

Ammattikasvatuksen
aikakauskirja

4
2016

**Uusi oppimisympäristö
tutkimus- ja kehittämissyhteisönä**



Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2016

Päätoimittaja

Petri Nokelainen
puh. 040 557 4994

Toimittajat

Laura Pylväs
puh. 040 190 1308

Heta Rintala

puh. 050 301 6195

Toimitussihteeri

Taina Lundén
puh. 020 748 9679

Toimituksen sähköposti

akakk@ottu.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja
Petri Nokelainen, FT, professori,
Tampereen teknillinen yliopisto

Sihteeri

Tuulikki Similä-Lehtinen, KL, säätöjohtaja
OKKA-säätiö

Jäsenet

Sissi Huhtala, KT, laaja-alainen erityisopettaja
Stadin ammattiohje

Raija Hämäläinen, KT, dosentti, erikoistutkija
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Petri Ihantola, TkT, professori, Tampereen
teknillinen yliopisto

Jari Laukia, FT, johtaja
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu/Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti
Helsingin yliopisto

Seija Mahlamäki-Kultanen, FT, dosentti, johtaja,
Hämeen ammattikorkeakoulu

Katariina Raji, KT

Hannu Sirén, johtaja
Opetus- ja kulttuuriministeriö

Vesa Taatila, FT, rehtori-toimitusjohtaja
Turun ammattikorkeakoulu

• **Maarit Virolainen**, FT, tutkijatohtori
• Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Julkaisija

• Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
• **www.ottu.fi**
• Puheenjohtaja **Mari Räcköläinen**
• Kansallisen koulutuksen arviointikeskus
• mari.rackolainen@karvi.fi

Sihteeri

• **Veikko Ollila**
• veikko.p.ollila@gmail.com

Kustantaja

• Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö –
• OKKA-säätiö **www.okka-saatio.com**

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

• taina.lunden@oaj.fi tai puh. 020 748 9679

Tilaushinta

• 1–4/2016 kotimaahan yhteensä 30 €

Ilmoitukset

• taina.lunden@oaj.fi

Ilmoitushinnat

• Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €,
• 1/4 sivua 93 €

Ulkoasu, kuvitus ja taitto

• **Nalle Ritvola**, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

• Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print,
• Tampere

• Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy
• vuonna 2016 neljä numeroa.

• ISSN 1456-7989

• © OKKA-säätiö



Sisältö

Pääkirjoitus

Seija Mahlamäki-Kultanen & Mari Rökköläinen Tutkimus- ja kehittämissympäristö oppimisympäristönä	4
---	---

Artikkelit

Teija Koskela, Tiina Reis ja Hanna-Maija Sinkkonen Irrallisuudesta osallisuuteen - valmiuksia koulupudokkuuden vähentämiseen	9
---	---

Sari Poikela ja Pirjo Vuoskoski Korkeakoulutuksen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä - opiskelijan arviointi työssä oppimisen ja kehittymisen tukena	24
--	----

Heikki Hannula Ammatillisen opettajankoulutuksen yrittäjyyskasvatusta tutkimassa ja kehittämässä YVI-hankkeen avulla	40
--	----

Ari Sivenius ja Iina Friman Kuvataideprojekti tutkimuksellisena oppimisympäristönä	52
---	----

Annica Isacson, Arto O. Salonen ja Auli Guillard Transversaalit taidot tulevaisuuden ammattikorkeakoulun mahdollisuutena	61
---	----

Katsaukset

Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa Lectio Kaisa Rädyn väistötilaisuudesta	68
--	----

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan vuoden 2016 artikkelikäsitteiden arvioitsijat	73
--	----

Ohjeita kirjoittajille	80
------------------------	----

Tutkimus- ja kehittämisympäristö oppimisympäristönä

Seija Mahlamäki-Kultanen

FT, dosentti, johtaja

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

seija.mahlamaki-kultanen@hamk.fi

Mari Räcköläinen

FT, VTM, arviointineuvos

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

mari.rackolainen@karvi.fi

Tässä Ammattikasvatuk-
sen aikakauskirjan tee-
manumerossa julkais-
tavissa artikkeleissa tar-
kastellaan tutkimus-,
kehittämis- ja innovaa-
tioympäristöjä oppi-
misympäristöinä. Ar-
tikkeleissa luodaan sekä teoreettista ym-
märrystä teemaan että esitellään ja analy-
soidaan mielenkiintoisia pedagogisia rat-
kaisuja ammattikorkeakouluissa, amma-
tillisessa opettajankoulutuksessa, oppilai-
tosyhteisöissä, työssä oppimisessa ja nuor-
ten työpajoissa.

Korkeakoulujen perustehtävien tutki-
muksen, kehittämisen ja innovaatiotoi-
minnan ja opetuksen integraatio on pit-
kään ollut koulutuspolitiikkaamme ta-

voitteena. Sitä tuetaan monin keinoin:
informaatio-ohjauksella, tutkimuksella,
opettajankoulutuksella, korkeakoulujen
omalla johtamisella ja TKI-integraatiota
korostavilla brändeillä sekä korkeakoulu-
jen laatuauditoinneilla. Auditoinnin kri-
teereissä kaikkien perustehtävien laadun-
hallinta arvioidaan sekä erillisinä että in-
tegroituina yhteen. Korkeakoulut ehdot-
tavat auditoinnissa kahta valitsemaansa
tutkintoa ja lisäksi arviointiryhmä valitsee
yhden tutkinnon esimerkiksi tarkempaan
auditointiin. Auditoinnissa tarkastellaan,
miten tutkintojen suunnittelun laatua
hallitaan ja siinä erityisesti, miten tutki-
mus, kehittäminen, innovaatiotoiminnot
ja koulutuksen suunnittelu liittyvät toi-
siinsa. Edistyneen arvosanan saa, kun pro-
sessit ovat hyvin vakiintuneet, systemaat-
tiset sekä tutkinnon laatua erinomaisesti

tukevia. Hämeen ammattikorkeakoulun kansainvälisessä auditoinnissa kaikki valitut kolme tutkintoa arvioitiin laadunhallinnaltaan edistyneiksi ensimmäisenä Suomessa, mikä kertoo, että myös integraatio toimii edistyneellä tasolla (Carolyn ym. 2016). Edistyneen laatutyön tason säilyttäminen edellyttää jatkuvaa kehittämistä. Yhtenä kriittisenä kohtana on niin monimuotoisten toimintojen logistiikka kuin kohtaamisten sopiminen, siksi saadun palautteen pohjalta ammattikorkeakoulussa kehitetään kohtaamisten avuksi parempaa tietojärjestelmää.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene julkaisi Seinäjoen ammattikorkeakoulun koordinoiman kartoituksen ammattikorkeakoulujen TKI-ympäristöistä ja infrastruktuureista syksyllä 2015. Kartoitus osoitti, että nämä ympäristöt ovat olennainen osa ammattikorkeakoulujen osaamista ja ne tukevat sekä tutkimusta että innovaatiotoimintaa (Viitasaari & Päällysaho 2016). Ympäristöt ovat eriasteisesti avoimia, jolloin opiskelijat ja työelämän edustajat voivat aidosti kohdata. Käytännön kokemuksesta tiedämme, että kohtaaminen edellyttää kuitenkin paljon suunnittelua, uudenlaista pedagogista joustavuutta ja kokeilumieltä.

Sipilän hallitusohjelman kokeilukulttuurin käsite onkin otettu vastaan ammattikorkeakouluissa vähintäänkin kiinnostuksella. Riitta Konkolan (2016) mukaan ammattikorkeakouluissa on ”kehittämisestä ja ketteristä kokeiluista innostunut väkeä”, joka UAS Journalin Kokeilukulttuurin teemanumerossa esittelee erilaisia kokeilujaan. Ammattikorkeakoulujen kokeiluita esitellään Valtioneuvoston Kokeileva Suomi -kiertueella eri puolilla Suomea (Kokeileva Suomi 2016). Konkola muistuttaa ihan oikein, ettei jatkuva ja hallitsematon kokeilu ole isäntä am-

mattikorkeakoulussa. Käytännössä toimivina tunnistamme myös innovaatio-käsitteisiin liittyvän kriittisen keskustelun ja opettajien turhautumisen, jos kyse onkin laadukkaan oppimisen edistämisen sijasta vain käsitteellisestä kikkailusta. Ammattikorkeakoulujen pedagogisten strategioiden ydintä on kuitenkin opiskelijoiden osaaminen ja työelämälähtöisyys (Nurmi & Mahlamäki-Kultanen 2015).

Tutkimus- ja kehittämishankkeet voivat toimia opetushenkilöstön osaamisen uudistamisen ja ennakoinnin työkaluina. Parhaimmillaan kaikki rajapinnoilla työskentelevät oppivat ja rakentavat jopa uutta tietoa ja uusia tuotteita, kunhan tiedon tuottamista tavoitteellisesti johdetaan ja opetushenkilöstön oppimista omassa työssään ohjataan. Tällöin opettajat, TKI-henkilöstö, opiskelijat ja elinkeinoelämän asiakasorganisaatiot hyötyvät parhaimmillaan kaikki.

Myös meneillään oleva mittava ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuuden vahvistaminen muuttavat opetuksen järjestämistä, opiskelijan oppimisprosessia ja käsitystä oppimisympäristöistä. Osaamisperusteisesti opinnoissa eteneminen edellyttää sekä yksilöllisiä että koulutusmuodot ylittäviä oppimisprosesseja. Näin ollen tarvitaan tutkimustietoa myös ammatillisen koulutuksen reformin edellyttämistä uusista oppimisympäristöistä. Oppimisympäristöjen kehittämisessä huomioidaan eri-ikäiset ja erilaiset oppijat sekä elinikäisen oppimisen avaintaidot, jolloin tarvitaan uutta tietoa, jonka avulla on mahdollista luoda eri koulutusasteiden ja muotojen välillä raja-aitoja ylittäviä oppimisympäristöjä. Uutta ymmärrystä tarvitaan myös siihen, miten oppimisen tavoitteet ja arviointi varmistavat oppimisen laatua uusissa, avoimissa ja monimuotoisissa oppimisympäristöissä.

Uusien oppimisympäristöjen tutkiminen ja kehittäminen on mahdollista monitieteisissä verkostoissa ja yhteisössä.

Myös arvioinnit tuottavat uutta tietoa ajankohtaisiin kysymyksiin ja muutokseen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi on juuri arvioinut ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen ja koulutusasteiden yhteistyön toimivuuden (Hintsanen ym. 2016), mikä antoi tietoa myös yhteisten, koulutusasteen ylittävien ja työelämälähtöisten oppimisympäristöjen kehittämiseksi. Kehittävän arvioinnin paradigman mukaisesti toteutetut arvioinnit edistävät jo toteutettaessa oppimista ja muutosta osallistamalla arvioinnin kohteena olevat ihmiset tai yhteisöt arviointitarpeen määrittelyyn, arviointitiedon tuottamiseen ja tulosten tulkintaan (Patton 1997; Räisänen & Rökköläinen 2014; Rökköläinen 2011). Parhaillaan on meillä kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti toteutettava osaamisperusteisuuden, asiakaslähtöisyyteen ja toiminnan tehokkuuteen kohdistuva kansallinen arviointi, joka osallistaa laajasti ammatillisen koulutuksen järjestäjät ja suuren joukon sidosryhmiä yhteiseen tiedon tuottamiseen ja toiminnan kehittämiseen arvioinnin pohjalta (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2016).

Koko ammatillinen koulutus voi kehittyä tutkimustietoa, arviointeja ja kehittämishankkeissa tuotettua osaamista hyödyntäen. Tämä edellyttää avointa yhteydenpitoa ja vilkasta vuoropuhelua ammatillisen koulutuksen tutkijoiden, opettajien, johdon, elinkeinoelämän edustajien ja päätöksentekijöiden välillä.

Teemanumeron artikkelien esittely

Uusi oppimisympäristö tutkimus- ja kehittämissympäristönä – teemanumeroon valittiin viisi artikkelia. Artikkelien erilaiset näkökulmat tuovat hyvin esiin sen, miten monista eri suunnista tulee ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjen uudistamisen tarpeita. Uusiin oppimisympäristöihin liitetään odotuksia kannustavasta, myönteisiä tunteita vahvistavasta vuorovaikutuksesta ja yhteisöllisyydestä sekä kokeiluista ja innovatiivisuudesta. Oppimisympäristöjen uudistaminen edellyttää toimintakulttuurin muutosta oppilaitoksissa, opettajayhteisöissä, opetuksessa ja opettajien koulutuksessa. Myös arviointi uudistuu oppimisympäristöjen kehittyessä. Erityisesti arvioinnin autenttisuus ja kontekstuaalisuus tulevat merkityksellisiksi.

Kolme ensimmäistä kirjoitusta ovat reference-menettelyn läpikäyneitä artikkeleita. Teija Koskela, Tiina Reis ja Hanna-Maija Sinkkonen (2016) tarkastelevat artikkelissaan koulupudokkuuden ja sosiaalisen oppimisympäristön ja oppilaitoksen toimintakulttuurin välistä yhteyttä. He esittävät, ettei koulupudokkuutta voi tarkastella vain yksilöön liittyvien taustatekijöiden tai ominaisuuksien valossa. Yksilökeskeisen näkemyksen sijaan he painottavat koko kouluyhteisön toimintakulttuurin ja sosiaalisten oppimisympäristöjen merkitystä koulupudokkuuden ja syrjäytymisen ehkäisyssä. He pohtivat, miten jopa oppimisyhteisöt toimintatapoineen voivat tuottaa koulupudokkuutta, jolloin ongelmat liittyvät muun muassa opettajien ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin, osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksiin sekä yhteisen toimintamallin puuttumiseen. Artikkelissa esitellään malli keskeisistä koulutusyhteisön ja sen ammatillis-

ten valmiuksista, joilla voidaan koulunkäynnin jatkumista edistää ja ehkäistä puutoamista.

Sari Poikelan ja Pirjo Vuoskosken (2016) artikkeli käsittelee korkeakoulutuksen arvioinnin käytäntöjen kehittämistä erityisesti työhön liittyvissä oppimisympäristöissä. Viitekehyksenä on kontekstiperusteisen arvioinnin malli, joka perustuu arvioinnin eri vyöhykkeille ja niitä yhdistäviin rajapintoihin ja prosesseihin. Prosessiarviointi on reflektiota, palautetta ja neuvottelua arvioinnin osallisten välillä. Kirjoittajat tarkastelevat kontekstuaalisen arvioinnin ja oppimisen yhteyttä empiirisen haastatteluaineiston pohjalta. Tulokset osoittivat, että palautteen merkitys oppimiselle on keskeinen ja opiskelijoiden itsearviointitaidot tärkeitä. Opettajilla ja ohjaajilla on halua tukea ja toimia tavoitteellisesti opiskelijoiden arvioinnissa, mutta vaillinaiset aikaresurssit ovat usein esteenä yhteisen arviointiprosessin toteutumisessa. Myös arvioinnin painotus oli edelleen tuotosten arvioinnissa. Kirjoittajat toteavat, että ohjatun harjoittelun ja opiskelijan arvioinnin käytännöt edellyttävät kehittämistä ja tarvitaan aiempaa holτισempi ja kontekstuaalisempi lähestymistapa korkeakoulutuksen ja työssä oppimisen suhteiden kehittämiseksi.

Heikki Hannula (2016) tarkastelee artikkelissaan yrittäjyyskasvatuksen tutkimista ja kehittämistä ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja opetussuunnitelmassa (2016). Hannula korostaa, että yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden tulee olla kirjattuna opetussuunnitelmissa ja näkyä yhteisenä tahtotilana, mikäli halutaan kehittää yrittäjyyskasvatusta käytännössä. Hänen tutkimuksensa mukaan pedagogiikalla ja menetelmällisillä ratkaisuilla on suuri merkitys yrittäjämäisen käyttäytymisen oppimisessa. Opetussuunnitelmaan kirja-

tuilla tavoitelauseilla puolestaan on mahdollista ohjata opetuksen toteutusta ja vaikuttaa oppimistuloksiin. Hän kehottaa myös tutkimaan tarkemmin ja kriittisemmin yrittäjyyteen ja yrittäjyyskasvatukseen itsestään selvästi liitettäviä ilmiöitä ja taivomaisia oletuksia.

Nuorten työpajatoiminnalla tuetaan yksilön elämäntaitojen, sosiaalisten vuorovaikutustaitojen, yhteisöllisyyden ja tekeillä oppimisen avulla valmentautumista työelämään ja yhteiskuntaan. Ari Sivenius ja Iina Friman (2016) pohtivat artikkelissaan, miten kuvataideprojekti toimii työpajan oppimisympäristönä ja mitä tapahtuu osallistujien ja ympäristön välillä taidelähtöisyyden viitekehyksessä. Kirjoittajat tarkastelevat kuvataideprojektiä sekä oppimis- ja opiskeluympäristönä että toiminnallisena tutkimuksena ja tutkimuksellisenä oppimisympäristönä. He kysyvät tutkimuksessaan, millainen oppimisen mahdollisuus taidelähtöisyydessä on. Kuvataidetyöskentely antaa resurssija luo erilaisia mahdollisuuksia kokeilulle ja oppimiselle työpajoissa. Nuoret käsittelevät töidensä kautta omaa elämäänsä, ja työskentely innosti heitä ja antoi mahdollisuuden reflektioon. Kuvataideprojekti voi luoda sekä oppimisympäristön että tutkimuksellisen lähestymistavan nuoren tilanteeseen.

Annica Isacsson, Arto O. Salonen ja Auli Guiland (2016) luovat katsauksen transversaaleihin taitoihin ammattikorkeakoulun toimintaympäristössä. He määrittävät transversaalit taidot substanssiosaamisen rinnalle nouseviksi tärkeiksi tulevaisuuden taidoiksi, jotka muun muassa ovat monialaisia, yleisiä ja siirrettäviä ja erilaisia substansseja yhdistäviä taitoja. Opettajan rooli sekä oppijan ja opettajan välinen valtaetäisyys vaikuttavat transversaalien taitojen oppimisessa.

Transversaalien taitojen merkitystä ammattikorkeakoulujen toimintaympäristössä ja näiden taitojen edistämistä oppimisympäristöissä he tarkastelevat käytännön esimerkein kolmessa pääkaupunkiseudun ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulujen esimerkit valottavat ammatillista kasvua ja siirrettävien taitojen oppimista eri osapuolten näkökulmista, taitojen hankkimista autenttisissa oppimisympäristöissä sekä taitojen liittämistä kompetenssipohjaisiin opetussuunnitelmiin.

Lähteet

Carolyn, C., Karjalainen, A., Lorber, L., Maksimas, M., Tanskanen, M., Mustonen, K. & Aurén, H. 2016. Audit of the Häme University of Applied Sciences 2016. Finnish Education Evaluation Centre Publications 28. <http://karvi.fi/en/publication/audit-of-hame-university-of-applied-sciences-2016/>. Luettu 3.11.2016.

Hannula, H. 2016. Ammatillisen opettajankoulutuksen yrittäjyyskasvatusta tutkimassa ja kehittämässä YVI-hankkeen avulla. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 18 (4), 40–51.

Hintsanen, V., Juntunen, K., Kukkonen, A., Lamppu, V.-M., Lempinen, P., Niinistö-Sivuranta, S., Nordlund-Spiby, R., Paloniemi, J., Rode, J.-P., Goman, J., Hietala, R., Pirinen, T. & Seppälä, H. 2016. Liikettä niveliin - Ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen ja koulutusasteiden yhteistyön toimivuus. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisu 2: 2016. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Isacsson, A., Salonen, A. O. & Guiland, A. 2016. Transversaalit taidot tulevaisuuden ammattikorkeakoulun mahdollisuutena. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 18 (4), 61–67.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2016. Selvitys- ja tutkimustoiminta. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Arviointisuunnitelma 3/2016 – 12/ 2017. http://tietokayttoon.fi/hankkeet/hanke-esittely/-/asset_publisher/amatillisen-koulutuksen-osaamisperusteisuus-asiakaslahtoisuus-ja-toiminnan-tehokkuus. Luettu 20.11.2016.

Kokeileva Suomi.fi. www.kokeilevasuomi.fi. Luettu 3.11.2016.

Konkola, R. 2016. Kokeilukulttuuri on taitolaji. AMK-lehti UAS Journal 3. <https://uasjournal.fi/3-2016/kokeilukulttuuri-on-taitolaji/>. Luettu 3.11.2016.

Koskela, T., Reis, T. & Sinkkonen, H.-M. 2016. Irrallisuudesta osallisuuteen - valmiuksia koulupudokkuuden vähentämiseen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 18 (4), 9–23.

Nurmi, R. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2015. Ammattikorkeakoulujen pedagogiset strategiat. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 17(3), 24–40.

Patton, M. Q. 1997. Utilization – Focused Evaluation: The new Century Text. 3.painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Poikela, S. & Vuoskoski, P. 2016. Korkeakoulutuksen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä - opiskelijan arviointi työssä oppimisen ja kehittymisen tukena. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 18 (4), 24–39.

Räisänen, A. & Rökköläinen, M. 2014. Developmental assessment of Learning Outcomes. Teoksessa Satu Kalliola (toim.) Evaluation as a tool for Research, Learning and making things better, Cambridge Scholars Publishing, 241–265.

Rökköläinen, M. 2011. Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1636. Tampere.

Sivenius, A. & Friman, I. 2016. Kuvataideprojekti tutkimuksellisenä oppimisympäristönä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 18 (4), 52–60.

Viitasaari, J. & Päällysaho, S. 2016. Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan ympäristöjen ja infrastruktuurien avoimuus: Avoimuuden lisääminen korkeakoulujen käyttäjälähtöisessä innovaatioekosysteemissä –hankkeen raportti. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 118. <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/115121/B118.pdf?sequence=1>. Luettu 3.11.2016.

Irrallisuudesta osallisuuteen – valmiuksia koulu- pudokkuuden vähentämiseen

Teija Koskela

KT, yliopistonlehtori (erityispedagogiikka)
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto,
Itä-Suomen yliopisto
teija.koskela@uef.fi

Tiina Reis

FM, erityisopettaja,
päätoiminen tuntiopettaja
Pohjois-Karjalan ammattiopisto
tiina.reis@pkky.fi

Hanna-Maija Sinkkonen

KT, yliopistonlehtori (erityiskasvatus),
dosentti (erityispedagogiikka)
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
hanna-maija.sinkkonen@staff.uta.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan sosiaalisen oppimisympäristön ja koulun toimintakulttuurin suhdetta koulupudokkuuteen aiemmin tehdyn tutkimuksen perusteella. Tehtävänä on etsiä ammatilliseseen koulutukseen soveltuvia tutkimuksellisia näkökulmia kouluyhteisön toiminnan kehittämiseen. Kysymme, mitä oppimisyhteisön ammattilaisten pitäisi yksilöinä ja organisaatioina osata ja ottaa huomioon, jotta opinnoista pois

jääminen vähenisi ammatillisessa koulutuksessa. Koulupudokkuutta ei voi liittää vain opiskelijakohtaisiin tekijöihin, vaan artikkelissa lähestytään kysymystä myös toisin: Millä tavoilla oppimisyhteisöt toimintatapoineen voivat tuottaa pudokkuutta? Tästä syystä suhtaudumme koulupudokkuuskäsitteeseen kriittisesti. Artikkelissa nostamme esiin tutkimuksia, joiden teoreettinen tarkastelu kohdentuu koulupudokkuuden vähentämiseen. Esittelemme tutkimusten keskeisiä tuloksia sekä kokoamme niiden

pohjalta tutkittuun tietoon perustuvan mallin, jota voidaan hyödyntää ammatillisen koulutuksen kehittämistyössä. Mallin avulla voidaan jäsentää esimerkiksi kehittämissuunnitelmia, jotta tutkimushavaintojen ja hyviksi koettujen interventioiden monet ulottuvuudet tulisivat selkeämmin näkyviksi kaikille mukana oleville henkilöille - myös opiskelijoille ja heidän vanhemmilleen.

Asiasanat: *koulupudokkuus, osallisuus, ammatillinen koulutus, ohjaus, sosiaalinen oppimisympäristö*

.....

From marginalization towards togetherness - skills needed in decreasing school dropout

Summary

This article examines dropping out of school in terms of previous research of the social learning environment and operative school culture. The aim of this study is to explore research-based knowledge of vocational education to develop every day operations and cultures of school communities.

Johdanto

Koulun merkitys yhteiskuntaan osallistavana rakenteena on noussut viime aikojen keskusteluun. Samalla, kun koulutus nähdään yksilön osaamista ja osallistumismahdollisuuksia kasvattavana resurssina, huomioidaan osallisuuden ja hyvinvoinnin rakentaminen merkittävänä koulutusintituution yhteiskunnallisena tehtävänä.

In the case of school societies and school communities, we investigate what kind of skills the professionals should master and take into account in order to decrease discontinuation of the students' learning paths in vocational education. The phenomenon of dropping out of school should not be connected only to students. In parallel, the article provides an alternative approach, i.e., how do school communities cause students to drop out of school? This is what provides us a critical stance to discuss the concept of dropping out of school. In this article, we emphasise the studies that focus on reducing dropping out in their theoretical framework. We introduce herein the first research results from our school drop-out studies. Based on the previous studies, we then produce a research-based model that can be applied to the development work of vocational education. The model will help structure developmental plans that will increase awareness of the multidimensionality of the results and interventions of the previous studies to all stakeholders including students and their parents.

Subject terms: *school drop out, participation, vocational education, counselling, social learning environment*

.....

Tähän velvoittaa myös opiskeluhoitolaki (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013).

Koulutustutkimuksessa – kuten yhteiskunnallisessa keskustelussa laajemminkin – on usein valittu syrjäytymisen ehkäisyn näkökulma. Huomiota on kiinnitetty riskiryhmiin ja huolen heräämisen näkökulmiin (esim. Harrikari, 2008). Tietynlaisten lasten ja perheiden ongelmat ovat luoneet tarpeen eri ammattikuntien poikkihallinnolliseen yhteistoimintaan, jolle on asetettu suuria tavoitteita, mutta työn konkreettinen sisältö on usein jäänyt epäselväksi (ks. esim. Määttä, 2006).

Kun ”ongelmayksilön” kasvuvuosien kokonaistilannetta on vaikea hahmottaa, tulee yhteiskunnassamme koulutuksesta helposti konteksti, jonka kautta ongelmaa käsitellään. Tällöin on mahdollista nähdä koulupudokkuus yksilökeskeisenä ilmiönä. Syrjäytymisen merkinä nähdään esimerkiksi opiskelupolon katkeaminen perusopetuksen päättyessä. Katkoksia on kuitenkin monenlaisia: opiskelija ei ole suorittanut oppivelvollisuuttaan, ei ole oppivelvollisuuden suoritettuaan hakeutunut koulutukseen ollenkaan tai hän ei ole saanut opiskelupaikkaa hakemisesta huolimatta.

Tutkimuksen mukaan koulutuksen keskeytymistä lisää esimerkiksi kurinpitotoimien kohteeksi joutuminen, kun taas opintojen jatkuvuuteen kannustaa laadultaan hyvä opettaja-oppilas-suhde (Peguero & Bracy, 2014). Myös nuorten kouluun sopimattomien kommunikointitapojen on nähty olevan koulupudokkuuden taustalla (Leino, 2015). Tällöin yksilön motivaatioon, perhetaustaan tai elämäntilanteeseen kytkeytyvä koulupudokkuuden tulkinta johtaa tukitoimien kohdentamiseen riskiryhmän jäseniksi todettuihin opiskelijoihin. Koulutuksen arjessa tämä toimintaparadigman valinta näytetään erilaisina henkilökohtaisen ohjauksen palveluina, yksilön ja tukipalveluammattilaisten tapaamisina ja keskusteluina sekä yksilöön kohdentuvina tuen suunnitelmina, tukitoimien toteutuksina ja seurantoina.

Keskustelun painottuessa yksilöllisen tuen rakentamiseen ja syrjäytymisvaarassa olevien riskiryhmien tavoittamiseen, on osallisuutta rakentavien oppimisympäristöjen kehittäminen jäänyt vähemmälle huomiolle. Koulujen kehittämisprojekteissa ja niiden rahoituksissa voimavaroja on kohdennettu syrjäytymisen ehkäisyyn

rakentamalla lisää yksilöllisiä tukirakenteita. Osallisuuden yhteisölliseen rakentamiseen keskittyneet kehittämistoimet eivät ole saaneet yhtä laajaa painoarvoa. Riskiryhmien kartoittaminen ja niihin keskittyminen on nähty yhteisöllisen hyvinvoinnin rakentamista merkittävämpänä koulupudokkuuden torjuntaparadigmana.

Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelman raportissa yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden suhde näyttäytyikin mielenkiintoisella tavalla. Yhtäältä raportin laadulliseen analyysiin pohjautuen todetaan, että opiskelijoille oppilaitoksessa viihtyminen on tärkeää. Siksi juuri oppilaitoksen työ- ja opiskeluilmapiiirin kehittämiseen tulee kiinnittää huomiota. Toisaalta raportin määrällisessä osuudessa kerrotaan, että toimenpiteet tulee kohdentaa juuri oikeiden opiskelijoiden opintojen loppuunsaattamiseen ja kouluviihtyvyyteen. (Koramo & Vehviläinen, 2015.)

Tässä artikkelissa pohdimme koulupudokkuutta vähentävän ja erilaisia opiskelupolkuja mahdollistavan oppimisympäristön rakentamisen edellytyksiä. Ymmärrämme oppimisympäristön laajasti koko kouluyhteisön toimintakulttuuriina. Tällöin fyysisten rakennusten ja tilojen lisäksi oppimisympäristöön ja sen toimintakulttuuriin kuuluvat opetustilanteiden lisäksi esimerkiksi henkilökunnan ja opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus, normien ja ohjeiden läpinäkyvyys, sekä ääneen sanomattomat toimintatavat, jotka voidaan ymmärtää myös ns. hiljaisena tietona. Haluamme käydä keskustelua oppimisympäristöistä, joissa tuetaan koko yhteisön tasolla opiskelijoiden itsetunnon kehittymistä sekä kasvua kansalaisuuteen, yhteiskunnan jäsenyyteen ja vastuulliseen vaikuttamiseen. Samalla keskustellaan yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden näkö-

kulmien tasapainosta ja sen löytämisestä kaikkien opiskelijoiden kohdalla.

Koulupudokkuus- tutkimus ja yksilö

Kun koulupudokkuus nähdään yksilön prosessina, sen syiden nähdään juontuvan yksilön menneisyyteen ja taustatekijöihin. Yksi ilmeinen koulutuksellisen syrjäytymisen taustatekijä on vanhempien matala koulutustausta, johon voi yhdistyä heikko koulutusmotivaatio, vähäinen koulututorientaatio sekä matala sosioekonominen asema. (esim. Ahola & Galli, 2009; Bradley & Renzulli, 2011; Cederberg & Hartsmar, 2013; De Witte & Rogge, 2013; Mishra & Azeez, 2014). Samoin tutkimuksen mukaan koulupudokkuuden todennäköisyyttä lisäävät perheen sisäiset konfliktit (Winding & Andersen, 2015) ja vanhempien ylläpitämä kova kuri ja kontrolli (De Witte & Rogge, 2013). Tutkimuksissa hyvinvoiva perhe ja vanhemmat näyttävät yhtäältä nuoren voimavarojen, kasvun ja kehityksen mahdollistajana, mutta jos hyvinvoinnissa on vajeita, perhe nähdään myös haasteiden syynä (Lämsä, 2009). Ongelmalliseksi tämän näkökulman tekee sen analyttinen tulkinta. Mikäli vanhempien matala koulutustaso tai heikko sosioekonominen status nähdään koulupolun keskeytymisen ensisijaisena syynä, oppilaitoksella on kovin vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa opiskelijan koulutuspolun rakentumiseen. Mitä pidemmälle perheen historiaa tarkastellaan, sitä vaikeampaa on vastata haasteisiin nykyisyydessä. Menneeseen ei voi vaikuttaa, vaikka tiedettäisiin, mistä pudokkuuteen liittyvät ongelmat johtuvat.

Toisaalta yksilöllä on nähty olevan ominaisuuksia, joilla on merkitystä koulumenestykseen ja koulusitoutumiseen. Tutki-

mustiedon mukaan riskiä joutua koulutuksen sivuraiteille lisäävät monet oppimisen, käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet (esim. Cederberg & Hartsmar, 2013; Sagatun, Heyerdahl, Wenzel-Larsen, & Lien, 2014), huono koulumenestys, oppimisvaikeudet erityisesti tilanteissa, joissa oppilas ei ollut saanut tukea (Nurmi, 2009), heikko motivaatio ja heikko koulutyöhön sitoutuminen (Lamote, Speybroek, Van Den Noortgate, & Van Damme, 2013).

Kun koulunkäynnin ongelmia tarkastellaan opiskelijan yksilöllisiin ominaisuuksiin perustuvina haasteina, nähdään tuen tarpeen tunnistaminen ja niin sanottu varhainen puuttuminen keskeisinä toimintatapoina. Omaa huoltaan kuunteleminen työntekijä voi tunnistaa opiskelijoiden tuen tarpeet. Huolen tunnetta opiskelijan tilanteesta ei kuitenkaan synny, ellei työntekijä tunne opiskelijaa, ole hänestä kiinnostunut ja kohtaa häntä riittävän usein. Huolen puheeksiottaminen perustuu dialogiseen lähestymistapaan: oman huolen kuvaamiseen ja opiskelijan kuulemiseen, yhteisen päämäärän löytämiseen ja lopulta huolen tunteen huojentumiseen. Kun asia kuvataan työntekijän huolena, välittää asian kuvautuminen opiskelijan ongelmaksi. Opiskelijalla on huolipuheen kautta mahdollisuus päästä mukaan ratkaisun-tekoon. Puheeksioton jälkeen arvioidaan toteutusta ja tunnelmaa sekä suunnitellaan jatkotoimenpiteet. Keskeistä on, että työntekijä ottaa puheeksi oman huolensa opiskelijan – ja ikäkauden huomioiden hänen perheensä – kanssa sen sijaan, että jäisi miettimään opiskelijan ongelmia yksinään tai kollegoidensa kanssa. Dialogisen otteen tärkein elementti oppilaitostyössä on huolellisen ja rauhallisen kuuntelun kautta tapahtuva opiskelijan kuulluksi tuleminen tilanteessa, jossa ammattilaisten huoli on vielä pieni. (Esim. Seikkula & Arnkil, 2009.)

Happo (2012) selvitti omassa tutkimuksessaan ammatillisen oppilaitoksen opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumisesta. Hänen mukaansa opetushenkilöstön huoli heräsi opiskelijan poissaoloista, masentuneisuudesta, hiljaisesta olemuksesta, elämäntilanteesta tai päihteiden käytöstä. Huolen puheeksiottaminen koettiin haasteelliseksi ja arvioitiin, että siihen tarvittavat taidot ovat osalla oppilaitoksen toimijoista riittämättömiä. Happo toteaa, että nuoren tukeminen edellyttää kontaktitietoa, jota voi olla vain nuoren kanssa tekemisissä olevilla ihmisillä. Tämä tieto voi liittyä esimerkiksi opiskelijan voimavaroihin ja turvallisiin kokemuksiin kohtaamisista. (Happo, 2012.) Kuitenkin opiskelun alkumetreillä Hapon kuvailemaa kontaktitietoa ei välttämättä vielä ole. Siksi opintojen alkuvaiheet ovat hyvin merkityksellisiä.

Useissa tutkimuksissa on havaittu ongelmien pitkäaikainen ilmeneminen. Haasteet on ennakoitu varhain ja silti ne ovat kulkeneet mukana pitkin koulupolkua (Äärelä, 2012; Nurmi, 2009). Merkittävänä voidaan pitää Pirttiniemen ja Vehviläisen (2012) havaintoa siitä, että ammatillisten opintojen alkuvaiheen keskeyttäjiin ei juurikaan reagoida. Heidän mukaansa useat koulutuksenjärjestäjät aloittavat opintojen keskeyttämisen kirjaamisen ja keskeyttämissyiden arvioinnin vasta tilastollisen laskentapäivän (20.9.) jälkeen. Koska opintojen alkuvaiheessa keskeyttämistä ennakovia havaintoja ei ole ehtinyt syntyä, ei myöskään ohjauksellisia kontakteja ole syntynyt. Myös opiskelijoiden jälkiohjaus on puutteellista. Voidaan kuitenkin pohtia, onko tilastolliseen laskentapäivään sidottu käytäntö ristiriidassa opiskelijoiden edun kanssa.

Pidempiaikaisen seurantatutkimuksen mukaan koulunkäynnin jatkuvuuden en-

nakointi ei ole yksiselitteistä. Blondal ja Adalbjarnardottir (2012) seurasivat yli kahdeksansadan nuoren koulutuspolkua ikävuosien 14–22 aikana. Lopputulemana he luokittelivat nuoret neljään eri ryhmään: odotettuihin valmistujiin, odottamattomiin valmistujiin, odotettuihin pudokkaisiin ja odottamattomiin pudokkaisiin. Odottamattomat valmistajat osoittivat vähemmän negatiivisia käyttäytymispiirteitä kuin valmistumattomat. Odoteuilla valmistujilla kielteinen käytös väheni 14:n ja 15 ikävuoden välillä, mutta muilla kolmella ryhmällä mukaan lukien odottamattomat valmistajat kielteinen käytös ei vähentynyt. Odottamattomilla pudokkailla oli enemmän havaittua tylsistymistä, turhautumista ja kielteisiä tunteita koulua kohtaan. Merkittävää oli se, että sitoutuneisuuden määrään ei vaikuttanut sosioekonominen status eikä sukupuoli.

Kotimaiset tutkimukset käsittelevät koulupudokkaiksi nähtyjä nuoria eri käsitteistöillä ja heitä lähestytään eri näkökulmista. Lämsä (2009) nostaa esiin väitöstutkimuksessaan yksilön syrjäytymistä määrittäviksi teemoiksi vaikutusmahdollisuuksien puutteen, toimintakyvyttömyyden, irrallisuuden, turvattomuuden, osattomuuden, häviämisen, leimautumisen, negatiivisen identiteetin, riippuvuuden, objekti-aseman ja segregaaation. Toisaalta Mäki-Ketelä (2012) omassa väitöstutkimuksessaan nimeää työelämän ulkopuolella olevien nuorten haasteiksi motivaation puutteen, heikon itsekurin, välinpitämättömyyden, lintsaamisen sekä erilaiset terveydelliset ongelmat. Nämä kaksi varsin selkeästi eri näkemyksiä edustavaa tutkimusta virittävät mielenkiintoisen jännitteen. Halutaanko nuori lähtökohtaisesti nähdä menestyjänä: itseohjautuvana, tavoitetietoisena ja ankarasti ponnistelevana opiskelijana vai halutaanko nähdä nuorten oppijoiden monimuotoisuus ja diver-

siteitte, jossa tavoitteet, motivaatiotekijät ja muut yksilön opiskeluresurssit vaihtelevat henkilöiden välillä. Toisaalta yksittäisen henkilön valmiudet opiskeluun voivat vaihdella jopa saman päivän aikana esimerkiksi oppiaineesta tai ryhmätekijöistä riippuen. Koulutusjärjestelmämme kehittämistä voi siis ohjata kapea käsitys opiskelijoista alati onnistuvina menestyjinä, vaikka toisaalta yhteiskunnassamme on tarvetta huomioida opiskelijoiden huomattavan laaja diversiteetti.

Käsitteenä ”koulupudokkuus” on muu- toksessa. Koulutusjärjestelmät ja oppilaitokset tuottavat osallisuuden ohessa myös pudokkuutta. Osa opiskelijoista jää tavoittamatta ja samaan aikaan osa opiskelijoista ohjautuu menestystä kohti. Koulupudokkuuden määritelmä kyseenalaistuu tilanteissa, joissa nuori ei missään vaiheessa pääse kiinni oppilaitoksen opiskelija- ja opiskeluyhteisöön. Jos ei ole yhteisön jäsen, ei yhteisöstä voi pudotakaan.

Yhteisön tuottama osallisuus

Komonen (2012) käynnistää keskustelua koulutuksen keskeytymisen syistä. Hän nostaa esiin tarkasteltavan, joka näkee pudokkuuden yksilön ominaisuuksiin kiinnittyvänä ilmiönä ja kyseenalaistaa tämän näkemyksen. Komonen toteaa, että on olennaista tutkia yhteisötason ja institutionaalisten tekijöiden vaikutusta ilmiöön. Tutkimuksessa on lisäksi havaittu, että oppilaitos ja koulu ovat monille oppijoille lähtökohtaisesti sosiaalisia ympäristöjä. Ihmissuhteet koulun vertaisiin ja henkilöstöön muodostavat fyysistä ympäristöä keskeisimmän merkityksen (Westling Allodi, 2002; Winding & Andersen, 2015).

Koulun tärkeät viiteryhmät muodostuvat ystäväpiiristä ja koulun aikuisista. Ystä-

väpiirin ratkaisut ovat osoittautuneet merkittäviksi. Vaikutus voi olla tukea rakentavaa tai koulun keskeyttämiseen suuntaavaa: jos ystävät arvostavat koulutusta, valmistuminen on todennäköistä ja toisaalta yhden ystäväpiiriin kuuluvan keskeyttäessä opinnot, on muiden helpompi päätyä samaan ratkaisuun (Ream & Rumberger, 2008). Oppimisympäristön tulisi mahdollistaa itsensä toteuttamista. Konkreettisesti tällöin tarkoitetaan yksilöllisten valintojen mahdollisuutta ja osallistumista itseään koskevaan päätöksentekoon. Opiskelijan tavoitteiden edistäminen ja oppimisympäristössä vallitseva luottamuksen ilmapiiri kuuluvat hyvään oppimisympäristöön. (Mustonen & Wessman, 2010.)

Oppilaitostasolla opetusjärjestelyjen hyvä suunnittelu sekä pedagoginen johtaminen muodostavat vahvan pohjan, jolta ponnistaen opiskelijalla on mahdollisuus edetä suunnitelmansa mukaisesti. Kuitenkin opiskelijalta edellytetään taitoja, joita ei aina opetussuunnitelmasta suoraan ole löydettävissä. Monet opiskelijat tarvitsevat konkreettista tukea esimerkiksi ajankäyttönsä jäsentämiseen tai opintojen kuormittavuuden arviointiin. Näitä taitoja voi harjaannuttaa osana opetusta eri oppiaineiden opetushenkilökunnan kanssa ja taitojen seuranta edellyttää mielekkäitä välitavoitteiden tarkistuspisteitä, joihin ohjauksellinen toiminta yhdistyy. Opiskelijoiden tarpeet vaihtelevat, mutta jokaisen opiskelijan ajankäytön suunnittelun tavoitesuunta on sama: vastuun siirtyminen vaiheittain opiskelijalle itselleen. (Huhtanen, 2012.)

Ajatusta koulun sosiaalisen ympäristön tärkeydestä tukee myös Äärelän väitöstutkimuksen nuorten vankien tuomiota edeltävistä koulukokemuksista kertova aineisto. Kertomusten nojalla voidaan todeta, ettei nuorilla ollut hyvä olla kou-

lussa, mutta myös sieltä poissaoleminen tuntui pahalta – ainakin jossain vaiheessa. Äärelän mukaan opetuksen tulisi ratkaista kaksi haastetta: yhtäältä säilyttää koulunkäynnin mielekkyys ja toisaalta – mikäli säilyttämisessä ei ollut onnistuttu tai koulumielekkyyttä ei ollut missään vaiheessa vielä syntynyt – rakentaa kannattava koulumielekkyys tai edes koulusiedettävyyttä. Keskeistä on kokemus siitä, että nuori tuntee opettajan välittävän itsestä samalla tavalla kuin muistakin oppilaista. (Äärelä, 2012.)

Mielekkyyden ja merkityksellisuuden kokemuksen rakentaminen ei välttämättä liity merkityksellisuuden rakentamiseen tietyille henkilöille. Kyseessä voi olla myös merkityksellisuuden ymmärtäminen osana tiettyä prosessia tai tilannetta. Merkityksellisyys voi rakentua osana oikeudenmukaisuuden toimintakulttuuria esimerkiksi silloin, jos tietty toimintamalli sidotaan tiettyyn tilanteeseen ja sitä sovelletaan henkilöstä riippumatta kaikille. Kun oppilaitokseen tulee vaikkapa uusi sosiaalityön toimija, hänet henkilönä esitellään kaikille ja hänen tehtäväkenttensä rakennetaan siten, että se voi palvella kaikkia. Tällöin kyseessä ei siis ole riskiryhmäpalvelujen tuottajaksi koettu toimija, jonka puheille hakeutuminen edellyttää riskiryhmään kuulumista. Riskiryhmien kartoittaminen on vaikeaa ja riskiryhmään kuulumisen määrittely on jäänyt monessa tapauksessa epäselkeäksi (Jahnukainen, 2005; te Riele, 2006). On perusteltua kysyä, olisiko järkevämpää rakentaa laajempaa hyvinvoivaa yhteisöä kaikille, kuin etsiä erilaisia uhan kohteita (esim. Harrikari, 2008).

Laajasti hyvinvointia tukevan toimintaympäristön kehittäminen on koko oppilaitoksen tehtävä. Smithin ja Bellin mukaan kehittämistyössä tulee huomioida hallinnollinen toiminta, toimintakulttuu-

ri sekä arjen toiminnot. Kaikilla näillä sektoreilla tulee pohtia esimerkiksi osallisuutta lisäävän tietämyksen, toimenpiteiden ja dokumentaation sen hetkistä tilaa ja kehittämistarpeita sekä taustalla vaikuttavia uskomuksia ja asenteita. (Smith & Bell, 2015.)

Opettaja yhteisöllisyyden rakentajana

Ajatus mielekkyyden kokemuksesta erityisesti osana opetusta ei ole uusi. Jo Koskenniemi ja Hälinen (1974) ovat didaktiikan käsitettä määritellessään esittäneet opetuksen ensimmäisenä tehtävänä opetuksen edellytysten rakentamisen. Tällä he viittaavat ensinnäkin suunnitteluprosessiin, jonka tuloksena kouluun luodaan elämänpääpiiri, toisekseen elämänpääpiiristä esiin nousevien kysymysten dynaamiseen huomioimiseen ja lopulta näiden pohjalta rakentuviin oppimista edistäviin olosuhteisiin. Jo heidän mukaansa ”*opetus on perusluonteeltaan interaktiivista, luokan elämänpääpiirissä tapahtuvaa vuorovaikutusta*” (Koskenniemi & Hälinen, 1974, s. 91). Näin he jatkavat J.A. Hollon esiin nostamaa käsitystä opetuksen merkityksestä *kasvamaan saattamisena*.

Didaktiikassa siis näyttää olevan kestäviä näkökulmia. Edellisten lisäksi esimerkiksi Suonperän (1979) ammattikasvatuksen didaktiikkaan liitetyt huomiot oppilaan hyvistä valmiuksista itsenäiseen ilmiöiden tutkimiseen, uuden tiedon hankkimiseen ja tuottamiseen sekä ongelmanratkaisuun ovat edelleen ajankohtaisia. Toisaalta Suonperän esittämät näkökulmat opetustilanteen järjestelyn problematiikasta tai työsuorituksen luonteenomaisimpien piirteiden havaitsemisesta voivat nykyisin olla vaikeammin koottavissa kiinteäksi didaktiseksi kokonaisuudeksi.

Lasten ja nuorten elämänpiirin kehityksessä perinteinen käsitys didaktiikasta ja opetuksen toimintatavoista muotoutuu yhä uudelleen. Muutosta tuottavat esimerkiksi digitalisaatio, joustavien opetusratkaisujen edellyttämät vaihtelevat oppimisympäristöt sekä oppijoiden monenlaisuuden kohtaaminen. Didaktiikan uudelleenmäärittely sekä opetusmenetelmien että opetussuunnitelmien osalta onkin jatkuvassa keskustelussa. (esim. Uusikylä & Atjonen, 2005.)

Näin myös opettajan työ on muuttoksesta. Työn painopiste on siirtynyt tiedon välittäjästä ohjaukselliseen ja verkostoituvaan toimintatapaan, jolloin keskeistä on oppimisen edistäminen. Ammatillisilla opettajilla tulee olla vahvaa substanssi-osaamista ja kiinteitä työelämäyhteyksiä, mutta myös opettamisen ja ohjauksen vuorovaikutustaitoja, jotka antavat perustan toimia haastavissakin tilanteissa ja konteksteissa. Tämä voi olla monelle opettajankoulutukseen tulevalle yllättävää, jos opetustyö on aiemmin mielletty oman osaamisen jakamiseksi motivoituneille opiskelijoille. Näin ollen siirtyminen oman ammattialan osajasta ammattiin valmistuvien opettajaksi ei tarkoita vain yksittäisten uusien pedagogisten tietojen ja taitojen omaksumista. Kyseessä on sen sijaan syvällisempi uudenlaisen identiteetin muotoutuminen ja siirtyminen kohti ammatillista opettajuutta. Tämän kasvuprosessin käynnistäminen on ammatillisen opettajankoulutuksen keskeinen haaste ja kulmakivi. (Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu, & Ropo, 2014.) Muutostarve koskee kaikkia ammatillisen koulutuksen opettajia, kuten esimerkiksi kieltenopettajia (Kantelinen, Jeskanen, & Koskela, 2016).

Opetustyössä yhteisöllisten ja luottamuksellisten suhteiden rakentumi-

nen on merkittävässä asemassa. Bernsteini-Yamashiron ja Noamin (2013) meta-tutkimuksen mukaan hyvät opettaja–oppilassuhteet vähentävät koulun keskeyttämistä. Jotta opiskelijat voivat omaksua opetushenkilöstön oppimismyönteisen filosofian, tulee opettaja–opiskelijasuhteen sisältää molemminpuolista kunnioitusta ja luottamusta (Peguero & Bracy, 2014). Myös kotimaisessa tutkimuksessa on kaikkien opettajien merkitys myönteisen opiskeluilmapiiirin rakentamisessa (Pirttiniemi & Vehviläinen, 2012). Seurantatutkimusaineistoon perustuvan ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelman raportissa korostetaan opettajien ammattitaidon ja opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen välistä selkeää yhteyttä. Siksi opettajan kyky tukea opiskelijoiden sitoutumista omiin opintoihinsa tulisi saada mukaan opetustyön arviointikriteeristöön. (Koramo & Vehviläinen, 2015.)

Opiskeluilmapiiirin luomisessa ratkaiseviksi seikoiksi on todettu sekä opettajien uskomukset, joita he kohdentavat oppilaisiinsa että opettajan oppilaisiin kohdistaman suoran tai epäsuoran vuorovaikutuksen laatu (Hafen, Gregory, Allen, & Mikami, 2015; Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008). Siksi on tärkeää, että opettajat kykenevät muodostamaan paikkansapitävän ja moniulotteisen kuvan oppilaiden ominaisuuksista ja kyvyistä ja että opettajalla on taitoa luoda positiivinen opiskeluilmapiiiri. Oppilaat kokevat läheisiksi opettajat, jotka ovat tietoisia oppilaidensa tarpeista, eivätkä liian kaavamaisesti pyri noudattamaan aiempia suunnitelmiaan ja pystyvät tehokkaasti vastaamaan oppilaiden sosiaalisiin ja akateemisiin pulmiin. (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008; Madill & Scott, 2014.) Myös koulun toimintakulttuurina ja koettuna ilmapiirinä ymmärretty sosiaalinen opiskeluympäristö liitetään opintojen sujumiseen ja opin-

noissa edistymiseen (Mustonen & Wessman, 2010).

Vaikka opetus- ja kasvatustehtävien yhteisöllisestä toteuttamisesta keskustellaan jo paljon, eivät yhteisölliset työtavat ole vielä vakiintuneet oppilaitoksiin. Paaso (2012) havaitsi, että opettajat eivät ole vielä mieltäneet verkostoitumista voimavaraksi hyvinvointi- ja elämänhallinta-asioissa. Tutkimuksessaan hän kysyi, mihin opiskelijan oppimista ja elämänhallintaa tukeviin moniammatillisiin yhteistyöverkostoihin opettajat kuuluvat. Vastaajista suurin osa (56 %) ilmoitti, ettei toimi missään opiskelijoiden oppimista tai elämänhallintaa tukevassa verkostossa.

Näyttääkin siltä, että opiskelijoiden yksilöllisyyden kohtaaminen on tapahtunut hyvin laajasti opettajien henkilökohtaisten valintojen kautta. Tutkimusten perusteella opetushenkilöstö on itse määrittänyt omaa persoonallista toimintatapaansa opiskelijoiden ja oppilaiden asioihin liittyvissä kohtaamisissa (esim. Koskela, 2009; Paaso, 2012). Verkostoitumista ja koostamistilanteita on johdettu hyvin vaihtelevalla tavalla. Opettajien ammatillinen autonomia on ohjannut käytäntöä merkittävämmän kuin oppilaitoksen tai koulun toiminnan ohjeistus. On syntynyt käsitys siitä, että kukin saa hoitaa asioita omalla tavallaan.

Opiskelijoiden ja heidän vanhempiensa näkökulmasta yhteisen toimintamallin puuttuminen voi olla haastavaa. Jos oppilaitoksen käytännöt ovat muodostuneet hyvin opettajakohtaisiksi, on opiskelijoiden ja heidän vanhempiensa opetettava useita erilaisia reagoitintapoja ja toimintamalleja. Tällöin oppilaitoksen auki kirjoitettuihin toimintamalleihin ei ole voinutkaan kaikilta osin luottaa. Toisaalta jos oppilaitoksessa on sitoutettu kaikkia toi-

mijoita yksiselitteisesti kohti kirjoitettuja toimintamalleja, opiskelijan ja perheen näkökulmasta ennakointi on voinut olla mahdollista.

Opetusta tarkasteltaessa olemme jossain määrin paradoksaalisessa tilanteessa. Kun halutaan opiskelijoiden muuttavan toimintaansa, tulee ammattilaisten - muutosta tuottaakseen - ensin muuttaa omia toimintatapojaan. Jos esimerkiksi halutaan, että paljon poissaolevat opiskelijat pysyvät opintopoluillaan ja koulutuksen keskeyttäminen vähenisi, tulee opettajien ja oppilaitosten koko henkilökunnan hakea uusia vuorovaikutuksen ja toiminnan tapoja. Laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna opiskelijoiden monenlaisuuden ymmärtäminen muuttaa koko organisaation toimintakulttuuria. Organisaatioiden ja kaikkien opetusalan ammattilaisten - myös ammatillisessa koulutuksessa - tulee oppia laatimaan joustavia toimintamalleja siten, että palvelut ja tukitoimet ovat todellakin koko yhteisön tiedossa. Tällöin olennaista on myös tunnistaa ja kuvailla selkeästi valmiudet, joita koulutusyhteisöltä ja sen ammattilaisilta odotetaan.

Osallisuutta vahvistavia valmiuksia

Tässä artikkelissa käsittelemme koulupudokkuutta ja sen ennaltaehkäisemisen mahdollisuuksia. Taivotteenamme on ollut tutkimustulosten tiivistäminen malliksi, jonka avulla voisi jäsentää oppilaitoksen kehittämistä ja toisaalta keskustella henkilöstön ja yhteisön valmiuksista kohdata oppijoiden moninaisuutta osallisuuden näkökulmasta.

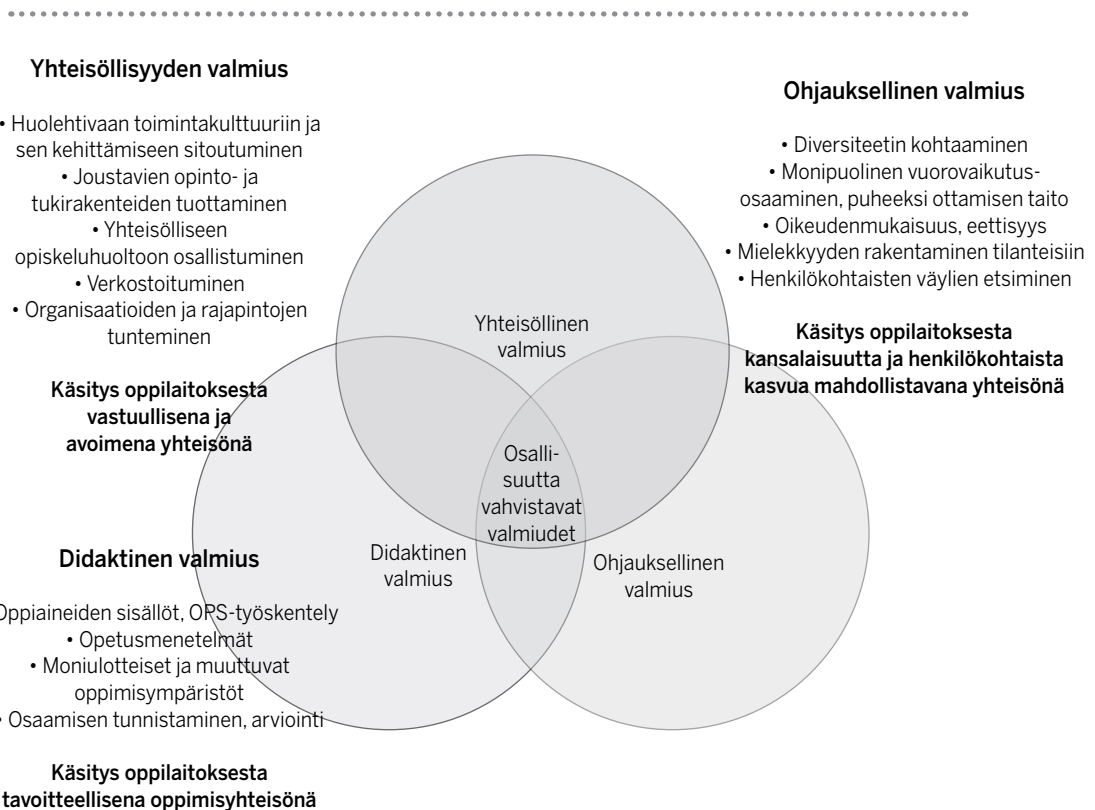
Tutkimustyömme lähtökohtana oli pe-rehtyminen kansainvälisiin ja kansallisiin tutkimuksiin, joiden kohteena oli koulu-yhteisöjen yhteisöllisyyden kehittäminen

tai opiskelijoiden syrjäytymisen ehkäise-
minen. Näistä tutkimuksista keräsimme
hyödyllisiksi todettuja toimenpiteitä, joita
luokittelimme. Luokittelua rakennettaessa
havaitimme, että tutkimustulokset eivät
yksiselitteisesti ryhmytty rinnakkaisiksi ja
toisistaan riippumattomiksi luokiksi, vaan
tutkimustulosten tiivistäminen edellyttää
eri näkökulmien päällekkäisyyden kuvaamista.
Luokkien nimeämisessä halusimme
käyttää käsitteistöä, joka on kouluyhteisö-
jen ammattilaisille tuttua.

Tutkimustiedon työstämisen tulokse-
na malliin rakentui kolme keskeistä val-
miutta, joiden avulla koulunkäynnin jat-
kuvuutta voidaan edistää. Nämä ovat di-
daktinen valmius, ohjauksellinen valmius
sekä yhteisöllinen valmius. Ne esitellään
kuviossa 1.

Didaktinen valmius perustuu perinteis-
seksi nimettyyn näkemykseen opetus-
pillisesta näkökulmasta. Toisaalta esimer-
kiksi opiskelijoiden elämänpiiri-ajatte-
lun (ks. Koskeniemi & Hälinen, 1974)
myötä käsitystä voi uudistaa tähän päi-
vään ulottuvaksi. Nykyisin didaktinen
valmius tarkoittaa elämänpiirin laajentu-
misen ymmärtämistä ja valmiutta liikkua
sujuvasti erilaisissa oppimisympäristöissä
myös perinteisen oppilaitoksen ulkopuo-
lella. Huomio keskittyy opiskelijan oppi-
miseen, opittavien kokonaisuuksien koor-
dinointiin ja opetussuunnitelman kehittä-
miseen. Tässä näkökulmassa painottuu
käsitys oppilaitoksesta ensisijaisesti tavoite-
teellisena oppimisympäristönä.

Ohjauksellinen valmius puolestaan jä-
sentyy oppijan, oppijan oman oppimis-
prosessin sekä opiskeluyhteisön välisiin



Kuvio 1. Osallisuutta vahvistavat valmiudet

suhteisiin. Olennaista on oppijan oman näkökulman kuuleminen ja kannustaminen osana heidän itse tavoitteellistamansa ammatillista oppimista ja kehittymistä. Ohjauksellinen näkökulma sisältää olehtuksen siitä, että ratkaisun tekovastuu on oppijalla itsellään. Henkilöstön näkökulmasta kyseessä on yhteisön ja sen jokaisen ammattilaisen valmius kohdata oppijoiden monenlaisuutta, diversiteettiä ja huomioida heidät oman oppimisensa omistajina. Tavoitettavuus ja helppo lähestyttävyyys sekä mahdollisuuksien etsiminen ja tulevaisuuden uskon rakentaminen kuuluvat tähän näkökulmaan. Ohjauksellinen ote kohtaamisissa kuuluu kaikille oppilaitosyhteisön aikuisille ja kaikilla opiskelijoilla on oikeus odottaa ohjaavia kohtaamisia. Tässä näkökulmassa painottuu käsitys oppilaitoksesta kansalaisuutta ja henkilökohtaista kasvua mahdollistavana yhteisönä.

Yhteisöllinen valmius ilmenee toimintakulttuurin tasolla. Vastuulliset toimijat ammattiryhmään katsomatta ovat sitoutuneita huolehtimaan toimintakulttuuriin ja sen kehittämiseen. Monitoimijainen ja yhteisöllinen opiskeluhoito ja sen myötä yhteisöllinen hyvinvoinnista huolehtiminen kuuluu jokaisen aikuisen tehtäväkenttään. Opiskelijoiden yhteisöllisyyttä rakennetaan tietoisesti. Yhteisö voi myös ohjata jäseniään kohti sitoutumista esimerkiksi keskinäisellä palautteenannolla. Verkostoituminen oppilaitoksen ja siihen liittyvien palvelujärjestelmien kanssa tukee kaikkien toimijoiden jaksamista. Toisaalta verkostoituminen eri organisaatioiden kuten yritysten kanssa tukee joustavien oppimisympäristöjen kehittymistä. Oppilaitos nähdään vastuullisena ja avoimena yhteisönä.

Eri valmiudet, joita kuviossa 1 kuvataan ympyröillä, voivat korostua eri yhteisöissä

ja niiden eri vaiheissa eri tavoin. Ympyrät voivat olla esimerkiksi aivan erikokoisia. Mitä kattavammaksi ympyröiden ”Osallisuutta vahvistavien valmiuksien” alue laajenee, sitä kattavammin yhteisössä on valmiuksia vahvistaa osallisuutta. Toisaalta mitä pienemmäksi tai irrallisemmaksi eri valmiuksien kattavuus jää, sitä enemmän tulee ponnistella eri valmiuksien rakentamiseksi ja yhdistämiseksi.

Käytännön arkityön kysymykseksi muodostuu se, miten varmistetaan toimintakulttuurin huolehtivuus. Mikäli oppilaitoksissa halutaan edistää mallin mukaisista osallisuutta vahvistavaa valmiutta sekä yhteisötason osaamisena että yksittäisten työntekijöiden valmiuksina, on pysähdyttävä miettimään tutkitun tiedon merkitystä. Asetamme käytännön esimerkiksi paljon poissaolevan opiskelijan. Maassamme on edelleen oppilaitoksia, joissa paljon poissaolevaa opiskelijaa rangaistaan määrällisellä oppilaitoksesta erottamisella. Mikäli haluttaisiin saada paljon poissaoleva opiskelija sitoutumaan opintoihinsa, niin valittu keino vaikuttaa huonolta. Ylipäätään rankaisemisen ja kurinpidon kohteena olemisen vaikutus opintositoutuneisuuden on tutkimustiedon nojalla negatiivinen. Jos nojautuisimme tutkittuun tietoon, toimenpiteet olisivat läsnäoloa edistäviä: hyvän ja palkitsevan opettaja-oppilas-suhteen rakentamista, huolenpitoa ja keskusteluajan osoittamista. Oppilaitoksen toimintakulttuurin tasolla tarkoitamme opintoihin osallistumisen kynnyksen laskemista ja mielekkäiden oppimiskokemusten rakentamista. Opinnoista suoriutumisen tasolla taas tarkoitamme asioiden tavoitteellistamisen pohdintaa ja osaamisen monenlaisten näyttämistapojen kehittelyä – koskien kaikkia opiskelijoita.

Näkemyksemme mukaan mallia on mahdollista käyttää oppilaitoksen keskus-

telujen pohjana. Eri oppilaitokset ja niiden toiminnalliset yksiköt ovat eri vaiheissa esimerkiksi keskustelukulttuurien rakentumisessa. Jossain yksikössä toimintatapojen muutosvaatimuksista voidaan keskustella luontevasti osana henkilöstön keskinäistä palautteenantoa, toisaalla taas toimintatapojen muutoskeskustelu edellyttää johtajan vahvaa osallisuutta. Tärkeää on kysyä, kuka oppilaitoksessa kokee tarvitsevansa näitä valmiuksia yksilönä ja miten niiden koetaan ilmentyvän yhteisössä. Ehkä olennaisin kysymys voitaisiin kuitenkin osoittaa opiskelijoille ja heidän perheilleen: Kokeeko jokainen oppilaitoksen opiskelija ja hänen perheensä, että osallisuutta edistävät valmiudet oppilaitoksessa ovat kunnossa? Edustaako oppilaitoksen työntekijä kohtaamisissaan ensisijaisesti työyhteisöä ja sen aukikirjoitettuja normeja vai toimiiko hän kohtaamisissa ensisijaisesti omien henkilökohtaisten, vaihtelevien lähtökohtiensa mukaan?

Kehittämisen suuntaviivoja

Mikäli koulutus nähdään pelkätään yksilön osaamista kehittävänä instituutiona, on koulupudokkuuden yksilökohtaiseen tukeen keskittyminen perusteltua. Yhteiskunnan monimuotoisuuden jatkuvasti kasvaessa on kuitenkin yhtä perusteltua miettiä kattavammin koulutuksen laajaa yhteiskunnallista merkitystä ja oppimisyhteisön sosiologista näkökulmaa.

Nykyisin oppiminen sijoitetaan yhteisöön. Oppimisen prosessi nähdään yhä useammin sosiaalisena konstruktiona sekä yhdessä rakennettuina merkityksinä. Ammatillisen oppimisen rinnalle on syytä nostaa osallisuuden, yhteiskunnan kehittämisen ja kansalaisuuden rakentamisen näkökulmat. Sosiaalinen ulottuvuus tarkoittaa esimerkiksi kohdatuksi ja näh-

dyksi tulemisen kokemusta. Ammattiin opiskelu ei ole vain ohimenevä ja myöhempää hyvinvointia palveleva välivaihe, vaan merkittävä ja yhä pitenevä osa elämänkulkua ja osallisuutta. Opintojen aikana ei opita vain opetussuunnitelman mukaisia asioita, vaan opitaan myös sitä, miten oma toimijuus ja vastuu yhteiskunnassamme rakentuu. Oppilaitos elämäpiirinä muodostaa merkittävän reflektointiympäristön, jonka todellisuudet ovat lukemattomat.

Tässä artikkelissa opiskelun sosiaalinen ulottuvuus ei ole vain oppiaineoppimisen palveluksessa. Opiskelijoiden näkökulmasta sosiaaliset merkitykset ovat opiskelukokemuksissa etusijalla. Haluamme nostaa yksilöorientoituneen ja oppimispsykologisen lähtökohdan rinnalle yhteisön laajoine osallisuus- ja osattomuuskokemuksineen. Osallisuus alkaa yhteisöön kuulumisen tunteesta. Tämä kokemus parhaimmillaan kokoaa yhteen sekä opiskelijoita että henkilökuntaa.

Monien opiskelijoiden lisäksi monet opettajat kertovat yksin tehtävästä työstä, joka kumuloituu tuen rakentamisen kasaantumisenä (esim. Koskela, 2009). Voidaan kysyä, voivatko opetusalan ammattilaiset toimia laajemmin yhteisöön suuntautuen ja myös yhteisöön turvautuen. Jokaisen ammattilaisen aito sitoutuminen oppilaitoksen läpinäkyviin normeihin, ohjeisiin ja toimintamalleihin tuottaa ennakoitavuutta ja edistää turvalliseksi koettua yhteisöllisyyden rakentumista.

Vaikka opettajan tehtävä on autonominen, niin yhteisön toimintatapojen läpinäkyvyys edellyttää sitoutumista ohjaviin normeihin. Tutkimuksissa on nostettu esiin esimerkiksi turvalliseksi koettu ja luottamuksellinen ilmapiiri ja oikeudenmukaisuuden sekä tasa-arvoisen kohte-

lun oletus. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelija saa kulloisessakin tilanteessa tarvittavan ennakkotiedon, hän voi luottaa saamaansa ennakkoinformaatioon ja saamansa tiedon nojalla hän voi ennakoida tulevaa. Jaetun tiedon tulee olla yleistettävissä kaikkien muiden samassa tilanteessa olevien opiskelijoiden kohdalla.

Kun fokusta laajennetaan yksittäisistä opiskelijoista ja heidän tuen tarpeensa tunnistamisesta kohti yhteisön toimintaa ja sen kaikkia jäseniä tukevaa toimintatapaa, on syytä miettiä muutamaa lähtökohtaa. Edelleenkin on tärkeää tunnistaa tuen tarvetta yksilötasolla, mutta sen lisäksi huomiota tulee suunnata tilanteisiin, joissa tukea tarvitaan. Mitä paremmin tunnistetaan tilanteet, joihin tuen tarve yhdistyy, sitä paremmin osataan tilannetta ohjeistaa ja muokata. On mahdollista, että hankalia tilanteita ja tuen tarvetta tuottaa myös yksittäisen henkilökunnan edustajan virheellinen käsitys tai toimintatapa. Tuen tarvetta voi tuottaa myös se, että jonkin tutkinnon osan tai sen osa-alueen ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet on kuvattu vaikeaselkoisesti.

Yhteisöllisen oppilaitoksen johtaminen edellyttää opetushenkilökunnan johtamista tarvittaessa hyvinkin yksilöllisesti. Johtamisella tulee vaikuttaa opetukseen ja henkilöstön toimintaan. Jos tarkastelunäkökulmaa halutaan suunnata henkilöstöön, laadun kehittäminen tarkoittaa juuri henkilöstön toiminnan muuttamista. Opiskelijan näkökulmasta kysymys on opetuksen tasaisesta ja hyvästä laadusta, tasapuolisesta kohtelusta ja ennakoitavuudesta. Huhtanen (2012) kiinnittää huomiota siihen, voiko laadukkaasti toimivassa oppilaitoksessa esimerkiksi yksittäinen perusopintojakso muodostua opiskelijan valmistumisen esteeksi. On myös

yhteisöllisyyden kannalta paradoksaalista, jos opettajien ei tarvitse olla kiinnostuneita tutkintojen valmistumisesta, opiskelijoiden oppimistuloksista tai läpäisyasteesta. Koska opettajan ja ryhmänohjaajan toimilla on suuri merkitys opiskelun läpäisyssä, keskeyttämistä ja siihen johtavaa prosessia tulisikin seurata tarkemmin (Pirttiniemi & Vehviläinen, 2012). Prosessin tarkastelu voi nostaa keskusteluun myös muiden prosessiin vaikuttavien tahojen ja toimijoiden mahdolliset epätarkkuudet, eivätkä kaikki haasteet kumoudu vain opiskelijoiden heikkoon suoriutumiseen.

On siis ilmeisen perusteltua keskittyä opiskelijoiden ja henkilöstön, erityisesti opiskelijoiden ja opettajien, väliseen vuorovaikutukseen itseisarvona.

Toisaalta pelkästään suoritettujen tutkintojen määrän lisääminen ei voi olla tavoitteena oikea. Myös osaamistavoitteiden pitää olla laadukkaita. Siksi rahoituskriteereiden suhteen tulee olla tarkkana (Koramo & Vehviläinen, 2015). Lisäksi huomiota tulisi kiinnittää ulkoisen arvioinnin ja sisäisen kehittämisen tasapainoon. Oppilaitoksen arviointi ulkopuolisten asiantuntijoiden toimesta toteutettuna tuottaa arvokasta tietoa esimerkiksi päättäjille. (Räisänen & Räcköläinen, 2013.)

Näistä syistä koulutuksen keskeyttämisen syytä käsittelevää pohdintaa tulee laajentaa. Kyse ei aina ole vain opiskelijoista tai heidän muodostamistaan riskiryhmistä. Opiskelijanäkökulman lisäksi keskustelun tulee ulottua oppilaitoksen toimintatapoihin, niitä ohjaaviin ohjeistuksiin ja normeihin, henkilökunnan tekemiin oh-

jeistusten ja normien tulkintoihin sekä koko organisaation toimintakulttuuriin.

Jos halutaan rakentaa osallisuutta tuotava ja hyvinvointia edistävä oppimisympäristö, on siis ilmeisen perusteltua keskittyä opiskelijoiden ja henkilöstön, erityisesti opiskelijoiden ja opettajien, väliseen vuorovaikutukseen itseisarvona (Mustonen & Wessman, 2010). Oppilaitoksen tulee tietoisesti organisaationa hakeutua kohti helppoa lähestyttävyyttä. Toisaalta henkilöstön keskinäisen vuorovaikutuksen sujuvuus ja valmius esimerkiksi ytimekkääseen keskinäiseen palautteenantoon on reflektiivisen ja oppivan yhteisön tunnusmerkki.

Lähteet

- Ahola, S., & Galli, L. (2009). Koulutustakuusta ohjaustakuuseen – nuorten koulupudokkaiden nivelvaiheohjauksen kehittäminen. *Kasvatus*, 40(5), 394-406.
- Bernstein-Yamashiro, B., & Noam, G.G. (2013). Teacher-student relationships: A growing field of study. *New Directions for Youth Development*, 137, 15-26.
- Blondal, K.S., & Adalbjarnardottir, S. (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85-100.
- Bradley, C.L., & Renzulli, L.A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521-545.
- Cederberg, M., & Hartsmar, N. (2013). Some aspects of early school leaving in Sweden, Denmark, Norway and Finland. *European Journal of Education*, 48(3), 378-389.
- De Witte, K., & Rogge, N. (2013). Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education*, Part II, 131-149.
- Hafen, C.A., Ruzek, E.A., Gregory, A., Allen, J.P., & Mikami, A.Y. (2015). Focusing on teacher-student interactions eliminates the negative impact of students' disruptive behavior on teacher perceptions. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 426-431.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., & Mashburn, A.J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Happo, I. (2012). Opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumisesta ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(2), 12-29.
- Harrikari, T. (2008). *Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa*. Julkaisuja 87. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Huhtanen, K. (2012). Pedagoginen johtaminen opintojen läpäisyn tehostamisessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(2), 40-52.
- Jahnukainen, M. (2005). Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula (toim.), *Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena*. (ss. 40-50). Helsinki: Opetushallitus.
- Kantelinen, R., Jeskanen, S., & Koskela, T. (2016). Kieltenopettaja kielikasvatuksen ammatillisena – asiantuntijuus muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* -verkkolehti. Luettu osoitteesta <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieltenopettaja-kielikasvatuksen-ammattilaisena-asiantuntijuus-muutoksessa/>.
- Komonen, K. (2012). Paha pudokas? Koulutuksellisen syrjäytymisen tarkastelu yhteiskunnallisessa keskustelussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(2), 30-39.
- Koramo, M., & Vehviläinen, J. (2015). *Ammattillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma. Laadullinen ja määrällinen seuranta vuonna 2014*. Raportit ja selvitykset 2015:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Koskela, T. (2009). *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 48. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Koskenniemi, M., & Hälinen, K. (1974). *Diaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). Opettajaiden titeetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28-48.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards drop out: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760.
- Leino, M. (2015). Dropping out from vocational education in the context of the dimensions of communication. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(4), 500-508.

- Lämsä, A.-L. (2009). *Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä: Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 102.
- Madill, R.A., & Scott, D.G. (2014). Students' perceptions of relatedness in the classroom: The roles of emotionally supportive teacher-child interactions, children's aggressive-disruptive behavior, and peer social preference. *School Psychology Review*, 43(1), 86-105.
- Mishra, P.J., & Azeez, A. (2014). Family etiology of school dropouts: A psychosocial study. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 1(5), 136-146.
- Mustonen, N., & Wessman, J. (2010). Hyvinvointisuunnitelmalla luodaan kokonaisvaltaista opiskeluhyvinvointia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12(4), 10-15.
- Mäki-Ketelä, J. (2012). *Kiskot vievät elämään – ammatillisessa ja koulutuksellisessa marginaalissa elävien nuorten erilaisia elämänraiteita*. UEF Electronic Publications. Luettu osoitteesta http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-93-1388-4/index_en.html.
- Määttä, M. (2006). Poikkialhallinnolliset ryhmät ja perheiden ongelmiin puuttuminen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 71(6), 569-582.
- Nurmi, P. (2009). *Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki* 2013/1287
- Paaso, A. (2012). Osaava ammatillinen opettaja 2020. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(3), 46-56.
- Peguero, A.A., & Bracy, N.L. (2014). School order, justice and education: Climate, discipline practices and dropping out. *Journal of Research in Adolescence*, 25(3), 412-426.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, K-3*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pirttiniemi, J., & Vehviläinen, J. (2012). Ammatillisen koulutuksen läpäisyn edistäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(2), 53-56.
- Ream, R.K., & Rumberger R.W. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-Latino white students. *Sociology of Education*, 81(2), 109-139.
- te Riele, K. (2006). Youth "at risk": further marginalising the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-145.
- Räisänen, A., & Rökköläinen, M. (2013). Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 109-124.
- Sagatun, Å., Heyerdahl, S., Wentzel-Larsen, T., & Lien, L. (2014). Mental health problems in the 10th grade and non-completion of upper secondary school: The mediating role of grades in a population-based longitudinal study. *BMC Public Health*, 14(16).
- Seikkula, J., & Arnkil T.E. (2009). *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Terveystien ja hyvinvoinnin laitos.
- Smith, A., & Bell, S. (2015). Towards Inclusive Learning Environments (TILE): Developing the 'Roadmap for the inclusion of students with special educational needs in vocational education and workplace settings'. *Support for Learning*, 30(2), 150-160.
- Suonerä, M. (1979). *Ammattikasvatuksen didaktiikan perusteet*. Helsinki: Otava
- Uusikylä, K., & Arjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Porvoo: WSOY
- Westling Allodi, M. (2002). Children's experiences of school: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 181-205.
- Winding, T.N., & Andersen, J.H. (2015). Socioeconomic differences in school dropout among young adults: The role of social relations. *BMC Public Health*, 15.
- Äärelä, T. (2012). "Aika paljolla vaikuttaa minäkäläinen ilme opettajalla on naamalla." *Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 105. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Korkeakoulutuksen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä – opiskelijan arviointi työssä oppimisen ja kehittymisen tukena

Sari Poikela

KT, dosentti, yliopistonlehtori

Lapin yliopisto

sari.poikela@ulapland.fi

Pirjo Vuoskoski

FT, Senior Lecturer

University of Brighton

p.vuoskoski@brighton.ac.uk

Artikkeli on läpikäynyt refereemennettelyn

Tiivistelmä

Tarkastelemme keinoja, joilla kehittää arviointia korkeakoulutuksessa ja työhön liittyvissä oppimisympäristöissä. Kuvaamme kontekstuaalisen arvioinnin mallin, joka osoittaa kytkennän arvioinnin ja oppimisen välille arvioinnin eri vaiheissa (yksilö-, ryhmä- ja tuotosarviointi). Artikkelin empiirinen aineisto koostuu kahdessa oppilai-

toksessa kerätystä haastatteluaineistosta (n=16). Selvitimme (1) Miten kontekstiperustainen arviointi toimi oppimisen ja kehittymisen tukena ohjatussa harjoittelussa? (2) Miten arvioinnin osapuolet, opiskelijat, opettajat ja työpaikkaohjaajat osallistuivat ja toimivat kontekstuaalisen arvioinnin prosesseissa? Aineisto analysoitiin fenomenologista, deskriptiivistä metodia ja hermeuttista otetta käyttäen.

Opettajilla ja ohjaajilla oli tavoite ja halu tukea opiskelijoiden oppimista, mutta vaihtoehtoiset aikaresurssit koettiin yhtenä esteenä. Jatkuvan arvioinnin tärkeys tunnustettiin ja kehitettiin uusia hyödyllisiä työkaluja. Pelkona oli, että opiskelijoille säilytettiin liikaa vastuuta arvioinnistaan. Osa työpaikkaohjaajista koki, ettei heillä ollut riittävästi taustatietoa arvioinnin tueksi. Oppimiseen, kehittymiseen ja arviointiin liittyvät moninaiset elementit tunnustettiin, mutta arvioinnin fokus oli edelleen paljolti tuotosten arvioinnissa.

Arviointikäytäntöjen kehittämisen tarve on ilmeinen kehitettäessä työelämälähtöistä oppimista ja pedagogiikkaa. Onnistunut kehittäminen vaatii vuorovaikutusta oppilaitoksen ja työelämän toimijoiden välillä.

Avainsanat: *kontekstuaalinen arviointi, korkeakoulutus, työelämälähtöiset oppimisympäristöt ja pedagogiikka, arvioinnin kehittäminen*

.....

Developing assessment practices in higher education – student assessment in the enhancement of work-related learning and improvement

Abstract

This paper explores the ways in which assessment can be developed, in the frame of higher education and work-related learning, and provides a model for context-based assessment. Empirical explorations draw on interview data (n=16) obtained from two higher educational contexts. The aim was to explore 1) the meaning of student assessment through the lens of context-based assessment, and 2) the acts of the differ-

ent parties (students, teachers, and practice educators) within the work-placement assessment process. The data were analysed based on phenomenological and hermeneutical methodology. In the data, the teachers and the practice educators had a clear focus on supporting student learning, but limited resources were experienced as a hindrance. The importance of continuous process assessment was generally acknowledged by all parties, and new assessment tools were implemented. However, a question was also raised, whether students were given too much responsibility in the assessment process. Some of the educators felt that they lacked fundamental information for the assessment of student learning. Although the different elements needed for assessment and improvement were generally recognized, the focus of assessment was still largely on the products rather than the process of learning. Our claim is that development of work-related learning and pedagogy implies that the assessment practices need to be examined and developed; this again requires interaction between the different stakeholders in higher education and work-life.

Keywords: *context-based assessment, higher education, work-related learning and pedagogy, assessment development*



Artikkeli tarkastelee keinoja, joilla kehittää opiskelijoiden arviointia korkeakoulutuksessa ja työhön liittyvissä oppimisympäristöissä sekä pyrkii tarjoamaan eväitä arviointikäytäntöjen parantamiseksi. Tavoitteemme on esittää arvioinnille ja arviointikäytäntöjen kehittämislähtökoh-
tia ja ideoita, jotka hyödyttävät oppijoita, opettajia, ohjaajia, opetussuunnitelman suunnittelijoita sekä koulutusorganisaatioiden kehittäjiä. Kuvaamme kontekstuaalisen arvioinnin mallin ja esittelemme sen pääidean arvioinnin ”vyöhykkeet ja peilit”. Malli osoittaa kytkennän arvioinnin ja oppimisen välille arvioinnin eri vaiheissa (yksilö-, ryhmä- ja tuotosarviointi). Havainnollistamme arvioinnin vaiheita ja käytännön kokemuksia tukeutuen empiiriseen aineistoon, joka koostuu kahden oppilaitoksen puitteissa kerätystä haastatteluaineistosta. Fysioterapian opiskelijoilta, opettajilta ja työpaikkaohjaajilta kysyttiin heidän kokemuksiaan opiskelijoiden arvioinnista.

Tausta ja keskeiset käsitteet

Arvioinnin tärkeä tehtävä on tukea opiskelijan oppimista korkeakoulutuksessa. Arviointiin ja oppimiseen liittyvät tutkimusteemat ylipäätään ovat tulleet entistä ajankohtaisemmiksi ja niitä on tutkittu paljon viime vuosikymmeninä. (Boud, 2000; Poikela, 2002; Boud & Falchikov, 2005). Samaan aikaan on korostunut, että oppimista tapahtuu kaikissa elämänvaiheissa, monenlaisissa ympäristöissä, kuten työssä ja erilaisissa työhön liittyvissä tilanteissa (Barnett, 1999; Boud & Garrick, 1999; Boud, Solomon, & Symes, 2001; Poikela, 2004). Työ ja työpaikka, myös osana kor-

keakouluopintoja, tarjoavat runsaasti aineksia ammatillisen kasvun tukemiseen ja opiskelijoiden valmistautumiseen ammatilliseen tulevaisuuteensa. Työssä oppimisen myötä opintojaksojen sisältö ja opetussuunnitelma aukenevat opiskelijalle uudella tavalla. (Dall’Alba, 2009; Webster-Wright, 2009; Thistlethwaite, 2013; Virolainen & Stenström, 2013.)

Arviointia (assessment) käytetään kirjallisuudessa toisinaan synonyymina palautteelle (feedback) (Evans, 2013; Li & De Luca, 2014). Arviointia näkee käytettävän myös synonyymina evaluaatiolle (evaluation) (Sadler, 2005, 2010). Lisäksi arviointipalautetta (assessment feedback) on käytetty sateenvarjokäsitteenä yhdistämään erilaisia arvioinnin määritelmiä, toimintoja ja periaatteita (Evans, 2013). Suomalaisista tutkijoista Raivola (2000) puolestaan esitti evaluaation kaikkein laajimpana käsitteenä. Evaluaatiojärjestelmiä tarvitaan keräämään erityyppistä arviointitietoa laajasti erilaisiin tarkoituksiin, myös koulutuspolitiikan, suunnittelun ja tutkintojärjestelmien käyttöön. Raivola korosti koulutuksen laadun kontekstuaalisia tekijöitä. Laatu nähdään moniulotteisena ilmiönä, joka on uniikki jokaiselle tuotteelle ja prosessille, jossa tuote on valmistettu. Tekstissä käytämme termiä arviointi viitattessamme niihin menettelytapoihin, prosedureihin, joita käytetään punnittaessa opiskelijan oppimista ja osaamista työssä oppimisen yhteydessä. Evaluaation näemme laajemmassa merkityksessä.

Opiskelijoiden arvioinnin käytännöistä ja arvioinnin määritelmistä on esitetty erilaisia näkemyksiä (Ashgar, 2012; Evans, 2013; Li & De Luca, 2014) ja opiskelijoiden omat kokemukset arvioinnistaan ovat nousseet entistä keskeisemmäksi teemaksi korkeakoulutuksessa. (Ashgar, 2012; Dearnley, Taylor, Laxton, Rinomhota &

Nkosana-Nyawata, 2013.) Tutkimuskirjallisuudessa korostetaan uusien arviointikäytäntöjen sisältämiä mahdollisuuksia ja niistä on keskusteltu myös terveysalan korkeakoulutuksen yhteydessä runsaasti. (Laitinen-Väänänen, 2008; Trede, 2012; Virolainen & Stenström, 2013; Vuoskoski, 2014). Työssä oppimisjaksojen tai ohjatun harjoittelun arviointikäytäntöjen kehittäminen sisältääkin paljon potentiaalia arvioinnin muuntamiseksi niin, että se on linjassa ajankohtaisen keskustelun ja tutkimuksen kanssa. Ennen artikkelin empiiristä osuutta esittelemme keskeisiä työelämälähtöiseen pedagogiikkaan ja arviointiin liittyviä käsitteitä. Avaamme kontekstuaalisen arvioinnin mallin peilien ja vyöhykkeiden idean, joka on artikkelimme teoreettinen tausta sekä arvioinnin että oppimiskäsitusten näkökulmasta.

Ohjatulla harjoittelulla tarkoitamme määrättyä ajanjaksoa, jolloin opinnot toteutuvat autenttisisessa työn kontekstissa ja joka on keskeinen osa korkeakoulutuksen prosessia ja opetussuunnitelmaa. Suomessa terveysalan opintoihin sisältyvä ohjattu harjoittelu toteutuu oppilaitoksen ja julkisten tai yksityisten työorganisaatioiden solmimien yhteistyösopimusten kautta. Arvioinnilla viittaamme opiskelijan arviointiin juuri ennen harjoittelujakson alkua, ohjatun harjoittelun aikana ja välittömästi sen jälkeen. Arviointiin sisältyy monenlaisia toimintoja, kuten tavoitteiden ja tehtävien asettamista, arviointikriteerien muodostamista, arvioinnin työkalujen ja metodien soveltamista, arvioinnin tekemistä, palautteen antamista ja vastaanottamista sekä suorituksista tai arvosanoista keskustelua. Ohjatun harjoittelun arviointiin kuuluu vähintään kolme osapuolta, opiskelija, opettaja ja työpaikkaohjaaja.

Opiskelijan arviointi ja ohjattu harjoittelu korkeakoulutuksessa

Yksi korkeakoulutuksen haasteista on tarve tarjota sellaisia koulutuksellisia ja pedagogisia ympäristöjä, jotka ovat relevantteja nykyisen työelämän luonteeseen ja organisaatioiden kannalta (Boud & Garrick, 1999; Boud, Solomon, & Symes, 2001; Poikela, 2002, 2004; Schmidt & Gibbs, 2009). Toinen haaste on vaatimus tehokkaista, tutkimusperustaisista koulutuskäytännöistä, joilla voidaan saavuttaa hyviä oppimistuloksia ja työelämässä tarvittavia taitoja (Poikela, E. & Poikela, S., 2006; Boud & Lawson, 2011). Näihin haasteisiin on tutkimuskirjallisuudessa esitetty erilaisia vastauksia, kuten työssä oppimista (work-based learning) painottavien koulutusohjelmien maailman laajuinen inkluusio (Boud & Garrick, 1999; Boud et al., 2001) sekä ylipäätään työhön liittyvän tai työhön integroituneen koulutuksen lisääminen ja kehittäminen (Schmidt & Gibbs, 2009; Treuer von, Sturre, Keele, & McLeod, 2011; Ahola & Hoffman, 2012; Trede, 2012; Virolainen & Stenström, 2013).

Meneillään olevasta opiskelijoiden arvioinnin ja oppimisen käytäntöjen muutoksesta keskustellaan paljon. Perinteisesti korkeakoulutuksen arviointi on keskittynyt enemmän summatiiviseen arviointiin, ”tietomäärän mittaamiseen” eikä niinkään ”oppimisen tukemiseen”, formatiiviseen arviointiin ja jatkuvaan reflektioon osana oppimisprosessia. Opiskelijalle on annettu rooli mittaamisen kohteena eikä oman arviointiprosessinsa aktiivisena toimijana ja osallistujana. (Hager & Butler, 1994; Biggs, 1996, 1999; Boud, 2000; Poikela, 2002.) Painopiste on kuitenkin siirtymässä enemmän opiskelijälähtöisiin ja opiskelijakeskeisiin käytäntöihin ja siihen, että oppijat ja heidän oppimisensa ovat entistä

enemmän fokuksessa koko oppilaitoksen tasolla (Boud, 2000, 2007; Poikela, 2002, 2004; Boud & Falchikov, 2005, 2006; Poikela, E. & Poikela, S., 2005, 2012).

Muutoksesta huolimatta arvioinnin käytännöistä ja oppimiskäsityksistä on edelleen hyvin erilaisia ajatuksia. Osa opettajista toivottaa entistä innovatiivisemmat arviointikäytännöt tervetulleiksi, mutta joissakin ne herättävät hämmennystä. Arvioinnin merkitys näyttääkin olevan monin tavoin ”työn alla oleva prosessi”. (Bennett, 2011; Dearnley et al., 2013; Evans, 2013; Li & De Luca, 2014.) Samanaikaisesti opiskelijoiden henkilökohtainen kokemus arvioinnistaan on tullut lisääntyvässä määrin haastavaksi teemaksi korkeakoulutuksessa. Erityisesti työssä oppimisen ja ohjatun harjoittelun liittyvät arviointiprosessit kaipaavat huomiota. (Ashgar, 2012; Dearnley et al., 2013; Ferns & Moore, 2012.)

Kaikki edellä mainitut muutokset ja siirtymät ovat huomionarvoisia etsittäessä tapoja ohjatun harjoittelun arvioinnin kehittämiseen. Opiskelijoiden arvioinnin käytänteitä on tarpeen tarkastella aikaisempaa yksityiskohtaisemmin. Ei ainoastaan pedagogisten ratkaisujen ja työelämän odotusten näkökulmasta, vaan myös siitä perspektiivistä, miten arviointi voi tukea oppimista ja ammattiin kehittymistä laajemmin. Opiskelijoista tulee entistä enemmän oman oppimisensa havainnoijia ja arvioijia työn ja käytännön osallistumisen kontekstissa. Opiskelijat on tunnustettava ja tunnustettava arviointiprosessin osapuolina ja omistajina, jotka osallistuvat heihin vaikuttavien päätösten tekoon samalla kun antavat oman panoksensa työpaikalla. Artikkelimme perusajatus on, että opiskelijälähtöisyyden ohella tarvitaan aiempaa holistisempi ja kontekstuaalisempi lähestymistapa korkeakoulutuksen

ja työssä oppimisen suhteiden ja vuorovaikutuksen kehittämiseksi. Yksi tärkeä osa tässä kehitystyössä on arviointi, jonka tulee toteutustavasta ja ympäristöstä huolimatta olla kollaboratiivisesti harkittua ja perusteltua siten, että se tukee oppimista ja osaamisen kehittymistä eri tavoilla.

Opiskelijan arvioinnin ja oppimisen teoreettinen perusta

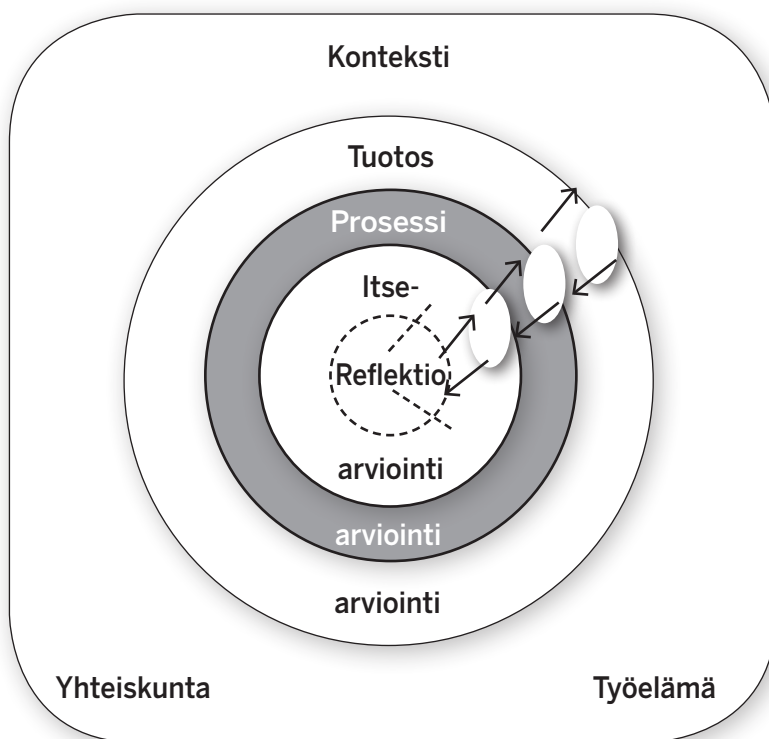
Kontekstiperustaisen arvioinnin malli ja idea on artikkelimme teoreettinen perusta opiskelijan oppimisen, osaamisen ja arvioinnin kehittämiseksi (Poikela, 2002, 2004). Malli pohjaa Boudin (2000) ajatukseen kestävästä arvioinnista (sustainable assessment), Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaan ja Pettigrewin (1985) kontekstuaaliseen analyysiin. Boudin (2000) mukaan arviointiin liittyy sopivien standardien ja kriteerien identifiointi ja subjektiivisten päätelmien tekeminen laadusta. Kestävä lähestymistapa tarkoittaa, että arvioinnin tarkoitus ja menetelmät laajennetaan erottamattomaksi osaksi kaikkia elinikäisen oppimisen muotoja. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoria korostaa holistista näkökulmaa oppimiseen yhdistäen kokemuksen, reflektion, abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen toiminnan sykliseksi jatkumoksi. Kokemus on aina oppimisen ja kehittymisen lähtökohta. Holistinen näkökulma tarjoaa käsitteellisen sillan erilaisten elämäntilanteiden ja oppimisympäristöjen, kuten koulutuksen ja työn maailmojen välille sekä korostaa oppimista jatkuvana, elämänmittaisena prosessina. Pettigrew (1985) esitti kontekstuaalisen lähestymistavan ja analyysinsa alun perin organisaatioiden tutkimuksen yhteydessä. Organisaation muutos ja kehittyminen on jatkuvaa liikettä muutoksen kontekstin, muutoksen prosessin ja muutoksen

sisällön välillä. Kontekstuaalisen analyysin avain on näiden suhteiden tunnistamisessa ja näkyväksi tekemisessä. Analyysin lähtökohta on prosessin kuvaus, jota selittää sekä ulkopuolinen yhteiskunnallinen konteksti että sisäinen organisaationaalinen konteksti. Analyysin yksi tavoite on kriteerien kehittäminen toiminnan arvioimiseksi.

Arvioinnin ja oppimisen vyöhykkeet ja peilit

Esa Poikela (2002, 2004) löysi analogisia suhteita Boudin (2000), Kolbin (1984) ja Pettigrewin (1985) teorioiden välillä ja kehitti niiden pohjalta kontekstiperustaisen arvioinnin (context-based assessment, CBA) mallin, joka huomioi sekä situationaaliset että kontekstuaaliset tekijät osana arviointia. Malli

tarjoaa laajan perspektiivin arviointiprosesseille koulutuksen kontekstissa ja esittää idean arvioinnin vyöhykkeistä ja niitä yhdistävistä peileistä. Lisäksi se tarjoaa konkreettisen työkalun arvioinnin kehittämiseksi ja oppimisen edistämiseksi. Oppijan kyky arvioida ja reflektoida oppimistaan ja osaamistaan on tärkein tekijä pyrittäessä ymmärtämään ja vaikuttamaan oppimisen tilanteeseen ja toiminnan kontekstiin. Oppija ei ole vain oman oppimisprosessinsa omistaja, vaan myös arviointiprosessinsa omistaja. Tämä voidaan laajentaa koskemaan kaikkia arviointi- tai evaluointiprosessin osallisia. Prosessiarviointi on jatkuvaa reflektiota, palautetta ja neuvottelua kaikkien arviointiprosessin osallisten välillä. Se muodostaa perustan sekä oppijan itsearviointille että oppimistoimintojen ja tulosten evaluaatiolle (kuvio 1).



Kuvio 1. Kontekstuaalinen arviointi - arvioinnin peilit ja vyöhykkeet

Kuvion ytimessä on kokemuksellisen oppimisen sykli (Kolb, 1984), jonka ytimessä on reflektiivinen havainnointi. Itsearviointi toteutuu kuvion keskellä, ensimmäisellä vyöhykkeellä. Prosessiarviointi sijoittuu kuvion toiselle vyöhykkeelle. Tuotosarviointi oppimistulosten ja saavutusten merkityksessä toteutuu kolmannella vyöhykkeellä. Vyöhykkeiden välillä sijaitsevat rajapinnat, peilit, jotka ovat tärkeitä oppimisen ja kehittymisen kannalta. Ei vain opiskelijan näkökulmasta, vaan myös ohjauksen kannalta, esimerkiksi arviointi- ja palautetaitojen kehittämisessä. Malli tarjoaa linkin arvioinnin ja oppimisen välillä ja on lähtökohta osaamisen kehittymiselle. Tarkastelemme mallia seuraavaksi empiirisen aineiston kautta.

Empiirisen tutkimuksen konteksti ja metodit

Artikkelimme tutkimuskysymykset ovat: (1) Miten kontekstiperustainen arviointi toimii oppimisen ja kehittymisen tukena ohjatussa harjoittelussa? (2) Miten arvioinnin osapuolet, opiskelijat, opettajat ja työpaikkaohjaajat osallistuivat ja toimivat kontekstuaalisen arvioinnin prosesseissa?

Tutkimusaineisto koostuu ohjattuun harjoitteluun osallistuneiden fysioterapian opiskelijoiden, opettajien ja työpaikkaohjaajien haastatteluista kahdessa suomalaisessa ammattikorkeakoulussa (tapaus A ja tapaus B). Kaikki ohjatut harjoittelut toteutuivat autenttisella työpaikalla joko terveydenhuollon julkisella tai yksityisellä sektorilla. Kummassakin oppilaitoksessa fysioterapian opetussuunnitelma oli rakennettu ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) lähestymistavan mukaisesti. Oppilaitoksessa toteutetut poikkitieteelliset opintokokonaisuudet ja ohjatun harjoittelun periodit vuorottelivat jokaisena opis-

keluvuotena. Opetussuunnitelmien lähestymistavan ja opetuksen toteutuksen samankaltaiset piirteet olivat peruste myös tutkimuskohteiden valinnalle.

Ongelmaperustainen oppiminen ei noudata perinteistä erillisten oppiaineiden jaottelua, vaan ammatillisesta kontekstissa kumpuavien ongelmien käsittelyn ja ongelmanratkaisun logiikkaa (Barrows, 1996; Boud & Feletti, 1997). Kirjallisuudessa on esitelty useita erilaisia ongelmaperustaisen oppimisen sovelluksia ja malleja, joista on kuitenkin tunnistettavissa ja nimettävissä keskeisiä yhdistäviä ydinperiaatteita. Opiskelijat työskentelevät ryhmissä, tutoriaaleissa, joita ohjaa tutoropettaja. Ongelmia käytetään opiskeluprosessin lähtökohtana ja käynnistäjänä. Tutoriaalien työskentelyn ympärille on organisoitu itseopiskelua ja erilaisia oppimisen resursseja (kuten luennot, harjoitukset, tutustumiskäynnit, kirjallisuus, verkkomateriaali). (Barrows, 1996; Boud & Feletti, 1997; Savin-Baden & Major, 2004; Schmidt, van der Molen, Te Winkel, & Wijnen, 2009; Poikela, E. & Poikela, S., 2005, 2012.)

Ongelmaperustaista oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa arviointi esitetään usein pulmallisena tai hankalana osana opetussuunnitelmaa. Arvioinnin merkitys oppimisen kannalta tunnustetaan. Ongelmaperustaisen oppimisen syklimallissa arviointi on koko mallin keskiössä (Poikela, E. & Poikela, S., 2005, 2012). Kuitenkin usein todetaan, että arvioinnin käytännöt eivät välttämättä istu valittuun pedagogiseen lähestymistapaan, odotettuihin oppimistuloksiin ja opiskelijoiden tarpeisiin (Savin-Baden, 2004; Poikela, E. & Poikela, S., 2005; Winning, Lim, & Townsend, 2005; Poikela, S., Vuoskoski, & Kärnä, 2009; Poikela & Moore, 2011; Heikkinen, 2014).

Opiskelijan itsearviointiin ja ohjaajan palautteeseen perustuvat vuorovaikutukselliset arviointitavat olivat kummassakin tutkimuksen kohteena olevassa oppilaitoksessa tärkeä ja keskeinen osa fysioterapian koulutuksen ohjattua harjoittelua. Oppimistavoitteet ja odotetut oppimistulokset kirjattiin arviointilomakkeelle etukäteen. Kaikkien osapuolten (opiskelija, opettaja, työpaikkaohjaaja) edellytettiin pitävän kirjatut tavoitteet mielessä ja tallessa koko harjoittelun ajan. Opiskelijan suoriutuminen arvioitiin oppilaitoksessa B asteikolla hyväksyty/hylätty ja numeraalisesti (0-5) oppilaitoksessa A. Kaikki opiskelijat kirjoittavat oppimispäiväkirjaa harjoittelun ajan. Oppimispäiväkirjaan koottiin kokemuksia kliinisestä työstä. Loppuraportissa jokaisen piti koota yksi kliininen tapauseloste, jota käsiteltiin myös relevantin tutkimuskirjallisuuden kautta. Opettaja ja työpaikkaohjaaja arvioivat raportin harjoittelun päätyttyä numeraalisesti (0-5) oppilaitoksessa A ja hyväksyty/hylätty merkinnällä oppilaitoksessa B.

Molemmissa tapauksissa opettajien odotettiin käyvän ohjauksikäynnillä harjoittelupaikalla vähintään kerran. Sen lisäksi yhteydenpidossa hyödynnettiin verkon mahdollisuuksia. Kummassakin tapauksessa käytettiin keskustelufoorumeita ja/tai sähköpostia keskusteluun, palautteeseen ja tiedon jakamiseen. Oppilaitoksessa B käytettiin myös verkkokokoussovellusta Adobe Connect Pro, jos opettaja ei pitkän välimatkan vuoksi päässyt vierailemaan harjoittelupaikassa. (Vuoskoski, 2014.)

Haastatteluaineisto hankittiin syvähaastattelun ideaa (Kvale, 1996) hyödyntäen pian opiskelijoiden ohjatun harjoittelun päättymisen jälkeen. Tutkimusluvut pyydettiin kummastakin oppilaitoksesta ja kaikilta informanteilta. Haastateltavina

olivat kahdeksan toisen vuoden opiskelijaa, heidän neljä opettajaansa ja neljää työpaikkaohjaajaansa. Kaikki kuusitoista haastattelua tehtiin kasvokkain. Jokaisen haastattelun aluksi käytiin läpi tutkimuksen anonymiteetin, luottamuksellisuuden ja eettisyyden periaatteet sekä kerrattiin tutkimusintressit ja käytettävät tutkimusmenetelmät. Haastattelija oli toinen artikkelin kirjoittajista, joka aineistoa kerättyä myös työskenteli toisessa kohdeammattikorkeakoulussa. Haastattelut kestivät 45-75 minuuttia. Ne nauhoitettiin ja liitettiin sanatarkasti. Tutkimusaineisto on osa haastattelijan väitöskirjatutkimusta. (Vuoskoski, 2014.)

Aineiston analyysissä sovellettiin fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan perustuvaa laadullista tutkimusotetta. Fenomenologinen asenne tarkoitti pyrkimystä ymmärtää tutkimuskohdetta, tässä tapauksessa ohjatun harjoittelun arviointia elettyä kokemuksena, henkilökohtaisen elämysmaailman ilmiönä. Aineisto analysoitiin fenomenologista, deskriptiivistä metodologiaa käyttäen.

Pyrkimys oli kunnioittaa kokemusta sellaisena kuin se ilmeni tutkittavien kokemusten konkreettisesti kuvauksessa. (Giorgi, 2009.) Hermeneuttinen ote (Pollio, Thompson, & Henley, 2006) toimi tulkinnallisena kehikkona haastatteluaineistoa käsiteltäessä etsittäessä aineiston ja teoreettisten perspektiivien välisiä yhteyksiä. (Vuoskoski, 2014.)

Ensimmäinen peili: reflektiivisten taitojen kehittäminen

Kontekstuaalisen arvioinnin mallissa itsearvioinnin ja prosessiarvioinnin kohtauspinta tarjoaa peilin, jonka avulla opiskelija voi kehittää

reflektiivisiä taitojaan arvioidakseen itseään, toimintaansa ja suhdettaan muihin toimijoihin. Avain reflektiivisten taitojen kehittämiseen ja oppimiseen reflektion avulla on palaute. Oppijat voivat havainnoida omaa ja toistensa toimintaa esimerkiksi oppimispäiväkirjan kirjoittamisen avulla. Itsearviointin ja reflektion ohella he voivat vastaanottaa ja hyödyntää ohjaajien, toisten opiskelijoiden ja kollegoiden välitöntä palautetta. Siten kaikkien prosessin osallistujien on mahdollista kehittyä palautetta antaen ja vastaanottaen.

Palautteen merkitys ilmenikin empiirisessä aineistossa. Informantit nostivat esille itse- ja prosessiarviointin välisen dynamiikan. Erityisesti opiskelijat korostivat yhteisten keskustelujen ja opiskelijoilta ja/tai ohjaajilta saadun palautteen tärkeyttä oman kehittymisensä kannalta. Esimerkiksi eriaikainen kommunikaatio verkossa mahdollisti palauteviestien kirjoittamisen ja vastaanottamisen sekä sai refleктоimaan palautetta. Opiskelijat arvostivat oikeaan aikaan saatua palautetta ohjaajilta sekä heiltä saamaansa rohkaisua ja rakentavaa kriittistä palautetta. Opiskelijoiden oli mahdollista tunnistaa oma kehityksensä ja kehittymisen tarpeensa hedelmällisen palautteen avulla.

Mielestäni oli erittäin tärkeää saada välitöntä palautetta ammattilaisilta. Pystyin hyödyntämään opettajan ja ohjaajan palautetta paljon paremmin kuin omaa reflektointiani. (Opiskelija 3/tapaus B)

Tavallisesti juttelimme ohjaajani kanssa jokaisen potilastilanteen jälkeen. Hän kertoi minulle erittäin rakentavalla tavalla, jos oli jotakin minkä olisin voinut tehdä paremmin. En koskaan tuntenut itseäni loukatuksi tai oloani epämuksuvaksi ja jälkepäin olin tavallisesti samaa mieltä ohjaajani kanssa ja pystyin

ymmärtämään mikä meni väärin ja miksi. (Opiskelija 1/tapaus B)

Aineistosta ilmeni, että itse- ja prosessiarviointi ei ollut opiskelijoiden tai ohjaajien mielestä helppo tehtävä, mutta kaikki pitivät sitä silti tarpeellisena opiskelijan oppimisen ja kehittymisen kannalta. Opiskelijat pitivät verkkotapaamisia hedelmällisenä ja tehokkaana samanaikaisen kommunikaation muotona. Se mahdollisti opettajan välittömän palautteen ja vastaukset harjoittelun aikana ja antoi opiskelijoille vahvistuksen, että he ovat ”oikeilla jäljillä”. Verkossa jaetut eriaikaiset viestit, kysymykset, vastaukset ja keskustelut koettiin myös tärkeinä. Opiskelijat saattoivat seurata rinnakkaisia keskusteluja, joista löytyi itseäkin koskevia asioita. Suurin osa eriaikaisesta verkkokeskustelusta ja viestittelystä käytiin opiskelijoiden ja opettajien kesken. Työpaikkaohjaajat eivät juurikaan osallistuneet verkkokeskusteluun, vaikka heillä oli avoin pääsy keskustelun foorumeille. Opiskelijat kokivat turhautuneisuutta ja heidän motivaationsa laski tilanteissa, joissa heidän mielestään annettu positiivinen palaute oli ansaitsematonta, palautteen antaminen venyi tai rakentava kriittinen palaute jäi saamatta.

Keskustelut ja palaute opiskelijakavereilta olivat tosi hyödyllisiä. Joskus mä sain tukea omille ajatuksille ja ideoille ja joskus, kun kaverit eivät olleetkaan samaa mieltä, niin sit piti etsiä lisää tietoa. (Opiskelija 3/tapaus B)

Harjoittelun alussa, niin kaikki oli silleen uutta ja mä tarvin kaiken sen positiivisen palautteen ja rohkaisun mitä vaan oli tarjolla. Myöhemmin kun asiat alko mennä paremmin, niin oisin odottanut enemmän rakentavaa ja korjaavaa palautetta että olis pysyny motivoituneena ja pystyny parantaa omaa suoritusta. (Opiskelija 4/tapaus A)

Aineiston perusteella kaikki osapuolet pitivät tärkeinä opiskelijoiden itsearviointin taitoja ja heidän haluaan kehittyä edelleen. Kuten sitaateista selviää, monipuolisen palautteen saamisen merkitys korostuu. Se lisäsi reflektiota ja auttoi ymmärtämään omaa oppimista sekä tunnistamaan kehitettäviä asioita. Samoin opettajat ja ohjaajat totesivat, että heidän tavoitteensa on tukea opiskelijoiden oppimista ja itsearviointitaitojen kehittymistä.

Yritän olla vähemmän vaativa toisen vuoden opiskelijoille. Yritän saada heidät tottumaan itsearviointiin ja sen tekemiseen selittämällä heille mitä se on mitä siinä pitäisi ottaa huomioon. Myöhemmin sit kun heillä on enemmän kokemusta niin paljon kyllä odotan heidän kykenevän analysoimaan omaan oppimistaan paremmin ja paljon systemaattisemmin. (Opettaja 1/tapaus A)

Arviointi tuottaa tietoa, jota kaikki osapuolet tarvitsevat sitoutuakseen osaamisen parantamiseen. Jatkuva kehittyminen itsearviointin ja prosessiarviointin taidoissa on tärkeää opiskelijoille, ohjaajille ja opettajille. Oppiminen vaatii reflektion ja vuorovaikutuksen kykyä ja siksi tarvitaan mielekkäitä ja tehokkaita keinoja tukemaan yksilöllisten ja yhteisten prosessien laatua ja niihin sitoutumista. Esimerkiksi tapausraportit, muistiinpanot oppimistavoitteista ja saavutuksista tarjoavat hyödyllistä tietoa yhteisöllistä arviointia varten. Mikäli arvioinnissa hyödynnetään erilaisia verkkosovelluksia, on tärkeää, että kaikki toimijat tutustuvat käytössä oleviin sovelluksiin riittävästi kyetäkseen käyttämään niitä monipuolisesti viestinnässä ja arviointin tukena.

Toinen peili: prosessi- ja tuotosarvioinnin integrointi

Prosessi- ja tuotosarvioinnin välisen peilin tavoitteena on tutkailla asetettuja oppimistavoitteita sekä keinoja ja kriteerejä niiden saavuttamiseksi. Perinteisissä opettajakeskeisissä käytännöissä oppimistavoitteiden asettamisesta ja arvioinnin kriteereistä ei neuvotella yhdessä oppijan kanssa. Oletetaan, että oppijan on otettava tavoitteet annettuna ja toimittava niiden mukaisesti. Motivaation, sitoutumisen ja vastuun ottamisen kannalta on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, että arviointikriteerit ja niihin liittyvät oletukset tehdään näkyviksi. Vaikka kriteerit olisivat jo olemassa, oppijoiden on luotava ne uudelleen omasta perspektiivistään, jotta he pystyvät mielekkäästi sitoutumaan oppimisen ja arvioinnin prosesseihin. (Poikela, 2004.) Samoin ohjatun harjoittelun yhteydessä on tärkeää, että työpaikkaohjaajat tekevät näkyviksi työpaikan vaatimukset ja kriteerit. Luotaessa kestäväää arviointia pitkäaikaiselle oppimiselle on ensiarvoisen tärkeää, että oppijat ja ohjaajat työskentelevät jatkuvasti yhdessä ja keskiössä on oppijan itsearviointikykyjen kehittäminen. (Boud, 2000.)

Aineiston perusteella prosessi- ja tuotosarvioinnin integraatio osoittautui haasteelliseksi. Parhaimmillaan sitä kuvattiin jatkuvana neuvotteluna oppimistavoitteista, oppijan suorituksista, arviointikriteereistä sekä harjoittelun mahdollisuuksista ja rajoituksista. Ohjaajat ja opettajat korostivat haastatteluisa säännöllisen palautteen antamisen tärkeyttä, mutta jatkuvalla prosessiarviointille oli hankalaa löytää aikaa muiden työtehtävien paineessa. Keskustelua oppimistavoitteista, suoriutumuksesta ja arviointikriteerien sisällöistä ei käyty tasapainoisesti kaikkien toimijoiden kesken.

Arviointikeskustelu oli kyllä hyödyllistä. Se alkoi niiden oppimistavoitteiden asettamisella, ja opettaja sitte autto omilla kysymyksillään ja esittämällä vähän erilaisia näkökulmia. Ohjaaja oli enemmän huolissaan mun taidoista ja mitä mä voisin tehdä siellä harjoittelussa, mutta kaikki se autto kyllä ymmärtämään omia kykyjä ja haasteita siellä työpaikalla. Loppuarvioinnissa sit pohdittiin yhdessä (ohjaajan kanssa) niitä saavutuksia ja se todella autto huomaamaan että missä oli kehittyny. (Opiskelija 4/tapaus A)

Minusta se arviointilomake oli tosi hyödyllinen, etenkin arviointikriteerit. Jotkut opiskelijoista kyllä tarvitsivat aika paljon ohjausta ymmärtääkseen kriteerit ja että mikä ero on tavoitteiden ja saavutusten välillä, että he pystyivät sitten käyttämään niitä kriteerejä arviooidessaan omaa osaamistaan, mutta joillekin opiskelijoille se oli kyllä kohtalaisen helppoa. (Opettaja 1/tapaus B)

Yritin kyllä aina antaa positiivista palautetta ja rohkaista opiskelijaa, mutta usein oli liian kiire tehdä jotakin muuta, mitä nyt piti tehdä just sillä hetkellä, ja siitä tuli sitte huono omatunto, että ei olu aina tarpeeksi aikaa sille opiskelijalle. (Ohjaaja 2/tapaus A)

Aineiston perusteella oli selvää, että olosuhteet eivät aina tukeneet yhteisöllistä arviointia, yhtäläistä osallistumista ja yhteisen ymmärryksen rakentamista. Siitä huolimatta kaikki osapuolet tunnistivat jatkuvan palautteen ja prosessiarvioinnin tärkeyden opiskelijan kannalta. Opiskelijat ja ohjaajat pitivät arviointilomaketta hyvänä työkaluna sekä huomasivat säännöllisten yhteisten arviointikeskustelujen olevan tärkeitä. Oppimis- ja ohjausprosessien ja arvioinnin pitää olla läpinäkyviä ja yhteisesti jaettuja ja kehitettyjä opet-

tajien, opiskelijoiden ja ohjaajien kesken. Arvioinnin periaatteiden pitää olla linjassa myös sovellettujen pedagogisten ratkaisujen kanssa. (Poikela, Vuoskoski, & Kärnä, 2009; Poikela, E. & Poikela, S., 2005; Heikkinen, 2014; Vuoskoski, 2014.)

Kolmas peili: oppimisen ja osaamisen arviointi

Kolmas peili sijaitsee tuotosarvioinnin ja yhteiskunnallisen kontekstin rajapinnalla. Oppijat suhteuttavat toimintansa ja suoriutumisensa työelämän ja yhteiskunnan vaatimuksiin sekä vallitseviin organisationaalsiin ja koulutuksellisiin olosuhteisiin. Työnantajat ja työpaikan toimijat ovat kiinnostuneita oppijoiden taidoista ja kyvyistä vastata työelämän tarpeisiin. Toisaalta koulutuksen kehittäjät ovat kiinnostuneita samasta asiasta. Onko koulutus onnistunut tavoitteissaan vai tarvitaanko pedagogisia ja opetussuunnitelmallisia muutoksia? Kiinnostavaa on, miten arviointi ja koko evaluaatiojärjestelmä kykenee tunnistamaan mitä tarvitaan koulutuksen ja työn eri tavoilla. (Poikela, 2004.)

Hager (2004) toteaa, että tuotosarvioinnin integrointi työelämän kontekstiin tukee opiskelijan ammatillista kasvua ja tietämistä, joka ilmenee taitavana ja sujuvana toimintana ja voidaan määritellä päätöksentekoa ja ongelmanratkaisua sisältävänä prosessina. Siihen liittyy myös hiljaisen tiedon elementtejä, joiden arviointi on vaikeaa. Siksi arviointi keskittyy tavallisesti oppimistuloksiin, eikä taitavan toiminnan ja osaamisen prosesseihin, jotka vaativat jatkuvaa kehittävää arviointia.

Tutkimusaineistosta ilmeni, että arvioinnin merkitys oppimista ja kehittymistä ohjaavana tärkeänä tekijänä oli sisäistetty. Opiskelijan osallisuus ja osallistuminen

ja jatkuva arviointi sekä säännöllinen keskustelu kaikkien osapuolten kesken ymmärrettiin tärkeäksi, mutta silti se ei aina toteutunut optimaalisella tavalla. Arviointilomakkeen kollaboratiivinen hyödyntäminen ja yhteinen ymmärrys sen sisälöstä osoittautui erityisen haasteelliseksi. Osa haastateltavista oli huolissaan siitä, että opiskelijoille oli annettu liikaa vastuuta omasta prosessiarvioinnistaan. Kyseinen huoli viittaa siihen, että arviointia edelleen ajateltiin etupäässä tuotosarvioinnin näkökulmasta.

Mä olen kyllä oppinut käyttämään sitä arviointilomaketta ja olen mielestäni aika hyvä siinä. Silti olisin kuitenkin toivonu, että ohjaajat olis myös kirjanneet mielipiteensä mun edistymisestä kans sinne lomakkeelle tai edes arvioineet niitä mun kanssa yhdessä, mutta ei niistä oikeastaan keskusteltu tai neuvoteltu. (Opiskelija 2, tapaus B)

Se oli että mulle ei sanottu mikä meni pieleen siinä potilasraportissa ennen kuin vasta harjoittelun lopussa ja silloin oli sit myöhästä tehdä enää mitään korjauksia. En tiedä oliko siinä silleen mitään järkeä. Mun mielestä arviointi ylipäättään oli niinku liian paljon opiskelijan itsearvioinnin varassa. Se niinku miten arviointi toteutettiin. Enkä saanu juuri mitään rakentavaa tai korjaavaa palautetta ohjaajilta. (Opiskelija 1, tapaus A)

Tulosten ja prosessin arvioinnin välinen dynamiikka ei ollut tasapainossa. Opettajien ja ohjaajien käsitykset arviointiin liittyvistä rooleistaan ja vastuistaan vaihtelivat. Opettajat kuvasivat itseään välittäjänä opiskelijan ja työpaikkaohjaajan suhteessa. Opettajat näkivät olevansa vastuussa arvioinnin pedagogisesta tarkoituksesta ja opetussuunnitelman oletusten toteutumisesta. Työpaikkaohjaajat olivat huolissaan

siitä, miten opiskelijat ymmärsivät tai eivät ymmärtäneet työpaikan vaatimuksia. Ohjaajat ilmaisivat olevansa epävarmoja arvioitsijan roolissaan sekä epävarmuutensa pedagogisten tavoitteiden ja arvioinnin kriteerien suhteen.

Näen kyllä itseni siinä opintojen alkuvaiheessa enemmän neuvonantajana kuin ohjaajana. Ihan ensimmäiset työelämäjaksot ovat niin jännittäviä opiskelijoille. He tarvitsee siinä paljon tukea ja rohkaisua. Ja vaikka meillä on taitavat ja kokeneet työpaikkaohjaajat, niin silti ajattelen, että minun piti varmistaa että varmasti ymmärsivät opiskelijoiden opintojen vaiheen oikein. (Opettaja 1, tapaus A)

Mielestäni opiskelijan oli todella vaikea ymmärtää mitä työpaikalla odotetaan ja meidän oli taas vaikea ymmärtää koulun odotuksia, esimerkiksi millasta osaamisen tasoa opiskelijalta pitää odottaa ja miten me voitais olla oikeudenmukaisia opiskelijan arvioinnissa. (Työpaikkaohjaaja 1/ tapaus A)

Tutkimusaineiston perusteella voi todeta, että ohjatun harjoittelun osalta opetussuunnitelmassa määritelty oppimisen arviointi ja osapuolten kokemat toteutuneet arviointikäytännöt työpaikalla eivät täysin kohdanneet. Osapuolten väliset odotukset olivat erilaisia ja arvioinnin merkitys ei ollut täysin selkeä. Silti voi todeta, että arviointikokemusten yksilöllisestä vaihtelusta huolimatta toteutui yhteinen sitoutuminen kollaboratiiviseen arviointikäytäntöön. Opiskelijat, opettajat ja työpaikkaohjaajat keskustelivat arvioinnista prosessin aikana ja opiskelijoiden itsearviointia tuettiin. Opiskelijat saivat jatkuvaa palautetta eri lähteistä. Pulmallinen, edelleen kehitettävä alue on holistinen ja kontekstuaalinen näkökulma opiskelijan

arviointiin ja oppimiseen osana ohjattua harjoittelua. Prosessi- ja tuotosarviointi, samoin kuin yksilölliset ja yhteiset arviointiprosessit kaipaavat parempaa integraatiota. Kaikkien osapuolten on ymmärrettävä arvioinnin merkitys erilaisissa konteksteissa ja sen tärkeys jatkuvan kehittymisen ja kehittämisen kannalta. (Vuoskoski, 2014.)

Johtopäätöksiä

Arvioinnin tarkastelu kontekstuaalisesta näkökulmasta tarjoaa aineksia lisätutkimukselle ja keskustelulle siitä, miten opiskelijan arviointia voidaan tai pitää kehittää korkeakoulutuksen kontekstissa laajemmin eri toimijoiden näkökulmasta; niin oppijoiden, ohjaajien, opetussuunnitelman kehittäjien kuin korkeakoulutuksen kehittäjien ja työorganisaatioidenkin tarpeista käsin.

Tutkimusaineiston perusteella opettajilla ja ohjaajilla oli selkeä tavoite ja halua tukea opiskelijoiden oppimista, mutta erityisesti vaillinaiset aikaresurssit koettiin esteenä yhteisten arviointiprosessien toteuttamiselle vielä paremmin. Toisaalta jatkuvan arvioinnin tärkeys tunnistettiin ja siihen löydettiin uusia hyödyllisiä työkaluja, kuten kehitetty arviointilomake, jonka pohjalta oli helpompi käydä yhteistä keskustelua. Myös verkkoa hyödynnettiin, mutta vain opiskelijoiden ja opettajien toimesta työpaikkaohjaajien jäädessä verkkokeskustelun ulkopuolelle. Osa opiskelijoista ja ohjaajista oli huolissaan, että opiskelijoille sälytettiin liikaa vastuuta arvioinnistaan. Epävarmuuden tunteet eivät koskeneet vain opiskelijoita. Myös osa työpaikkaohjaajista koki, ettei heillä ollut riittävästi tietoa arvioinnin tueksi esimerkiksi ohjatun harjoittelun pedagogisista tavoitteista. Oppimiseen, kehittämiseen

ja arviointiin liittyvät moninaiset elementit tunnistettiin, mutta silti arvioinnin fokus oli edelleen paljolti tuotosten arvioinnissa, eikä laajemmassa merkityksessä oppimisen prosessien arvioinnissa.

Tulokset ovat yhteneväisiä aikaisemman tutkimuksen kanssa. On todettu, että vaikka osa toimijoista pitää arvioinnin uudistuksia ja reformeja tervetulleina, ne aiheuttavat osalle huolta ja hämmennystä (Dearnley et al., 2013). Myös työelämän kiivas tahti ja työpaikkaohjaajien aikapula ovat olleet esillä, erityisesti terveysalan korkeakoulukontekstissa. Opiskelijan kokemus omasta arvioinnistaan on entistä haasteellisempi ja tärkeämpi tutkimuksen kohde. (Ashgar, 2012; Boud & Lawson, 2011.) Arvioinnin kautta voidaan luoda uusia yhteyksiä koulutuksen, työn ja organisaatioiden välille. Näiden yhteyksien kautta avautuu myös jatkuvasti uusia tutkimustarpeita. (ks. Ferns & Moore, 2012.)

Arvioinnin tapojen ja muotojen kehittäminen myös työn konteksteissa on keskeinen osa korkeakoulutuksen kehittämistä. Arviointitavat ja niiden soveltaminen on otettava huomioon jo opetussuunnitelman suunnitteluvaiheessa. Arviointikäytäntöjen kehittämisen tarve on ilmeinen kehitettäessä työelämälähtöistä oppimista ja pedagogiikkaa. Onnistunut kehittäminen vaatii määrätietoisuutta ja vuorovaikutusta oppilaitoksen ja työelämän toimijoiden välillä. Artikkelissa esittelemämme eri osapuolet systemaattisesti huomioivaa arviointimallia voidaan hyödyntää arvioinnin suunnittelun tukena ja toivomme sen avaavan keskustelua laajemminkin.

Lähteet

- Ahola, S., & Hoffman D. M. (Eds.) (2012). *Higher education research in Finland: Emerging structures and contemporary issues*. Jyväskylä: Jyväskylän University Press.
- Ashgar, M. (2012). The lived experience of formative assessment practice in a British university. *Journal of Further and Higher Education*, 36(2), 205-223. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.606901>.
- Barnett, D. (1999). Learning to work and working to learn. In D. Boud & J. Garrick (Eds.), *Understanding learning at work* (pp. 29-44). London, New York: Routledge.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond. In M. Birenbaum & F. Dochy (Eds.), *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice* (pp.3-13). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5-16. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0260293960210101>.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151-167. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/713695728>.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 14-27). London: Routledge.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31(4), 399-413. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02602930600679050>.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. In *Higher education in a changing world, Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference* (pp. 34-41). The Sydney HERDSA Australia. Retrieved from <http://www.herdsa.org.au/wpcontent/uploads/conference/2005/papers/boud.pdf>.
- Boud, D., & Feletti, G. (Eds.). (1997). *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D., & Garrick, J. (1999). Understanding of workplace learning. In D. Boud & J. Garrick (Eds.), *Understanding learning at work* (pp.1-12). London, New York: Routledge.
- Boud, D., & Lawson, R. (2011). *The development of student judgement: The role of practice in grade prediction*. Paper presented at the 14th Biennial EARLI Conference, European Association for Research on Learning and Instruction, 29 August - 3 September, Exeter, UK.
- Boud, D., Solomon, N., & Symes, C. (2001). New practices for new times. In D. Boud & N. Solomon (Eds.), *Work-based learning: A new higher education?* (pp. 3-17). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Dall'Alba, G. (2009). Learning professional ways of being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34-45. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00475.x>.
- Dearnley, C. A., Taylor, J. D., Laxton, J. C., Rinomhota, S., & Nkosana-Nyawata, I. (2013). The student experience of piloting multi-modal performance feedback tools in health and social care practice (work)-based settings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 436-450. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.645014>.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3102/0034654312474350>.
- Ferns, S., & Moore, K. (2012). Assessing student outcomes in fieldwork placements: An overview of current practice. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(4), 207-224. Retrieved from http://www.apjce.org/files/AP-JCE_13_4_207_224.pdf.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh PA: Duquesne University Press. Retrieved from <http://www.dupress.duq.edu/products/psychology6-paper>.
- Hager, P. (2004). The competence affair, or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 56(3), 409-433. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13636820400200262>.

- Hager, P., & Butler, J. (1994). Problem-based learning and paradigms of assessment. In S. E. Chen, R. M. Cowdroy, A. J. Kingsland, & M. J. Ostwald (Eds.), *Reflections on problem-based learning*. Sydney: Australian PBL Network.
- Heikkinen, M. (2014). *Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointi: tapaustutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa*. Acta Universitatis Lapponiensis, 276. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Laitinen-Väänänen, S. (2008). *The construction of supervision and physiotherapy expertise: A qualitative study of physiotherapy students' learning sessions in clinical education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Retrieved from <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-39-3297-8>.
- Li, J., & De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2), 378-393. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>.
- Pettigrew, A. M. (1985). Contextual research: A natural way to link theory and practice. In E. E. Lawler, A. M. Mohrman, S. A. Mohrman, G. E. Ledford, & T. G. Cummings (Eds.), *Doing research that is useful for theory and practice* (pp. 222-274). USA: Lexington Books.
- Poikela, E. (2002). Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (Ed.), *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi* (pp.229-245). Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. (2004). Developing criteria for knowing and learning at work: Towards context-based assessment. *The Journal of Workplace Learning*, 16(5), 267-274. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1108/13665620410545543>.
- Poikela, E., & Poikela, S. (Eds.) (2012). *Competence and problem based learning - experience, learning and future*. Selected papers book, International Conference on Problem-Based-Learning, 12-13 April 2012. Publication Series A no 3. Rovaniemi: Rovaniemi University of Applied Sciences.
- Poikela, E., & Poikela, S. (2006). Learning and knowing at work – professional growth as a tutor. In E. Poikela & A. R. Nummenmaa (Eds.), *Understanding problem-based learning* (pp.183-207). Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E., & Poikela, S. (2005). The strategic points of problem-based learning – organising curricula and assessment. In E. Poikela & S. Poikela (Eds.), *Problem-based learning in context – bridging work and education*. Selected papers book, International Conference on Problem-Based Learning, 9-11 June 2005, Lahti, Finland (pp.7-22). Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, S., & Moore, I. (2011). PBL challenges both curriculum and teaching. In T. Barrett & S. Moore (Eds.), *New approaches to problem-based learning: Revitalising your practice in higher education* (pp. 229-238). New York: Routledge.
- Poikela, S., Vuoskoski, P., & Kärnä, M. (2009). Developing creative learning environments in problem-based learning. In Tan Oon-Seng (Ed.), *Problem-based learning and creativity* (pp. 67-85). Singapore: Cengage Learning Asia.
- Pollio, H. R., Henley, T., & Thompson, C. B. (2006). *The phenomenology of everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Raivola, R. (2000). *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Helsinki: WSOY.
- Sadler, D. R. (2010). Fidelity as a precondition for integrity in grading academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(6), 727-743. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02602930902977756>.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0260293042000264262>.
- Savin-Baden, M. (2004). Understanding the impact of assessment on students in problem-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(2), 221-33. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1470329042000208729>.
- Savin-Baden, M., & Major, C. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Maidenhead: Open University Press/SRHE.
- Schmidt, H. G., Molen van der, H. T., Te Winkel, W. W. R., & Wijnen, W. H. F. W. (2009). Constructivist, problem-based learning does work: A meta-analysis of curricular comparisons involving a single medical school. *Educational Psychologist*, 44(4), 227-249. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903213592>.
- Schmidt, R., & Gibbs, P. (2009). The challenges of work-based learning in the changing context of the European Higher Education Area. *European Journal of Education*, 44(3), 399-410. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01393.x>.

Thistlethwaite, J. E. (2013). Practice-based learning across and between the health professions: A conceptual exploration of definitions and diversity and their impact on interprofessional education. *International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care*, 1(1), 15-28. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.11120/pblh.2013.00003>.

Trede, F. (2012). Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(3), 159-167. Retrieved from http://www.apjce.org/files/APJCE_13_3_159_167.pdf.

Treuer von, K., Sturre, V., Keele, S. & McLeod, J. (2011). An integrated model for the evaluation of work placements. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 12(3), 195-204. Retrieved from http://www.apjce.org/files/APJCE_12_3_195_204.pdf.

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308330970>.

Winning, T., Lim, E., & Townsend, G. (2005). Student experiences of assessment in two problem-based dental curricula: Adelaide and Dublin. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(5), 489-505. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02602930500187014>.

Virolainen, M., & Stenström, M-L. (2013). Building workplace learning with polytechnics in Finland: Multiple goals and cooperation in enhancing connectivity. *Journal of Education and Work*, 26(4), 376-401. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2012.661846>.

Vuoskoski, P. (2014). *Work-placement assessment as a lived-through educationally meaningful experience of the student: an application of the phenomenological descriptive approach*. Acta Universitatis Lapponiensis, 290. Rovaniemi: Lapin yliopisto.



Ammatillisen opettajankoulutuksen yrittäjyyskasvatusta tutkimassa ja kehittämässä YVI-hankkeen avulla

Heikki Hannula

KT, KTM, lehtori

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

heikki.hannula@hamk.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Tämän artikkelin taustalla on neljä erillistä tutkimusta ja niistä koottu yhteenveto. Päätaivotteena on esittää mahdollisia näkökulmia yrittäjyyskasvatuksen tutkimiseksi ja kehittämiseksi ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Näkökulmat avautuvat parhaiten kokeilukontekstissa eli ammatillisessa opettajankoulutuksessa, mutta ovat kuitenkin sovellettavissa myös muihin koulutusorganisaatioihin. Vuonna 2010 tutkittiin ammatillisten opettajakorkeakoulujen sen

hetkiset opetussuunnitelmat ja niiden tarjoamat mahdollisuudet yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Syksyllä 2011 tutkittiin opettajankouluttajien toimintaa erityisesti yrittäjyyskasvatuksen edistämisen näkökulmasta. Toimintaa kehitteviksi interventioiksi suunniteltiin kaksi pilottikokeilua, joista ensimmäisessä kehitettiin opetussuunnitelmaan liittyvää toteutusta entistä yrittäjämäisempään suuntaan. Toisessa kokeilussa tutkittiin opetussuunnitelmaan integroitujen yrittäjyyskasvatustavoitteiden toteutumista kahdessa opiskelijaryhmässä.

Molemmissa kokeiluissa tieto syntyi havainnoitavana olleesta toiminnasta. Havaintoja peilattiin asetettuihin tavoitteisiin ja niiden merkityksiä analysoitiin ja refleктоitiin. Keskeisenä tuloksena voidaan pitää vahvistusta sille ajatukselle, että ammatillisessa opettajankoulutuksessa yrittäjyyskasvatustavoitteet on kirjoitettava opetussuunnitelmaan. Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta myös, että opetussuunnitelman tavoitteet tulee kirjoittaa yrittäjyyteen liitettävää osaamista kuvaaviksi. Menetelmällisillä ratkaisulla voidaan vaikuttaa opetuksen toteutukseen ja oppimistuloksiin.

Avainsanat: *yrittäjyyskasvatus, ammatillinen opettajankoulutus, opetussuunnitelma, toimintatutkimus*

.....

Studying and Developing the Entrepreneurship Education in Finnish Professional Teacher Education

Summary

Behind this article there are four separate studies and the summary. Main objective is to present the possible perspectives for research and development of entrepreneur-

.....

Johdanto

Yrittäjyys on elinikäistä oppimista ja kasvuprosessi, jonka aikana niin yksilöt kuin yhteisötkin oppivat sekä tavoitteellisia että erityisesti tavoittelemattomia asioita. Tuettua ja ohjattua kasvua kohti yrittäjyyttä voidaan kutsua yrittäjyyskasvatukseksi. Tavoitteellisia asioita ovat ainakin usein esimerkiksi

ship education in vocational and professional teacher education in Finland. Perspectives appear best in the context of teacher education, but, however, are also applicable to other educational organizations. The current curricula of vocational and professional teacher education were investigated in 2010. Next year 2011 were investigated the entrepreneurship education activities of teacher educators. Based on the investigations there were implicated two interventions in HAMK School of Professional Teacher Education. In the first intervention the implementation of the curriculum were developed more entrepreneurial. In the second intervention there were studied, how the entrepreneurship education objectives were achieved. Both interventions can be called action researches. The main result is the strengthening of the idea of writing the objectives of entrepreneurship education in curriculum. Based on the studies can also be mentioned that the objectives should be written to describe the competences of entrepreneurship. The teachers can also influence the learning outcomes with the methodological solutions in pedagogics.

Keywords: *Entrepreneurship Education, Professional teacher education, Curriculum, Action research*

.....

yrittäjyksen toimintaan liittyvät tiedot ja taidot, niin sanotut kognitiiviset konstruktiot. Yrittäjyyden edellyttämät affektiiviset ja konatiiviset konstruktiot ovat pikemminkin tiedostamattomia. Niiden oppiminen ja niissä kehittyminen on pitkälti yrittäjyysintention syntymisen edellytys. Kognitiivisten konstruktioiden kehittymistä voidaan tukea pitkälti opetuksen sisällöllisillä valinnoilla. Affektiivisten ja konatiivisten konstruktioiden kehittymiseen voidaan vaikuttaa paremminkin pedagogisten ja menetelmällisten ratkaisujen

kautta. (Fayolle et al., 2005, ss. 9–10; Ky-rö, 2001, ss. 93–96; Koironen & Ruohotie, 2001, ss. 103–104.)

Ammatillisessa perus- ja korkeakoulutuksessa toimivat opettajat saavat pedagogisen koulutuksensa pääsääntöisesti ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Väheksymättä yksittäisten toimijoiden muuta oppimishistoriaa, voidaan korostaa myös ammatillisen opettajankoulutuksen merkitystä ammatillisten opettajien pedagogisten ratkaisujen kehittäjänä. Yrittäjyyden edistäjänä ammatillisella opettajankoulutuksella on välillinen, mutta siis varsin keskeinen rooli.

Kansallisessa Euroopan Sosiaalirahaston rahoittamassa ja Opetushallituksen koordinoimassa YVI-hankkeessa (2010–2013) pyrittiin kehittämään yrittäjyyskasvatusta opettajankoulutuksessa. Hankkeen yhtenä tavoitteena oli: ”Yrittäjyyskasvatuksen rooli vakiinnutetaan yleissivistävän ja ammatillisen opettajankoulutuksen strategioissa ja opetussuunnitelmissa”. Tämän artikkelin kannalta tärkein osa tavoitteesta oli yrittäjyyskasvatuksen vakiinnuttaminen ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Sitä täydensi hyvin myös hankkeen toinen tavoite, joka liittyi yrittäjyyskasvatuksen pedagogiseen kehittämiseen.

Hankkeen mahdollistamana tutkittiin muun muassa opettajankoulutusorganisaatioiden opetussuunnitelmien yrittäjyyskasvatusta edistävät maininnat hankkeen alkuvaiheessa ja opettajankouluttajien yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta edistävää toimintaa. Kertynyttä tietoa hyödynnettiin, kun hankkeen myöhemmässä vaiheessa osallistujaorganisaatiot tekivät omia kehittämiskokeilujaan. HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tehtiin kaksi opetusta kehittävää kokei-

lua, joista ensimmäisessä kokeiltiin antaa opettajaopiskelijoille entistä suurempi vastuu omien opintojensa suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Toisessa kokeilussa yrittäjyyskasvatustavoitteet kirjoitettiin ammatillisen opettajankoulutuksen arviointikriteereihin ja koottiin opettajaopiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelman toteutumisesta. Näistä tutkimusprosesseista syntyi yhteensä neljä artikkelia, jotka yhdessä yhteenvetoluvun kanssa muodostavat tämän artikkelin kirjoittajan väitöskirjatutkimuksen.

Yrittäjyyskasvatusta on viime vuosina tutkittu melko runsaasti niin Suomessa kuin muissakin maissa. Väitöskirjatasolla sen merkitystä opettajankoulutuksessa ovat Suomessa tutkineet ainakin Hietanen (2012) ja Tiikkala (2013). Yrittäjyyskasvatuksen asemaa ja merkitystä ammatillisessa opettajankoulutuksessa ei tiettävästi ole juurikaan tutkittu. Toki se johtuu osittain siitäkin, että ammatillista opettajankoulutusta ei muualla toteuteta samanlaisena kuin Suomessa.

Tutkimuksessa käytettyä menetelmää voidaan luonnehtia lähinnä toimintatutkimukseksi, joka soveltuu hyvin juuri kasvatustieteen alan tutkimus- ja kehittämistoimintaan (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, s. 29). Toimintatutkimusta kuvataan syklinä, johon kuuluvat suunnittelu-, toteutus-, havainnointi- ja reflektio-vaihe (Carr & Kemmis, 1986, s. 136). Ensimmäisessä vaiheessa tutkittiin opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia ja opettajankouluttajien toimintaa. Toisessa vaiheessa puolestaan osittain ensimmäisessä syklissä syntyneen tiedon avulla suunniteltiin ammatillista opettajankoulutusta kehittämään kaksi kokeilua, joissa tapahtunutta toimintaa havainnoitiin ja reflektoititiin. Kaksi viimeksi mainittua kokeilua voidaan nähdä molemmat myös omina

toimintatutkimuksinaan, joissa suunnitelmallista toimintaa havainnoitiin ja reflektointiin erikseen. Ensimmäisessä syklistä käytettyjä erillisiä menetelmiä voidaan luonnehtia sisällönanalyysin ja tilastollisten menetelmien avulla.

Yrittäjyyskasvatus ammatillisen opettajankoulutuksen opetus-suunnitelmissa syksyllä 2010

Syksyllä 2010 yrittäjyyskasvatus oli mukana ammatillisessa opettajankoulutuksessa joko pakollisina tai valinnaisina opintojaksoina tai yrittäjyyskasvatusta tukevinä ohjelmina. Tilanne yrittäjyyskasvatuksen suhteen ei siis tuolloinkaan ollut mitenkään huono. Tutkimuksessa mukana tuolloin olleissa neljässä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tilanne oli seuraava:

- Haaga-Helia ammattikorkeakoulun (Haaga-Helia) ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelu tapahtui pienryhmissä, jotka tuolloin valitsivat ryhmänsä toiminnalle yhdistävän teeman. Yksi teema saattoi olla yrittäjyyspedagogiikka. Lisäksi heillä yrittäjyys oli mukana kolmen opintojakson oppimistehtävissä.
- Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) ammatillinen opettajakorkeakoulu tarjosi tuolloin mahdollisuutta opiskella yrittäjyyskasvatukseen suuntautuvassa opintoryhmässä. Lisäksi tarjolla oli kolmen opintopisteen laajuinen valinnainen opintojakso nimeltä Yrittäjyyskasvatus.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) ammatillisessa opettajankoulutuksessa puolestaan oli tarjolla kaikille pakollinen kuuden opintopisteen laajuinen opintojakso nimeltä Työelämä, yrittäjyys ja osaaminen. Valinnaisena opintojaksona oli vielä mahdollisuus valita viiden opintopisteen laajui-

nen Intoa ja mieltä yrittäjyyspedagogiikkaan.

- Oulun seudun ammattikorkeakoulun (OAMK) ammatillisessa opettajakorkeakoulussa oli tarjolla lähes kokonaan vain valinnaisia opintojaksoja. Tarjolla oli kolmen opintopisteen laajuinen opintojakso Yrittäjyyskasvatus. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus suorittaa opettajaopintoja Suomen harjoitusyrittäjätoimintaa koordinoivassa FINPE-Cissä. (Hannula, 2011; Seikkula-Leino et al., 2012.)

Vaikka tuolloisissa opetussuunnitelmissa käytettiin sekä yrittäjyyskasvatuksen että yrittäjyyspedagogiikan käsitteitä, voitaneen ne ymmärtää samaa tai ainakin melkein samaa asiaa tarkoittaviksi.

Koska yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen edistäminen on kehittynyt edellä esitellyn tutkimustiedon jälkeenkin, on tässä paikallaan esittää lyhyesti myös myöhempiä kehityksen vaiheita. Tämä perustuu ensisijaisesti suullisiin tiedonantoihin 11.9.2012 ja 21.1.2013 pidetyissä ammatillisen opettajankoulutuksen kokouksissa, mutta myös eri ammatillisia opettajakorkeakouluja edustavien henkilöiden keskinäiseen epäviralliseen tiedonvaihtoon. Yllä mainituista kokouksista laadittiin molemmista muistio, jotka ovat YVI-hankkeen Ning-työtilassa ja hankkeen arkistossa.

- Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu on kehittänyt yrittäjyyskasvatustoimintaansa yhteistyössä Omnia ammattiopiston InnoOmnia kanssa. Ammatilliset opettajaopiskelijat voivat suorittaa opetusharjoittelunsa InnoOmnia tarjoamissa yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöissä. Yhteiseen toimintamalliin kuuluvat myös niin sanotut tulkintafoorumit, jotka liittyvät yrittäjyyskasvatusta syventäviin

opintoihin. Niissä yrittäjyyskasvatukseen kysymyksiin pureudutaan syvällisesti. (YVI-hanke, 2012, 2013.)

- HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu otti syksyllä 2012 käyttöön uuden opetussuunnitelman. Siinä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet on integroitu arviointikriteereiksi. Näitä tavoitteita tukevia arviointikriteereitä on kirjattu yhteensä neljään opintojaksoon. Lisäksi HAMK ammatillisessa opettajankoulutuksessa on kehitetty myöhemmin ”Köydenpunojan pedagogiikaksi” nimettyä pedagogista mallia, jossa opiskelijat ottavat entistä suuremman vastuun omasta oppimisestaan. Mallin taustalla on tämän artikkelin luvussa 4 esitetty kokeilu.

- JAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa yrittäjyysosaaminen on otettu opetussuunnitelmaan omaksi osaamisalueekseen. Tavoitteena on, että kaikille opettajaopiskelijoille muodostuu peruskäsitys yrittäjyyskasvatuksesta. Sitä on mahdollista laajentaa valinnaisilla opinnoilla. Opiskelijat suunnittelevat oman opintopolkunsa ja henkilökohtaista suunnitelmaa laatissaan he ottavat kantaa myös yrittäjyyskasvatusosaamisensa kehittämiseen. Myöhemmin he arvioivat osaamisensa kehittymistä. (YVI-hanke, 2012, 2013.)

- OAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa yrittäjyyskasvatus on mukana pakollisena opintojaksona. Lisäksi valinnaisissa opinnoissa on tarjolla kaksi yrittäjyyskasvatuksen alle luokiteltavaa opintojaksoa: Yrittäjyyden oppimisen ja opettamisen verkko-oppimisympäristö ammattiopettajille (6 op) sekä Yrittäjyydestä virtaa ja energiaa opetukseen (12 op). Yhteistyö FINPECin kanssa jatkuu. (YVI-hanke, 2012, 2013.)

- Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) Ammatillisessa opettajan-

koulutuksessa opetussuunnitelmaan (OPS 2013) nostettiin mukaan ”yrittäjämäinen työote”, joka näkyy kaikilla osa-alueilla. Sitä ei ole määrää nostaa erilliseksi teemaksi, mutta se ”leivotaan sisään opintoihin.” (YVI-hanke, 2013.) Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun tiedotuslehti Tiimissä (2014) kerrotaan lisäksi, että syksyllä 2013 opettajaopintonsa aloitti 22 opiskelijan yrittäjyyspainotteinen ryhmä.

Näistä lyhyistäkin kuvauksista voitaneen päätellä, että yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus ovat nousseet entistä merkittävämmiin esiin ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Sitä on kuitenkin vaikea arvioida, onko kehitys tapahtunut YVI-hankkeen ansiosta. Joka tapauksessa se on tapahtunut samanaikaisesti hankkeen kanssa.

Ammatillisten opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatusta edistävä toiminta

YVI-hankkeen aikana kehitettiin niin sanottu YVI-mittaristo, jonka avulla opettajankouluttajien on mahdollista arvioida oman toimintansa yrittäjyyskasvatuksellisuutta. Kyseessä on itsearviointiväline, jonka avulla vastaaja saa tietoa siitä, kuinka hänen toimintansa vastaa yrittäjyyskasvatukselle asetettuja tavoitteita. Pohjana käytettiin Lappeenrannan teknillisessä yliopiston aiemmassa Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo-hankkeessa kehitettyä mittaristoa (Ruskovaa et al., 2014, s. 16). Se oli suunniteltu erityisesti perus- ja toisen asteen opettajien itsearviointiin ja siitä kehitettiin YVI-hankkeen aikana paremmin opettajankouluttajien työnkuvaa vastaava versio, niin sanottu YVI-mittaristo.

YVI-hankkeen aikana saatiin mittaris-

toon 174 vastaajaa. Luku vastaa opettajankouluttajien määrän laskentatavasta riippuen noin 20 % vastausprosenttia. Vastaajien määrää voidaan pitää suhteellisen pienenä, vaikka kaikkien hankkeeseen osallistuneiden organisaatioiden yhteyshenkilöt ja johto pyrittiinkin saamaan mukaan kannustamaan omien organisaatioidensa opettajankouluttajia vastaamaan mittariston väittämiin. (Ruskovaara et al., 2014, s. 17.)

Keskeisimpien tulosten perusteella opettajankouluttajat käyttävät hyvinkin sellaisia pedagogisia ja opetusmenetelmällisiä ratkaisuja, joiden voidaan katsoa edustavan paitsi nykyaikaisia pedagogisia näkemyksiä, myös yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita. He myös kokevat itse toimivansa varsin yrittäjämäisesti. Ammatillisten opettajankouluttajien toiminnan voitiin nähdä vastaavan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita jonkin verran muita opettajankouluttajia enemmän. Sitä voitaneen selittää ainakin sillä, että ammatillisten opettajankouluttajien työn kohde on selvästi lähempänä työelämää kuin muiden opettajankouluttajien. Mielenkiintoinen havainto oli kuitenkin se, että väittämät, joissa esiintyi muodossa tai toisessa käsite yrittäjyys tai yrittäjyyskasvatus, saivat kautta linjan alhaisempia arvoja kuin muut väittämät. Tämä saattaa kertoa siitä, että opettajankouluttajat kokevat toimivansa yrittäjämäisesti ja yrittäjyyttä edistävästi, mutta jostain syystä vierastavat näiden käsitteiden käyttöä. (Ruskovaara et al., 2014, s. 23.)

Yrittäjämäisen vastuun lisääntyminen ammatillisissa opettajaopinnoissa

Edellisissä osatutkimuksissa saatujen tietojen ja yleisen opettajankoulutusta koskevan muun tietämyksen

pohjalta HAMK ammatillisessa opettajankoulutuksessa suunniteltiin ja toteutettiin kokeilu, jossa opettajaopiskelijoille annettiin normaalia enemmän vastuuta opintojensa suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Tarkoituksena oli saada opetus- ja erityisesti toteutus suunnitelmatyön pohjaksi tietoa siitä, kuinka valmiit opettajaopiskelijat ovat tällaisen menetelmän hyödyntämiseen. (Hannula et al., 2013.)

Kokeilussa havainnoitiin kahden elokuussa 2011 opintonsa aloittaneen ryhmän yrittäjämäisyyttä (vrt. Gibb, 2005, s. 47). Normaalin opettajajohtoisen koulutuksen sijaan opiskelijaryhmät jaettiin pienryhmiin, joille kullekin annettiin vastuu yhden ammatilliseen opettajankoulutukseen kuuluvan opintojakson itsenäisestä suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Opettajankouluttajien tehtävänä oli seurata toimintaa sivusta ja puuttua väliintuloilla siihen vain tarpeen niin vaatiessa. Opiskelijoiden reaktioissa ja kehityksessä voidaan erottaa Kyrön (2006) kehittämän riskipedagogiikan mukaisesti hämäännöksen, toimeen tarttumisen ja oppimisen vaiheet.

Ryhmien opiskelijat vastasivat kahdesti heille esitettyyn kyselyyn. Ensimmäinen kysely tehtiin opintojen alkuvaiheessa ja toinen opintojen loppuvaiheessa. Yhteenvetona tuloksista voidaan todeta, että ne rohkaisevat antamaan opettajaopiskelijoille lisää opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin liittyvää vastuuta. Se tosin vaatii niin opiskelijoilta kuin opettajankouluttajiltakin perinteisistä toimintamalleista luopumista ja uudenlaisia asennoitumista opettamiseen ja oppimiseen. Opettajankoulutuksessa saadut mallit kuitenkin siirtyvät myös muuhun opetustyöhön ja edistävät omalta osaltaan myös yrittäjämäisen oppimisen tavoitteita. (Hannula et al., 2013.)

Opetussuunnitelmaan integroitujen yrittäjyys-tavoitteiden toteutuminen

HAMK ammatillisessa opettajakoulutuksessa laadittiin luku- vuoden 2011–2012 aikana opettajakunnan yhteisöllisenä työnä uusi opetussuunnitelma, joka otettiin käyttöön syksyllä 2012. Siinä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet oli kirjattu neljän eri opintojakson arviointikriteereiksi. Näin ollen jokainen opettajaopiskelija tiesi, että heidän osaamistaan tulnaisiin arvioimaan myös yrittäjyyskasvatuksellisesta näkökulmasta ja jokaisen opettajakouluttajan tulee noudattaa näitä opetussuunnitelmaan kirjoitettuja kriteereitä. Arviointikriteereiden tulkinnasta ja noudattamisesta oli keskusteltu opettajakouluttajien kanssa yhteisesti ja opettajille oli YVI-hankkeen tuella järjestetty kaksi erillistä yrittäjyyskasvatukseen teemoitettua koulutus- ja suunnittelupäivää. (Hannula 2014, ss. 31–32.)

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa haluttiin saada tietoa siitä, kuinka arviointi näiden kriteereiden avulla onnistuu yhdessä opettajaopiskelijaryhmässä. Ryhmä suoritti opintonsa 1½ vuodessa ja valmistui pääsääntöisesti joulukuussa 2013. (Hannula, 2014, s. 31.)

Tulosten perusteella ammatilliset opettajaopiskelijat tuntuivat olevan mielestään hyviä yrittäjyyskasvattajia. He ymmärtävät ammatillisen opettajan merkityksen työelämän kehittäjänä. Yrittäjyyden he näkevät osana työelämää. Osa tosin ei näe ammatillisen opettajakoulutuksen vaikuttaneen näkemyksiinsä. Tulosten perusteella yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden integrointi on oikeansuuntainen lähtökohta. Olisi kuitenkin tarpeen varmistaa, että opettajakoulutuksen opetus myös tapahtuu tavoitteiden suunta-

sesti. Samoin olisi hyvä varmistaa, että sovitut ja opinto-oppaaseen kirjatut arviointikriteerit myös ohjaavat pilottitoteutusta paremmin sekä opiskelijoiden oppimista että heidän osaamisensa arviointia. (Hannula, 2014, s. 35.)

Seuraavien ryhmien osalta voidaan todeta, että syksyllä 2013 HAMK ammatillisessa opettajakoulutuksessa opintonsa aloittaneet ja puolentoista vuoden ohjelman mukaisesti opiskelleet opettajaopiskelijat päättivät opintonsa joulukuussa 2014. Marras-joulukuussa 2014 heille tehdyssä valmistumispalautekyselyssä heille esitettiin väittämä: ”Olen oppinut ohjaamaan yrittäjämäiseen toimintaan”. Arviointi tapahtui asteikolla 1 = täysin eri mieltä ja 5 = täysin samaa mieltä. Vastaajia oli 138. Vastausten keskiarvo oli 3,58. Vastaajista 26 oli väittämän kanssa samaa mieltä ja 44 samaa mieltä. Yhteensä siis yli puolet vastaajista (50,7 %) koki oppineensa ohjaamaan yrittäjämäiseen toimintaan. Vaikka yksi vastaaja olikin väittämän kanssa täysin eri mieltä ja 14 eri mieltä, voidaan tuloksista päätellä, että HAMK ammatillinen opettajakoulutus on opetussuunnitelmansa ja muun toimintansa kautta onnistunut tukemaan opettajaopiskelijoitaan ohjaamaan omia opiskelijoitaan yrittäjämäiseen toimintaan.

Keskeisin johtopäätös on, että haluttaessa kehittää yrittäjyyskasvatusta, se ja sen tavoitteet on myös kirjoitettava opetussuunnitelmaan.

Johtopäätöksiä

Tämän artikkelin päätavoitteena on esittää mahdollisia näkökulmia yrittäjyyskasvatuksen tutkimiseksi ja kehittämiseksi ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Keskeisin johtopäätös on, että haluttaessa kehittää yrittäjyyskasvatusta, se ja sen tavoitteet on myös kirjoitettava opetussuunnitelmaan. Jos näin ei tehdä, niin pelkät suulliset suunnitelmat ja puheet jäävät helposti toteutumatta. Tutkimusten pohjalta voidaan esittää kolme väittämää (Hannula 2015):

1. Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista kuvaavat lauseet ja virkkeet tulee kirjoittaa yrittäjyyteen liitettävää osaamista kuvaaviksi.
2. Opetussuunnitelman menetelmäratkaisuja ohjaavat virkkeet tulee kirjoittaa siten, että ne tukevat yrittäjämäistä toimintaa.
3. Opetussuunnitelman eri osien tulee tukea yrittäjyyteen liitettävän osaamisen tavoittelemista linjakkaasti. (Kullaslahti et al., 2014, s. 54.)

Näitä kolmea väittämää voidaan argumentoida erityisesti kahden viimeksi tehdyn osatutkimuksen avulla. Niissä osoitetaan yhtäältä, että menetelmällisillä ratkaisuilla on suuri merkitys esimerkiksi yrittäjämäisen käyttäytymisen oppimisessa ja toisaalta opetussuunnitelmaan linjakkaasti kirjoitetuilla tavoitelauseilla on mahdollista ohjata opetuksen toteutusta ja vaikuttaa myös oppimistuloksiin.

Yrittäjyyskasvatus näkyi hyvin erityisesti ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa jo vuonna 2010. Sen jälkeenkin yrittäjyyskasvatuksen asema opetussuunnitelmissa on lisääntynyt ja tavoitteiden integroinnin myötä ehkä myös syventynyt. Vaikka tilanne opetussuunni-

telmien osalta vaikuttaakin yrittäjyyskasvatuksen edistämisen näkökulmasta varsin hyvältä, olisi väärin tuudittautua näkemykseen, että kaikki on hyvin. Jatkossa olisikin tärkeää tutkia nykyistä tarkemmin sitä, mitkä ovat yrittäjyyskasvatuksen vaikutukset paitsi ammatillisessa opettajankoulutuksessa, myös ammatillisessa koulutuksessa yleisemmin. Olisi tarpeen saada lisää tietoa myös opetussuunnitelmien toteutumisesta eri näkökulmista. Näkökulmia edustavat ainakin opettajankouluttajat, opiskelijat, hallintohenkilöstö sekä työ- ja elinkeinoelämä.

Vaikka tässä tutkimuksessa esiin saadut tiedot myötäilevätkin vahvasti etukäteis-olettamuksia, antavat ne myös aihetta jatkuvalle kehittämistoiminnalle. Yrittäjyyskasvatuksen on syytä näkyä opetussuunnitelmissa myös tulevaisuudessa. Siksi on paikallaan varmistaa, että se siellä myös näkyy. Jos se jää sieltä pois, se helposti unohtuu myös toteutuksissa. Yhtä tärkeää on varmistaa, että opetussuunnitelmaan kirjatut asiat toteutuvat myös opiskelijoiden oppimisena. Opettajankoulutusryhmissä tulee seurata niiden toteutumista.

Yrittäjyyden edistäminen ja yrittäjyyskasvatus tulevat opetussuunnitelmiin yhteisen tahtotilan kautta. Jos yrittäjyys nähdään työelämän kannalta tärkeänä ja tavoiteltavana asiana, sen tulee näkyä myös oppilaitosorganisaatioiden tahtotilana. Tahtotila konkretisoituu valituissa strategioissa, joiden tulee tukea haluttua tavoitetta ja antaa suuntaviivoja alemman tason suunnitelmille, kuten opetussuunnitelmille. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa käytettävät pedagogiset ratkaisut tukevat hyvin myös yrittäjyyskasvatuksessa edistämisen arvoiseksi katsottua pedagogiikkaa. (Kyrö & Kansikas, 2005, s. 123.) Se ei kuitenkaan ole mitenkään yllättävä väittämä, sillä yrittäjyyskasvatuk-

Opinnoistaan totuttua suuremman vastuun ottaminen hämmentää aluksi, mutta tuntuisi myöhemmin voimaannuttavan opettajaopiskelijoita.

sen puitteissa hyviksi nähdyt pedagogiset ratkaisut vastaavat varsin yleisesti hyväksi katsottuja pedagogisia ratkaisuja. Sen sijaan tarvittaisiin lisää tietoa yrittäjyyden edistämisessä hyväksi osoittautuneista opetus- ja ohjausmenetelmällisistä ratkaisuista, kuten Nuori Yrittäjyys -tuotteista liiketoimintamallikilpailuista, toiminnallisista ideointimenetelmistä ja niin edelleen. Tällä hetkellä niiden käyttökelpoisuutta yrittäjyyskasvatuksen menetelmänä ei useinkaan kyseenalaisteta, vaan niitä pidetään itsestään selvänä asiana hyvinä. Asiaa olisi kuitenkin tarpeen tutkia.

Opinnoistaan totuttua suuremman vastuun ottaminen hämmentää aluksi, mutta tuntuisi myöhemmin voimaannuttavan opettajaopiskelijoita. Tässä raportissa esitetty pedagoginen kokeilu opiskelijoiden vastuuttamisesta tarjoaa, kuten edellä on todettu, hyvän lähtökohdan laajemmalle pedagogiselle kehittämiselle. Esitetty malli voisi olla potentiaalinen lähtökohta yrittäjämäisen oppimisen mallin teoreettiselle kehittelylle. Mallia voitaisiin kehittää ensin esimerkiksi opettajakoulutus kontekstissa, mutta sen kehittäminen saattaisi tarjota tietoa yleisemmällekin oppimista koskevalle teorialle. Käytännön tasolla malli voisi tarjota uusia mahdollisuuksia opetuksen ja oppimisen järjestämiseksi.

Yrittäjyyskasvatuksen integroiminen opetussuunnitelmaan sai tässä tutkimuksessa monella tavalla vahvistusta. Samalla se kuitenkin osoitti, että asian kirjoittami-

nen opetussuunnitelmaan ei välttämättä toteudu halutulla tavalla. On selvää, että asia vaatii harjoittelua myös opettajankouluttajilta, joten ensimmäisen toteutuksen jälkeisten tulosten jälkeen lopullisten joihtopäätösten tekeminen olisi ennalikais-ta. Tarvittaisiinkin seurantaa ja pitkittäis-tutkimustyyppistä tietoa opetussuunnitelmaan kirjattujen asioiden toteutumisesta.

Pohdinta

Tutkimusten päätuloksena saatiin tukea väittämille siitä, että opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista kuvaavat lauseet ja virkkeet tulee kirjoittaa yrittäjyyteen liitettävää osaamista kuvaaviksi ja sille, että opetussuunnitelman menetelmäratkaisuja ohjaavat virkkeet tulee kirjoittaa yrittäjämäistä toimintaa tukeviksi (ks. myös Peltonen, 2014, s. 18). Nämä tulokset tuovat uusia näkökulmia niin yrittäjyyskasvatusta kuin opetussuunnitelmiakin koskeviin tieteellisiin keskusteluihin.

Yrittäjyyskasvatuksesta käytävään tieteelliseen keskusteluun tutkimus tuo uutta tietoa yrittäjyyskasvatuksen asemasta ammatillisen opettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa, ammatillisen opettajakoulutuksen opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden toteutumisesta, opiskelijan vastuuta lisäävän pedagogiikan onnistuneisuudesta sekä ammatillisten opettajakouluttajien toiminnasta yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi. Tämä tieto on siis luonteeltaan lähinnä pragmaattista, mutta toisaalta ainakin ihmistieteissä myös tieteellinen tieto kuvaa aina reaali maailman käytäntöjä.

Voidaan väittää, että tämä on ensimmäinen erityisesti ammatilliseen opettajakoulutuksen yrittäjyyskasvatustoimintaan päähuomionsa kiinnittävä tutkimus.

Siksi onkin syytä haastaa myös muut tutkijat tuottamaan tietoa yrittäjyyskasvatuksesta nimenomaan ammatillisen opettajankoulutuksen toimintaympäristössä. Yrittäjyyskasvatuksen vaikuttavuutta ajateltaessa, on helppo havaita, että uusia yrityksiä synnyttämään tarvitaan erityisesti ja erityistä ammatillista osaamista. Tämän osaamisen kehittämisessä ammatilliset opettajat ovat avainasemassa. Samoin ovat heitä kouluttavat ammatilliset opettajankouluttajat. Tietoa tarvittaisiin toki kansainvälisilläkin foorumeilla, mutta johtuen suomalaisen opettajankoulutuksen erityislaatuisuudesta suhteessa muissa maissa toteutettuihin malleihin, olisi erityisen mielenkiintoista saada lisää tietoa suomalaisen ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteista, menetelmistä, tuloksista ja vaikuttavuudesta suhteessa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin.

Tässä tutkimuksessa on käynnistetty useitakin mahdollisia jatkotutkimuksen arvioisia prosesseja. Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat muuttuvat alituisesti ja yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta olisi tärkeää saada lisää tietoa yrittäjyyskasvatuksellisten tavoitteiden ja muiden elementtien hyödyistä ja rajoitteista osana opetussuunnitelmia. Jopa suuri osa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteista on yleispedagogisia, joten niiden erittely saattaa olla hankalaa. Esimerkiksi pyrkimys edistää opettajaopiskelijoiden kykyä tukea omien opiskelijoidensa vastuullisuutta, päämäärätietoisuutta ja epävarmuuden sietoa voidaan nähdä myös muutoin kuin yrittäjyyskasvatuksen kautta. Olisi tärkeää saada lisää tietoa myös siitä, kuinka yrittäjyyskasvatustavoitteiden integrointi osaksi opetussuunnitelman tavoitteita onnistuu pidemmällä tähtäimellä. Onnistuneisuutta olisi mielenkiintoista arvioida erityisesti suhteessa erillisiin yrittäjyyskasvatusopintoihin.

Yrittäjyyskasvatus lienee siis tullut keskustelufoorumeille jäädäkseen. Arkikokemuksen mukaan se kuitenkin etsii vielä sekä paikkaansa tiedemaailmassa että kehittämisen kohteena käytännön koulutusmaailmassa. Siksi keskustelun aiheesta on syytä jatkaa ja on toivottavaa, että asiaan tuodaan monipuolisesti erilaisia näkökulmia, niin asiaa edistäviä kuin siihen kriittisesti suhtautuviakin. Yrittäjyyskasvatukseen kuuluu paljon epäilemättä yleisestikin tavoittelun arvoiseksi koettuja elementtejä, kuten opiskelijan vapaus ja vastuullisuus, ahkeruus, kokonaisvaltainen näkemys sekä yhteisen talouden kehittäminen ja edistäminen. Aika ajoin keskusteluissa näkyy kuitenkin myös ehkä ”ei-niin-toivottavia” piirteitä, kuten ylenpalttinen kaupallisuuden korostaminen ja yrittäjyyden samastaminen pelkästään henkilökohtaisen myyntityön edistämiseksi. Yrittäjyydelle edullisiksi arvioituissa ominaisuuksissa näyttäisivät usein korostuvan ekstroverttiys ja verkostosukkulointi. Ne kieltämättä saattavat olla usein yrittäjälle edullisia piirteitä, mutta jos otetaan esimerkeiksi tilitoimiston tai suunnittelu-toimiston yrittäjälle edulliset ominaisuudet, niin silloin edellä mainitut ominaisuudet tuskin ainakaan korostuvat. Voisi kuvitella, että esimerkiksi tasainen luonne, täsmällisyys ja luotettavuus saattaisivat silloin olla jopa tärkeämpiä kuin korostuneet sosiaaliset taidot.

Useissa yrittäjyyskasvatustilaisuuksissa näyttäisivät myös korostuvan esimerkit heikosti oman koulutuksensa hoitaneiden henkilöiden menestyksekkäästä yrittäjänurasta. Se on toki hienoa heidän näkökulmastaan, mutta ei tarjoa parasta mahdollista lähtökohtaa formaalin yrittäjyyskasvatuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle. Ainakaan, jos tarkastellaan aiemman koulutuksen onnistuneisuutta. Se kuitenkin saattaisi tarjota erittäin hedelmällisen

lähtökohdan tarkastella sitä, miten nämä henkilöt ovat saavuttaneet erityisen osaamisensa virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella tai siitä huolimatta. Ammatillisen opettajankoulutuksen näkökulmasta olisi myös erittäin mielenkiintoista saada lisää tietoa siitä, miten heidän oppimisen tapahtuu ja miten siihen mahdollisesti pystyttäisiin ohjaamaan oppijoita tavoitteellisesti. Vai onko kyse sittenkin synnynäisistä ominaisuuksista?

Kahdessa edellisessä kappaleessa esitetyt väitteet perustuvat siis vahvasti artikkelin kirjoittajan arkikokemuksiin yrittäjyyskasvatuksen toimijoiden parissa ja yrittäjyyskasvatuksen ympärillä järjestetyissä tieteellisissä ja soveltavissa konferensseissa ja muissa tilaisuuksissa. Ne on esitetty tarkoituksellisesti hiukan kärjistäen ja ehkä provosoidenkin. Tarkoituksena on kuitenkin ollut esittää yhtäältä mahdollisia kehittämiskohteita, mutta toisaalta myös mahdollisia tutkimuksen, kehittämisen ja keskustelun arvoisia aiheita yrittäjyyskasvatustilanteiden ympärillä.

Lähteet

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

Fayolle, A., Kyrö, P., & Ulijn, J. (2005). The entrepreneurship debate in Europe: A matter of history and culture. Teoksessa A. Fayolle, P. Kyrö, & J. M. Ulijn (toim.), *Entrepreneurship research in Europe: Outcomes and perspectives* (ss. 1–31). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Gibb, A. (2005). The future of entrepreneurship education in schools and further education determining the basis for coherent policy and practice? Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier (toim.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* (ss. 44–66). Research Centre for Vocational and Professional Education, University of Tampere.

Hannula, H. (2011). Ammatillinen opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta kehittämässä. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara, & M. R. Järvinen

(toim.), *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen* (ss. 31–41). Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.

Hannula, H., Dorra, T., Kuivalahti, M., & Hallavainio, T. (2013). *Learning to be entrepreneurial in vocational teacher education*. In *Egitania Scientia* (ss. 39–55). Guarda: Instituto Politecnico da Guarda.

Hannula, H. (2014). Yrittäjyyskasvatuksen integrointi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa Teoksessa J. Seikkula-Leino, A. Tiikkala, & L. Yöntilä (toim.), *Yrittäjyyskasvatusta suomalaisen opettajankoulutukseen ja opetukseen! YVI-hankkeen hedelmiä vuosilta 2010–2014* (ss. 28–41). Turun normaalikoulun julkaisuja 1/2014.

Hannula, H. (2015). *Yrittäjyyskasvatus ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa – Tapaustutkimus HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa*. Acta Universitatis Tampereensis 2089. Tampereen yliopisto.

Heikkinen, H.L.T., & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen, & P. Moilanen (toim.), *Sinää tutkija missä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (ss. 25–62). Jyväskylä: Atena.

Hietanen, L. (2012). ”Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin” Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. Acta Universitatis Lapponensis 225. Lapin yliopisto.

Koiranen, M., & Ruohotie, P. (2001). Yrittäjyyskasvatus: Analyyssejä, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus* 2(21), 102–111.

Kullaslahti, J., Nisula, L., & Mäntylä, R. (2014). Osaamisperustaisuus opetussuunnitelmassa. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila, A. (toim.), *Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) –hankkeen loppujulkaisu* (ss. 51–61). Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3.

Kyrö, P. (2001). Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. *Aikuiskasvatus*, 2(21), 92–101.

Kyrö, P., & Kansikas, J. (2005). Current state of methodology in entrepreneurship research and some expectations for the future. Teoksessa A. Fayolle, P. Kyrö, & J. M. Ulijn (toim.), *Entrepreneurship research in Europe: Outcomes and perspectives* (ss. 121–149). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Kyrö, P. (2006). Avauksia riskin oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti

(toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia* (ss. 98–130). Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Tampere: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.

Peltonen, K. (2014). *Opettajien yrittäjyyskasvatustalvalmiuksien kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät*. Akateeminen väitöskirja 175/2014. Aalto-yliopisto.

Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J., Hämäläinen, M., & Hannula, H. (2014). Yrittäjyyskasvatus opettajankouluttajien toiminnassa. Teoksessa J. Seikkula-Leino, A. Tiikkala, & L. Yöntilä (toim.), *Yrittäjyyskasvatusta suomalaiseen opettajankoulutukseen ja opetukseen! YVI-hankkeen hedelmiä vuosilta 2010–2014* (ss. 13–27). Turun normaalikoulun julkaisuja 1/2014.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Hannula, H., & Saarivirta, T. (2012). Facing the changing demands of Europe: Integrating entrepreneurship education in Finnish teacher training curricula. *European Educational Research Journal*, 11(3), 382–399.

Tiikkala, A. (2013). *Yrittäjyyskasvatuksen arvo ja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämässä*. Turun yliopiston julkaisuja C: 368. Annales Universitatis Turkuensis. Turun yliopisto.

Tiimi – Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun tiedotuslehti. (2014).

YVI-hanke. (2012). *Ammatillisten opettajakorkeakoulujen edustajien kokousmuistio 11.9.2012 Tampereella pidetystä kokouksesta*. YVI-hankkeen arkisto.

YVI-hanke. (2013). *Ammatillisten opettajakorkeakoulujen edustajien kokousmuistio 21.1.2013 Tampereella pidetystä kokouksesta*. YVI-hankkeen arkisto.



Kuvataideprojekti tutkimuksellisenä oppimisympäristönä

Ari Sivenius

KT, yliopistonlehtori
Filosofinen tiedekunta,
Itä-Suomen yliopisto,
ari.sivenius@uef.fi

Iina Friman

KM, koulutusvalmentaja
Joensuun Nuorisoverstas ry
iina.friman@nuorisoverstas.fi

Tiivistelmä

Artikkelissa pohditaan nuorten työpajalla toteutettua yhteistoiminnallista kuvataideprojektia oppimisympäristönä. Miten oman elämän tarkastelu kuvin ja sanoin osallistaa nuoria kun menetelmänä on toiminnallinen kuvataidetyöskentely. Työpajatoimintaan perehdyttiin henkilökuntaa haastatteleamalla, arkea havainnoimalla ja työpaja-asiakirjoja tarkastelemalla. Tavoitteeksi asetettu taideteos toteutettiin kahdeksan viikon aikana. Projektiin osallistuneet nuoret (N=19) kirjoittivat kuvaukset omasta elämästään, tarkastelivat akryyli-

värein tehdyissä maalauksissaan elämäntarinaansa, kirjoittivat työskentelypäiväkirjaa ja osallistuivat haastatteluun. Maalaukset muodostivat yhteisöllisen taideteoksen Elämän tiipiin, joka oli esillä kauppakeskuksessa. Artikkelin avaa näkökulman taidelähetyksen merkityksestä yksilön oppimisesta. Yhteistoiminnallinen kuvataideprojekti on sekä oppimisympäristö että tutkimuksellinen lähestymistapa nuoren kasvun, tekemällä oppimisen tukemisessa ja ymmärtämisessä.

Avainsanat: *nuorten työpaja, kuvataideprojekti, oppimisympäristö, kasvu*

M

ikä merkitys ”taidelähtöisyydellä” on yksilön oppimisessa? Mitä annettavaa on kuvataideprojektilla tutkimuksellisenä ympäristönä? Mainittujen kysymysten suuntaamina pohdimme artikkelissa nuorten työpajalla toteutettua kuvataideprojektia. Miten oman elämän tarkastelu kuvin ja sanoin osallisti nuoria työskentelyyn. Kuinka toiminnallista kuvataidetyöskentelyä sovellettiin tutkimuksellisenä oppimisympäristönä.¹

Nuorten työpaja kasvun ympäristönä

Nuorille ja nuorille aikuisille tarjotut työpajapalvelut sijoittuvat hallinnollisesti eri hallintokuntien välimaastoon. Työpajatoiminnassa puhutaan valmentajasta ja valmentautujasta. Tälle valmennustyölle on ominaista sektorirajat ylittävä monialaisuus ja moniammatillisuus. Toimintaa ohjaa sekä koulutus- ja nuorisopolitiikka että työllisyys- ja sosiaalipolitiikka. Valmennuksen pyrkimyksenä on yksilöllisestä tilanteesta ja tarpeista lähtevä tavoitteellinen toiminta, jonka toteutumista myös seurataan. Päämääränä on nuoren koulutus- ja työllistymisedellytysten parantaminen esimerkiksi hänen osaamista ja arjenhallinnan taitoja tukemalla.

Nuorten työpajoilla tuetaan ensisijaisesti yksilön elämäntaitoja, sosiaalisia vuo-

rovaikutustaitoja, yhteisöllisyyttä ja tekemällä oppimista. Toiminnassa mukana olemalla nuorella on mahdollisuus päästä harjoittelemaan eri alojen työtehtäviä sekä oppimaan työelämässä tarvittavia taitoja ja valmiuksia yhdessä kanssakulkijoidensa kanssa. Valtakunnallisesti työpajatoimintaa on monenlaista ja toiminnan painoituksia on myös kohdennettu eri-ikäisille. Tässä artikkelissa puhumme alle 29-vuotiaista nuorista, jotka ovat erinäisistä syistä ohjautuneet tai itse hakeutuneet työpajatoimintaan mukaan.

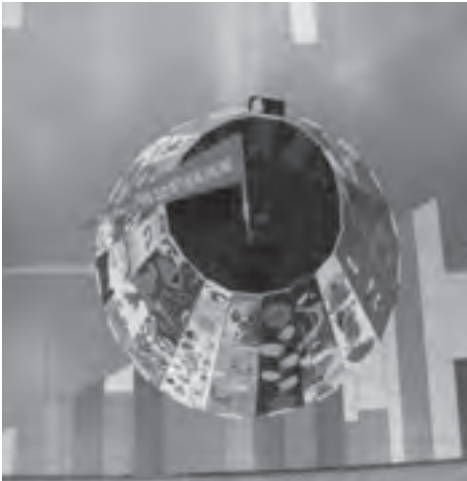
Työpajalla eri menetelmät ja toimitatavat riippuvat asetettavien tavoitteiden lisäksi siitä, millainen on nuoren tilanne, valmiudet valmennuksen alkaessa. Esimerkiksi kuntoutumisvaiheessa olevan kohdalla voidaan painottaa yksilö- ja ryhmävalmennusta. Tällöin toiminnassa saatetaan pureutua nuoren henkilökohtaisten tavoitteiden kirkastamiseen suhteessa arkirytmään. Mitä enemmän edistymistä on nähtävissä, sitä enemmän työvalmennuksen osuutta lisätään ja päästään näin keskittymään esimerkiksi työelämätaitojen ja ammatillisen osaamisen kehittämiseen.

Kuvataideprojekti toiminnallisena tutkimuksena

Kuvataideprojektin käynnistyessä työpajatoimintaan perehdyttiin henkilökuntaa haastatteleamalla, arkea havainnoimalla ja työpaja-asiakirjoja tarkastelemalla. Yhteiseksi tavoitteeksi asetettu taideteos toteutettiin kahdeksan viikon aikana. Projektiin lähteneet nuoret (N=19) kirjoittivat tänä aikana kuvaukset

¹Artikkeli liittyy kirjoittajien meneillään olevaan tutkimukseen ”Taidelähtöisyys kasvun kannattelijana”, jonka taustalla on kaksi toiminnallista osatutkimusta: ”Työpaja nuorten risteysasemana vai uuden polun mahdollistajana?” (Sivenius 2014) ja ”Kuvataideprojekti työpajapedagogiikan menetelmänä” (Friman 2016). Tutkimus pohjautuu ”Muuntuvat ja odottamattomat koulutus- ja työpolut” -tutkimusryhmittymän (Sivenius 2014-) yhteen toiminnalliseen osatutkimukseen: ”Kuvataideprojekti työpajapedagogiikan menetelmänä” (Friman 2016).

omasta elämästään, tarkastelivat akryylivärein tehdyissä maalauksissaan elämäntarinaansa, kirjoittivat työskentelypäiväkirjaa sekä osallistuivat kuvataidetyön valmistuttua teemahaastatteluun. Kaikkiaan maalaukset muodostivat tutkimuksen kohteena olevan nuorten työpajan 20-vuotisjuhlatyön, oheisessa valokuvassa olevan yhteisöllisen taideteoksen *Elämän tiipiiin*, joka oli esillä itäsuomalaisen kaupungin kaupakeskuksessa.



Tutkimusmetodologisesti kuvataideprojektissa on nähtävissä sekä etnografisia että toimintatutkimuksellisia piirteitä. Yhdistämällä nämä lähestymistavat toiminnalliseen projektiin, mahdollistui samalla ”tiedon” hyödyntäminen työpajatoiminnan oppimisympäristöjä hahmotettaessa. Luonnehdimme kuvataideprojektia osallistavaksi toimintatutkimukseksi, koska pyrkimyksenämme oli huomioida koko yhteisö eli tässä tapauksessa kohteena oleva nuorten työpaja tutkimuksen kaikissa vaiheissa. (Tacchi, Slater & Hearn 2003; ks. myös Geertz 1973.)

Kuvataideprojektissa nuorten omaa elämää kuvaavien virikekirjoitelmien, projektin kuluessa syntyneiden työskentelypäiväkirjojen ja maalausten pyrkimykse-

nä oli toimia nuoren elämän tarinallisen työstämisen välineenä ja edelleen itseymmärryksen lisääjänä. Jäsentämällä nyt tätä ”tietoa” on mahdollista hahmottaa tutkittavaa ilmiötä rikkaammin, syvemmin sävyin. Mitä osallistujien ja ympäristön välillä tapahtuu taidelähtöisyyden viitekehyksessä. Millaista läsnäoloa kuvataidetyöskentely ilmentää projektin käytännöllisistä vuorovaikutustilanteista, kun kontekstina ja tutkimusaineistona on nuorten työpajatoiminta ja kuvataideprojekti oppimisympäristönä. Projektin osallistajat luovat perustan toteutukselle, jossa yhdistyvät sekä yksilön kirjallinen että kuvataiteellinen elämän tarinan rakentaminen.

Kuvataideprojekti työpajan oppimisympäristönä

Oppimisympäristön voi määritellä paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka pyrkimyksenä on edistää oppimista (Maninen & Pesonen 1997; Wilson 1996). Nuorille suunnatut toimintaympäristöt tai tilat voi nähdä oppimisympäristöinä, joissa nuoria esimerkiksi kannustetaan ja tuetaan oppimaan yksilön lähtökohdista käsin. Tällaisia oppimisympäristöjä kutsutaan epämuodollisiksi eli nonformaalin kasvatuksen piiriin kuuluviksi (Nieminen 2007).

Oppimisen näkökulmasta nuorten työpajat tarjoavat tuettuja ja erilaisia oppimisympäristöjä. Työpajatoimintaan sisältyvässä valmennuksessa työn tekeminen ja tekemällä oppiminen ovat keskeisiä elementtejä. Valmentajan tuella ja erilaisin resurssein (kuvataidetyöskentely) työpajassa pyritään luomaan mahdollisuuksia kokeilulle ja oppimiselle, mikä luo edellytyksiä tavoitteiden saavuttamiseen. Työssä onnistumiset, tässä tapauksessa kuvataideprojekti osallistavana toimintakäytäntö-

nä sekä jäsentää että suuntaa nuorten elämää ja päämääriä. ”Oikein” ja yksilöllisesti asetetut tavoitteet onnistuneen valmennuksen kanssa aikaansaavatkin parhaimmillaan kokemuksia, joiden pohjalta on rakentavampaa mieltä jatkosuunnitelmia yhdessä.

Tässä artikkelissa lähestymme kuvataideprojektia oppimisympäristön ja opiskeluympäristön näkökulmasta. Näemme *opiskeluympäristön* eli ”opetus–opiskelu–oppiminen -mallin” huomioivan osuvammin työpajavalmennuksen sosiaalisia ja vuorovaikutteisia piirteitä (Sivenius 2012; 2015). Projektissa korostui nuorten osallisuus, aktiivisuus ja itseohjautuvuus kuvataidetyöskentelyn autenttisissa tilanteissa ja yhteisöllisen taideteoksen tekemisessä. Kysymys on sekä näkyvästä ja kuultavissa olevasta ympäristöstä että osallistuneiden käyttäytymiseen perustuvasta ympäristöstä (Ibid.). Tähän sisältyi muun muassa käytettävissä olevat työskentely- ja oppimistavat sekä kuvataidetyöskentelyn tekniikka, materiaalit ja välineet. Tämä muodosti oppimista tukevan sosiaalisen projektityhteyden, jonka toteuttamista olimme miettineet didaktisesti ja pedagogisesti.

Taidelähtöisyys oppimisen tukena

Mikä on taidelähtöisten menetelmien tarve yhteiskunnassamme? Olemme kiinnostuneita yhteisöllisen ja osallistavan kuvataideprojektin mahdollisuuksista nuorten tukemisessa. Esimerkiksi Järnefelt (2010, 7-8) esittää, että ihmisen hyvinvoinnin pohja ja luovuuden perusta on terve identiteetti. Kun yksilö tuntee itsensä ja uskoo itseensä, hän pystyy myös luomaan uutta eli oppimaan asioista. Luovuudessa on kyse elementtien yllättävästä yhdistelystä ja sitkeästi työskenteleminen tuottaa osaamis-

ta ja nautintoa. Mikä on tällöin ympäristön rooli kasvun kannalta? Ihmisellähän on sosiaalisuuden kokemisen tarve, tutkimisen ja keksimisen tarve, luomisen ja tekemisen tarve sekä taiteellisen toiminnan tarve, jos on Deweyn ajatteluun uskominen. Näihin tarpeisiin vastaamalla voimme luoda rakentavan ympäristön oppimiselle. Taidelähtöisyydellä tarkoitamme projektin käytänteitä, joissa sisältö ja päämäärä ovat aluksi avoimia ja jotka tarkentuvat kuvataidetyöskentelyn myötä.

Nuorten kuvataideprojektista on nähtävissä viittauksia itsetuntemukseen, elämänhallintaan ja tulevaisuuden suunnitteluun. Laitisen (2003) mukaan kuvataidetta tehtäessä opitaan elämästä, maailman hahmottamista ja ymmärtämistä laajemminkin. Taiteen kohtaaminen on pyrkimys ottaa selvää itsestämme ja siitä, millaisiksi voimme tulla. Rankanen (2007, 43) korostaa taideilmaisuuksiin sisältyvää mahdollisuutta sisäisten kokemusten tutkimiseen. Kun työskentelyn kautta itsestä ulos heijastettu ja tutkittu materiaali liitetään takaisin omiin kokemuksiin, syntyy mahdollisuus muuttaa omia toimintatapoja.

Kuvataideprojektilla on myös nuoren taiteellisen toiminnan mahdollisuuksiin, tarpeeseen ja sen tyydyttämiseen oma merkityksensä. Kuvataidetyöskentely mahdollistaa symbolien avulla oman elämän ja tunteiden sanoittamisen. Symbolit toimivat nuoren itseilmaisun väylinä, mikä helpottaa vaikeiden asioiden julkittuomista. Nuoren elämään liittyvä konkreettinen asia saa näin symbolisen, visuaalisen vastineen. Tarkastelemalla kuvataiteen ja oma-kohtaisten tarinoiden mahdollisuuksia kuvataideprojektin kehityksessä, avautuu uusi perspektiivi tai narratiivinen kuvaus nuoresta, kuka hän on. Tarinallinen työskentely voi olla tie oman elämänhistorian

vähittäiseen tiedostamiseen ja oman elämäntarinan rakentamiseen. Kertomusten avulla nuori tekee näkyväksi kokemuksiaan, muistojaan ja tunteuksiaan. (Sava & Katainen 2004, 24–29, 36.)

Onko taidelähtöisyydessä oppimisen mahdollisuus? Kuvataideprojekti mahdollistaa nuoren henkilökohtaisen merkityksenannon. (ks. Anttila ym. 2011, 5–7.) Kuvataidetyöskentelyllä luodaan ymmärrystä maailmasta, itsestä ja toisista. Taiteellisessa merkityksenannossa tarinat saavat uusia tulkintoja ja avaavat näköaloja kasvulle. Osallistujat voivat kokea muistoja ja rakentaa tulevaisuutta. (Löytönen ja Sava 2011, 115–116.) Nämä eletyn elämän muistot voivat tuntua haavoittaville, mutta yksilö voi silti kokea niiden jakamisen toisten kanssa arvokkaaksi (Anttila ym. 2011, 9).

Oman elämän tarkastelu kuvin ja sanoin

Kuvataideprojektin aihe oli nuorille mieluihin. Oman elämän tarkastelu kuvin ja sanoin innosti nuoria työskentelyyn.

Nuoret käsittelivät töidensä kautta mennyttä elämäänsä, nykyhetkeään ja tulevaisuuttaan. Nuorille oli tärkeää, että työ sisälsi niitä asioita, joita nuoren elämään kuuluu ja että työ näytti omanäköiselle. Kertomuksissa heijastui ylpeys kuvataideprojektissa mukana olosta, ryhmään kuulumisesta, työn esille tulosta ja kuulukseksi tulemisesta. Oman elämän tarkastelun kautta osalle syntyi oivalluksia senhetkisestä elämästään. Nuoret kertoivat myös kokeneensa työn lomassa käytävän rennon keskustelun positiiviseksi ja projektin ajoittuminen verstaajakson alkuvaiheeseen auttoi työpajalle sopeutumisessa.



Nuorille oli tärkeää se, että he olivat uskaltaneet lähteä mukaan. Muita projektin aikaansaamia ilon aiheita olivat alkuvaikeuksien voittaminen, vuorovaikutus toisten kanssa, epäonnistumisen sieto ja lannistumattomuus, projektin päätökseen saattaminen sekä työn julkisesti esille tuleminen. Myös itseilmaisun mahdollisuus ja mielikuvituksen ilmaisu ilmeni nuorten merkityksenannoissa. Bardyn (2007, 25–26) mukaan yhteisöllisessä taidetoiminnassa osallistujat luovat sen, mikä on kulloisellekin merkityksellistä. Kun käsitellään koettuja todellisuuksia luovasti, arki avautuu moniulotteisesti. Kuvataidetoiminnallaan nuoret pääsivätkin paljastamaan sekä arjestaan että itsestään jotain oleellista.

Kuvataidetyöskentely tutkimuksellisenä oppimisympäristönä

Oppimisen näkökulmasta työpajalle sijoittuvan kuvataideprojektin voi nähdä otollisena ympäristönä. Luomalla oppimisympäristöön yksilöllisiä ja taipuisia vaihtoehtoja nuoren oppiminen alkaa todellistua. Esimerkiksi työskentelylle luodut pienet ryhmät tarjoavat mahdollisuuden oppia ja saada opitusta myös palautetta. Tämän läsnäolo tukee samalla osaamisen kehittymisen arvi-

ointia. Koulumuotoisen opetuksen hankalaksi kokevalle voikin kuvataidetyöskentely projektissa olla juuri se olennainen tapa omaksua (työ)elämässä tarvittavia taitoja ja tietoja. Valmentautujalle on yhtä tärkeää sekä uuden oppiminen että aiemmin opittujen taitojen tunnistaminen ja kirjaaminen.



Reflektiivisen kuvataidetyöskentelyn aikana nuori työstää ideoitaan suhteessa muihin. Teoriatiedolla ja kokemuksilla on merkityksensä. Pelkkä ajattelutasolla oleva työskentely ei kuitenkaan riitä, nuoren on kokeiltava käytännössä. Taidelähtöisyys pitää sisällään sekä menetelmän, materiaalin että välineen oppimisympäristössä, jotka voidaan nähdä myös ulkoisena ja fyysisenä tekona (Malmivirta 2011, 225; Dewey 1966, 14; Miettinen 1998). Näemme tässä kuvataidetyöskentelyn tutkimuksellisenä oppimisympäristönä, reflektiivisenä ajatteluna. Taidelähtöisyys oppimisen prosessissa rakentuu nuoren tuottamien elämäkerrallisten kuvausten valossa; nuori tuo näkyväksi asioita, joita hän kykenee tarkastelemaan projektin yhteydessä ja sen jälkeen uudesta näkökulmasta aiempaa jäsenytyneemmin myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Työpajakontekstiin sijoittuvalla kuvataideprojektilla voidaan tukea myös muita työpajaohjauksen ja -valmennuksen keinoja. Hentisen (2007, 174) mukaan yksilö voi oppia taiteellisen työskentelyn kautta huomaamaan samankaltaisuuksia taideprosessissa ja oikeassa elämässä kohdattujen koettelemusten välillä. Nuorella on mahdollisuus osallistua aktiivisesti omien vaikeuksien selvittämiseen, johon myös työpajavalmennuksella pyritään. Schönau (2012) esittää, että taidekasvatuksella voidaan tukea nuoren vastuunottamista elämästään. Mantere (2007, 194) näkee kuvataiteen olemukseltaan sellaiseksi, ettei se vaadi jatkuvaa järkevyyttä, johdonmukaisuutta tai etukäteen määriteltujen tavoitteiden saavuttamista, mutta merkitsee kokonaisvaltaista osallistumista, käsin tekemistä, materiaalien käsittelyä, tunnekokemuksia sekä muisti- ja mielikuvien aktivoimista.

Tämä kuvataideprojekti toi ilmi taidelähtöisyyden ja tuen oppimiseen. Yksilön oman elämän tarkastelu, vuoropuhelu toisten kanssa osana ympäröivää yhteiskuntaa, esimerkiksi näyttelyn muodossa vahvisti nuoren kasvua.

[--] aluks mie olin silleen, et ei minnuu oikkeen kiinnosta ja en mie ossaa, ja mie oon huono kaikessa ja en mie ossaa piirtää, tälleesti. Mut, että sit kun sitä rupes tekemään niin siihen innostukin ja sitten kun se loppu, niin se loppu liian äkkiä. Että tuntu että vois tehdä vaikka kuinka pitkään sitä, että se oli tosi mukavaa tehdä sitä. (N17²)

Kun aivan aluksi aloin miettimään työni toteutusta minulle ei tullut mieleen ainuttakaan ideaa. Ensimmäinen ajatus oli, etten osaa piirtää enkä maalata. Kun tulin verstaalta kotiin aloin miettiä asiaa

²Nuoren lähtökirjoitelma.

tarkemmin ja päätin edes yrittää. Tein hyvän suunnitelman kotona seuraavaa verstaaspäivää varten. Kun pääsin verstaalle aloin toteuttaa ideaani. Kun pääsin maalaamaan, unohtui ajatus etten osaa. Maalaaminen oli tosi mukavaa ja tein kaiken todella tarkasti. Tänään kun sain maalauksen valmiiksi, tuli tunne että voi ei. Oliko se tässä? (N17³)

Yhteisöllisellä kuvataideprojektilla näyttäisi olevan merkityksenä nuoren henkilökohtaisten voimavarojen lisääntymisessä.

Lopuksi

Taidelähtöisyydellä on oma sijansa nuoren kasvussa ja oppimisessa. Taidelähtöisyyden tehtävänä on näkemään saattaminen. Kuvataideprojekti luo sekä oppimisympäristön että tutkimuksellisen lähestymistavan nuoren vahvuuksien esiin nostamisessa. Oman elämän tarkastelu kuvin ja sanoin osallisti nuoria tekemällä oppimiseen, työpaajavalmennuksen ytimeen. Kuvataideprojekti oppimisympäristönä, taidelähtöisten menetelmien mahdollistajana on yksi tapa lähestyä nuoren kasvua. Se luo kahlitsemattomat puitteet kokeilemiselle. Haluammehan jokainen tehdä elämämme mielekkääksi ja merkitykselliseksi, jos se on jostain syystä jäänyt tekemättä. Kuvaaamme taidelähtöisyys perustuikin vuorovaikutukseen valmentautujan ja valmentajan välillä. Kuvataideprojekti avaa ilmaisemisen, tunnistamisen ja ajattelemisen mahdollisuuksia. Tällä tähdätään kasvatettavan esteettiseen näkemiseen, toisin näkemiseen, jossa työvalmentaja ja nuori voivat kohdata toisensa tekemisen ja etsimisen äärellä. (Varto 2001, 7-9.)

Projektissa itsensä ylittäminen ja siten uusien asioiden oivaltaminen mahdollis-

³Nuoren työskentelypäiväkirja.

tuvat elämysten, luovien voimavarojen käytön, osallisuuden ja vuorovaikutuksen avulla. Taidelähtöisyydellä voidaan löytää nuoren piileviä voimavaroja sekä rakentaa luottamusta ja osallisuutta. Sellaiset yhdessä tekemiseen liittyvät taidot, kuten kommunikaatio- ja tiimityötaidot, voivat kehittyä merkittävästi taidelähtöisten menetelmien kautta. (Liikanen 2010, 19, 25–26.) Taide toimii minuuden ja elämäntarinan rakentamisen välineenä (Krapala & Pääjoki 2003, 131). Taidelähtöisyydellä saadaan ymmärrystä toiseudesta. Pyrkimyksenä on tarjota yksilölle välineitä oman elämänsä ymmärtämiseen ja itsensä rakentamiseen osakulttuurien jäsenenä (Räsänen 2011, 144). Tähän kasvuun liittyy uusien havaintojen tekemistä (perspektiivisyys) taiteen keinoin, menetelmin ja välinein. Taidelähtöisyydessä, eri objektien havainnoimisessa tapahtuu merkityshorisontin laajenemista, joka tuottaa samalla emotionaalisen ulottuvuuden (Väkevä 2004, 265; Malmivirta 2011, 264).

Kasvattaja valmentajana tukee terveen, virikkeellisen ja tulevaisuussuuntautuneen elämän rakentamista. Kasvun kannattelijana hän avittaa nuorta löytämään mielenkiinnon kohteita ja vahvuuksiaan osana yhteiskuntaa (Salomaa 1952, 102–109). Kasvatus yhteisöllisyyteen ilmenee niin työpajatoiminnan menetelmiä käsittelevänä kysymyksenä kuin konkreettisenä toimintana kuvataideprojektin tuomana oppimisena. Kasvun tavoitteena on ihmiseksi tuleminen. Yksilön kasvu eli oppiminen on koko elämän kestävä projekti, johon koko ympäröivä yhteisö vaikuttaa väistämättä. Tähän kuvataideprojekti tutkimuksellisenä oppimisympäristönä voi antaa oman panoksensa korostaen esimerkiksi yhteisöllistä sidonnaisuutta ja huomioimalla ajanhengen. Projektin voi nähdä tavoitteellisena, mutta tilaa antavana luovan nuoren vierellä kulkemisena,

johon vääjäämättä kuuluu taidelähtöinen, kasvatuksellinen tahdikkaus. Pyrkimyksenä on toimia nuoren parhaaksi. Taidelähtöisyys on juuri sitä, että valmennettava voi kokea, että hänestä välitetään ja kunnioitetaan ihmisenä, kun hänen luomansa on osana julkista taideteosta ja tunnustusta.

Lähteet

Anttila, E. (toim.) 2011. Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Edita Prima Oy.

Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Nykyaikaisen museon Kiasman julkaisuja 106. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 21-33.

Dewey, J. 1966. Democracy and Education. An introduction to the philosophy of Education. New York: The Free Press.

Dewey, J. 1980. Art as experience. New York: Pedigree Books.

Friman, I. 2016. Kuvataideprojekti työpajapedagogiikan menetelmänä. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.

Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures: selected essays. New York: Basic Books.

Hentinen, H. 2007. Työskentelyn loppuun saattaminen. Teoksessa Rankanen, M., Hentinen, H. & Mantere, M-H. Taideterapian perusteet. Helsinki: Duodecim, 171-175.

Järnefelt, H. 2010. Koulun kulttuuriyhteistyötä ohjaavat yleiset periaatteet. Teoksessa Oikarinen-Jabai, H. (toim.) Kohti monikulttuurista koulua – taidetyöpajat osana kulttuurikasvatusta. Opetus- ja käsikirjat 2010:6. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 6-10.

Krappala, M. & Pääjoki, T. 2003. Tiivistelmä. Teoksessa Krappala, M. & Pääjoki, T. (toim.) Taide ja Toiseus. Syrjästä yhteisöön. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 131-133.

Laitinen, S. 2003. Hyvää ja Kaunista: Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Liikanen, H-L. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010-2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1.

Löytönen, T. & Sava, I. 2011. Taidepedago-

giikka tarinoiden ja tunteiden tulkina. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 40. Helsinki: Edita Prima Oy, 95-120.

Malmivirta, H. 2015. Taideoppiminen ja ammattikasvatus – pedagoginen malli vai kokonaan uusi oppimisen paradigma? Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S. & Meriläinen, R. (toim.) Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero, 17-28.

Malmivirta, H. 2011. Taide siltana sosionomiksi kasvamiselle. Toimintatutkimus taide- ja ilmaisaineiden kehittämisestä postmodernin taidekasvatuksen suuntaan Oulun seudun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa vuosina 2001–2004. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Juvenes Print.

Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/1997, 267–274.

Mantere, M-H. 2007. Luovuuden ulottuvuuksia taideterapiassa. Teoksessa Rankanen, M., Hentinen, H. & Mantere, M-H. Taideterapian perusteet. Helsinki: Duodecim, 190-199.

Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia. Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus, 18(2), 84-97.

Nieminen, J. 2007. Vastavoiman hahmo – nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 76, 21-43.

Rankanen, M. 2007. Taideterapiassa vaikuttavia ydinprosesseja. Teoksessa Rankanen, M., Hentinen, H. & Mantere, M-H. Taideterapian perusteet. Helsinki: Duodecim, 35-50.

Räsänen, M. 2011. Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 40. Helsinki: Edita Prima Oy, 121-149.

Salomaa, J. E. 1952. Nuorisohjaajan kasvatustoppi. Porvoo: WSOY.

Sava, I. & Katainen, A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 22-39.

Schönau, D. W. 2012. Towards developmental self-assessment in the visual arts: Supporting new ways of artistic learning in school. International Journal of Education through Art 8 (1), 49-58.

Sivenius, A. 2015. Nuorisoverstas pysähdyspaikkana. Askelmerkkejä ja pysäytyskuvia toimintatapojen kirkastamiseksi. Selvitysraportti. Itä-Suomen yliopisto.

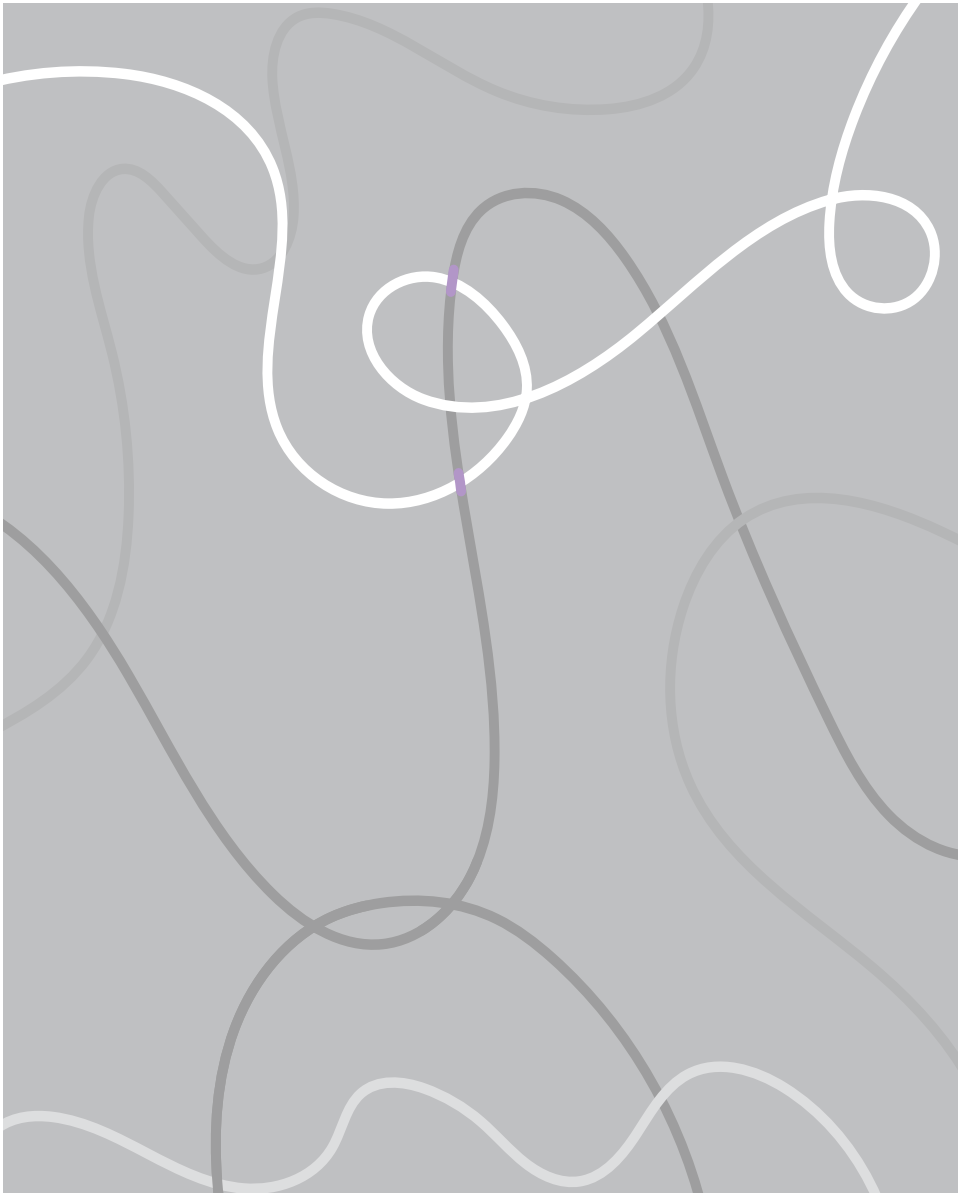
Sivenius, A. 2012. Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 23.

Tacchi, J., Slater, D. & Hearn, G. 2003. Ethnographic action research. New Delhi: UNESCO.

Varto, J. 2001. Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajalle. Tampere: Juvenes Print. Tampereen Yliopistopaino Oy.

Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa paradigmassa. Oulu: Oulu University Press.

Wilson, B. 1996. Constructivist learning environments: Case studies in instructional design. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs.



Transversaaliset taidot tulevai- suuden ammatti- korkeakoulun mahdollisuutena

Annica Isacsson

KTT, tutkuspäällikkö
Haaga-Heliammatillinen
opettajakorkeakoulu
annica.isacsson@haaga-helia.fi

Arto O. Salonen

KT, yliopettaja, dosentti
Metropolia Ammattikorkeakoulu Oy
arto.salonen@metropolia.fi

Auli Guillard

FL, yliopettaja
Laurea-ammattikorkeakoulu
auli.guillard@laurea.fi

Tiivistelmä

Euroopan komissio on määritellyt avaintaidoiksi luku- ja kirjoitustaidon, äidinkielen ja vieraiden kielten taidon, digitaaliset taidot sekä matematiikan ja luonnontieteiden perusosaamisen. Avaintaidoissa on tunnistettavissa läpileikkaavia teemoja, jotka ovat oleellisia jokaisessa avaintaidossa. Läpileikkaavat taidot ovat transversaaleja taitoja, jotka ovat yhä useammin keskiössä kun työntekijöitä rekrytoidaan. Näiden taitojen oppiminen luo haasteita ammattikorke-

koulutukseen, sekä osaamisen, roolien, ope-
tussuunnitelmien että oppimisympäristöjen
osalta. Tässä puheenvuorossa luomme kat-
sauksen siihen, miten transversaaliset tai-
dot näkyvät kolmessa pääkaupunkiseudun
ammattikorkeakoulussa.

Avainsanat: *transversaaliset taidot, tule-
vaisuuden osaaminen ja oppimisympäristöt*

Kohti oppivaa yhteiskuntaa

Maailman talousfoorumin mukaan 65 prosenttia tänään koulunsa aloittavista lapsista tulee työskentelemään ammateissa, joita ei vielä ole olemassa (WEF 2016). Työelämän osaamistarpeet muuttuvat radikaalisti. Tulevaisuus haastaa myös ennennäkemättömällä tavalla käsitykset oppimisesta. Teknologisoituminen ei lähivuosina mullista vain työelämäämme, vaan koko elämäntapamme ja yhteiskuntamme.

Oppiva yhteiskunta muodostuu uudistumiskykyisistä kansalaisista. Vaativien, ammattitaitoja ja sosiaalisia taitoja edellyttävien töiden määrä kasvaa ja suoritettavia rutiinitehtäviä edellyttävien töiden määrä vähenee (Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus 2014). Työelämän ja yhteiskunnan muuttuessa tiedon, taitojen, osaamisen ja kvalifikaatioiden tarpeet muuttuvat (Suomalainen koulutus 2030). Työtehtävissä tapahtuvat muutokset, eri ammattien välisten rajojen poistuminen, uusien ammattien syntyminen sekä työn verkottuminen lisäävät tarvetta taidoille, joille on tyypillistä niiden yleisluonteisuus. Samalla nämä taidot viittaavat hyvinvointiin ja elämänhallintaan (Heckman & Kautz 2012). Substanssiosaamisen rinnalle ja jopa sitä tärkeämmiksi nousevat monialaiset taidot, yleiset taidot, avaintaidot, siirrettävät taidot, 2000-luvun taidot tai työelämätaidot - miten yhteiskunnalliseen uudistumiseen viittaavia yleisluontoisia taitoja nyt pitäisi kutsua. Käytämme tässä katsauksessa näistä siirtymisiä helpottavista ja erilaisia substansseja yhdistävistä taidoista käsitettä transversaaliset taidot.

Tarvittavan osaamisen laatu muuttuu

Euroopan komissio on määritellyt avaintaidoiksi luku- ja kirjoitustaidon, äidinkielen ja vieraiden kielten taidon, digitaaliset taidot sekä matematiikan ja luonnontieteiden perusosaamisen. Näiden taitojen lisäksi avaintaitoihin sisällytetään laaja-alaisempia taitoja, kuten oppimistaidot, sosiaaliset ja kansalaistaidot, aloitekyky ja yrittäjyys, kulttuuritietoisuus sekä luovuus. (EK 2012.) Avaintaidot ovat läheisesti sidoksissa toinen toisiinsa ja monet niistä tukevat toisiaan. Lisäksi avaintaidoissa on tunnistettavissa läpileikkaavia teemoja, jotka ovat oleellisia jokaisessa avaintaidossa. Näitä ovat kriittinen ajattelu, luovuus, aloitteellisuus, ongelmanratkaisu-, riskinarviointi-, päätöksenteko- ja tunteiden rakentava hallintakyky (EK 2005). Läpileikkaavat taidot ovat transversaaleja taitoja, jotka ovat yhä useammin keskiössä kun työntekijöitä rekrytoidaan (Rodkin & Levy 2015).

Valmistuvien opiskelijoiden osaamisen ja työpaikkojen tarpeiden kohtaamattomuus on yhä suurempi ongelma, sillä koulutusjärjestelmien ja työelämän kytkös jää löyhäksi. Lisäksi työelämässä tarvittavien joustavuutta ja ketteryyttä varmistavien taitojen oppimiseen ei kiinnitetä riittävästi huomiota (EK 2012).

Pohdimme kuinka transversaalien taitojen kehittymistä olisi mahdollista sisällyttää entistä luontevammin ammatikorkeakoulujen toimintaympäristöissä. Kysymme, kuinka tulevaisuudessa tarvittavaa transversaalista osaamista parhaiten edistettäisiin ammatikorkeakoulujen oppimisympäristöissä. Paljon painotetaan transversaalien taitojen merkitystä, mutta miten ne ilmenevät käytännössä ammat-

tikorkeakoulujen arjessa? Esimerkkinä tulevat Haaga-Heliasta, Laureasta ja Metropoliaista.

Opettajan rooli transversaalien taitojen oppimisessa

Opettaja luo paikkoja transversaalien taitojen kehittymiselle. Opettajan tapa olla opettaja määrittää kuinka luontevaksi transversaalien taitojen hyödyntäminen tietyssä oppimisympäristössä toimittaessa muodostuu. Oppijan ja opettajan välinen valtaetäisyys on keskeinen transversaalien taitojen oppimista tukeva tai estävä tekijä. (Salonen 2014.) Kuvio 1 havainnollistaa erilaisia opettajan rooleja ammattikorkeakoulukontekstissa.

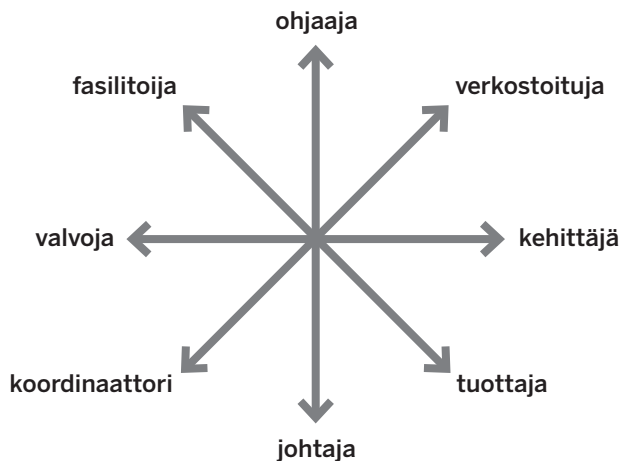
Fasilitoijan, ohjaajan, verkostoitujan ja kehittäjän rooleille on tyypillistä suhteellisen pieni auktoriteetti oppijaa kohtaan. Tällöin eri näkemysten yhteensovittaminen on oppimisessa ominaista. Transversaalien taitojen merkitys tällaisessa oppimisympäristössä työskenneltäessä on ilmeinen. Monimutkaistuvassa maailmassa oppimisen päämääräksi muodostuu yhä

usemmin yhden täydellisen ratkaisun sijasta monen siedettävän ratkaisuvaihtoehdon välisten erojen erittelemineen. Yhteistoimijuuden ja kohtaavan läsnäolon merkitys korostuu.

Valvojan, koordinaattorin, johtajan ja tuottajan rooleissa auktoriteettiasema korostuu. Opettajan toiminta on päällepäin tehokasta, mutta harvoin maksimaalisesti transversaalien taitojen oppimista tukevaa. Valtaetäisyys opettajan ja opiskelijan välillä on niin suuri, ettei tasavertainen rikastava vuorovaikutus ole mahdollista. Auktoriteettia saatetaan vaalia asiantuntijavallan avulla. Oppimisympäristö ei kannusta transversaalien taitojen käyttämiseen vaan tiedon omaksumiseen sellaisena kuin se auktoriteetin toimesta esitetään.

Haaga-Helien ammatillisen kasvun prosessit eri osapuolten näkökulmista

Opiskelijan rooliin liittyy kasvaminen proaktiiviseksi, itseohjautuvaksi asiantuntijaksi, joka on motivoitunut kehittämään itseään, työtään ja työyhteisöään. Opiskelijat asetta-



Kuvio 1. Opettajan roolidynamiikka ammattikorkeakoulun oppimisympäristöissä

vat omat ja ryhmänsä oppimistavoitteet ja suunnittelevat työskentelyprosessit opetussuunnitelman puitteissa.

Opettaja toimii työyhteisössään opiskelutoiminnan suunnittelijana, mahdollistajana, ohjaajana, motivoijana ja kanssoppijana sekä tarpeen mukaan asiantuntijakonsulttina. Opettajat toimivat oppimisen ohjaajina yhteistyössä keskenään sekä opiskelijoiden, työelämän ja muiden sidosryhmien kanssa. Opettaja ottaa huomioon opiskelijoiden oppimistyyliä ja lähtötasot. Opettajan ja opiskelijan ammatti-identiteetit rakentuvat oppivan yhteisön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Partnerien rooli on toimia oppimisprosessin mahdollistajina, tukijoina ja motivoijina. Yhteisölliseen prosessiin osallistuessaan partnerit saavat mahdollisuuden kehittää omaa osaamistaan ja toimintaansa.

Opetuksen ja opetussuunnitelmien arviointi on luonteeltaan kehittävää arviointia, jonka mukaan johtopäätöksiä käytetään aktiivisesti uudenlaisten lähestymistapojen kehittämiseen. Opiskelijoiden itsearviointi on arviointitoiminnan eräs peruselementti.

Haaga-Helian Journalismikoulutuksen opetussuunnitelmassa mainitaan transversaaliset taidot mm. seuraavasti: ”Opiskelija suunnittelee opintopolkuaan. Hän saa valmiuksia edetä opinnoissaan ja sitoutuu opiskelijayhteisöön. Lisäksi hän tarkistaa oman opintopolkunsa suunnan ja arvioi omaa osaamistaan ja kiinnostuksen kohteitaan”.

Haaga-Helian finanssi- ja talousasiantuntija koulutusohjelma puolestaan profiloituu tarjoamalla ”laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden, jossa huomioidaan

myös asiakaspalvelulähtöisyys ja erilaisten vuorovaikutustaitojen vahvistaminen. Finanssi- ja talousasiantuntijan koulutusohjelmassa opiskelijalle muodostuu vahva rahoitusinstrumenttien ja -markkinoiden sekä niihin liittyvän lainsäädännön tuntemus, analyttisiä taitoja, kriittisen ajattelun taitoja sekä kykyä ottaa itsenäisesti selvää uusista asioista”.

Metropolia tavoittelee työn ja oppimisen saumattomuutta

Metropolia pyrkii liittämään oppimisen ja työelämän saumattomasti toisiinsa. Tällöin oppimisympäristössä ovat aktiivisina toimijoina opiskelija, autenttisen oppimisympäristön edustaja ja opettaja. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa pedagogisena ratkaisuna sitä, että opettaja jakaa asiantuntijuuttaan muiden oppimisympäristön toimijoiden kanssa (Salonen & Savander-Ranne 2015).

Yritykset, toinen ja kolmas sektori tarjoavat oppimisympäristöjä, joissa oppimiseen liittyy luontevasti kokemuksellisuus ja elämyksellisyys. Tällöin oppijan sisäinen motivaatio voimistuu. Autenttisemmissa ympäristöissä toimittaessa myös transversaalien taitojen kehittyminen on ilmeistä. Substanssiosaamisen rinnalle nousee rikastavassa vuorovaikutuksessa oleminen yhteisön muiden toimijoiden kanssa. Haasteena ovat sellaiset opettajan roolit, jotka perustuvat asiantuntijavaltaan. Asiantuntijavalta voi estää oppijaa saamasta tilaa oppia omannäköisesti (Salonen, Reijonen, & Savander-Ranne 2015). Haasteena on myös transversaalien taitojen kehittymisen tunnistaminen.

Transversaalien taitojen oppimista tukevan ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen voisi tapahtua läheisessä vuo-

rovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan eri instituutioiden kanssa erilaisia oppimisympäristöjä hyödyntäen. Käytännössä kehitystyö voisi edetä näin:

- a) yhdistetään fyysisiä ja digitaalisia oppimisympäristöjä inhimillisesti,
- b) luodaan uusia ratkaisuja formaalin ja informaalin oppimisen muodoille ja niiden yhdistämiselle,
- c) tuodaan transformaaliset taidot tutor-toiminnan keskiöön niin tutoropettajien kuin tutoropiskelijoidenkin kohdalla (oppimaan oppimisen taidot, sosiaaliset taidot, ajattelun taidot, sisäisen kehittymisen taidot).

Kokeilujen merkitys voimistuu oppivaa yhteiskuntaa rakennettaessa. Tämä edellyttää, että omassa ajattelussa pystytään siirtymään perinteisinä pidettyjen sektoreiden ja siilojen yli.

Laurea-ammattikorkeakoulussa transversaaliset taidot läpäisevät oppimista

Laura-ammattikorkeakoulussa on kompetenssipohjainen opetus suunnitelma, jossa painottuu yrittäjyyssosaaminen. Transversaalit avainkompetenssit voidaan monella tapaa integroida korkeakoulun opetussuunnitelmaan. Ne voivat olla opetussuunnitelmaa läpileikkaavia, niistä voidaan luoda oma opintokokonaisuus tai ne voidaan integroida tiettyihin osiin opintosuunnitelmaa. Usein transversaalit taidot sisällytetään sellaisiin opintosuunnitelman osiin, jotka käsittävät poikkitieteellisiä tavoitteita, teemoja ja kompetensseja.

Toinen luonteva sijoitus on opintoihin johdatteleviin osioihin, joita opetetaan eri alojen opettajien toimesta. On kuitenkin tärkeää määritellä selkeästi transversaaleja taitoja koskevat oppimistavoitteet ja seu-

rata oppimisen kehittymistä näiltäkin osin ja antaa oppimisesta palautetta (Terzieva, Luppi & Traina 2015).

Laurean pedagoginen valinta osoittaa transversaalisten taitojen merkityksen arvostusta ja pyrkimystä näiden taitojen perusteelliseen hallintaan opiskelun aikana. Laureassa hyödynnetään vuodesta 2006 lähtien organisaation sisällä kehitettyä tutkivan ja kehittävän oppimisen mallia nimeltään Learning-by-Developing (LbD). Oppiminen tapahtuu yhteisöllisesti aidoissa työelämähankkeissa, jotka tuottavat uutta osaamista. Tämä vaatii aitoa yhteistyötä opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien välillä. LbD tuo yhteen opiskelijat, opettajat ja työelämän asiantuntijat ja tuottaa uusia toimintatapoja ja osaamista.

LbD kannustaa kriittiseen ajatteluun, luovaan ongelmanratkaisuun ja edistää monella muullakin tavoin työelämässä tarvittavia taitoja, työllistävyyttä ja yrittäjähenkisyyttä (Kallioinen 2011). Yhdessä tekemisen toimintamalli tukee oppilaan siirtymistä työelämään.

Yhteisölliset oppimistilanteet tarjoavat oppijoille mahdollisuuden oppia toimimaan suunnitelmallisesti, tavoitteellisesti ja tasapuolisesti yhdessä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Soetanto, Childs, Poh, Austin & Hao 2012). Opiskelija kehittää monipuolisesti taitojaan ja osaamistaan, kuten ymmärtämään tiimi- ja verkostotyön ja toisaalta roolien ja tehtävien merkityksen, jakamaan tehtäviä ja ottamaan vastuuta, kunnioittamaan aikatauluja, kommunikoidaan tehokkaasti sekä luottamaan työtovereihinsa (Guilland, Harmoinen & Saloranta 2014). Monialaiset ja poikkitieteelliset ryhmät mahdollistavat osaamisen, tiedon ja taitojen välittämisen yhdessä tekemisen kautta.

Arviointi voi olla joko formatiivista, jatkuvaa tai summatiivista, lopputuotteen arviointia. SOCCES-projektin tuloksena päädyttiin transversaalien taitojen osalta formatiiviseen arviointiin, koska tämän arviointitavan katsottiin parhaiten tukevan oppijaa ja oppimisprosessia. Oppimisprosessi ei näiden taitojen osalta rajoitu koulutukseen vaan taidot voivat kehittyä sosiaalisen elämän eri alueilla ja hioutuvat viime kädessä työelämässä.

Laurea-ammattikorkeakoulun kehittämistyössä seuraava askel on arviointimenetelmien jalkauttaminen ja sitä tukeva tiedottaminen, pilotointi ja jatkokehittäminen. Käynnistyvät kaksi uutta ulkoisesti rahoitettua tutkimus- ja kehittämisprojektiä tulevat tukemaan tätä työtä samoin kuin aihetta käsittelevä monipuolinen julkaisu- ja tiedotustoiminta.

Yhteenvedo

Korkeakoulun tärkein tuote on oppiminen. Jotta korkeakoulut pystyvät vastaamaan tulevaisuuden työelämähaasteisiin tulee koulutuksen tukea paitsi ainekohtaisia kompetensseja myös vahvistaa yli aineiden ylittävien taitojen edistymistä. Elämänkulun siirtymä tukevan transversaalien osaamisen tulisi näkyä opetussuunnitelmatasolla ja opetustoiminnassa substanssitaiteiden rinnalla. Tämä haastaa substanssikeskeisen opettajuuden uudistumaan.

Opettajan uudet roolit viittaavat ennen kaikkea oppimisympäristöjen elinvoimaisuuden luomiseen ja ylläpitämiseen. Oppijan motivaatiota kannattelevalla opettajalla on kyky luoda ja vaalia oppimisympäristöjä, joissa ei ole läsnä oppimista tukevia tekijöitä vaan eri toimijoiden välisen arvostuksen ansiosta vapautuvaa luovuutta ja voimaa.

Lähteet

EK. 2005. Ehdotus Euroopan parlamentin ja Neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista. KOM/2005/0548 lopull. COD 2005/0221.

Guilland, A. 2016. Development of assessment of transversal skills in European collaboration. Differences in teaching and learning environments. Proceedings of INTED2016 Conference 7th-9th March 2016, Valencia, Spain, 5436-5443.

Heckman, J. & Kautz, T. 2012. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics* 19, 451-464.

Isacsson, A. 2014. Work-integrated and service learning at HAAGA-HELIA Porvoo Campus in Finland. *The Routledge Handbook of Tourism and Hospitality Education*.

Isacsson, A. et al. 2014. Tulevaisuuden työ ja oppiminen, korkeakoulujen, rajayhteistyön ja työelämän yhteistoiminta – ”From Borders to Shared Space”.

Kallioinen, O. 2011. Transformative Teaching and Learning by Developing. *Journal of Career and Technical Education* 26 (2), 8-27.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskat-
saus. 2014. Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2014:18.

Rodkin, J. & Levy, F. 2015. Recruiting Preferred Skills. *Bloomberg Business*, April 13-19, 43.

Salonen, A., Reijonen, M. & Savander-Ranne, C. 2015. Metropolia Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuri ja sen muutosmahdollisuudet opettajien kuvaamina. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17 (4), 22-41.

Salonen, A. & Savander-Ranne, C. 2015. Teachers' shared expertise at a multidisciplinary university of applied sciences. *SAGE Open* 5 (3), 1-11.

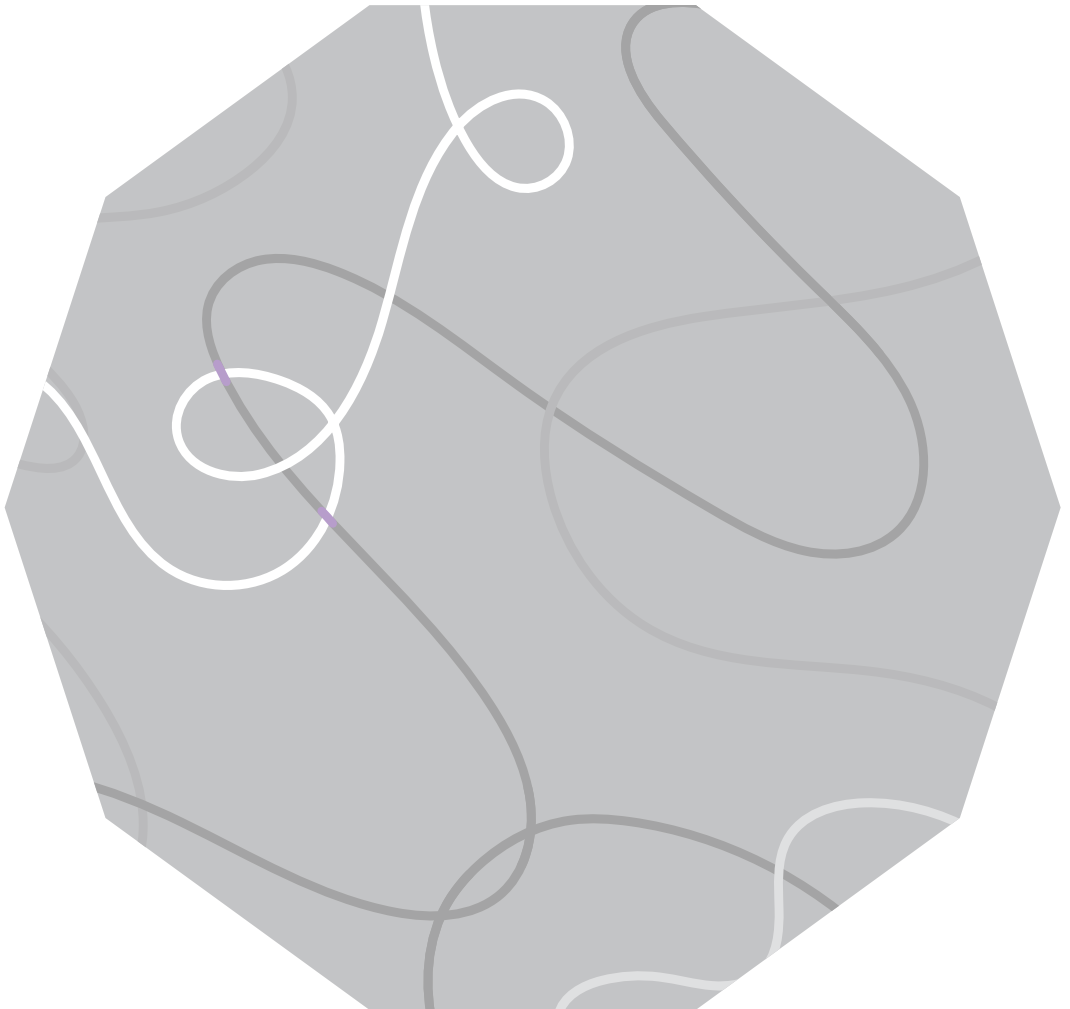
Salonen, A. 2014. Ammattikorkeakoulun oppimiskulttuuri ja opettajan kompetenssit 2020. Teoksessa Päivi Keränen, Risto Sääntti, Matti Rantala & Anna-Maria Vilkkunen (toim.) *Reittejä työelämän murroksessa*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 66-71.

Soetanto, R., Childs, M., Poh, P., Austin, S. & Hao, J. 2012. *Global Multidisciplinary Learning in Construction Education / CED* 14(3), 173-181.

Suomalainen koulutus 2030. Luettu osoitteesta http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2009/11/Suomalainen_koulutus_2030/3Koulutus_2030_foorumin_taustapaperi_lopullinen_SU.pdf.

Terzieva, L., Luppi, E. & Traina, I. 2015. Teaching and assessing transferable/transversal competences. The case of Socces. *Journal of Science and Research* 8, 1–22.

WEF. 2016. *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum.



Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuis-koulutuksessa

**Lectio KT, lehtori Kaisa Rädyn väitöskirjan tarkastustilaisuudesta
1.4.2016, Helsingin yliopisto**

Saako aikuisten erityisen tuen tarpeesta puhua? Tämä kysymys on noussut monta kertaa mieleeni tutkimusprosessin aikana, sillä erityispedagogiikka ja aikuisuutta ei ole totuttu liittämään toisiinsa. Erityisen tuen tarpeen ja erilaisten oppimiseen liittyvien vaikeuksien on uskottu katoavan aikuisuuteen mennessä, joko kypsymisen tai hyvän kuntoutuksen myötä. Nykytutkimuksen valossa tiedetään kuitenkin, että erityisen tuen tarve säilyy usein muodossa tai toisessa läpi elämän. Oppimisvaikeudet ilmenevät usein aikuisuudessa eri tavoin kuin lapsuudessa ja nuoruudessa, ja niiden voimakkuus voi vaihdella elämänkulussa. Oppimisvaikeudet nousevat usein uudelleen esille viimeistään siinä vaiheessa, kun aikuisena aloittaa opiskelun. Ne saattavat ilmetä esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksina, luetun ymmärtämisen vaikeutena tai keskittymisen vaikeutena. (Bell 2010; Gerber ym. 1990; Gerber 2012; Korkeamäki 2010, 2011.) Tutkimuksessani lähdenkin liikkeelle siitä tutkijoiden vahvistamasta oletuksesta, että osa aikuisista tarvitsee erityistä tukea selviytyäkseen ammatillisista opinnoista. Tutkimukseni on lähtenyt liikkeelle omista erityispedagogiikan opinnoista ja niistä kysymyksistä, jotka nousivat työskennellessäni kouluttajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla jouduin kysymään itseltäni, miksemme saa heitä valmistumaan määräajassa. Mieleeni jäi kytemään kysymyksiä siitä, olisinko voinut kouluttajana jollain tavalla tukea näiden opiskelijoiden opiskelua ja oppimista. Näiden kysymysten innoittamana lähdin ensin opiskelemaan erityisopettajaksi ja myöhemmin aloitin tämän tutkimuksen.

Tutkimukseni käsittelee ammatillista aikuiskoulutusta, jolla tarkoitetaan aikuisille suunnattuja perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoja eli perinteistä ammatikoulua vastaavia opintoja. Aikuisten tutkinnot toteutetaan näyttötutkintoina, jolloin tutkinnon suorittaja voi hankkia osaamisensa missä ja miten tahansa, ja osoittaa osaamisensa tutkintotilaisuudessa (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 631/1998). Näin pyritään huomioimaan aikuisten aiemmin hankkima osaaminen. Ammatillinen aikuiskoulutus on historiansa aikana joustavasti sopeutunut työelämän muutoksiin, ja kustannustehokkaasti ja markkinahenkisesti luonut tarvittavia koulutuksia niille aloille, joilla on työvoimapulaa.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen historia yltää Suomen itsenäistymisen ajan alkuun, jolloin sodan jälkeen sotainvalideja koulutettiin uusiin ammatteihin. Naisia piti myös kouluttaa uusiin työtehtäviin, kun miehet palasivat rintamalta hoitamaan miesten työt, joita naiset olivat sodan aikana hoitaneet (Leskinen 1997). Järjestelmällinen ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittäminen aloitettiin 1970-luvulla, jolloin lakia muutettiin niin, että pysyviä ammatillisia kurssikeskuksia pystyttiin perustamaan (Katajisto 1994). Ammatillinen aikuiskoulutus on historiansa aikana nähty tärkeänä osana elinikäistä oppimista: sen on katsottu mahdollistavan valtion kilpailukyvyyn nostamisen, ja toisaalta yksilön kasvamisen yhteiskunnan täysivaltaiseksi, tuottavaksi jäseneksi. Koulutuksen kautta aikuinen voi hankkia koulutuksen ja ammatin, vaihtaa ammattia tai päivittää ammatitaitoaan. (Ahonen 2012; Lehtisalo & Raivola 1999.)

Ammatillinen aikuiskoulutus on kahtia jakaantuneen koulutusurakan edessä, toisaalta sen tehtävänä on työelämän palvelutehtävä, eli työssä olevien ammatillisen osaamisen ylläpitäminen, ja toisaalta ammatillinen aikuiskoulutus on historiansa aikana vastannut työvoimakoulutuksesta eli kouluttanut työttömiä takaisin nykypäivän työelämään (Lehtisalo & Raivola 1999). Tämä kahtiajakautunut tehtävä ei ole aina ollut yksinkertainen. Se myös korostaa ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijoiden heterogeenisyyttä. Osa opiskelijoista on ammatissa olevia, hyvät opiskelutaidot omaavia, jotka hakevat lisäosaamista omalle ammattitaidolleen, tai vain osoittavat osaamisensa. Toisaalta osa opiskelijoista on matalasti koulutettuja, tai ilman ammatillista koulutusta olevia, joilla on mahdollisesti paljon vaikeuksia opiskelutaitojen kanssa. Näillä kahdella opiskelijaryhmällä on erilaiset tarpeet, kun puhutaan ohjauksesta ja erityisestä tuesta opintojen aikana.

Vaikka ammatillisen aikuiskoulutuksen kohderyhmänä on vuosikymmenien ajan ollut matalasti koulutetut ja ilman ammatillista koulutusta olevat, tai vanhentuneen koulutuksen omaavat, on ammatillinen aikuiskoulutus saavuttanut tämän kohderyhmän huonosti. Tutkimusten mukaan koulutus kasaantuu yhä niille, joilla on jo aiempi ammatillinen koulutus (Pohjanpää, Niemi & Ruuskanen 2008; Tilastokeskus 2014). Ammatillisen aikuiskoulutuksen ulkopuolelle jäävät usein ne opiskelijat, joilla on vaikeuksia oppimisen tai elämänhallinnan kanssa. Tutkimusten mukaan nämä aikuiset tietävät tarvitsevansa koulutusta, mutta samalla aktiivisesti välttelevät sen hankkimista (esim. Illeris 2006). Näitä kouluttamattomia aikuisia on pyritty saavuttamaan ja tukemaan kansallisten projektien, kuten Nosteen ja nyt Aikuisten osaamisohjelman, kautta.

Tämän päivän yhteiskunnassa elinikäisen oppimisen merkitys korostuu koko ajan. Professori Hiilamo (2016) kirjoittaa Helsingin Sanomissa jakautuneista työmarkkinoista ja kuinka työmarkkinoiden edessä seisoo kolme erilaista jonoa. Ensimmäinen näistä etenee nopeasti, ja ansiosidonnaista saava, koulutettu työvoima työllistyy usein nopeasti jäätyään työttömäksi. Toinen ja kolmas jono seisovat kuitenkin monen kohdalla paikallaan, ja pitkäaikaistyöttömien ja työmarkkinatukea saavien nuorten on vaikea löytää paikkaansa työmarkkinoilta. Työttömyydestä jää näiden kohdalla usein pysyvä olotila. Samaan aikaan työelämän vaatimukset tuntuvat koko ajan kasvavan. Työelämässä vaaditaan kykyä uudistua ja oppia uusia työtehtäviä, työntekijän tulee olla sosiaalinen ja joustava. Tieto uudistuu nopeasti ja uudet tietokoneohjelmat ja -sovellukset vaativat suurimmassa osassa työpaikoista jatkuvaa oppimista. Tuoreissa tutkimuksis-

sa on nostettu esille huoli suomalaisten koulutustasosta ja pärjäämisestä kovenevilla työmarkkinoilla. OECD:n (2015) tuoreessa tutkimuksessa todetaan, että noin 600 000 suomalaista aikuista on vailla työelämässä vaadittavia lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan ja ongelmanratkaisun taitoja. Mielenkiintoinen on myös toinen tuore, Kerättären (2016) väitöstutkimus, jonka mukaan kolmasosalla pitkäaikaistyöttömistä terveydentila on sellainen, etteivät he voi tällä hetkellä työllistyä avoimille työmarkkinoille. Mielenkiintoni kohteena on kysymys siitä, voiko erityinen tuki, joka perustuu erityispedagogiseen tietoon, omalta osaltaan tukea aikuisten työllistymisen taitoja ja mahdollisuuksia koulutuksen kautta päästä työelämään.

Elinikäisen oppimisen yhtenä tavoitteena nähdään nuoren tai aikuisen liittyminen yhteiskuntaan ja erilaisiin yhteisöihin, eli sosiaalinen inkluusio (Biesta 2006; Chapman & Aspin 2013). Sosiaalisen inkluusion vastakohtana voidaan nähdä syrjäytyminen tai marginalisoituminen. Aikuisen kohdalla syrjäytyminen nähdään usein työelämän ulkopuolelle jäämisenä. Tosin viime vuosina on Suomessakin jouduttu puhumaan myös leipäjonoista ja köyhyydestä. Koulutuksen merkitys syrjäytymisen ehkäisyssä nähdään tärkeänä, sillä koulutuksen avulla henkilö voi vahvistaa perustaitoja, hankkia työelämässä tarvittavia taitoja ja ammatillisen osaamisen. Koulutuksen merkitystä syrjäytymisen ehkäisyssä myös kyseenalaistetaan. Kritisoijien mielestä koulutuksen merkitystä liioitellaan ja heidän mukaansa syrjäytymisen ehkäisyyn tarvitaan yhteistyötä eri hallintoalojen välillä (Biesta 2006; Edwards, Armstrong & Miller 2001). Hyvänä esimerkkinä tällaisesta yhteistyöstä ovat erilaiset aikuisten työpajat, joissa osallistujat voivat suorittaa tutkinnon osia.

Tutkimusprosessin aikana olen joutunut miettimään, mitä erityistä annettavaa erityispedagogiikalla on ammatilliselle aikuiskoulutukselle. Erityispedagogiikan keskeisenä osaamisena on tieto erilaisista oppimisen vaikeuksista, ja niistä pedagogisista keinoista, joiden avulla näihin voidaan vastata (Kivirauma 2015). Aikuisten kohdalla erityinen tuki sai alkunsa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien seulomisesta. Näiden luki-seulojen kautta oppilaitokset saivat arvokasta tietoa siitä, kuinka suurella osalla opiskelijoista on vaikeuksia lukemisen ja kirjoittamisen kanssa. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, eli luki-vaikeudet, ovatkin yleisin oppimista vaikeuttava tekijä. Vähitellen on syntynyt tutkimustietoa myös muiden erityisen tuen tarpeiden esiintymisestä aikuisuudessa. Aikuisten erityisestä tuesta vastaavalla henkilöllä, oli hän nimikkeeltään ja koulutukseltaan erityisopettaja tai ohjaava kouluttaja, tulee olla tietoa oppimisvaikeuksien ensisijaisista ja toissijaisista oireista. Usein juuri toissijaiset oireet, esimerkiksi negatiivisten koulukokemusten tuottama oppimistilanteiden välttely tai huono akateeminen itsetunto vaikuttavat ensisijaisia oireita vahvemmin aikuisen opiskeluun (Korkeamäki 2010, 2011). Ammatillisen aikuiskoulutuksen erityisen tuen käytänteitä ei mielestäni voida, tai ei kannata, kopioida perusasteelta, eikä nuorisoasteen koulutuksesta. Aikuisten erityisen tuen käytänteet tulee rakentaa aikuisille räätälöiden, ja tutkimukseni mukaan ne jäsentyvät ohjauksellisin keinoin. Ohjattavan kanssa käytävien keskustelujen kautta löydetään ne kohdat, joissa opiskelija tarvitsee tukea, ja yhdessä voidaan pohtia sopivia keinoja vaikeuksien voittamiseen. Toivoisinkin, että tutkimus aikuisten erityisestä tuesta jatkuu, ja löytää uusia tutkijoita.

Erityisopetukseen ja erityiseen tukeen liittyy tutkimuksien mukaan leimaava tai jo-

pa syrjäyttävä elementti (Vehmas 2005a, 2005b; Mietola 2014). Tämä problematiikka nousee esille myös tarkasteltaessa erityistä tukea osana työssä oppimista. Kysymyksiä herättää se, miten hyvin työelämä on valmis ottamaan vastaan opiskelijan tai työntekijän, jolla on erityisen tuen tarve. Tarvitaanko tätä vajaakuntoista, osatyökykyistä tai erityisen tuen tarpeessa olevaa aikuista työelämässä? Yksilön kannalta työ on aikuiselle tärkeä osa osallisuutta, osallistumista yhteiskuntaan. Siksi on tärkeää, että myös työssä oppimiseen ja työelämään suunnattuja tukitoimia kehitetään.

Maailman tilanne on muuttunut nopeasti sen jälkeen, kun aloitin väitöskirjan kirjoittamisen. Turvapaikanhakijoiden suuri määrä on yllättänyt kaikki, ja ammatillinen koulutus on suurten haasteiden edessä, jotta kaikille tarvitsijoille saadaan ammatillinen koulutus. Osalla Suomeen saapuneista turvapaikanhakijoista on matalat perustiedot ja -taidot, mikä tulee huomioida koulutusta suunniteltaessa. Lisäksi osalla on selkeästi erityisen tuen tarve, esimerkiksi heidän kielitaitonsa ei kehity samassa tahdissa muiden kanssa mahdollisten oppimisvaikeuksien takia. Erityisen tuen tarpeessa oleville maahanmuuttajille tulee kehittää sopivia erityisen tuen järjestelyjä. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajien erityisen tuen tarve ja erityinen tuki jää maininnan tasolle, mutta myös tästä olisi hyvä jatkaa tutkimusta eteenpäin.

Tänään tarkastettavassa väitöskirjassani olen tarkastellut, kuinka erityisestä tuesta, sen tarpeesta ja toteutuksesta, puhutaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tutkimuksen aineisto koostuu asiakirja-aineistosta sekä viidentoista erityisen tuen toteuttajan ja erityisestä tuesta vastaavan asiantuntijan haastatteluista. Ammatillinen aikuiskoulutus on koko historiansa ajan kulkenut kohti yksilöllisempää ja räätälöidymppää koulutusmallia. Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat tulivat pakolliseksi vuonna 1992 ja näyttötutkintoihin siirtyminen vuonna 1994 oli suuri askel kohti yksilöllisempiä koulutuspolkua. Toinen koulutuksellinen käännekohta oli henkilökohtaistamismääräys vuonna 2006, jossa määrättiin että ohjausta tulee tarjota kaikille ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuville, ja aikuisten oppimisvaikeudet tulee huomioida koulutuksessa. Myös tutkimukseen osallistuneet oppilaitokset alkoivat erityisen tuen kehittämisen useimmiten 2000-luvulle tultaessa tai viimeistään henkilökohtaistamismääräyksen jälkeen. Tutkimuksessani olen asiakirjojen ja haastattelun kautta tarkastellut millä tavoin erityisen tuen tarve määritellään ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja miten erityisen tuen toteutusta kuvataan.

Tutkimukseni perusteella ammatillista aikuiskoulutusta tulisi kehittää vastaamaan yhä paremmin sille asetettuihin haasteisiin, eli sosiaalisen inklusion ja yhteiskunnallisen yhteenkuuluvuuden lisäämiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutusta kehitetään yhä paremmin vastaamaan myös erityistä tukea tarvitsevien aikuisten tarpeisiin. Ammatillista aikuiskoulutusta ohjaavat lait ja asetukset ovat muuttuneet siihen suuntaan, että aikuisten erityisen tuen tarpeet tulee huomioida. Samaan aikaan on kuitenkin rahoitusta kiristetty. Myös aikuiskoulutustuen leikkaamisesta on keskusteltu. Oppilaitoksissa erityistä tukea kehitetään tiukentuvista resursseista huolimatta. Tutkimukseni perusteella olen valmis yhtymään yhden asiantuntijahaastateltavan tokaisuun: ”Et jos aikuiskouluttajilla olis erityispedagoginen, sellanen visio, niin mä ajattelen, et sitten olis rahkeet aika, aika mielettömiin juttuihin”.

Lähteet

- Ahonen, K. 2012. Ammatillinen aikuiskoulutus. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatusta ja koulutusta Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 249–260.
- Bell, S. 2010. Inclusion for adults with dyslexia: Examining the transition periods of a group of adults in England: 'clever is when you come to a brick wall and you have got to get over it without a ladder'. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10 (3), 216–226.
- Biesta, G. 2006. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal* 5 (2 & 3), 169–180.
- Chapman, J. D. & Aspin D. N. 2013. A problem-solving approach to addressing current global challenges in education source. *British Journal of Educational Studies* 61 (1), 49–62.
- Edwards, R., Armstrong, P. & Miller, N. 2001. Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 20 (5), 417–428.
- Gerber, P. J. 2012. The impact of learning disabilities on adulthood: A review of the evidenced-based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning Disabilities* 45 (1), 31–46.
- Gerber, P. J., Schnieders, C. A., Paradise, L. V., Reiff, H. B., Ginsberg, R. J. & Popp, P. A. 1990. Persisting problems of adults with learning disabilities self-reported comparisons from their school-age and adult years. *Journal of Learning Disabilities* 23 (9), 570–573.
- Henkilökohtaistamismääräys. 2006. Opetushallitus. Määräys 43/011/2006.
- Hiilamo, H. 2016. Muukalaisvihamielisyys kumpuaa keskiluokan ahdingosta ja alistetusta köyhälistöstä. Helsingin sanomat 14.2.2016.
- Illeris, K. 2006. Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education* 25 (1), 15–28.
- Katajisto, J. 1994. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Yrjölä, P. (toim.) Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 155–198.
- Kerätär, R. 2016. Kun katsoo kauempaa, näkee enemmän. Monialainen työkyvyn ja kuntoutustarpeen arviointi pitkäaikaistyöttömillä. *Acta universitatis Ouluensis D* 1340.
- Kivirauma, J. 2015b. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–24.
- Korkeamäki J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83.
- Korkeamäki, J. 2011. Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin. *Aikuiskasvatus* 31 (2), 128–135.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 631/1998.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Leskinen, R. 1997. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Teoksessa Leskinen, R., Talka, A. & Pohjonen, P. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus, 12–161.
- OECD. 2015. OECD skills studies. Data policy reviews of adult skills. Finland. Preliminary version.
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255.
- Pohjanpää, K., Niemi, H. & Ruuskanen, T. 2008. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutus-tutkimus 2006. Tilastokeskus. Helsinki: Multiprint.
- Tilastokeskus. 2014. Koulutustilastot. Aikuiskoulutustutkimus (verkkojulkaisu). Suomen virallinen tilasto (SVT). Helsinki: Tilastokeskus. Luettu osoitteesta <http://www.stat.fi/til/aku/>.
- Vehmas, S. 2005a. Erityispedagogiikka ja sosiaalinen vammaistutkimus. Teoksessa Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Turku: Painosalama, 125–148.
- Vehmas, S. 2005b. Vammaisuus: johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan vuoden 2016 artikkelikäsitteilykirjoitusten arvioitsijat

Ahola Sakari, sakaho@utu.fi

Flinkman Mervi, mervi.flinkman@tehy.fi

Happo Iiris, iiris.happo@oamk.fi

Harmaakorpi Vesa, vesa.harmaakorpi@lut.fi

Heikkinen Hannu, hannu.l.t.heikkinen@jyu.fi

Helander Jaakko, jaakko.helander@hamk.fi

Hietanen Lenita, lenita.hietanen@ulapland.fi

Hämäläinen Raija, raija.h.hamalainen@jyu.fi

Jyrkiäinen Anne, anne.jyrkiainen@uta.fi

Koiranen Matti, matti.koiranen@econ.jyu.fi

Kotila Hannu, hannu.kotila@haaga-helia.fi

Kujala Tiina, tiina.kujala@uta.fi

Laitinen-Väänänen Sirpa, sirpa.laitinen-vaananen@jamk.fi

Leikas Jaana, jaana.leikas@vtt.fi

Majuri Martti, martti.majuri@hamk.fi

Mäkinen-Streng Mirka, mirka.makinen-streng@utu.fi

Neuvonen-Rauhala Marja-Liisa, marja-liisa.neuvonen-rauhala@kyamk.fi

Pasanen Heikki, heikki.pasanen@haaga-helia.fi

Raudasoja Anu, anu.raudasoja@hamk.fi

Ruohotie-Lyhty Maria, maria.ruohotie-lyhty@jyu.fi

Ruokamo Heli, heli.ruokamo@ulapland.fi

Saarivirta Toni, toni.saarivirta@uta.fi

Salminen Leena, leesalmi@utu.fi

Saranpää Mika, mika.saranpaa@haaga-helia.fi

Teräs Hanna, hanna.teras@gmail.com

Valkonen Tarja, tarja.valkonen@jyu.fi

Vanhanen-Nuutinen Liisa, liisa.vanhanen-nuutinen@haaga-helia.fi

Virolainen Maarit, maarit.ha.virolainen@jyu.fi

Vuopala Essi, essi.vuopala@oulu.fi



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

Sakari Saukkonen & Marja Halmiala

Kohti elinikäisen ohjauksen alueellisen koordinaation kokonaiskuva

Raportti esittää kahden kyselyn vastausten perusteella elinikäisen ohjauksen arviointia ja laadunvarmistusta koskevat tulokset. Lisäksi se tarkastelee alueellisen palvelutuotannon kokonaisuutta ja ohjauksen kehittämisenäkemyksiä. Julkaisu myös kokoaa yhteen useamman raportin tuloksia ja tulkintoja alueilla tapahtuvasta ohjaustoiminnasta.

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 3. 2016. 34 s.
Saatavilla vain verkosta.



Helena Aittola, Kati Laine, Jussi Välimaa

”Tärkeintä on, että kehittyy ja oppii – titteli ei ole niin tärkeä”.

KORKEAKOULUDIPLOMI-KOULUTUSKOKEILUN SEURANTA- JA
ARVIOINTITUTKIMUKSEN LOPPURAPORTTI

Korkeakouludiplomikoulutuskokeilun tarkoituksena oli selvittää kokonaisia korkeakoulututkintoja suppeampien korkeakoulutasoisten osaamiskokonaisuuksien käyttökelpoisuutta ja tarvetta. Tämä julkaisu on 2014–15 toteutetun kokeilun loppuraportti, jossa kerrotaan korkeakouludiplomikoulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja heidän työnantajansa näkemyksistä ja kokemuksista. Tutkimuksen perusteella esitetään johtopäätökset ja suositukset korkeakouludiplomikoulutuksesta maamme koulutusjärjestelmässä.

2016. 77 s. G053. Saatavilla vain verkosta.



Sakari Saukkonen & Marja Halmiala

Elinikäisen ohjauksen kehittäminen alueilla

KEHITTÄMISTOIMINNAN EDELLYTYKSET,
OHJAUSPALVELUT JA NIIDEN SAATAVUUS

Raportti on osa laajempaa seurantatutkimusta, jonka tavoitteena on selvittää kuinka alueilla tapahtuva ohjaustoiminta on yhteydessä aluekehitykseen erityisesti koulutuksen, työllisyyden ja taloudellisen toimeliaisuuden näkökulmista.

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 2. 2015. 31 s.
Saatavilla vain verkosta.



Hannu Jokinen, Matti Taajama, Jouni Välijärvi (toim.)

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita

Julkaisu on Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen (PAL) yhteenvetoraportti. Miltä näyttää opettajaksi hakeutuminen? Miten kehittää uuden opettajan osaamista? Millaista on tulevaisuuden opettajuus ja miten opettajan työtä pitäisi kehittää?

2014. 83 s. Saatavilla vain verkosta.



Antero Malin (ed.)

Associations between age and cognitive foundation skills in the Nordic countries

A CLOSER LOOK AT THE DATA

The articles published in this book draw mostly on the PIAAC data from the four Nordic countries. The overarching theme is the association between age and the three cognitive foundation skills (literacy, numeracy, and problem solving in technology-rich environments).

2014. 202 s. Saatavilla vain verkosta.



Kimmo Oksanen

Serious Game Design: Supporting Collaborative Learning and Investigating Learners' Experiences

This study provides insights into designing serious games and supporting collaborative learning. Findings of the study indicate that by combining the theoretical knowledge on collaborative learning and game design, it is possible to find new ways to support collaborative knowledge construction in serious games.

2014. 85 s. Saatavilla vain verkosta.



Marianne Teräs, Johanna Lasonen, Maria Nuottokari

Challenges of Intercultural Vocational Education and Training: Developing a Strand Model in the Change Laboratory

What kinds of challenges do teachers and colleges of vocational education and training face in teaching students with linguistically and culturally diverse backgrounds? What kinds of perspectives and solutions did teachers in a College find when they gathered together and discussed about intercultural teaching and learning?

2014. 62 s. Saatavilla vain verkosta.



Päivi Häkkinen, Jarmo Viteli (toim.)

Pilvilinnoja ja palomureja – tulevaisuuden oppimisen ja työnteon tilat

F-SHAPE-PROJEKTIN SATOA

Yhtenä oppimisen ja työnteon laatua kehittävänä vaihtoehtona on esitetty teknologian tarjoamia mahdollisuuksia luoda uudenlaisia oppimisympäristöjä ja -tiloja. F-SHAPE-hankkeessa oppimista ja oppimisympäristöjä on lähestytty oppijan näkökulmasta.

2014. 89 s. 29 e. Tilauuskoodi D109. Saatavilla myös verkosta.



TILAUKSET:

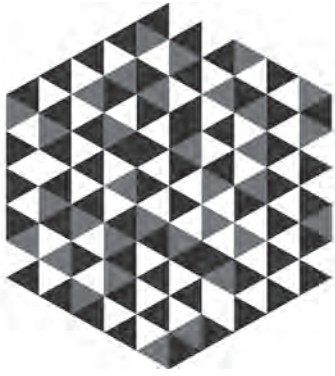
p. 040 805 4276 • ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi • www.ktl-julkaisukauppa.fi

Verkkojulkaisut: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alv:n (julkaisut 9 %).



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön hyvät kirjat

Voit tilata julkaisuja OKKA-säätiöstä,
puhelin 020 748 9679 tai
email: okka-saatio@oaj.fi



Raili Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkelissaan työnohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatusta- ja kirkonalan työstä. Työnohjaus hahmottuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämiselle. Työnohjauksen hyödyntäminen näytettyy kirjassa myös eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittämisestä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työnohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyvässä opetuksessa. Työyhteisöjen kehittäjille ja johtajille kirja tarjoaa välineitä kokemuksellisuuden ja dialogisuuden, moniäänisyyden ja eettisen pohdinnan mahdollistamiseen arjen työssä – tilan luomiseksi työnohjaukselle.

20€



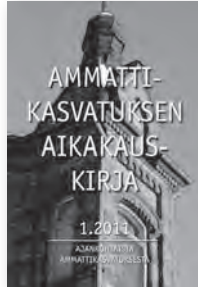
Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiilin teknologian avaamiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajankouluttajia sekä kokeneita verkkoopetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiilin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€

Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammattikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammattikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinolaikun ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen.**

Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



15€/4 numeroa
2011



20€/4 numeroa
2012



15€/3 numeroa
2013



30€/4 numeroa
2014



30€/4 numeroa
2015



30€/4 numeroa
2016



Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehden toimittama kirja on säätöön vuosi-kirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukiokoulutus ja ammatillinen kou-lutus ovat molemmat esillä ja tarkas-telun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuoli-nen ja luoda edellytyksiä toisen asteen koulutuksen kehittämiselle.

Artikkelikokoelmassa kukin artikkeli muodostaa oman kokonaisuuden. Teoksessa on kaksi osaa: Ensimmäis-sessä osassa toisen asteen koulutusta tarkastellaan koulutushistoriallisesta näkökulmasta ja toinen osa painottuu koulutuksen laadun arviointiin.



15€

Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa – Kohti motivoivaa ohjaamista – **Taina Juurakko-Paavolan** toimittama julkaisu, joka on suunnattu ammattikorkeakoulujen ruotsin opetuksesta kiinnostuneille.

Se sisältää 22 artikkelia mm. opettajan roolista ohjaajana ja valmentajana, opetuskokei-luista ja opetusmateriaalin laatimisesta, ruotsin inte-groinnista ammatiaineisiin ja verkotyökalujen käytöstä ohjauksessa.

• Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätöön kotisivuilta.



Piirrä mulle minut – kuvia ja kerto-muksia koulusta. Mikä tuo ekaluok-kalaisen mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori ke-vätkuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Ku-vataiteilija **Antti Huovinen** ha-keutui lukuvuodeksi vironlahte-laiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaiku-

tuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteutta-maan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täytyivät ala-asteen elämänsattumuksista, ar-justa ja juhlasta.

10€



Professori **Taimi Tulvan** toimittaman kirjan **Lapsen kasvuympäristö ja sosi-aaliset taidot** aiheena on pohtia Suo-men ja Viron kasvatuskulttuurisia eroja, jotka liittyvät lasten ja heidän perheit-tensä kasvuun kohdistuviin ongelmiin. Kirjan tavoite on tukea ajatusta perheit-tä, jossa aikuiset kuuluvat lasten ja lap-set aikuisten maailmaan, sekä edistää lasten ja nuorten myönteistä kanssa-käymistä ja sosiaalisia taitoja ja estää syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteek-si muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

10€

Aktivoi kieltenopetusta rakennepelein. Kirja, joka sisältää noin 70 eri-laista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoi-la. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Pelien avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kieliopin opiskelu voi olla paitsi moti-voivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit ovat hel-poisti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen väli-neinä.



Kirjan tekijät FK, sugges-topedian opettajakoulutta-ja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth Lattu** ovat pitkään työskennelleet suggestope-disen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat eri-koistuneet kehittämään pu-hevalmiuksia harjoittavia ak-tiviteetteja.

60€

Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tam perein yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM **Anneli Rajaniemi**. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimit-taja **Markku Tasala** on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä am-mattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsa reportaasikuviutus.

12,50€



OKKA ammattikirjallisuus



Historiallinen teatteripuku (uusintapainos). Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. **Terttu Pykälän** kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen.

Kirjan kaikki puvet ovat valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuina tai päättötöinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluvilta pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyyppisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä.

30€

Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammattilaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

Markku Tuominen ja Jari Wihersaaren kirjoittama **Ammattikasvatustieteen filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus.

Lähtökohdiana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulmia. Ammattikasvatustieteen filosofiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammattilaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteen filosofia on teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.



12,50€

Raija Meriläinen (toim.) **Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla**. Kirjan kantavana teemana on koulutuspolitiikka 1990-luvun Suomessa. Koulutuspolitiikka todellisuutta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön kautta. Vuosikirjan kirjoittajina ovat **Sirkka Ahonen, Jukka Rantala, Jouni Välijärvi, Minna Vuorio-Lehti, Janne Varjo** ja **Raija Meriläinen**.



7€



Ossi Naukarinen's Art of the Environment explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes traditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides conceptual tools for making, teaching and receiving contemporary art.

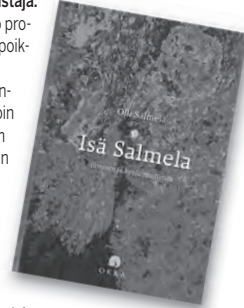
7€

Isä Salmela - ihminen ja koulunuudistaja. **Olli Salmelan** kirjoittama teos kertoo professori Alfred Salmelan (1897–1979) poikkeuksellisen elämäntarinan.

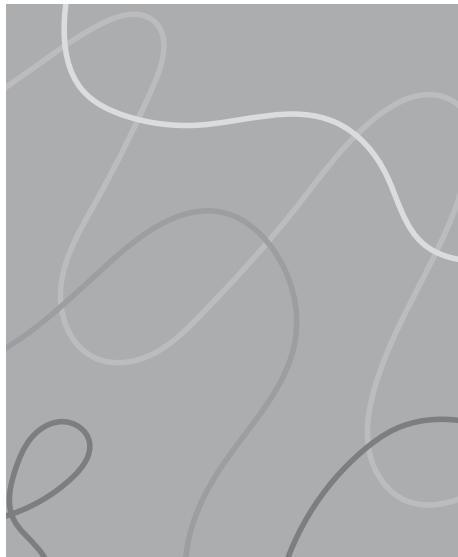
Alfred Salmela johti suomalaista kansanopetusta vuosina 1937–1964, jolloin luotiin tärkeimmät koulujärjestelmämme peruspilarit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käynnistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjakokoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämäkin koulutyyppi tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.

Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen koulunuudistustaihtelua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti Kekkonen kanta yhtenäiskoulun vastustajasta peruskoulun kannattajaksi tuodaan esille. Vaikka Salmela oli ensimmäisiä yhtenäiskoulun kannattajia, hän kritisoi voimakkaasti toteutunutta peruskoulu-uudistusta. Kirjassa arvioidaan myös sitä, kuka oli oikeassa voimakkaasti politisoituneessa koulunuudistuskeskustelussa.

Onko peruskoulu sittenkään paras mahdollinen koulujärjestelmä, vaikka Pisa-tulokset joidenkin mielestä sitä todistavat? Oppilaat viihtyvät suomalaisessa peruskoulussa huonosti, ja osa syrjäytyy. Olisiko ollut sittenkin mahdollista, että Salmelalla oli parempi koulujärjestelmä tekeillä, mutta kiirehtimällä uudistusta poliitikot estivät toisenlaisen koulun – sen paremman – toteutumisen?



30€





Kristiina Huhtanen ja Soili Keskinen toimittaman **Rehtorius peliäkö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi kouluttautuvien mielenkiintoisista pohdintatehtävistä ja tarpeista hahmottaa heille itselleen, mitä kaikkea rehtorin työ voi olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvoitettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoehto opettajille varsinkin peruskoulussa. Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnallisen

ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle. Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemman koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.

10€

Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus.

Tutkivan oppimisen ajattelutapa opetuksen ja oppimisen lähtökohdiana yhdessä ryhmädynaamisen ohjauksen kanssa rakentaa tilan pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiselle.

Henna Heinilän, Pekka Kallin ja Kaarina Ranteen

toimittama kirja syntyi ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutetun opetuksen kehittämishankkeen (TO-PAKKA) tuloksena. Hankkeen aikana ja kirjan toimituksen prosessissa elettiin todeksi jaettu ja syvenevä pedagoginen asiantuntijuus. Tutkivan oppimisen ajattelutapa muotoutui toimivaksi ja käyttökelpoiseksi malliksi toteuttaa ammatillista opettajankoulutusta. Artikkelin kirjoittajat ovat ammatillisen opettajakoulutuksen asiantuntijoita, hankkeen toteutuksen aikana pedagogisia opintojaan suorittaneita opiskelijoita sekä muita opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita.



12€



Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvat- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajayhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioita ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi.

2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä numeroa. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

Vuoden 2017 teemat ja toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksessa/Petri Nokelainen
- 2) Ohjaus ammatillisessa koulutuksessa/Maarit Virolainen ja Raimo Vuorinen
- 3) Oppimisanalytiikka digitaalisessa ympäristössä/Petri Ihantola ja Sissi Huhtala
- 4) Toimintalähtöinen oppiminen/Vesa Taatila ja Katariina Raji

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää sähköpostilla osoitteeseen akakk@ottu.fi tai jos kyseessä on teemanumero, kirjoittajakutsussa mainittuun osoitteeseen. Jos artikkelia tarjotaan referee-menettelyyn, sen on noudatettava APA-tyyliä (ks. kohta 5.2). Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa.

Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luottaa se kielenhuollon asiantuntijalla.

4. Kirjoitusten pituus

Referee-menettelyyn tarjottavien artikkelikäsitteilykirjoitusten pituus (lähteineen ja liitteineen) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa. Tekstin asetelut ovat seuraavat: riviväli 1.5, fonttikoko 12, tekstinkäsittelyohjelmien asetuksia/tyylejä ei tule käyttää (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Jokaiseen artikkeliin on liitettävä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3-5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä avainsanoineen.

5. Lähdeviitteet

5.1 Referoimattomat artikkelit

Tekstissä lähdeviitteet merkitään seuraavasti: Ruohotien (1996, 15-21) mukaan...
...aiheesta on runsaasti tutkimusta (Nikkanen & Lyytinen 1996; Kananoja ym. 1999).

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti: Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Väljijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljijärvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

5.2 Referoidut artikkelit

Referee-artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyyliin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA-tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA 2001). Tyylin kotisivut ovat osoitteessa: <http://www.apastyle.org>. APA-tyylin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia.

Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

Hypoteettiset dilemmat voidaan kokea liian abstrakteina, ne eivät enää liity ihmisten arkielämän kokemuksiin (Straughan, 1975).

Straughan, R. (1975). Hypothetical moral situations. *Journal of Moral Education*, 4(3), 183-189.

Suora lainaus tiedelehtiartikkelista (sivunumero mainitaan, samoin toimitaan kuvien ja taulukoiden kanssa)

"DIT -pisteet kuvaavat latenttia muuttujaa, joka poikkeaa verbaalisesta suorituskyvystä"
(Thoma, Rest, Narváez, & Derryberry, 1999, p. 325).

Thoma, S. J., Rest, J., Narváez, D., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability: Evidence using the Defining Issues Test. *Review of Educational Psychology, 11*(4), 325-342.

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter):

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: finding a balance between learning and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

Viittaus kirjaan (book)

Wellington, J. (2003). *Getting published. A guide for lecturers and researchers*. London: RoutledgeFalmer.

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation)

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009, April). *Characteristics that typify successful Finnish World Skills Competition participants*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media)

EQ Symposium (2004). About Reuven BarOn's involvement in emotional intelligence. Retrieved from http://www.cgrowth.com/rb_biolog.html.

Ks. lisäohjeet osoitteesta www.okka-saatio.com/aika-kauskirja/ohjeitakirjoittajalle.php.

APA -tyyli on myös artikkelien kirjoitustyyliille omat ohjeistuksensa, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien ikä- ja sukupuoli-jakaumat, tulosten yleistettävyyden populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltuvuus tutkittavan ilmiön tarkasteluun on perusteltava. Keskiarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa luokkien frekvenssit on ilmoitettava prosenttien lisäksi. APA-tyyli kiinnittää erityistä huomiota myös tutkimuseettikkaan.

Kaikkien tutkimusprosessiin merkittäväällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonyymitein suojaaminen on myös tärkeää, yksittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

Lähteet

APA 2001. Publication Manual of the American Psychological Association. Viides painos. Washington, DC: American Psychological Association.

6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). Taulukoiden, kuvien ja kuvien tulee olla painovalmiita. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Referee-artikkeleiden osalta teemanumeron toimituskunta käyttää apunaan lehden toimituskuntaa ja ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydyttävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa.

8. Julkaisuoikeudet

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan julkaisijalla (OTTU ry.) on oikeudet julkaista kirjoitukset lehden painetussa versiossa, Elektra-palvelun kautta kotimaisten artikkelien Arto-tietokannassa sekä lehden verkkosivuilla tai muussa lehden sähköisessä muodossa. Lähettämällä käsikirjoituksen lehteen kirjoittaja hyväksyy ylläolevat ehdot.

Kirjoittajalla on oikeus kopioida tai tehdä yksittäisiä elektronisia kopioita artikkelista omaan yksityiseen käyttöön sekä opetuskäyttöön edellyttäen, että kopioita ei tarjota myyntiin eikä niitä jaeta julkisesti.

Kirjoittajalla on oikeus artikkelin julkaisemisen jälkeen liittää se osaksi painettua tai sähköisessä muodossa julkaistavaan opinnäytetyöhön (pro gradu, väitöskirja).

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.** Vuositaitin jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto. Artikkelin valitaan edellisen vuoden vuosikerrasta.



OKKA

OPETUS-, KASVATUS-
JA KOULUTUS-
ALOJEN SÄÄTIÖ