. Luettu 10.10.2017.

KIRJOITTAJAT

ANITA ESKOLA-KRONQVIST

HAMK, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, lehtori. anita.eskola-kronqvist@hamk.fi

HARRI KUKKONEN

TAMK, Ammattipedagoginen TKI, yliopettaja. harri.kukkonen@tamk.fi

ARI JUSSILA

TAMK, Ammattipedagoginen TKI, lehtori. ari.jussila@tamk.fi

TIINA RAJALA

Tredu, hotelli-, ravintola- ja cateringala, lehtori. tiina.s.rajala@tampere.fi

ANU RAUDASOJA

HAMK, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, koulutuspäällikkö. anu.raudasoja@hamk.fi

SOILI RINNE

HAMK, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, lehtori. soili.rinne@hamk.fi

TUULA SAVIKKO

Tredu, VALMA-koulutus, opettaja. tuula.savikko@tampere.fi

MINNA SEPPÄLÄ


TAMK, Ammattipedagoginen TKI, lehtori. minna.seppala@tamk.fi

ANNUKKA TAPANI

TAMK, Ammattipedagoginen TKI, yliopettaja. annukka.tapani@tamk.fi

LAURI VÄHÄTALO

Tampereen yliopisto, sosiologian opiskelija. lauri.vahatalo@outlook.com



Miten osaamisperusteisuus ja reformi vaikuttavat ammatillisten oppilaitosten toimintaan? Mitä muutos edellyttää opetus- ja ohjaushenkilöstöltä? Minkälaisia kokemuksia on kehittämistyöstä? Tässä julkaisussa esiteltävissä tutkimuksissa ja selvityksissä kuvataan ammatillisissa oppilaitoksissa tapahtuvaa laaja-alaista kehittämistyötä, jonka avulla luodaan yhteistä ymmärrystä osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen toteuttamisesta sekä reformista. Julkaisun artikkelit on tehty HAMKin ammatillisen opettajakorkeakoulun ja TAMKin ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttamien TUTKE-täydennyskoulutusten yhteydessä syntyneistä aineistoista.

Julkaisulla pyritään edistämään pedagogisesti, hallinnollisesti ja rakenteellisesti rajoja ylittävien uudenlaisten käytänteiden ja yhteistyömuotojen kehittämistä opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kasvun tueksi. Julkaisu on suunnattu erityisesti ammatillisen koulutuksen toimijoille, opetus- ja ohjaushenkilöstölle, johdon ja hallinnon edustajille, opiskelijoille sekä myös työelämän edustajille. Artikkeleissa esiteltyjä tuloksia voi hyödyntää edelleen kehitettäessä ammatillisten oppilaitosten toimintaa yhteistyössä eri tahojen kesken.