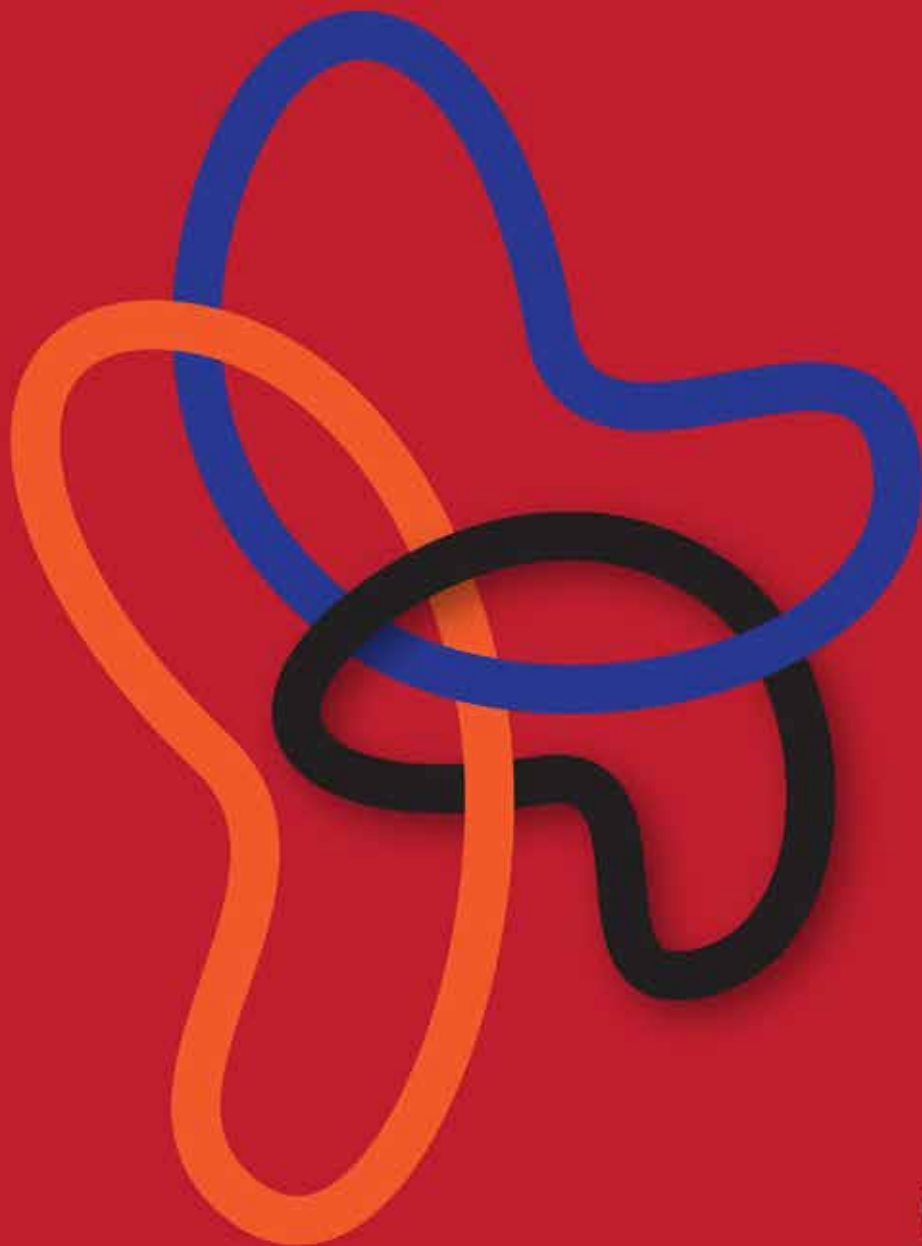


ERIKOISNUMERO

Ammattikasvatuksen
aikakauskirja

e
2015





Pääkirjoitus

Seija Mahlamäki-Kultanen
JohtajaFT, dosentti
Hämeen ammattikorkeakoulu
Seija.mahlamaki-kultanen@hamk.fi

Raija Meriläinen
Opetusneuvos, KT, YTM, FM
Opetus- ja kulttuuriministeriö/Koulutus-
politiikan osasto/ammattillinen koulutus
raija.merilainen@minedu.fi

Suomen yliopistot UNIFI:n kasvatustieteellisen koulutusalan koordinaatiohankkeen loppuraportti tarkasteli yliopistojen kasvatustieteellistä tutkimusta ja toimintaa. Loppuraportista voi havaita, että ammattikasvatuksen tutkimusta tehtiin erityisesti Tampereen yliopistossa ja monia, selkeästi ammattikasvatusta sivuavia tutkimussuuntauksia on paljon. (Kasvatustieteellisen koulutusalan työryhmän loppuraportti 2012). Raportin havainnoista käynnistyi prosessi, jonka yksi ilmentymä on tämä ammattikasvatuksen teemanumero. Ammattikasvatuksen toimintaympäristössä tapahtuu muutoksia kiihtyvällä vauhdilla ja ne haastavat ammattikasvatuksen asiantuntijoita ja tutkijoita toimintaan ja kriittiseen keskusteluun.

Vuoden 2013 Ammattikorkeakoulu- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivän osallistujien kesken toteutettiin työryhmäkeskustelu Hämeen ammattikorkeakoululla. Keskustelu liittyi ammatti-

kasvatuksen tutkimuksen asemaan ja rahoitukseen. Keskustelu oli vilkasta ja siihen osallistui sekä yliopistojen, ammattikorkeakoulujen, hallinnon, arvioinnin että ammatillisen opetuksen käytännön toimijoita. Ammattikasvatuksen ja sen tieteellisen tutkimuksen merkitys koettiin tärkeäksi ja päätettiin jatkaa aloitettua teemakeskustelua. OTTU ry järjesti Tampereen yliopistolla osallistavan paneelin OTTU ry:n vuosikokouksen yhteydessä keväällä 2014. Paneeliin osallistui kymmeniä yhdistyksen jäseniä ja muita kiinnostuneita.

Tässä vaiheessa oli jo tullut selväksi, että käytävää keskustelua on syytä koota kirjalliseen ja helposti saavutettavaan muotoon. Siksi päätettiin julkaista aiheesta ammattikasvatuksen aikakauskirjan teemanumero. Toimituskunta halusi varmistaa lehden levikin ja päätti verkkojulkaisemisesta.

Ruohotie (2000, 284) on määritelty ammattikasvatuksen organisoituna kasvatus toimintana, jonka avulla yksilöt voi-

vat toteuttaa tavoitteisesti etenevää oppimista päämääränä ammatissa tarvittavien valmiuksien hankkiminen ja kehittäminen, itsenäinen ammatillinen toiminta ja jatkuva kehittyminen ammatissa. Kun ihminen kasvaa ammatissa, hän kasvaa myös ihmisenä. Kyse on ihmisen ja toimintaympäristön vuorovaikutuksesta.

Tulevaisuudessa on yhä haastavampi määrittää ammatteja ja rakentaa hallinnollisesti riittävän joustavia rakenteita yksilöiden toteuttaa ammatillista kasvuaan kohti tulevaisuuden työuria. Kaikkien tarpeita ja kulttuurisia odotuksia ei organisoitu kasvatustoiminta sellaisenaan kohtaa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsauksen toimintaympäristökuvauksessa nostetaan esille digitaalinen palvelutalous (Osaamisella ja luovuudella hyvinvointiin). Sen mukaan muuttuvat tulevaisuudessa yhä enemmän sekä koulutuksen sisällöt että pedagogiikka. Opettajuuden roolin muutos on nähtävissä ja sen tukeminen vaatii opettajan koulutuksen sisällöistä uudistamista. Tämän lisäksi opettajuutta on tuettava ajantasaisella täydennyskoulutuksella.

Suomi oli ensimmäistä kertaa mukana OECD:n Talis2013 tutkimuksessa. Kyselytutkimuksessa opettajat ja rehtorit kertoivat opettajuudesta ja oppimisympäristöistä sekä niihin liittyvistä kokemuksista. Kesäkuussa julkaistiin yläkoulujen tulokset ja joulukuussa 2014 saamme tulokset myös ammatillisesta koulutuksesta. Tutkimuksessa tarkastellaan kaikilla koulutusasteilla myös ICT:n vaikutusta opettajuuteen.

Tässä teemanumerossa kutsutut kirjoittajat tarkastelevat sekä ammattikasva-

tuksen tutkimusta, tiedonmuodostusta ja tiedontarpeita. Tämän lisäksi artikkeleissa kirjoitetaan opettajuudesta ja ammattikasvatuksen käytännöistä ja kehittämiskohteista. Artikkeleissa kurkistetaan myös perinteisten tiederajojen ulkopuolelle ja haastetaan oppimaan yli rajojen. Teemanumeron tarkoituksena on pikeminkin avata keskustelua ammattikasvatuksesta eri näkökulmista kuin rajata ja määritellä sitä.

Artikkeleista kolme on referoitua

Elina Oksanen-Ylikoski ja Teemu Ylikoski kutsuttiin kirjoittamaan ammattikasvatuksen tiedonmuodostuksesta käytännön toiminnassa, opiskelijoiden, opettajien, muun henkilökunnan ja yrittäjien kanssaoppiessa. Innovatiivinen toimintayhteisö sisältää lähtökohtaisesti ristiriitoja ja luo mahdollisuuksia ammattikasvatuksen uusien ilmiöiden tutkimukseen.

Helena Malmivirran artikkelissa etsitään kokonaan uutta oppimisen paradigmaa taiteen oppimisen ja ammattikasvatuksen rajapinnalla. Tutkimuksen käytännöllinen konteksti on sosionomikoulutus. Taiteellisessa prosessissa oppiminen avaa perinteisestä poikkeavia näkyjä ja nostaa taiteen ja käsillä tekemisen välineen asemasta oppimisen keskiöön.

Kati Kauravaara on etnografisessa tutkimuksessaan keskittynyt nuoren, ammattikoulua käyvän miehen maailmaan ja toimijuuteen. Osaamista, taitoja ja tietoja sekä koulun toimintasääntöjä korostava koulun kulttuuri on toinen. Näin voi ymmärtää erilaisten kulttuurien kohtaamattomuutta teoreettisena ilmiönä.

Artikkeleista viittä ei ole referoitu

Marianne Teräs tarttuu kirjoittamassaan artikkelissa alati ajan-kohtaiseen aiheeseen eli kulttuurien kohtaamiseen. Tekstin lähtökoh- ta on ajatus siitä, kuinka ammatillisessa koulutuksessa maahanmuuttajaopiskeli- jat ja heidän opettajansa kohtaavat. Lu- kija saa mahdollisuuden kokea sen, mitä on onnistunut vuorovaikutteisuus ope- tuksessa.

Aila Paason artikkeli ohjaa lukijan opettajuuden ytimeen eli osaamiseen. Taustalla kulkee ikään kuin punaisena lankana ajatus siitä, että osaamistarve muuttuu ja sen täydentämisen tarve on jatkuva. Osaamisen kehittäminen on siis prosessi, jonka mallintamista pohditaan tekstissä.

Seija Rasku tarkastelee artikkelissaan ammatillisen koulutuksen tutkintojär- jestelmää ja sen muutosta. Ammatil- lisen koulutuksen kehittäminen alkoi 1970-luvulla valtiojohtoisesti (ks. Meri- läinen 2011) ja osana laajaa uudistusta oli tutkintojärjestelmän kehittäminen. Raskun mukaan osaaminen ja sen täy- dentämisen ovat 2010-luvun vastauksia ammattien muutokseen, jota tekstissä peilataan myös ajallisesti.

Ryymin, Eerolan ja Majurin yhteisen artikkelin kohteena on huippuosaami- nen, jota tarkastellaan sekä yksilön että työelämän kehittämisen näkökulmasta. Yksilön huippuosaamisen selittävien tekijöiden löytäminen ja ymmärtäminen ovat perusedellytyksiä koulutuksen jär- jestäjien ja työelämän välisessä yhteis- työssä.

Tuomisen ja Wihersaaren yhteisartik- kelissa pohdinnan kohteena on ammatti- kasvatuksen olemus ja sen muutos ajassa. Kirjoittajat nostavat tarkasteluun yhteis- kunnan ja yrityselämän, joilla on vaiku- tuksia sekä ammatteihin että niiden sisäl- töön tulevaisuudessa.

Vierailevat toimittajat kiittävät kirjoit- tajia heidän panoksestaan. Teemanume- ron prosessin aikana muutosten vauhti globaalissa toimintaympäristössä tuntuu vain kiihtyneen ja päätös teemanumeron kokoamisesta oli todella perusteltu. Kir- joittajat edustavat laajasti koulutuksen tutkimuksen, hallinnon, kehittämisen ja koulutusjärjestelmän eri tahoja ilmen- täen samalla suomalaisittain tyyppillistä toimijoiden vuorovaikutusta. Sen poh- jalta on hyvä edetä käytännön toimiin ja etsiä suuntaa murroksissa.

Lähteet

- Kasvatustieteellisen koulutusalan työryhmän loppuraportti. 2012. Suomen yliopistot. Unifi.
- Meriläinen, R. 2011. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttaji- en näkemykset toisen asteen kehityksestä. Aka- teeminen väitöskirja. Superin julkaisu 1/2011. Helsinki: Unigrafia.
- Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:18. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.



Yrittäjyyden ja ammattillisen koulutuksen osaa- misyhteisö: Arjen kokemuksia InnoOmniasta

Elina Oksanen-Ylikoski

Viestintä- ja kehittämisjohtaja, KTT
Espoon seudun koulutuskuntayhtymä
Omnia
elina.oksanen-ylikoski@omnia.fi

Teemu Ylikoski

Aluepalvelujohtaja, KTT
Laurea-ammattikorkeakoulu
teemu.ylikoski@laurea.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Artikkeli käsittelee työelämälähtöisyyden ja yrittäjyyden vahvistamista ammattillisessa koulutuksessa. Esittelemme Espoossa toimivan InnoOmnian, jossa oppilaitoksen yhteyteen on syntynyt monitoimijainen osaamisyhteisö. Kun perinteisiä siiloja rikotaan, opetus muuttuu yrittäjien, opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilöstön kanssaoppimiseksi. Muutos ei ole kuitenkaan kivuton. Laajasta, eri toimijoi-

den tuottamasta teksti- ja kuva-aineistosta nousee esille yhteisön rajoja, toimintakulttuuria, rakenteita ja johtamista koskevia jännitteitä. InnoOmnia ei näyttäydy osallistujille yhtenäisenä, vaan jokaisella toimijalla näyttää olevan oma käsityksensä yhteisöstä, ”minun InnoOmniani”. Erilaisista odotuksista seuraa ristiriitoja toimijoiden välillä. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että innovatiivinen, yrittäjämäinen yhteisö sisältää väistämättä myös repiviä ja ristiriitaisia voimia. Erityisen merkityksellisek-

si nousevat myös innostuneisuus ja työn ilo yhteisön kantavina voimina. Ristiriitoja sietävän, innostusta ja työn imua lisäävien osaamisyhteisöjen tutkimus voisi tuottaa jatkossa merkittävää tietoa ammattikasvatuksen kehittämiseen.

Avainsanat: *työelämälähtöisyys, ammatillinen oppiminen, osaamisyhteisö, innostuneisuus, yrittäjyys*

InnoOmnia – a knowledge community of vocational education and entrepreneurship

Abstract

Working life orientation and entrepreneurial thinking are pivotal in today's vocational education. Through a case study, we discuss the multi-actor knowledge community of InnoOmnia in Espoo, Finland. By breaking traditional silos, education

transforms into co-learning, where entrepreneurs, students, educators, and other parties can all contribute equally. However, the transition is not painless. Based on rich qualitative text and image data, we identify tensions pertaining to community boundaries, operational culture, structure, and leadership. There is no single shared view of a community, but rather, every participant seems to hold an individualised interpretation of InnoOmnia. Diverging expectations result in inter-actor conflict. Our analysis suggests that by default, an innovative, entrepreneurial community inevitably contains criticising and destructive forces. In terms of community support, enthusiasm and joy of work emerge as particularly meaningful forces. Further research focusing on work enthusiasm and tolerance of conflict in knowledge communities could advance vocational education substantially.

Keywords: *working life orientation, vocational education, knowledge community, enthusiasm, entrepreneurship*



Työelämälähtöisyys oppimisessa

Elämme aikaa, jossa uudet kytkennot oppimisen ja työelämän välillä korostuvat. EU:n neuvosto on peräänkuuluttanut tiiviimpää yhteistyötä ammatillisen koulutuksen, korkeakoulutuksen, työnantajien sekä muiden osapuolten välillä (2009). Neuvoston huolena on opiskelijoille kertyvien kompetenssien vastavuus työelämän tarpeiden kanssa. Tämä pohjaa viime kädessä Euroopan alueen kilpailukyvyyn näkökulmaan, jossa koulutuksesta on tehtävä tehokasta ja osuvaa.

Tässä artikkelissa kuvaamme työelämälähtöisyyden tarvetta ja haasteita pääasiassa kirjallisuuden kautta. Yhtenä vastauksena haasteeseen esittelemme tapaus tutkimuksen keinoin InnoOmnian, jossa työelämäyhteistyötä on lähdetty rakentamaan perinteisestä poikkeavalla tavalla.

Suomessa keskustelu aloituspaikoista ja koulutuksen kohdentamisesta liittyy keskeisesti em. tulevaisuuden osaamisiin. Työnantajilla on tärkeä rooli tulevaisuudessa tarvittavien kompetenssien ennakoinnissa; ilman työelämän panosta on riski, että koulutamme ihmisiä ”väärin” asioiden osaajiksi. Kyse on myös osaamisen siirtämisestä. Oppilaitoksissa liikkuu valtavat määrät tietoa ja osaamista, joka on saatava yrittäjien ja innovaatioiden käyttöön, EU:n neuvosto toivoo.

Työelämäyhteistyö on ehkä tärkeintä silloin, kun puhutaan yrittäjyyskasvatuksesta ja yrittäjäksi oppimisesta. Yrittäjyysosaamisella on positiivinen yhteys yrittäjäksi ryhtymiseen, joten keskeistä on tunnistaa tavat oppia yrittäjyystaitoja. Yrittäjyyttä on vaikea oppia pelkän teorian avulla. Tarvitaan käytännön ko-

kemusta, harjoittelua ja osaamisen siirtämistä ”mestarilta kisällille”. Siksi ehkä paras tapa opettaa yrittäjyyttä on törmäyttää opiskelijat ja aidot yrittäjät. Toisaalta yhteistyötä koskevat ongelmat korostuvat arjessa, kun aikaa on rajallisesti ja hyödyt vaikeasti määriteltävissä etukäteen. Tämä voi hankaloittaa yhteistyötä juuri yrittäjien kanssa (Fiet 2001).

Opiskelijat eivät ole ainoita, joilta edellytetään uusia valmiuksia. Muuttuva työelämä ja uudet ammatit haastavat myös opettajat ja yrittäjät kehittämään osaamistaan. Työelämälähtöistä oppimista tulee tarkastella myös tästä näkökulmasta: Osaamisen siirtyminen opiskelijoiden, opettajien ja työelämän välillä voi saada entistä suuremman roolin ammatillisessa perus-, lisä- ja täydennyskoulutuksessa.

Työelämäyhteistyön lisääntyvät paineet muuttavat oppimisen luonnetta ja opetustoimen rakenteita. Tynjälä ym. (2003) kirjoittivat jo yli kymmenen vuotta sitten, että oppiminen muuttuu kohti yhteistä osaamisen tuottamista. Tässä mallissa korostuu vuorovaikutus koulun, työelämän ja yhteiskunnan välillä. Jotta vuorovaikutus voi toteutua, toiminnan on uudistuttava (vrt. Lehtonen 2014).

Koulujen tulisikin muuttua osaksi laajempaa osaamisyhteisöä, joka tuo yhteen oppimisen, innovoinnin ja työelämän ongelmien ratkomisen (Tynjälä ym. 2003). Tässä ajattelussa oppijan aktiivisuus, oppimisen autenttisuus ja ongelmanratkaisu nousevat keskeisiksi (Blumenfeld ym. 1991). Kokemusta korostava tematiikka on toki vanhaa ja pohjautuu Deweyn ajatuksiin tekemällä oppimisesta sekä Kolbin (1984) kokemuspohjaisen oppimisen periaatteisiin.

Opetuksen työelämälähtöisyys ei ole uusi aihe. Resnick (1987) totesi jo kauan sitten, että erilaisten oppimisen siilojen täytyy murtua. Kouluihin liitettävän strukturoidun ja tarkkaan suunnitellun oppimisen ja toisaalta arjen epämuodollisen, käytännön ongelmanratkaisuun painottuvan oppimisen välin on kaventava.

Oppilaitoksesta osaamisyhteiseksi

Miltä näyttäisi osaamista linkittävä yhteisö, jossa työelämä ja oppilaitos elävät ilman perinteisiä siiloja? Osaamista tuottava yhteisö on esimerkki tiiviistä yhteistyöstä, johon pääseminen edellyttää pitkää yhteistä polkua ja kehittämistä (Ylikoski & Kortelainen 2012). Yhteistyön syventyessä syntyy uusia käytäntösidonnaisia yhteisöjä, joihin kuuluu opettajien ja opiskelijoiden ohella myös työelämän edustajia. Yhteisö jakaa osaamista monesti rutiineja noudattamatta, henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa ja epämuodollisesti (Earl 2001).

Kun työelämän vaatimuksiin vastavaa oppimisympäristöä lähdetään rakentamaan, tiettyjä oppimiseen liittyviä oletuksia on tarkasteltava uusin silmin. Wenger (2011) muistuttaa, että oppimisen muuttuessa myös yhteistyön luonne muuttuu. Uudenlaisessa yhteistyössä korostuvat arkeen liittyvien oppimiskokemusten organisointi, opiskelijoiden kytkeminen aitoihin projekteihin, sekä elinikäisen oppimisen huomioon ottaminen. Myös työelämä oppii yhteistyössä. Yhteisö auttaa osallistuvia organisaatioita kehittymään, tukee ammatillisen osaamisen kehittymistä ja parhaiden käytäntöjen jakamista, tehostaa rekrytointia ja

auttaa strategian ohjaamisessa kohti uusia mahdollisuuksia (Wenger & Snyder 2000).

Vaikka tarve oppilaitosten ja työelämän lähentymiseen on laajalti hyväksytty, se ei ole edelleenkaan itsestään selvää tai kovin helposti saavutettavissa (esim. Lee & Hung 2012). Aito yhteistyö on vielä pitkän matkan päässä (Katajavuori ym. 2006, Henricksen 2012). Gupta ja Govindarajan (2000) ovat pohtineet osaamisen jakamisen ongelmia, jotka osin johtuvat osapuolten motivaatiosta. Osaamisen jakamista ei aina koeta aidosti palkitsevaksi. Myös tiedon ja osaamisen koetulla tärkeydellä, toimivalla tiedonvälityksellä ja osapuolten kyvyllä vastaanottaa tietoa on merkitystä.

Yhteistyöongelmien syynä voi olla myös erilainen toimintakulttuuri. Gomes ym. (2005) toteavat, että erilaisten kulttuuritaustojen lisäksi ero pohjautuu myös erilaisiin tietokäsityksiin sekä tapaan ajatella tiedon ja osaamisen luonnetta. Työelämän edustajien keskuudessa ei ole tavatonta, että koulussa opitut asiat koetaan anniltaan kovin ohuiksi. Jos yhteisön tuottaman osaamisen arvo on epävarmaa, osallistujien on vaikea perustella itselleen, miksi sen eteen kannattaa nähdä vaivaa (Gupta & Govindarajan 2000).

Kirjallisuuden perusteella koulutusjärjestelmän ja työelämän työnjako ammattiin ja yrittäjyyteen oppimisen osalta on edelleen melko perinteinen ja organisointi siilomaista. Oppilaitoksissa opiskelevat opiskelijat ohjataan edelleen työelämän organisaatioihin oppimaan ”oikeita” asioita ja yrittäjät ohjataan edelleen hautomoihin valmennettaviksi tai yrityspalveluihin neuvottaviksi. Olemme kuitenkin siirtymässä kohti mallia, jossa sii-

lomainen jako ei enää ole relevantti. Tulevaisuudessa opiskelijat ja yrittäjät voivat saada tarvitsemansa tiedot ja taidot yhteisöissä, joissa osaaminen liikkuu kaikkien osapuolten välillä.

Tapaus InnoOmnia

“Teknillisen korkeakoulun eli Polin viereen syntyi aikoinaan Inno-poli. Uskon vakaasti, että seuraava kehitysaskel on Omnian viereen nouseva InnoOmnia. Se edistää ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyötä ja tuo yrittäjyyden ammatillisen koulutuksen ytimeen... Ammatillisen koulutuksen kyljessä olevat innovaatio- ja yrityspuistot parantavat ammatillisen koulutuksen vetovoimaa, parantavat ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyötä ja synnyttävät uusia markkinaehtoisia innovaatioita. Menestystarinat odottavat tekijöitään.”

(Ammatillinen osaaminen Suomen menestyksen takaajana 2008, 64)

Kaupunginjohtaja Jukka Mäkelän ajatus oli johtotähtenä Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnian (jatkossa Omnia) käynnistäessä InnoOmnia suunnittelun vuonna 2008. Suunnitelu liittyi Espoon keskuksen kampuksen uudisrakentamiseen ja laajaan muutokseen, jossa koko artesaanikoulutus siirrettiin yhtenäisiin tiloihin. Tiloihin sijoittui sekä nuorten että aikuisten koulutusta, oppisopimustoimisto, hallintopalveluja ja InnoOmniaksi nimetty, yrittäjyyttä edistävä yksikkö.

InnoOmnia takana olivat Omnia jäsenkuntien elinkeinoelämän vaikuttajat, yrittäjäjärjestöt, kuntien luottamusmiehet ja johtavat virkamiehet. Espoo, Kauniainen ja Kirkkonummi tunnisti-

vat yrittäjyysosaamisen merkityksen ammatillisessa koulutuksessa ja sitoutuivat sen kehittämiseen.

Silloisen Espoon kaupunginjohtaja Marketta Kokkosen sanoin:
“Yrittäjyyden merkitys kasvaa tulevaisuudessa. Yrittäjyys on tänä päivänä keskeinen osaamisalue ammatillisessa koulutuksessa kaikilla koulutusaloilla. Koulutuksessa tulee luoda yrittäjyyden eväät antamalla perustiedot yrittäjyydestä. Koulutuksen aikana tulee olla mahdollisuus kehittää yrittäjyyttä sekä tutustua uudenlaisiin innovatiivisiin yrityksiin.”

(Ammatillinen osaaminen Suomen menestyksen takaajana 2008, 42)

Kampuksen laajennuksen käynnistyessä käynnistyi myös InnoOmnia konseptin kehittäminen ja testaaminen, ensin esr-rahoitteisena Kädet007-projektina ja sitten vuonna 2010 uudessa tulosityksikössä. InnoOmnia ensimmäisessä toimintasuunnitelmassa 3/2010 yksikkö määriteltiin näin:

“Työniloa, törmäyspisteitä ja toimintaa: InnoOmnia visiossa tulevaisuuden Omnia on luovan yrittäjyyden ja vastuullisten innovaatioiden osaamiskeskus, jossa opiskelijat valmentautuvat työelämään ja yrittäjyyteen monialaisissa projekteissa. Omnia eri palvelupisteissä toimivat omat opiskelijamme työssä ja yritystoiminnassa oppien - tutkintorajoista ja lukujärjestyksistä riippumatta. Kädentaitojen ja palvelualojen monialaiset valmennustiimit ohjaavat ja kannustavat opiskelijoita apunaan aktiivinen työelämän verkosto. Kampus on täynnä toimintaa ja ovet ovat auki paitsi opiskelijoil-

le ja Omnian henkilöstölle, myös alueen asukkaille, asiakkaille ja yrittäjille. Tässä visiossa InnoOmnia ei ole ainoastaan tila tai tiimi, vaan omniaalinen toimintatapa – ajasta ja paikasta riippumaton innovatiivinen osaamiskeskus.”

Aikajanalla InnoOmnian kehittäminen pienestä tiimistä usean kymmenen hengen kehittämissyksiköksi on edennyt sykähdyksittäin, kokeilemalla, kehittämällä ja liittämällä uusia toimintoja, tiiloja ja tiimejä palvelukokonaisuuteen.

Kädet007-kehittämishankkeen käynnistyminen, yrittäjyyspedagogiikkaan panostetaan voimakkaasti.	Espoon keskuksen kampus laajenee, innovatiivinen tilasuunnittelu mukaan konseptin kehittämiseen, Kouluihankkeen mukaan yhteistyön Laurea amk:n kanssa.	InnoOmniasta tulee Omnian tulostusyksikkö: Toisin nähdään, toisin tehdään ja toisin sanotaan.	Uusi kampus avataan, InnoOmnia aloittaa 20 yrittäjän, 25 opiskelijan ja muutamien valmentajan voimin.	InnoOmniaan liitetään Omnian kehittämis-, kirjasto- ja tietopalvelut sekä kansainväliset toiminnot.	InnoOmniaan liitetään Omnian työvaltaisia oppimisympäristöjä, ensimmäiset askeleet koulutusviennissä otetaan Egyptin Twinning-hankkeessa.	InnoOmniaan liitetään Omnian markkinointi- ja viestintäpalvelut.
2007	2009	2010	2011	2011	2013	2014

Vuoden 2014 alussa InnoOmnian toiminnassa on ollut mukana yli 200 yrittäjää, vuokratilat ovat täynnä ja projekteissa ja valmennuksissa on ollut mukana satoja opiskelijoita ja opettajia. Ammatillisia opettajia on valmennettu TVT-taidoissa yli 800. Omnia sai vuonna 2013 Laatupalkinnon ammatillisen koulutuksen järjestäjänä, erityisteemana yrittäjyys. Samana vuonna InnoOmnia sai myös suomalaisten keksintöjen edistämisen ja keksijöiden edunvalvojen yhteisöjen myöntämän Konsta-palkinnon keksintöihin kannustamisesta. InnoOmnia on kuvattu useissa parhaita käytäntöjä kuvaavissa kansainvälisissä julkaisuissa ja vertaisarvioinneissa ja siihen ovat tutustuneet sadat kotimaiset ja ulkomaiset koulutuksen järjestäjät, opettajat ja päättäjät. Kymmenet yritykset ovat saaneet alkunsa InnoOmnian valmennuksissa yhteistyössä eri asteiden oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kanssa. Yksikkö on auttanut useita nuoria työllistymään ja kehittämään työnhaku- ja taitojaan. Kokeneet yrittäjät

ovat saaneet InnoOmniassa tukea, neuvontaa ja verkostoja.

Vaikka InnoOmniaan on aikojen kuluessa liitetty erilaisia toimintoja ja tiimejä, on yksikössä pidetty kiinni neljästä pysyvistä erottuvuustekijästä:

- Vertaisoppiminen: Jokainen on InnoOmniassa oppija, jokainen opettaa, niin opiskelijat, opettajat kuin yrittäjätkin.
- Tilojen joustava yhteiskäyttö: Ihmiset liikkuvat ja välillä seinätkin
- Erehtyminen on inhimillistä: Moka on lahja ja virheistä oppii.
- Kokeilemisesta ja tekemisestä syntyy työn ilo ja imu.

Toisin tekeminen haastaa niin opettajat, oppilaat kuin yrittäjätkin: Mitä opettaja oppii, kun oppilaat siirtyvät ulos luokista oppimaan yrittäjien projekteihin? Mitä yrittäjä oppii opiskelijoilta tai muilta yrittäjiltä?

InnoOmnian kehittämiseen on osallistunut satoja toimijoita ja palautetta on kerätty yksittäisistä toiminnoista ja ryhmiltä. Silti kokonaisuuden reflektointi on jäänyt vähemmälle. Neljän toimintavuoden jälkeen on hyvä arvioida nykytilaa suhteessa alkuvaiheen tavoitteisiin - ja erityisesti arvioida InnoOmniaa käyttäjien näkökulmasta.

Laadullinen tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tapaustutkimus InnoOmniasta perustuu sosio-konstruktionalistiselle tutkimusperinteelle, jossa tekstuaalisen ja visuaalisen aineiston analyysin avulla luodaan ymmärrystä siitä, kuinka tarkasteltava ilmiö - InnoOmnia - rakentuu sosiaalisessa diskurssissa (Holstein & Gubrium 1997, 116; Silverman, 2001, 87). Aineistossa äänessä ovat opiskelijat, yrittäjät, opettajat ja muu henkilöstö ja se muodostuu puolistrukturoidulla lomakkeella kerätystä aineistosta, valokuvista ja haastatteluista, jotka on käsitelty ja analysoitu tekstin analyysin keinoin.

Tekstien tuottajiksi valittiin Omnian opiskelijoita, henkilöstöä ja yrittäjiä, joilla kaikilla on oma näkökulma InnoOmniaan. Aineisto koostui vuonna 2013 ja 2014 kerätyistä videohaastatteluista ja kyselyaineistosta. Vastajat saivat tuottaa vastaukset yksin tai ryhmässä, sanoin, kuvin tai videoin. Kaiken kaikkiaan aineisto koostuu noin 30 opiskelijan, kahdeksan yrittäjän ja 16 Omnian työntekijän vastauksista. Lisäksi se sisälsi toimintasuunnitelmia ja viestintämateriaalia vuosien 2010-2014 ajalta.

Monimediainen aineisto käytiin läpi systemaattisesti artikkelin kirjoittajien toimesta. Aineisto koottiin ensin word-dokumentteihin tekstimuodossa, sen jälkeen tekstit luokiteltiin teemoitain ja jaettiin eri kategorioihin teksteissä käytettyjen retoristen keinojen perusteella. Teksteistä haettiin yhteneväisyyksiä, eroja, metaforia, esimerkkejä, vastakkainasetteluja ja niissä esiintyvien toimijoiden rooleihin sisältyviä oletuksia (Alasuutari 1995, 111-115). Havainnoista muodostettiin mind-mappeja, joita lopuksi verrattiin keskenään. Tällä menetelyllä varmistettiin reflektiivisen otteen toteutuminen molempien tutkijoiden ollessa myös toimijoita tarkastelun kohteena olevassa yhteisössä.

Tulokset

Tutkimuksessa tarkastelimme sitä, miten monitoimijainen osaamis-yhteisö rakentuu oppilaitoksen yhteyteen tukemaan ammatillista oppimista. Halusimme lisätä ymmärrystä siitä, mitä mahdollisuuksia ja ongelmia tällaisten yhteisöjen toimintaan liittyy. Analyysissä esitimme aineistolle kysymykset: Miten InnoOmnia ja siellä toimiminen rakentuu vastaajien puheessa? Mikä vauhdittaa ja hidastaa oppimista InnoOmniassa?

Analyysi osoittaa, että InnoOmnia ei lähtökohtaisesti näyttäytyä toimijoille harmonisena ja yksiäänisenä kokonaisuutena tai yhteisönä. "Meidän InnoOmniamme" sijaan teksteistä heijastuu voimakas henkilökohtainen kokemus "minun InnoOmniastani". Konsensuksen sijaan koko osaamis-yhteisö näyttää rakentuvan erilaisille jännitteille ja voima-suhteille, joiden välillä toimijat ja ryhmät käyvät jatkuvaa neuvottelua tasapainon

saavuttamiseksi ja toisaalta uusien ideoiden ja innovaatioiden synty miseksi. Jännitteitä syntyy aineiston nojalla seuraavilla alueilla:

Yhteisön rajat: InnoOmnia on toisaalta yhtenäinen tiimi, avoin oppimisympäristö ja muuntuva toimintatapa - mutta myös muilta suljettu joukko, erillinen tila ja irrallinen yksikkö.

“InnoOmnia on ”keskus” jossa on yrittäjiä, opettajia ja opiskelijoita. Yrittäjät ja opiskelijat ovat vertaistukia toisilleen ja oppivat toisiltaan monia asioita.” (opiskelija)

“Hahmotan Innon ”olevan irrallaan”, ”olevan kaukana” – en osaa sanoa ovatko ne asioita jotka haittaavat oppimista. Minulle näyttää ehkä jonkinlainen henkilöstön kateus InnoOmniaa kohtaan.” (opettaja)

“Organisaation sisällä keskusteluissa toistuvat henkilöstöongelmat, muuri ko. yksikön ja organisaation muiden yksiköiden välillä.” (muu henkilöstö)

Yhteisön toimintakulttuuri: InnoOmnia toiminnassa arvostetaan toisaalta yrittäjämäisyyttä ja joustavuutta, toisaalta kaivataan hierarkisempaa oppilaitoskulttuuria.

“Oppimista edistävät arvovaltajoitusten puuttuminen, matalat sisäiset raja-aidat, henkilöstön helppo lähestyminen ja virallisen aseman korostumattomuus. Innon toimintakulttuuri synnyttää uusia innovaatioita ja positiivista työniloa.” (opettaja)

“Oppimista edistäisi varmasti ensisijaisesti hyvät yöunet. Kun Innon tiloihin pääsen, ympäristö on aivan loistava. Menen hakemaan teetä jos-

ta saan voimaa työtehtäviin. Parhaiten tulee oppimistuloksia kun pääsee kunnolla työn vauhtiin. Työympäristö on aivan loistava täällä ja viihdyn paljon paremmin kuin perus luokkatiloissa. Opettajien innostuminen vaikuttaa hyvin positiivisesti.” (opiskelija)

“Opiskelijoiden kierrättäminen eri työtehtävissä estää oppimista - heille ei synny kokonaiskuvaa.” (muu henkilöstö)

“Innossa ei ole myöskään ylitarkkoja suunnitelmia vaan henkilöillä on milloin mistäkin asiasta tai ideasta sähköinen visio ja omaleimainen tapa tuoda asioita pöydälle. Toimintakulttuuri synnyttää uusia innovaatioita ja positiivista työniloa.” (muu henkilöstö)

“InnoOmnia tarjoaa yksinyrittäjälle yhteisön. Näen että InnoOmnia on monella tapaa yhteisöllinen, varmasti enemmän kuin monet ’perinteiset’ yrityshautomot puhumattakaan toimistohotelleista.” (yrittäjä)

“Opettajat antavat huonoa esimerkkiä antamalla heidän pyöriä ja kuluttaa aikaa pallotuolessa ja muisakin tiloissa... Työnteko voi olla hauskaa, mutta ei ole pelkkää kahvinjuontia.” (muu henkilöstö)

Rakenteet: InnoOmnia n toiminta on yhtäältä suunnitelmallista ja juurruttavaa, mutta toisaalta joustavaa, impulsiivista ja kaoottista.

“Myös välillä tuntuu että kaikki InnoOmniassa on vähän sekaisin, en siis tarkoita ihmisiä tai paikkaa, vaan organisointia.” (yrittäjä)

“InnoOmnia on kokemus toisin näkemisestä, toisin tekemisestä, siitä, että kaiken voi aina sanoa toisin...to-

tuuksia on monenlaisia.” (muu henkilöstö)

“Oppimistani haittaa se että innossa on niin paljon porukkaa niin hälinääkin on aika paljon.” (opiskelija)

“Hyvä asia on se, että Omniassa on tunnustettu, että uuden kehittämistä varten tarvitaan oma yksikkö ja omat resurssit. Näiden avulla voi kehittää uusia tuotteita, palveluja tai uusia pedagogisia menetelmiä.” (opettaja)

Johtaminen: Johdetaanko InnoOmniaa ylhäältä alas vai alhaalta ylös, johdetaanko ihmisiä, asioita vai toimintaa - vai näitä kaikkia?

“Näin suuren oppilaitoksen kuten Omnia – toimintamallin uudistaminen ja oppimisen uusien tuulien tuominen vaatii todellisen muutosagentin työtä.” (muu henkilöstö)

“InnoOmnia on tie jota pitkin voi kulkea, suoraan, mutkitellen tai pysähtyä katsomaan ja ihmettelemään, miettimään, kuuntelemaan, voi ottaa askeleen eteen, taakse yksin, yhdessä tai ryhmässä.” (opettaja)

“Oppimista hidastaa se, että odotetaan näkyviä tuloksia matkalla joka on kesken.” (muu henkilöstö)

Vastaajien puheessa InnoOmniassa oppiminen on erilaista ja epätyypillistä. Yhteisö on paikka, jossa oppijat ovat tasavertaisia yrittäjien ja opettajien kanssa, jopa kahvikäytännöt ovat kaikille samat. InnoOmnia rakentuu teksteissä ja kuvauksissa vaihtelevana ympäristönä, jossa elämää ei oteta liian vakavasti ja joka tarjoaa innostavia mahdollisuuksia toimijoille. Vastaajien käyttämät metaforat vahvistavat näitä mielikuvia: huvipuisto, riippuliidin, runsaudensarvi, kokoelma palapelin osia, kesken oleva matka, ponnahtauslauta,

vapaa pudotus ja maaliviivan ylitys.

Johtopäätökset

Kun InnoOmnia kaltaista yhteisöä aletaan rakentaa, tulee käynnistäjä väistämättä - joko tietoisesti tai tiedostamatta - ottaneeksi kantaa jännitteitä aiheuttaviin asioihin: Yhteisön rajoihin, toimintakulttuuriin, rakenteisiin ja johtamiseen.

InnoOmnia toiminnan sisältöjä sellaisena kuin ne vuosien saatossa ovat toteutuneet, ei olisi voitu suunnitella etukäteen. Sen sijaan edellytyksiä uusien avausten ja toimintojen innovoinnille ja kokeiluille on voitu luoda ja pitää yllä. Jokainen mukaan tullut henkilö ja yritys on tuonut mukanaan palan tahtoa, osaamista ja tietoa, joiden pohjalta oppimista tukevia toimintoja ja palveluja on toteutettu yhteisön sisälle ja ulkoisille asiakkaille. InnoOmnia rakenteen on ollut joustava, mukautuva ja ketterä. Toisaalta jatkuva ja nopea muutostahti on ilmennyt kaoottisuutena, viestintäkatkoksina ja epävarmuutena. Keskeinen selviytymisen ja menestymisen keino näyttäisi olevan korkea epävarmuuden sietokyky ja luottamus yhteisöön muutoksista huolimatta.

Jotta joukosta yksilöitä muodostuisi yhteisö, pitää jonkun jäädä yhteisön ulkopuolelle. Tämä sosiaalinen fakta vaikeuttaa johtamista silloin, kun uutta toimintamallia sovitetaan olemassa olevan rinnalle tai tilalle. Työyhteisössä kokemus ulkopuolelle jäämisestä loukkaa syvästi ja vaikeuttaa yhteistyötä silloinkin, kun johonkin alaryhmään kuulumisen ei edes olisi tärkeää omien tai työyhteisön tavoitteiden kannalta, mutta houkuttelisi vaikka vain yhteisöön kuulumisen statuksen takia.

Yhteisön toimintakulttuurin muodostuminen on jatkuvaa neuvottelua, joka InnoOmnian tapauksessa keskittyy “työelämän/yrittäjyyden” ja “oppilaitoksen/koulun” sekä “InnoOmnian” ja “muun Omnian” väliselle vastakkainasettelulle. Vastakkainasettelu näkyy arjen käytännöissä, niin hyvässä kuin pahassakin. Esimerkiksi epämuodollisuutta arvostetaan, mutta sen kääntöpuolena rentous myös huolestuttaa - opitaanko InnoOmniassa muuta kuin kahvinjuontia? Kuka huolehtii sääntöjen noudattamisesta ja järjestyksenpidosta?

Toimintakulttuurien erot ja törmäykset eivät InnoOmniassa näytä painottuvan työelämän ja oppilaitoksen välille, vaan kuiluja ja erilaisia tahtotiloja on niin oppilaitoksen sisällä kuin yrittäjien tai opiskelijaryhmienkin välillä. Vastaava nousee esille viimeaikaisissa tutkimuksissa akateemisesta maailmasta. Esimerkiksi Bartunek ja Rynes (2014) toteavat, että työelämän ja oppilaitoksen välisiä kuiluja voivat itse asiassa aiheuttaa oppilaitoksen sisäisten siilojen tai “heimojen” väliset erot ja ristiriidat.

Yhteisön johtaminen ylhäältä alas muodollisten asemien puuttuessa on lähtökohtaisesti vaikeaa. Jos ajatus monitoimijaisesta, työelämälähtöisestä ja tasavertaisesta yhteisöstä otetaan vakavasti, muuttuu oppilaitoksen hierarkiaan perustuva johtamisjärjestelmä käyttökelvottomaksi tai ainakin oppimista hidastavaksi tekijäksi. Yhteisön pelisääntöjen ja osaamisen kehittymisen pitäisi olla ruohonjuuritasolla toimijoiden käsissä, ei pelkästään puitteet tarjoavan organisaation hallinnossa.

Tapaustutkimuksen perusteella InnoOmniassakin oppimisen hierarkia näyttäisi rakentuvan suhteellisen perin-

teisesti, vaikka ympäristöä pidetään tasa-arvoisena: Oppimista johtavat ja ohjaavat pääosin edelleen opettajat, opiskelijat ja oppijat puolestaan oppivat. Tai yrittäjät ohjaavat opiskelijoita ja opiskelijat oppivat. Vaihtoehtoisiakin ääniä tosin nousi esille: Yrittäjät oppivat opiskelijoilta, opettajat oppivat toisiltaan ja opiskelijoilta ja opiskelijat oppivat toisilta opiskelijoilta. Jaetun osaamisen johtamisen tarve tällaisessa yhteisössä on ilmeinen ja sen käytäntöjen luomiseen tulisi kiinnittää huomiota.

Lopuksi

Sekä akateemisen että poliittisen keskustelun perusteella oppilaitosten muuttumiselle työelämälähtöisemmiksi on kova paine. Aidosti työelämän ja oppimisen rajoja murtava yhteisö ei kuitenkaan ole aina helppo rakentaa. Uudenlainen osaamisyhteisö tuo monenlaisia haasteita mm. erilaisten toimintakulttuurien takia. Olemme tässä artikkelissa pohtineet, miten erilaiset haasteet ovat toisaalta luoneet pohjan InnoOmnian syntymiselle, mutta toisaalta luovat jännitteitä sen toimintaan.

Analyysissä emme löytäneet yhteistä määritelmää tai jaettua näkemystä innovatiivisesta, työelämälähtöisestä osaamisyhteisöstä. Sen sijaan löysimme paljon erilaisia käsityksiä ja niihin pohjautuvia jännitteitä. Vaikuttaa siltä, että InnoOmnian kaltainen monitoimijainen yhteisö ei rakennu yhtenäisenä ilmiönä osallistujille, eikä sitä välttämättä edes odoteta. Yhteisö edustaa jokaiselle toimijalle omanlaistaan asiaa, tai kuten aineistomme puhuu, “minun InnoOmniaani”. Välillä hyvinkin erilaiset käsitykset tuottavat väistämättä ristiriitoja. Tutkimus kyseenalaistaakin osaamisyhteisön ideallin olemuksen harmonisena ja ristiriidatto-

mana kokonaisuutena - ehkä innovatiivisen, yrittäjyyskeskeisen yhteisön tuleekin sisältää myös repiviä ja ristiriitaisia voimia hegemonisen toimintakulttuurin rinnalla tai sen tilalla.

Ristiriitojen vastapainoksi analyysi nosti esiin toimijoiden innostuneen otteen ja asenteen tekemiseen, yrittäjyyteen ja oppimiseen - työn ilon merkityksen kaikessa tekemisessä. Mm. eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan uudessa julkaisussa todetaan, että innostuneet työntekijät ovat edellytys kestäväälle talouskasvulle ja että innostuksen merkitys on lähes täysin unohtettu keskustelussa innovaatioista tähän mennessä. Julkaisussa ehdotetaan, että Suomesta rakennettaisiin innostustalouden majakkamaa, jossa ihmisten luontainen innostuminen osattaisiin ohjata tuottavaksi toiminnaksi paitsi talouden, myös ihmisyiden nimissä (Martela & Jarenko 2014). InnoOmnia tapaustutkimuksen pohjalta uusien osaamisyyhteisöjen tarkastelu innostumisen, positiivisen psykologian ja työn imun näkökulmista voi nousta yhdeksi merkittäväksi jatkotutkimuksen teemaksi ammattikasvatuksen tutkimuskentässä.

Lähteet

Alasuutari, P. (1995). *Researching culture: Qualitative method and cultural studies*. Sage. *Ammatillinen osaaminen Suomen menestyksen takajana. Pubeenvuoroja ammatillisen koulutuksen tulevaisuudesta* (2008). Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Bartunek, J., & Rynes, L. (2014). *The gap between academics and practitioners is a reflection of the underlying tensions of academic belonging*. <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2014/05/23/the-paradoxes-of-academic-and-practitioner-relationships/>

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.

Earl, M. (2001). Knowledge management strategies: Toward a taxonomy. *Journal of management information systems*, 18(1), 215-233.

Euroopan neuvosto (2009). *Enhancing partnerships between education and training institutions and social partners, in particular employers, in the context of lifelong learning*. Council conclusions.

Fiet, J. O. (2001). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(1), 1-24.

Gomes, J., Hurmelinna, P., Amaral, V., & Blomqvist, K. (2005). Managing relationships of the republic of science and the kingdom of industry. *Journal of Workplace Learning*, 17(1/2), 88 – 98.

Gupta, A. K., & Govindarajan, V. (2000). Knowledge flows within multinational corporations. *Strategic Management Journal*, 21(4), 473-496.

Henricksen, G. M. (2012). *An examination of the engagement barriers perceived to exist between small firms and graduates*. Doctoral dissertation. Birmingham: University of Birmingham.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1997). *Active interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., & Hirvonen, J. (2006). The significance of practical training in linking theoretical studies with practice. *Higher Education*, 51(3), 439-464.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lee, S. S., & Hung, D. (2012). Is There an Instructional Framework for 21st Century Learning?. *Creative Education*, 3(4), 461-470.

Lehtonen, P. (2014). *Koulutuksen järjestäjien ja työelämäedustajien yhteistyö sosiaali- ja terveysalalla. Tapaustutkimukseen pohjautuva substansiivinen teoria*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Martela, F., & Jarenko, K. (toim.) (2014). *Sisäinen motivaatio - Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014.

Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address: Learning in school and out. *Educational researcher*, 16(9)13-54.

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tynjälä, P., Välimaa, J., & Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, 46(2), 147-166.

Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction. Working paper. Retrieved 26.1.2015 from: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1>.

Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 78(1), 139-146.

Ylikoski, T., & Kortelainen, M. J. (2012). A new approach for managing university-workplace partnerships. *Industrial and Commercial Training*, 44(6), 349-356.



Taideoppiminen ja ammattikasvatus – pedagoginen malli vai kokonaan uusi oppimisen paradigma?

Helena Malmivirta

Opettaja, tutkija, KT, LTO

Terveys ja Hyvinvointi, TKI, Turun ammattikorkeakoulu

helena.malmivirta@turkuamk.fi

Artikkeli on läpikäynyt refereemennettelyn

Tiivistelmä

Muuttuvassa yhteiskunnassa työntekijöiltä edellytetään kykyä ajatella luovasti ja innovatiivisesti, kykyä nähdä mahdollisuuksia esteiden sijasta sekä kykyä toimia yhdessä. Havainnointi, kriittinen tarkastelu ja tiedon soveltaminen ovat myös välttämättä taitoja.

Ammattikasvatuksessa tavoitteena on sekä ammatillinen että persoonallinen kasvu. Keskeistä tässä prosessissa on, et-

tä opiskelija kasvaa aidoksi itsekseen, joka kykenee kokemuksensa ja oppimansa tiedon ja taidon perustalta kantamaan vastuuta valinnoistaan ja päätöksistään. Opiskelijan tulisi oppia myös persoonallista joustavuutta, jotta hän uskaltaisi kyseenalaistaa käsityksiään ja välttämään dogmatismia.

Ammattikasvatuksen päämäärätietoisessa kokemukselliseen taideoppimiseen pohjautuvassa taidepedagogiikassa opiskelijalle kehittyy kyky käyttää taidetta sen

eri muodoissaan sosiaalisen ja persoonallisen maailmansa rikastamiseen ensin opintojensa aikana ja myöhemmin ammatillisessa toiminnassaan. Taideoppiminen kehittää monimutkaista ajattelua, havaita mahdollisuuksia, oivaltaa asioiden metaforisia yhteyksiä sekä nähdä ennakoimattomia ja uutta. Kysymys on uudenlaisen synnyttämisestä ja uudenlaisessa merkityksyydessä näkemisestä – luovuudesta. Pedagogisesti ohjatussa taiteen tekemisessä tapahtuvan tutkivan oppimisen, reflektiivisen ja visuaalisen ajattelun sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojen oppimisen ja kehittymisen myötä opiskelijan ammatillisen ja persoonallisen identiteetin on mahdollista vahvistua.

Avainsanat: *Taidepedagogiikka, taideoppiminen, ammatillinen kasvu, ammattikasvatus*

Experiential art learning and vocational education - a pedagogical model or a whole new paradigm of learning?

Abstract

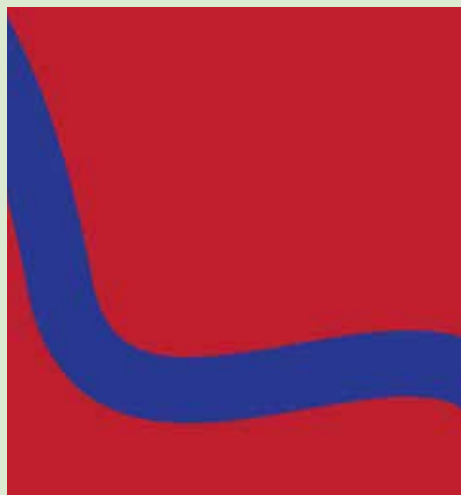
In a changing society, people in working life are expected to have the capacity to think creatively and innovatively, see possibilities instead of obstacles and work together to achieve common objectives. Acute perception, critical observation and application of knowledge are also required skills.

The aim of vocational education is to achieve professional and personal growth. A pivotal part of this process is the development of a student into his or her true

self, a person who is capable of taking responsibility for his or her own actions and decisions based on knowledge and experience. A student should also learn how to be personally flexible in order to be able to question his or her own beliefs and avoid dogmatism.

In goal-oriented arts pedagogy, based on experiential art learning, the student develops the ability to use art in its different forms to enrich his or her personal and social worlds, first during studies and later in professional life. Learning in the arts develops complex thinking and the capability to identify opportunities and see the metaphorical connections between things as well as the new and unexpected. It is a matter of giving birth to the new and seeing different meaningful connections - in other words, creativity. Learning and developing skills related to research-oriented learning, reflective and visual thinking, and social interaction skills in the pedagogically guided creation of art make it possible for the student to strengthen his or her personal and professional identity.

Keywords: *art pedagogy, art learning, professional growth, vocational education*



Kuvaan artikkelissani taideoppimisen kiinnittymistä taidekasvatukseen ja taidepedagogiikan käytäntöihin. Taidekasvatuksella sanotaan olevan näkemään saattamisen tehtävä, se on myös inhimillisen kasvun tukemista jatkuen myös ammattiin kasvamisessa ja siihen ohjaamisessa. Luon siltaa taiteen, taideoppimisen ja tulevaisuuden ammattilaisilta odotettavaan osaamiseen. Paikannan ammatillisen koulutuksen ja oppimisen yhteydessä tavoitteisen taideoppimisen John Deweyn kokemukselliseen, kokonaisvaltaista oppimista painottavaan oppimiskäsitykseen. Esimerkkinä ammattikasvatuksen taideoppimisesta kuvaan sosionomiopintoihin kiinnittyvää taideoppimisen prosessia ja siinä opitua ja tutkittua. Tietoisella taitamisen ja taiteen välineiden oppimisella ihminen saavuttaa itselleen tärkeitä kykyjä, jotka kyvyt ovat jokapäiväisen elämän ja myös moninaisen ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeitä.

Taidekasvatus ja taidepedagogiikka

Taidekasvatuksen käytännön työssä taide ja kasvatus kohtaavat toisensa. Taidekasvatuksen käytäntöjä ovat sellaiset toimet, joissa opetetaan toimimaan taiteen menetelmin, materiaalein ja välinein. Opitaan arvioimaan toiminnan suhdetta asetettuihin tavoitteisiin sekä toiminnan tuloksia. Taidetoiminnan kenttä on nykyisellään laaja. Sitä toteutetaan taidelaitoksissa, kouluissa, vapaassa sivistystyössä ja ammatillisessa koulutuksessa, missä opetussuunnitelmaan toimintamuodoksi on valittu taiteen toimintatapoja. Taidekasvatuksen käytännöt ovat näin levittäytyneet sellai-

sille alueille, joissa ei aiemmin ole ollut taidekasvatusta: terveyden ja hyvinvoinnin alalle, sosiaalialalle, organisaatioiden kehittämiseen, markkinointiin, hallintoon ja talouteen. Taidekasvatuksen käytännöille tällä on merkitystä, koska ne voivat osoittaa toimivuutensa sellaisissa sovelluksissa, joissa ne säilyttävät taidekasvatuksen tavoitteet, mutta ovat samalla toisenlaisia yhteisiä tavoitteita. (Varto 2010, 22–23.) Taiteeseen ja pedagogiikkaan kietoutuvat menetelmät, ovat osoittautuneet tehokkaiksi ja uutta ajattelua ja toimintaa luovaksi. Näistä hyviä esimerkkejä ja tuloksia on kirjattu hyvinvointia lisäävissä palveluissa, organisaatioiden kehittämisessä ja mikrotalouden toiminnan selittämisessä. (Hensius & Lehikoinen 2012; Korhonen, Pasanen-Willberg, Kuhanen & Rönkä 2013.)

Taidekasvatuksen tiedonalaan katsotaan kuuluvaksi (Varto 2010, 24–25): Ihmisen erityispiirteiden tutkiminen, jolloin ollaan lähellä filosofian ja psykologian aluetta, sosiaalisen toiminnan ymmärtäminen, jolloin sivutaan sosiologian kenttää, muuttuvien interventiodien alue kasvatustiedettä lähenevänä tieteen alueena ja luovan toiminnan aluetta, joka on puolestaan osa taiteen tutkimusta. Taidekasvatus kehittyy taidepedagogiikaksi, kun se luo rajojaan eri tiedonalojen kanssa.

Taidepedagogiikka on tietoinen omasta tiedonalastaan, sen suhteesta käytäntöihin ja muihin tiedonaloihin. Taidepedagogiikan tiedonalalla pohditaan muun muassa taitoa ja taidetta ihmisen erityispiirteenä, käsitystä tiedosta taiteen keinoin toimittaessa, taiteellisen toiminnan soveltamisen merkitystä sosiaalisessa todellisuudessa, opettamisessa ja itseohjautumisessa, käsitystä normista, normatiiv-

visesta ja hyvästä, joka ohjaa ratkaisuja käytännön taidekasvatustyössä ja myös perustelee valintoja taidepedagogikassa. (Varto 2010, 24–25; Thibeault 2014, 1.) Taidepedagogiikka rakentuu taidekasvatuksen käytäntöjen refleктоimiselle. Käsitys tiedosta ja taidosta, näiden merkitys sosiaalisessa todellisuudessa ja käytäntöjen normit rakentavat yhdessä muista tiedonaloista poikkeavaa tiedonala.

Taidepedagogiikan tärkeäksi kysymykseksi on esitetty (Varto 2010, 31) onko taiteellisen toiminnan avulla oppiminen tärkeää nyt olemassa olevassa kulttuurisessa, jossa elämme ja joka on tulevan kulttuurin alku. Tutkimukseen perustuvia vastauksiakin kysymykseen on jo olemassa. Schiuman (2011) mukaan taideläh- töiset menetelmät kehittävät luovuutta, mielikuvitusta, havainnointikykyä, kriittisyyttä ja tietoisuutta, lisäävät riskinotto- kykyä sekä kehittävät emootioita ja ennen kaikkea tuovat lisää energisyyttä. Eisner (2002) on todennut seuraajiensa tavoin (Thompson & al. 2014), että taiteessa ja taiteen tekemisessä on mahdollista kehittää kompleksista ja syvällistä ajattelua. Taide ja taiteen tekeminen tarjoaa tilan oppia ja kehittää varteenotettavia mahdollisuuksia laadullisissa suhteissa, havaita ja oivaltaa asioiden metaforisia yhteyksiä. Tavoitteisella taidekasvatuksella voidaan tukea yksilön kasvua joustavaksi ja epäjärjestystä sietäväksi ja samalla rohkaista myös riskien ottamiseen.

Tulevaisuuden ammatilliset toimijat

Yhteiskunnan ja organisaatioiden kehityksen ytimessä korostetaan nykyään luovuutta ja innovatiivisuutta. Elinkeinoelämän keskusliiton Oivallus -loppuraportissa (2011) on kuvat-

tu Suomessa 2020 – luvun uuteen työhön kuuluvan työn ”nuotittomuus” ja improvisatorisuus. Raportissa todetaan, että yhden taidon ja määriteltyjen tehtävien aika on ohi, joskin niitäkin tullaan tulevaisuudessa tarvitsemaan. Teollisuusyhteiskunnasta siirryttäessä kohti tietoyhteiskuntaa tai kokeiluyhteiskuntaa on tarve oppia uudenlainen työtapa ja työskentelyssä tulisi löytää tuoreita tai uusia ratkaisuja. Haasteeseen vastatakseen yritykset ja organisaatiot muuttavat työn tekemisen tapojaan. Mekaaniseen ajatteluun uskotaan yhä harvemmin. Tarkat ohjeet kuvataan suuntaviivoilla ja tavoitteiden abstraktiotaso on kasvaa. Työn sisällöt ja säännöt määritellään itse tai yhteistyössä muiden kanssa.

”Tulevaisuuskuvaan vastataan nostamalla luovuuden edistäminen kaiken koulutuksen läpileikkaavaksi teemaksi. Luovuus tarkoittaa mahdollisuusajattelua ja vaihtoehtoihin toimintatapoihin tarttumista. Luovuutta edistävä koulutus lähenee menetelmiltään työelämää: Koulutus kannustaa kokeilemaan virheitä pelkäämättä ja tekemään yhdessä. Siksi koulutuksessa pitäisi panostaa taitoihin tietojen rinnalla ja yhdessä tekemiseen yksilösuorittamisen sijaan” (Juva & Hynynen 2011, 3).

Samaisessa raportissa kuvataan tulevaisuuden työtä osuvasti vertaamalla sitä jazz – improvisaatioon (Juva & Hynynen 2011). Tulevaisuuden työssä on löydettävissä samoja piirteitä, joita on jazzmusiikissa:” ... It is a music that includes qualities such as swinging, group interaction, developing an individual voice and being open to different musical possibilities” (en.wikipedia.org/wiki/Jazz). Jazz-metaforalla kuvataan sitä, miten yhä useampi työ irtautuu rutiineis-

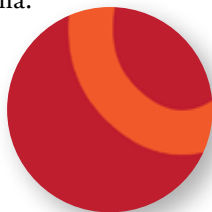
taan. Työtehtävät eivät ole tarkasti määriteltäviä. Päämäärä on tiedossa, mutta tavoitteeseen pääsemiseksi ei ole tarkkoja nuotteja. Nuotittomasti eteneminen ei tarkoita kuitenkaan loputonta vapautta. Tarvitaan yhteen hiileen puhaltamista, luottamusta ja muiden sparrausta. Lopputulokseen on mahdollista päästä usealla eri tavalla. Siksi juuri improvisointi, luovuus ja luoviminen ovat jokapäiväisiä toiminnan muotoja. Näiden taitojen käyttäminen on kuitenkin mahdotonta ilman vahvaa perusteiden ja teorian osaamista. (Juva & Hynynen 2011, 9.)

Koulutukselta edellytetään myös muutosta yhteiskunnan muuttuessa ja ”nuotittomien tehtävien” toteutuessa tietoyhteiskunnassa. Kaikessa koulutuksessa tulisi edistää toisiinsa kytkeytyviä tekijöitä: luovuutta ja innovatiivisuutta sekä yrittäjyyttä. Tarve on siirtyä kohti kokeilutaloutta, jolla tarkoitetaan laajasti uutta etsivää ja virheitä pelkäämätöntä yhteisöä. Keskeistä Oivallus – loppuraportin mukaan (Juva & Hynynen 2011, 34) on, osataanko yrityksissä tai organisaatioissa työskennellä uudella luovalla ja innovatiivisella tavalla, siten että saadaan aikaan uudistumista sekä uudistettuja ja uusia tuotteita ja uudenlaisia palveluja. Mahdollisuusajattelu sekä halu kokeilla, toteuttaa ja ratkaista tehtäviä ovat avaintekijöitä koulutusta suunniteltaessa ja järjestettäessä. Muutoksessa tärkeinä nähdään taitojen kasvattaminen tietojen ohella ja yhdessä tekemistä yksilösuorittamisen sijasta. Havainnointi, kyseleminen, kyseenalaistaminen, kriittinen tarkastelu ja tiedon soveltaminen ovat taitoja, joita arvostetaan nykyajan ja tulevaisuuden työntekijöillä.

Kokemuksen taide ja taidepedagogiikka

Pragmatismien ja fenomenologian kehittyessä 1900 – luvun alkupuolelta lähtien kokemuksesta lähtevä ote on saanut sijaa taidekasvatuksessa, jolla on ollut merkitystä myös taidepedagogiikkaan (Dewey 1934/1980). Taidekasvatuksen käytännöt voidaan nähdä samassa merkitysmaailmassa kuin sen teoreettiset pohdinnat ja arvioinnit, joita käytännössä toteutetaan. Teoria ja käytäntö kiinnittyvät vaikuttaen toisiinsa. Varto (2010) kuvaa taidepedagogisessa puheessa toistuvan tietyt käsitteelliset kuvaamisen tavat, joita ovat esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen, tiedonala-perustaisen taidekasvatuksen, kehollisuuden ja toiseuden lähtökohdat. Tuon seuraavassa esille kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvaa taidepedagogiikkaa ja luon siltaa ammatilliseen ja persoonalliseen kasvuun.

Kokemuksellisen oppimisen ja Learning by doing – ajatuksen isänä tunnettu John Dewey (1859 – 1952) näki kehittämissään pragmatistisessa filosofiassa kasvatuksella olevan aivan erityisen roolinsa. Hänen ajattelussaan taiteella oli tärkeä rooli inhimillisessä kasvussa (Dewey 1934/1980; 1997; Pihlström 2001.) Taiteessa kulminoituvat kokemuksen laadulliset aspektit, jolloin taiteella ja esteettisellä kokemuksella on oma asemansa kokemuskäsitteessä. (Dewey 1996/1925; 1996/1934; Eisner 2002; Westerlund & Väkevä 2010.) Deweyn kokonaisvaltaisen kokemuskäsityksen ytimessä on jatkuva vuorovaikutus aktiivisen, elävän olennon ja dynaamisen elinympäristön välillä. Tällä aikanaan uudennaisella käsitteellä inhimillisestä kokemuksesta pragmatistisessa filosofiassa filosofiset käsit-



teet ja ongelmat kietoutuvat kiinteästi käytäntöön.

Peruslähtökohtana tässä kokemuksellisen oppimisen ajatuksessa on käsitys aktiivisesta, toiminnallisesta ja olennaisesti arvosidonnaisesta ihmisestä, joka monenlaisten käytäntöjensä kautta kiinnittyy kulttuurisena olentona osaksi sosiaalista ympäristöään. Älyllisen ongelmanratkaisutoimintansa avulla hän pyrkii toteuttamaan erilaisia inhimillisiä pyrkimyksiään ja siten selviytymään ongelmallisista tilanteistaan. Vuorovaikutus ympäristön kanssa jäsentyy jatkuvassa tasapaino- ja epätasapainotilojen vaihtelussa, kun koki ratkaisee kokemuspöyriristään nousevia ongelmia. Inhimilliset kokemukset saavat merkityksensä suhteessa menneeseen, nykyiseen ja tulevaan, kun ihminen ennakoi toiminnassaan ja ajattelussaan sellaisia ajattelun ja toiminnan tapoja, joilla on merkitystä hänen tulevalle elämälleen. Keskeistä on aktiivisesti ja itsenäisesti sekä luovasti toimiva subjekti, joka käyttää erilaisia työkaluja ja välineitä ratkaistakseen eteen tulevat haasteet. Yksilöllä on myös jatkuva kyky kasvaa ja kehittyä uuden tiedon kiinnittyessä aiempiin kokemuksiin ja tiedon rakentuessa edelleen toiminnassa. Deweyn esteettisessä teoriassa kokemus nähdään taidon lisäksi myös taiteena. Se on tapa toimia vuorovaikutuksessa ympärillä olevien ja muiden ihmisten kanssa esteettisten laatujen ilmaisemiseksi. (Dewey 1996/1934; Väkevä 2004; Westerlund & Väkevä 2010.)

Tekemällä oppimista on tulkittu useimmiten virheellisesti siten, että on korostettu pelkästään tekemisen ensiarvoisuutta. Dewey (MW 4, 185) on painottanut, että tekemällä oppimisen on tapahduttava ”suhteessa ideoiden testaamiseen tai johonkin projektin läpiviemiseen tai

jonkin tekemiseksi välttämättömäksi käsillä olevan tehtävän kannalta”. Tärkeätä on teorian ja käytännön välisen suhteen ymmärtäminen ja tavat ymmärtää käytäntö älyllisesti produktiivisena. Keskeistä on, miten ihminen kykenee hyödyntämään kokemuksissaan olevia kasvun edellytyksiä ja mahdollisuuksia sekä käyttämään niitä voimavaroina. Päämääränä on emansipoitunut yksilö, joka määrää oman uransa. Elinikäisesti jatkuvassa kasvun ja oppimisen prosessissa ihmisestä tulee kriittinen toimija tai toimijoiden yhteisön jäsen, joka realisoi toiminnassaan demokratian moraalista ideaalia (Dewey 1951, 111–112; Väkevä 2004, 109–210; Malmivirta 2011, 54). Tekemällä ja toimimalla oppimisen perusajatusta Dewey kuvaa seuraavasti:

”Jokaisen kasvattajan prosessin tulee alkaa siitä, että tehdään jotain; – aistihavainnon, muistin, mielikuvituksen ja arvostelukykyyn – harjoittamisen tulisi kasvaa esiin sen ehdoista ja tarpeista, mitä tehdään. Sen, mitä tehdään, ei tulisi olla luonteeltaan sattumanvarainen tehtävä, jonka työnjohtaja (taskmaster) antaa, vaan jotain sisäistä merkityksellistä ja sen luonteesta, että oppilas arvostaa sen tärkeyttä tarpeeksi omaksuakseen elävän kiinnostuksen sitä kohtaan.” (Dewey MW 4, 185; Väkevä 2004, 111.)

Taideoppiminen ja taidepedagogiikka

Käytän taideoppimisen ja taidepedagogiikan esimerkkinä väitöstutkimuksessani *Taide siltana sosionomiksi kasvamiselle* kehittämäni ammattikorkeakoulun sosionomikoulutukseen soveltuva taidepedagogiikka ja siinä yhtä tutkimuksen ja kehittämisen

kohteena ollutta taideoppimisen prosessia (Malmivirta 2011.) Sosiaalialan taideaineiden opetuksen ja tutkimuksen myötä taidepedagoginen ajatteluni ankkuroituu postmoderniin taidekasvatukseen. Se tarkoittaa sitoutumista John Deweyn pragmatistisen taidekasvatuksen ajatteluun, means-ends-toiminnan ja sosiokulttuurisen oppimiskäytännön periaatteisiin, jolla taidepedagogiikalla on mahdollista tukea sosionomiopiskelijan persoonallista ja ammatillista kasvua. Ammatilliseen kasvuun kuuluu yksilön henkinen, psyykinen, sosiaalinen sekä maailmankatsomuksellinen kehitys. Sosionomin ammatillista kasvua on mahdollista tukea henkilökohtaista historiaa ja kokemusta painottavalla päämäärätietoisella tekemisen tapaa ja taitoa korostavalla taidepedagogiikalla, jossa mielellinen sisäisestä kiinnostuksesta lähtävä ajattelu on mukana. Taideoppimisen prosesseissa opiskelijan on mahdollista käydä ammattieettistä pohdintaa ja reflektoida omia toimintatapojaan, valintojaan ja niiden perusteluja.

Kuvataidetta, sanataidetta ja valokuvaa integroivassa elämäkerrallisessa taideoppimisen prosessissa opiskelijaa ohjataan ja opastetaan taidepedagogiikan keinoin taidetekemisen tutkimusprosessin alkuun. Taiteen alueita integroivassa työskentelyssä visuaalinen ja reflektiivinen ajattelu kietoutuvat toisiinsa hermeneuttisesti etenevässä jatkumossa, ja tässä prosessissa toteutuvat Deweyn reflektiivisen ajattelun ja tutkimuksen ehdot (Dewey 1997, 112; Miettinen 1998, 90–92; Malmivirta 2011, 225; 2014, 36–37). Itselle ja toiselle näkyväksi rakentuvan taiteen tekemisen sykleissä opiskelijaa ohjataan tavoitteisesti toistuvasti vaikeuden älyllistämisen vaiheisiin, joissa hänen tulee määrittellä ratkaistavana oleva ongel-



ma. Elämäkerrallisen kuvan – visuaalisen kertomuksen – työstämisen prosessin eri vaiheissa opiskelija tekee useita päätöksiä, miten ja millä keinoilla, materiaaleilla ja välineillä hän voi tuoda visuaalisen kertomuksensa näkyväksi sekä itselleen että toiselle. Prosessin alussa hän tutkii tilannetta, muodostaa johtoidean, tarkastelee ehtoja ja edellytyksiä oppia kokemusten saattamista visuaaliseen muotoon. Hän pohtii visuaalisen kertomuksen luonnostelua, jolloin taidepedagogiikkaa toteuttava opettaja on tärkeä tuki ja opastaja riittävän välineistön opastamisessa sekä uusien menetelmien ja välineiden esille tuomisessa.

Työskentelynsä reflektiivisen ajattelun ja päättelyn vaiheessa opiskelija työstää ideoiden merkitystä suhteessa toisiinsa. Tässä vaiheessa opiskelijan aiemman teorian tiedon, kokemusten ja välineistön muistiin palautuminen on tärkeää, koska sillä on merkitystä opiskelijan henkilökohtaiseen elämismaailmaan ankkuroituvan suunnitelman edelleen tarkentumisessa ja toteutumisessa. Pelkät havainnot ja ajatuskokeet eivät riitä, opiskelijan on koeteltava suunnitelmaansa käytännössä. Taidetyöskentely kuvataiteen keinoja, materiaaleja, välineitä ja valokuvia hyödyntäen sekä oppimisympäristö ovat tässä Deweyn kuvaamia ulkoisia ja fyysisiä tekoja (Dewey 1916/1966, 14; Miettinen 1998, 91; Malmivirta 2011, 225). Nämä yhdessä olettamusten, koettelun ja visuaalisen ajattelun kanssa ovat olennai-

nen osa reflektiivistä ajattelua. Taideoppimisen prosessissa rakentuneessa elämäkerrallisessa visuaalisessa kertomukseensa opiskelija tuo näkyväksi kriittisesti ajattelemiaan asioita, joita hän kykenee tarkastelemaan käymänsä prosessin jälkeen uudesta näkökulmasta aiempaa jäsentyneemmin myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Päämäärätietoisesti ohjatussa taideoppimisen prosessissa taide on Deweyn kuvaama elävä osoitus siitä, että ihminen kykenee tietoisesti merkitysten tasolla taltioimaan elävälle olennolle ominaisen yhteyden aistimisen, tarpeen ja yllykkeen ja toiminnan välillä (Dewey 2010, 37; Malmivirta 2011, 235; 2014, 121–122). Kun taidepedagogiikassa taidetekemisen prosessit kiinnitetään opiskelijan henkilökohtaiseen elämisen maailmaan, hänen on mahdollista sitoutua taidetoimintaan ja tehdä tietoisia päätöksiä, säädellä näkyväksi saattamisen prosessejaan valikoiden ja jäsentäen esille tulevaa ja näkyväksi muotoutuvaa. Eri suunnista tarkastellen ja toteuttaen sekä taiteen keinoja vaihdellen myös taiteen tekeminen muuttuu taitavaksi tekemiseksi ja osaamiseksi sekä identiteettiä että omaa elämää rikastavaksi. Tarinat ja myös niiden kertoja muokkaantuvat taideoppimisen prosessissa. Identiteetti on näin muutoksessa ja jäsentyy narratiivisella visuaaliseksi muotoutuneella ilmaisulla. Eletyssä elämässä tapahtuneet asiat saavat näkyvän hahmon, vertauskuvallisia tai symbolisia ilmaisuja, jotka parhaimmillaan luovat vaikeat asiat merkityksellisiksi elämää ja oppimista rikastuttaviksi kokemuksiksi.

Dewey (LW 10, 19–26; Alhanen 2013, 72–73; Malmivirta 2014, 121) selittää kamppailujen olevan välttämättömiä yksilön kehittymiselle. Totunnaisissa toi-

mintatavoissa aiheutuneet tilanteet ja kamppailun avulla saavutettu uusi suhde ympäristöön ja tapahtuneeseen muodostavat elämiselle ja kokemiselle ominaisen rytmin ja muodon. Näiden vaiheiden läpikäyminen luo uusia näkökulmia ja vahvistaa yksilön, elävän olennon toimintakykyä. Dewey (LW 10, 20–21) on todennut: ” - Elämän rikastuessa asioiden korjautuminen ei ole koskaan vain paluuta aiempaan tilaan, sillä elämä rikastuu, jos sen onnistuu kulkea läpi erilaisuuden ja vastarinnan tilan. Jos olento ei aika ajoin vieraannu tavanomaisessa toiminnassaan, sen elämä on vain hengissä pysyttelyä. Elämä rikastuu, kun yksilö pääsee tilapäisesti syrjäytymällä parempaan tasapainoon elinolojensa kanssa.” Identiteetin hahmottaminen on aina uudenlaisen suhteen luomista ja rakentamista niihin ilmaisuihin, joita ihminen itsestään rakentaa. Identiteetin rakentumisessa on tärkeää, että narratiivinen kertomus on jatkuvassa liikkeessä. Käsite itsydestä ja omasta elämästä ei ole vain pysyvä tila, vaan se rakentuu aina uudelleen uusien kokemusten verkottuessa aiempiin kokemuksiin. (Giddens 1991, 54; Malmivirta 2011, 233.)

Itseohjautuva opiskelija perustaa toimintansa käsitykseen siitä, mitä todellisuus on ja mitä se voisi olla. Tällainen ihminen kykenee näkemään nyt olevasta ei-vielä olevan. Hän tavoittelee toiminnassaan hyvää ja tietää, mitä hyvä on ja valitsee tietoisesti toimintansa ohjaavat arvot. (Kuosmanen 2001, 73–74.) Itseohjautuminen edellyttää reflektiivistä suhdetta todellisuuteen, sillä reflektiiossa pyritään saamaan näkyviin sellaista, mitä aiemmin ei ole nähty. Siinä on mahdollista kohdata omat tuntemukset, toiminnan syy- ja seuraussuhteet, henkilökohtaiset arvot, käsitteiden käyttö ja niiden

merkitykset, ajattelun ja päättelyn, ymmärtämisen ja tiedostamisen sekä omien uskomusten ja olettamusten kriittinen tarkastelu. Tällöin mieli ja tietoisuus liikkuvat, reflektioita ja hänen suhteensa ympäristöön muuttuvat. Reflektio avaa ikkunan tutkivaan ja kehittävään työtöteeseen ja itseohjautuvuuteen. Ammatillisen identiteetin on mahdollista rakentua kerros kerrokselta taidepedagogisesti ohjatussa taiteen tekemisessä tapahtuvan tutkivan oppimisen, reflektiivisen ja visuaalisen ajattelun sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojen kehittymisen myötä (Malmivirta 2011, 269). Deweyn (LW 10, 330) mukaan ”jokainen reflektiivinen kokemus tuo mukanaan uusia sisäisten kvalifikaatioiden sävyjä”, jotka rikastuttavat kokemuksen välittämää merkityksellisyttä. Vuorovaikutus ei rajoitu pelkästään diskurssien tasolle. Merkityksellistä vuorovaikutuksessa on sen kytkeytyminen konkreettiseen toimintaan.

Pedagogisen paradigman mahdollisuus

Järvillehto (2014, 18) kuvaa kirjassaan *Hauskan oppimisen vallankumous* oppimisen olevan tehokkainta silloin, kun se on hauskaa. Oppimisen hauskuus rakentuu Järvillehdon mukaan sitoutumisella opittavaan aihealueeseen tai opittavaan asiaan, sisäisellä motivaatiolla ja flow-tilan saavuttamisella. Nämä ovat avaintekijöitä kestävien oppimiskokemuksien luomisessa ja erityisesti uusien taitojen omaksumisessa ja tiedon ymmärtämisessä. Taidepedagogikassa oppiminen on hauskaa, se on henkilöhistoriaan ja opiskelijan aiempiin kokemuksiin sidotulla lähestymistavalla myös vakavaa ja haasteellista. Taiteen tekemisessä on läsnä myös intohimoa, sitoutumista, luovaa ajattelua ja flowta sekä leikkiä. Taiteen te-

kemisessä ja kokemisessa ollaan aina uuden edessä. Kokemukset ovat merkityksellisiä silloin, kun niissä ovat läsnä erilaiset tavat ajatella, kokea, kuulla, puhua ja toimia. Taideoppimisessa kysymys on perimmältään myös luovuudesta ja innovatiivisuudesta. Sekä luovuuteen että innovatiivisuuteen (ks. Siltala 2010) liitetään epämääräisyyden sietokykyä, rohkeutta ylittää omat rajansa sekä kykyä sietää keskeneräisyyttä. Taidekasvatuksen ja laadullisen tutkimuksen vaikuttajana tunnettu Elliot Eisner (1933–2014) on kutsunut opiskelijoitaan ja tutkijakollegoiaan hyppäämään reunalle ja reunan yli saavuttaakseen ja löytääkseen jotakin uutta ja vielä tuntematonta (Siegesmund 2014, 4). Taidepedagogisesti ohjattuihin taiteen prosesseihin lähdetessä lopputulos on aina tuntematon ja tämän vielä näkymättömänä olevana olevan löytämiseksi on siedettävä epävarmuutta, otettava riskejä ja samalla luotettava siihen, että etsittävänä oleva löytyy.

Taidekasvatuksella sanotaan olevan näkemään saattamisen tehtävä ja taiteessa rakentuvissa kokemuksissa sanotaan olevan eettinen, hyvää elämää rakentava ulottuvuus. Kokemukset ovat perustaltaan aktiivista merkityksenantoa sosiaalisissa konteksteissa. Taidepedagogisesti ohjattuun kasvuun liittyy uusien havainnon muotojen harjoittamista ja uusien objektien havainnointia ja niistä nauttimista taiteen keinoin, menetelmin ja välinein. Taiteessa oppimisessa mielekäs on se, että objektien havainnoimisen rakentuu merkityspiirien laajenemista ja samalla siinä on emotionaalisesti palkitseva ulottuvuus. (Väkevä 2004, 265; Dewey 1996/1916; MW 9, 146–147; Westerlund & Väkevä 2010, 39; Malmivirta 2011, 264).

Varto sanoo ihmisen toimintaa ohjaavan uuden himo, tarpeena luoda uutta. Järvillehto (2014, 54–55) puhuu kasvun asenteesta, jossa haasteet ja epäonnistumiset muuttuvat mahdollisuuksiksi oppia ja puskea eteenpäin. Kasvun asennetta seuraavat näkevät vaivan mahdollisuutena kehittyä, kasvaa ja oppia. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuessaan opiskelijaa ohjaa uuden löytämisen halu. Koulutuksensa aikana hän joutuu kokeilemaan, koettelemaan ja saattamaan itsensä vastakkain kaiken sen kanssa, mitä hän jo on. Hänen kokemusmaailmansa on kaiken tämän tulevan uuden oppimisen alkuna. Tämä aiempien kokemusten ja uusien kokemusten jatkuva ja katkeamaton virta luo pysyvän epäjatkuvuuden tilan. Taidepedagogisilla valinnoilla on mahdollista luoda tavoitteisesti epäjatkuvuuden tiloja, joissa opiskelijoiden on pelastauduttava aina uudelleen taideoppimisen kokemuksilla, jotka täyttävät epäjatkuvuuden synnyttämiä aukkoja. Samankaltaisuutta Varton kuvaamien luovuuteen liittyvien epäjatkuvuuden tilojen kanssa on löydettävissä Deweyn (1997) reflektiivisyyttä painottavassa oppimisenäkemyksessä, jossa totunnaisten toimintatapojen murtumisesta johtuvia ongelmatilanteita ratkaistaan kokeellisen toiminnan avulla. Nämä epäjatkuvuuden tilat ovat luovuuden ehto. Esimerkiksi elämäkerrallisessa työskentelyssä tuodaan kuvataiteen keinoja ja menetelmiä hyödyntäen näkyväksi merkityksiä maailmasta ja omasta elämästä, myös hiljaisesti rakentuneita. Nämä merkitykset voivat olla erilaisia ja synnyttää erilaisia käsityksiä. Luovuus tapahtuu näin merkitysten tasolla: riittämättömästä aineksesta generoidaan uutta.



Kohti uudenlaista oppimisen ja työn kulttuuria

Kokemuksellinen oppiminen ja taideoppiminen painottavat oppijan oman näkökulman laajentamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden näkökulmia hyödyntäen. Toiselle ei voi ojentaa tietoa totena, vaan kommunikaation tehtävänä on aktivoida toista henkilöä löytämään, oivaltamaan ja ymmärtämään itse uusi idea. Tavoitteena ei ole pelkästään jakaa toisen löytämiä ideoita. Idea on aina jotakin työstämistä vaativaa. Se on haaste, joka odottaa vastaustaan ja kamppailua tullakseen esiin. Opettaja voi taidepedagogiikallaan luoda sellaiset olosuhteet, joissa tämä kamppailu on mahdollista turvallisissa puitteissa ja joissa opiskelija voi saada tarvitsemaansa ohjausta ja opastusta. Uuden oivaltaminen on aina opiskelijan vallassa. Opettajan on taidepedagogisessa toiminnassaan nähtävä vaivaa sen eteen, että opetuksessa olevat voivat sitoutua kokemustensa saattelemana uusiin merkityksellisiin tilanteisiin, joissa he oman toimintansa pohjalta osaavat luoda ja yhdistää havaitsemiaan merkityksiä ja yhteyksiä kyseessä olevassa oppimistapahtumassa. (Dewey MW 9, 164–166; Väkevä 2004, 202–203, 162, 163; Malmivirta 2011, 163.)

Ammattiin tähtäävässä koulutuksessa tavoitteena on sekä ammatillinen että persoonallinen kasvu. Keskeistä on se prosessi, jossa opiskelija kasvaa aidoimmaksi autenttiseksi omaksi itsekseen ja kykenee olemassa olevan tietonsa ja taitonsa perustalta kantamaan vastuuta omista valinnoistaan ja päätöksistään. Ymmärtääkseen toista ihmistä tulevissa välillä haasteellisissakin monialaisen ja moniammatillisen toiminnan tilanteis-

sa on opiskelijan tunnettava itsensä. Taivotteena on tällöin opiskelijan oppimisen kyky oppia ajattelemaan, toimimaan ja luomaan uutta. Seurauksena tästä on, että opiskelijalla on kykyä ja uskallusta elää elämäänsä mahdollisimman täydesti myös muuttuvassa yhteiskunnassa. Hänen tulisi oppia persoonallista joustavuutta, jotta hän uskaltaisi kyseenalaistaa myös omia käsityksiään, välttää dogmatismia ja oppia uusia elämisen ja työn muotoja. Taidepedagogiikka tarjoaa mahdollisuuksia ammattiin kasvamisen ohjaamisessa ja opetuksessa. Ammatilliseen koulutukseen ja opetukseen jo taidepedagogiikan ihmiskäsitys luo uudenlaista ajattelua. Kysymys on taidon erityisestä merkityksestä yksittäisen ihmisen kasvu- ja kehitysprosessissa ja yleisemmin ihmistymisessä. Varto (2010, 27) toteaa kuitenkin että vain tietoisella taitamisen ja taitteen välineiden oppimisella ihminen saavuttaa itselleen tärkeitä kykyjä. Nämä kyvyt ovat jokapäiväisen elämän ja myös moninaisen ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeitä. Kysymykseksi jää, onko ammatillisessa koulutuksessa tilaa taidepedagogiikan toteuttamiselle, tutkimiselle ja kehittämiseksi. Näin tapahtuessa avautuisi uusia polkuja osallistua taidekasvatukseen ja taidepedagogiikan kehitystyöhön, jolloin etuna on nähdä ennalta arvaamattomia asioita uudessa valossa ja samalla tuottaa uutta tietoa ihmisen toiminnasta ja pyrkimyksistä.

Lähteet

Alhanen, K. (2013). *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Hakapaino.

Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of Education*. New York: The Free Press. (Alkuperäinen teos New York: Mac Millan. 1916).

Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York, NY: Pedigree Books.

Dewey, J. (1951). *Experience and Education*. New York, NY: Mac Millan.

Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola: Dover.

Dewey, J. MW = Middle Works 1899–1924. Ed. Jo Ann Boydston, 15 Vols. Carbondale & Evansville. Southern Illinois: University Press.

Dewey, J. (1996). *The collected works of John Dewey, 1882–1953*. The electronic edition. Edited by Larry Hickman.

Dewey, J. LW = Later Works 1925–1953. Ed. Jo Ann Boydston, 17 Vols. Carbondale & Evansville. Southern Illinois: University Press.

Dewey, J. (2010). *Taide kokemuksena*. Suom. A. Immonen & J. S. Tuusuvoori. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Harrisonburg: VA: Yale University Press.

Eisner, E. W. (2003). Artistry in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 373–384.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Heinsius, J., & Lehtikoinen, K. (2013). *Training Artists for new Innovation. Competencies for New Contexts*. Kokos Publications Series 2. Helsinki: Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki.

Juva, K., & Hynynen, A. (2011). *Oivallus. Loppuraportti*. Elinkeinoelämän keskusliitto. Luettu 27.1.2015 osoitteesta: <http://www.ek.fi/oivallus>.

Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen valankumous*. Juva: Bookwell.

Korhonen, P. (2013). Taiteen ja työelämän välissä. Julkaisussa P. Korhonen, R. Pasanen-Willberg, I.

Kuhanen, & A-L. Rönkä (toim.), *Taide ja työ – Rakenteita ja osaamista* (ss. 7–25). Taika II – Taide työelämän laadun ja innovaatiokyvyyden kehittäjänä – hanke. Luettu 27.1.2015 osoitteesta: <http://www.taikanhanke.fi/binary/file/-/id/1/fid/1422>.

Kuosmanen, V. (2001). Risteileviä polkuja vaikeassa maastossa. Tie uuteen ammattitaitoon. Teoksessa A. Jämsen (toim.), *Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa kokemassa* (ss. 71–80). Sosiaalialan AMK-verkosto. Rovaniemi: Sevenprint.

Malmivirta, H. (2011). *Taide siltana sosionomiaksi kasvamiselle. Toimintatutkimus taide- ja ilmaisuaineiden kehittämisestä postmodernin taidekasvatuksen suuntaan Oulun seudun ammatti-*

korkeakoulun sosiaali-alan koulutusohjelmassa vuosina 2001–2004. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Juvenes Print.

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

Pihlström, S. (2001). *Filosofian käytännöt. Pragmatismien vaikutus suomalaisessa filosofiassa 1900-luvulla*. Helsinki: Helsinki University Press.

Schioma, G. (2011). *The Value of Arts for Business*. Cambridge: Cambridge University.

Siltala, R. (2010). *Innovatiivisuus ja yhteistoinnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa*. Turun yliopiston julkaisuja. Annales universitatis turkuensis sarja C tom 304. Turku: KMG Printworks.

Siegesmund, R. (2014). For Elliot: A Valediction Forbidding Mourning. In C.M. Thompson, S.A. Ruthman, E. Anttila, & W.J. Doan (Eds.), In Memoriam – Elliot Eisner. *International Journal of Education & the Arts*, 15(Special Issue). Retrieved 1.12.2014 from <http://www.ijea.org/>

Thibeault, M.D. (2014). The Arts, Efficiency, and Education: Celebrating the Work of Elliot Eisner. In C.M. Thompson, S.A. Ruthman, E. Anttila, & W.J. Doan (Eds.), In Memoriam – Elliot Eisner. *International Journal of Education & the Arts*, 15(Special Issue). Retrieved 1.10.2014 from <http://www.ijea.org/>.

Thompson, C.M., Ruthman, S.A., Anttila, E., & Doan, W.J. (Eds.) (2014). In Memoriam – Elliot Eisner. *International Journal of Education & the Arts*, 15(Special Issue). Retrieved 1.10.2014 from <http://www.ijea.org/>

Varto, J. (2001). *Kauneuden taito*. Tampere: University Press.

Varto, J. (2010). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki* (ss. 17–34). Taidepedagogiikan jälkiä ja risteyksiä. Helsinki: Edita Prima.

Wikipedia. en.wikipedia.org/wiki/Jazz luettu 12.8.2014.

Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa paradigmassa*. Oulu: Oulu University Press.

Westerlund, H., & Väkevä, L. (2010). Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki* (ss. 18–35). Taidepedagogiikan risteyksiä ja polkuja. Helsinki: Edita Prima.



Nuoren miehen toimijuus ammattioppilaitoksen virallisen kulttuurin kehyksessä

Kati Kauravaara

Erikoissuunnittelija, LitT

Likes

kati.kauravaara@likes.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Ammattioppilaitoksen kulttuuriset ja sosiaaliset rakenteet asettavat nuoren arjen toiminnalle ja elämäkudulle reunaehdoja. Rakenteet konkretisoituvat opetussuunnitelmissa ja koulun järjestyssäännöissä, joihin koulun virallinen kulttuuri tiivistyy. Kone- ja metallialaa opiskeleva nuori mies arvottaa itse oman maailmansa erilaisesta näkökulmasta kuin virallisen kulttuurin edustajat. Nuorelle miehelle on tärkeää hetkessä eläminen, kiireettömyys, vapaa-ajan runsaus, mahdollisimman vähällä pääseminen ja kaverit. Lähikulttuurissa vallitsevat normit ovat hyväksytyksi tulemisen ehtoja. Niinpä nuoren miehen on usein pakko toimia kollektiivisen tietoisuuden mukaan lunastaakseen paikkansa lähiyhteisössä ja vahvistaakseen asemaan-

sa siellä. Siten hänen on tykättävä tytöistä, juotava alkoholia mieluiten humalahakuisesti, poltettava tupakkaa ja sisäistettävä moniaikainen aikakäsitys. Nuoren miehen elämän suolat ja lähikulttuurin normit heijastelevat kouluun ja näkyvät suurina poisolomäärinä, lyhenevinä koulupäivinä ja koulutyöhön sitoutumattomuutena. Tehdyt arjen ja vapaa-ajan valinnat ovat itselle subjektiivisesti mielekkäitä ja kulttuurisesti merkityksellisiä. Nuori mies ravisuttaa koulun institutionaalisia rakenteita toteuttaessaan toimijuuttaan kouluympäristössä. Syntyy valtakamppailu, jota nuori mies käy jatkuvasti suhteessa viralliseen kouluauktoriteettiin.

Avainsanat: *Ammattioppilaitos, etnografia, nuori mies, toimijuus*

Abstract

The cultural and social structure/framework of a vocational institution set limitations to a young person's life and everyday habits. The framework becomes concrete in the curriculum and in a school's rules and regulations, into which the official culture of the school is condensed. The young man studying the field of metal work and machinery, values himself - in his own world - from a different perspective than the representatives of the official culture. Living in the moment, having a slow-paced lifestyle, having an abundance of free-time, getting-by doing as little as possible, and friends are important to the young man. The norms in the immediate culture are preconditions for becoming accepted. Consequently, the young man has to often act according to collective consciousness in order to stake a claim and to

strengthen his own position in the immediate community. Thus, he needs to be interested in women, drink alcohol by choice to become drunk, to smoke, and internally grasp the polychronic time. The spices of life and the norms of the immediate culture are reflected at school and can be seen through large absence numbers, shorter school days, and not being committed to school work. The choices made in everyday life and free-time are subjectively pleasant and culturally meaningful for the young man. The young man shakes the institutional framework of school through his actions in school surroundings. A power struggle is established, and the young man fights constantly against the official authorities of the school.

Keywords: *vocational school, ethnography, young man, agency*

Johdanto

Ammattioppilaitos on keskeinen yhteiskunnallinen kasvatusinstituutio. Sen kulttuuriset ja sosiaaliset rakenteet asettavat nuoren arjen toiminnalle ja elämänkululle reunaehdoja. Rakenteet konkretisoituvat opetussuunnitelmissa, koulun järjestyssäännöissä ja opettajien keskinäisissä kirjatuisissa ja kirjaamattomissa sopimuksissa, joihin koulun niin kutsumani virallinen kulttuuri tiivistyy. Ammattioppilaitoksessa virallisen normiston tarkoituksena on antaa opiskelijalle tarvittavat valmiudet selvitä työelämässä opiskelemissaan ammatissa, kasvaa kuuliaisesti ja velvollisuudentuntoiseksi työntekijäksi (Koski 2009) sekä taata jokaiselle turvallinen työ- ja opiskeluympäristö.

Kone- ja metallialaa opiskeleva nuori mies arvottaa itse oman maailmansa erilaisesta näkökulmasta kuin virallisen kulttuurin edustajat. Tehdyt arjen ja vapaa-ajan valinnat ovat itselle subjektiivisesti mielekkäitä ja kulttuurisesti merkityksellisiä. Nuori mies ravisuttaa koulun institutionaalisia rakenteita toteuttaessaan toimijuuttaan kouluympäristössä.

Artikkeli pohjautuu etnografiseen tutkimukseeni, joka on julkaistu monografiana viime vuonna (Kauravaara 2013). Tutkimuksessa tarkastelin vähäisen liikumisen ilmiötä nuorten miesten arjessa ja elämäntavassa. Keräsin tutkimusaineiston vuoden kestäneen intensiivisen kenttätyön aikana lukuvuonna 2010–2011 pääosin osallistuvan havainnoinnin ja haastattelujen keinoin. Tutkimukseni informantit ovat pääkaupunkiseudulla

sijaitsevan ammattioppilaitoksen kone- ja metallialan kolmannen vuosikurssin opiskelijoita (4 ryhmää, 32 opiskelijaa), joista kuusi pääinformanttia on etnografian keskiössä.

Tutkimusaineiston muodostaa 66 havaintopäivän tutkimuspäiväkirjamerkin-
nät, tekstiviesti- ja puhelinkeskustelut informanttien kanssa, 15 litteroitua nuoren miehen ja neljä opettajan haastattelua sekä informanttien ottamat valokuvat. Analysoin aineistoni käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jonka räätälöin tutkimustani varten. Teemoittelussa ja sisällön luokittelussa käytin apunani Atlas.ti -ohjelmaa.

Etnografinen tutkimusote tarkoittaa intensiiviseen ja pitkäjänteiseen kenttätööhön pohjautuvan tutkimusmenetelmän lisäksi antropologista tutkijan asennetta. Se näkyy tutkimuksessani esimerkiksi tavoitteessani pyrkiä ymmärtämään arkielämän valintoja tutkittavien omista lähtökohdista käsin arvottomatta tai muuttamatta tutkittavien elämäntapaa ja tottumuksia. Kolmantena etnografia tarkoittaa monipuolista, rikasta ja tiheää (Geertz 1973, 3–30) kirjallista kuvausta tutkimuskohteesta sen omassa kontekstissa. Aiemmin julkaisemani monografia sisältää yksityiskohtaisen kuvauksen nuoren miehen opiskelusta ja ammattioppilaitoksen arjesta. Tässä artikkelissa keskityn esittämään tiivistetysti tul-
kintojani siitä, miten nuoren miehen valintoja ja toimintoja voisi selittää ja miten nuoren miehen valinnat asemoituvat ammattioppilaitoksen kontekstissa. En kuitenkaan edes kuvittele kertovani koko totuutta tutkimastani kohteesta, vaan teen havaintojeni perusteella ainoastaan tulkintoja niistä todellisuuksista, joita ihmiset luovat ja joissa he elävät (Vasenkari 1996, 9). Yhden etnografisen tutkimuk-

sen avulla ei myöskään pystytä tavoittamaan tyhjentävästi nuorten miesten elämäntapaa ja sen vaikuttimia tai ammattioppilaitosten monimuotoista arkea. Tutkimus tuo kuitenkin esille, että kuvauksen kaltaisia nuoria miehiä on ja kuvatu-
nlaistakin arkea ammattioppilaitoksissa eletään.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan oma persoona on subjektina mukana ja osallistuu intensiivisesti tutkittavien arkielämään ja aineiston tuottamiseen. Tutkijan vahva läsnäolo värittää aina tavalla tai toisella tutkimusta, vaikka tutkija pyrkisikin läpinäkyvyyteen ja vaikutusten minimoimiseen. Olen käsitellyt omaa positiotani ja eettisiä kysymyksiä seikkaperäisesti monografiassani (Kauravaara 2013, 17–25).

Nuoren miehen arki

Tutkimusaineistossani nuoren miehen vapaa-aika näyttää määrittyvän eniten suhteessa kouluun ja opiskeluun: koulu on velvollisuus ja kaikki muu on omaa aikaa ja vapaa-aikaa. Eräs opiskelija ilmaisi asian näin: *”Perusrytmi on vapaapäivinä ja koulu sotkee sen”*. Vapaa-ajallaan nuori mies hengailee kavereidensa kanssa, autoilee, istuu ruudun ääressä, polttaa tupakkaa ja juo alkoholia. Kaikki vapaa-ajan toiminnot eivät esiinny pelkästään vapaa-ajalla, vaan esimerkiksi tupakointi näkyy vahvasti myös koulussa.

Nuoren miehen opiskelua leimaa kolme teemaa: suuret poissaolomäärät, lyhenevät koulupäivät ja koulutyöhön sitoutumattomuus. Ensinnäkin koulusta ollaan omavaltaisesti paljon pois, usein ilmoittamatta. Valtaosa valmistumiseen tähtäävistä nuorista miehistä kokee koulussa käymisen ikäväksi velvollisuudek-

si, eikä suhtaudu poissaoloihin vakavasti. Toisinaan on vaikea vetää rajaa myöhästymisen ja poissaolon välille, koska myöhässä olemisen kesto vaihtelee muutamista minuuteista useisiin tunteihin. Koulupäivä tyypistyy usein myös toisesta päästä, jolloin koulusta lähdetään määrää aikaa aikaisemmin pois.

Pelkkä ajoissa paikalla työsalissa tai luokassa oleminen ei tarkoita sitä, että opiskelu aloitettaisiin täsmällisesti. Toiminnan käynnistyminen vie aikaa ja työt aloitetaan verkkaisesti. Usein opettaja saa monta kertaa pyytää poikia ryhtymään töihin. Eräs opiskelija kuvasi ilmiötä niin, että jutteleminen ja muun oheistoiminnan ”lomassa tehdään välillä vähän töitä”.

Toisinaan nuori mies myös innostuu koulussa. Eritoten näin tapahtuu silloin, kun tekeminen on opiskelijan mielestä mielekästä. Mielekkyys kasvaa, jos tehtävät vastaavat opiskelijoiden tieto-taitoa. Esimerkiksi pullonkorkinavaajan tekeminen kolmannella vuosikursilla ei tuntunut opiskelijoista tarpeeksi haastavalta tehtävältä. Sen sijaan metallilaatikon tekemisessä kiinnosti se, että eri työvaiheet vaativat monipuolista osaamista, kuten hitsaustaitoa ja ymmärrystä hydraulikasta ja pneumatikasta. Myös oman luovuuden käyttäminen innostaa. Jos opettaja ei rajoita luovuuden hyödyntämistä, saatetaan hetken mielijohteesta intoutua tekemään ylimääntarpeista miekkoja ja haarniskoja. Mielekkyyden kokemukset ovat tärkeitä opiskelumotivaation säilymiselle.



Elämän suolat tekevät elämästä mielekkään

Tutkimukseni nuori mies näyttää elävän kokonaisuudessaan tyytyväistä ja mielekästä elämää. Löysin aineistostani viisi (5) keskeistä asiaa, joihin nuoren miehen hyvä elämä tiivistyy, jotka tekevät hänen elämästään elämisen arvoista ja joista hän pitää tiukasti kiinni. Elämän suolat osoittavat, että nuori mies on aktiivinen toimija. Hänellä on arvoja, intressejä, mieltymyksiä, suhtautumistapoja ja haluja, jotka ohjaavat valintoja.

Ensinnäkin nuori mies elää tässä hetkessä. Hän ei murehdi menneitä eikä suunnittele tulevaa. Hetkessä eläminen (1) mahdollistaa hetken mielijohteista tapahtuvien ideoiden toteuttamisen ja antaa tilaa arjen yllätyksellisille tarjouksille. Hetkessä eläminen vaatii kiireettömyyttä (2). Nuori mies ei suunnittele aikataulujaan kireiksi, jos ylipäänsä suunnittelee niitä. Mikäli kaksi toimintoa uhkaa mennä päällekkäin, hän tinkii vähemmän tärkeästä.

Kolmas elämän suola on vapaa-ajan runsaus (3). Vapaa-aika erotetaan selvästi koulussa vietetystä velvoitteisesta institutionaalisesta ajasta. Vapaa-aika henkilökohtaisena omana aikana on tärkeintä aikaa ja kaikki muu rakentuu sen ympärille. Vapaa-aikaa ulotetaankin väkisin kouluun esimerkiksi myöhästelemällä ja pitämällä ylimääräisiä taukoja.

Nuori mies haluaa minimoida henkisen ja fyysisen ponnistelun suhteessa saattavaan hyötyyn. Hän hakee mahdollisimman suurta hyötyä mahdollisimman pieneen ponnisteluun nähden päästäkseen mahdollisimman vähällä (4). Hän ei viitsi nähdä vaivaa, jollei palkinto ole

huomattava. Hän on tottunut siihen, että asiat järjestyvät ilman turhaa ponnisteluakin tavalla tai toisella. Välttämättä asiat eivät ilman omaa panosta mene täysin halutusti, mutta siitä ei olla harmissaan, vaan ollaan valmiita tinkimään lopputuloksesta. Viime kädessä kaverit (5) tekevät nuoren miehen elämästä merkityksellisen.

Normit ja kulttuurinen maku valintoja ohjaamassa

Nuori mies (NM) tekee valintoja sen mukaan, minkälainen subjektiivinen merkitys niillä on hänelle. Merkitykset eivät kuitenkaan synny tyhjiössä, vaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

NM: – – *Eihän me paljoo muuta tehäkään, kun hengailtaan vaan jossain samas paikassa tai sit me ajellaan vaan. – – Monta tuntia autolla siellä. Mun mielestä se on tosi tylsää, kun mä en ite omista autoo. Tosi ärsyttävää kun pitää olla siel mukana, mut siel vaan pitää olla sit mukana.*

Kati: *Miks siellä pitää olla mukana?*

NM: *Mä en itse asiassa tiiä sitä, mut kun mua ei päästetä aina heti himaan. – – Ne vaan sanoo, ettei sun tarvii mennä kotiin nytten. Kyl sä ehit tässä pari tuntii ajella. Et kai mä sit ajelen siellä. Oon mä siel nukkunu siel autos-
sa mont kertaa, sen takii kun mä en oo jaksanu ajaa enää. Ajan vaan niitten kaa ja mä oon nukahtanu sinne auttoon.*

Kati: *Ja sit sua ei niinkun viedä myöskään kotiin?*

NM: *Niin mua ei viedä kotiinkaan sit myöskään. – – Ne ajelee vaan, ne on vähän joskus itsekkäitä, mut on siellä mukavaa myös sit kans.*

Kati: *Niin. Kuitenkin sä kuulut siihen porukkaan?*

NM: *Joo, mä kuulun siihen porukkaan.*

Kati: *Tuleeks sulle sit mieleen, että sä et haluais lähtee?*

NM: *No on siin välillä tullu mietittyä, et mä en nyt lähe, mut ei siin koneellakaan jaks istuu, niin kyl mä sit lähen. – – Sit tulee aina jotain kivaa keksittyä siin ajaessa, et mullakin ois jotai tekemistä muutaki kun vaan istuu.*

Nuoren miehen valintojen tulkinnoiksi eivät siten riitä yksinomaan hänen yksilöllisestä tahdostaan käsin nousevat selitykset. Nuoren miehen elämänsä ja arjen toiminta rakentuvat yksilöllisten valintojen ja sosiaalisten rakenteiden vuorovaikutuksessa. Toisin sanoen kulttuuriset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset rakenteet ohjaavat nuoren miehen toimintaa riippumatta siitä, onko se hänen tiedostettavissaan tai ei. Rakenteet luovat kehykset, joiden puitteissa on mahdollista toimia. Toisinaan rakenteet voivat olla pakottaviakin ja yksilön mahdollisuudet toteuttaa toimijuuttaan rakenteiden puristuksissa varsin vähäisiä (esim. Skeggs 2004; Hogget 2001; Lähteenmaa 2011, 58).

Yhteiskuntaluokan kautta määrittyvät tietynlaiset sosiaaliset, kulttuuriset ja materiaaliset elämänehdot: eri ryhmällä on käytössään eri määrä tai eri tavoin tarkoituksenmukainen yhdistelmä resurssia, pääomia, voimavaroja ja mahdollisuuksia toteuttaa pyrkimyksiään yhteiskunnan jäsenenä. Tietynlaiset elämänehdot tuottavat keskenään enemmän ja vähemmän homologisia elämäntapoja. Ammatillisten erojen kautta määrittyvä yhteiskuntaluokka onkin yksi tärkeä yhteiskunnallinen jakoperuste. Ammatilla on yhteyt-

tä työstä maksettavaan palkkaan ja siten aineellisiin resurssieroihin ja elinoloihin.

Nimesin aineistoni nuoren miehen työväenluokkaiseksi nuoreksi mieheksi. Otin luokittelussa huomioon informanttien vanhempien ammatin ja työelämässä sijoittumisen lisäksi sen ammatin, johon nuoret miehet itse olivat kouluttautuneissa. Luokka-asema selittää yksilön toimintaa, mutta toisaalta vaikkapa koulutusvalinnat vaikuttavat luokka-aseman määrääytymiseen. Kuitenkin yhden yhteiskuntaluokan sisällä voi olla useita tapoja elää luokkakiinnittynyttä elämää.

Nuoren miehen valinnat ovat tulkin-tani mukaan kiinni työväenluokkaisen kulttuurin alla olevassa lähikulttuurissa. Tämän yhteisesti jaettujen merkitysten, arvojen, normien ja käytäntöjen muodostaman rakenteen kautta nuori mies tekee havaintoja, jäsentää todellisuutta, tulkitsee maailmaa ja toimii vuorovai-kutuksessa toisten kanssa (ks. esim. Jokinen 2006; Jokinen 2010, 162–164). Lähikulttuuri yhdistää yhteisöön kuulu-via toisiinsa ja toisaalta erottaa ryhmän muista yhteisöistä.

Löysin aineistostani neljä normia, jotka ovat nuoren miehen lähikulttuurissa hyväksytyksi tuleminen ehtoja. Nuoren miehen on usein pakko toimia kollektiivisen tietoisuuden mukaan lunastaakseen paikkansa lähiyhteisössä ja vahvistaakseen asemaansa siellä. Siten hänen on tykättävä tytöistä, juotava alkoholia mieluiten humalahakuisesti, poltettava tupakkaa sekä sisäistettävä moniaikainen aikakäsitys, joka viittaa kulttuuri-seen eriytymiseen¹. Lisäksi havaitsin, että tutkimukseni nuoria miehiä yhdistää kaksi asennetta tai suhtautumistapaa, vä-

littömyys ja välinpitämättömyys. Väli-tömyys ilmenee mutkattomana, kursai-lemattomana ja ujostelemattomana elä-mänasenteena.

Jostakin näkökulmasta tulkittuna nuori mies voi olla välinpitämätön itseään kohtaan juodessaan kaatokännit tai kaa-haillessaan autolla. Saattaa näyttää siltä, että hän piittaamattomana kärsii elämän-hallinnan puutteesta. Uskon kuitenkin, ettei nuori mies itse koe kohtelevansa itseään huonosti. Päinvastoin hän kokee kohtelevansa itseään hyvin tekemällä ja toteuttamalla pääosin juuri niitä asioita, joista nauttii ja pitää, joita muutkin tekevät ja jotka ovat tunnusomaista ja hyväk-sytyä toimintaa hänen omassa lähikult-tuurissaan. Välinpitämättömyyden aste onkin mitta sille, mitkä asiat ovat nuor-elle miehelle merkityksellisiä. Merkityk-sellisiin asioihin tartutaan, mutta itselle merkityksettömien asioiden eteen ei jak-seta eikä haluta nähdä vaivaa.

Sosiaaliin asemiin liittyy aineellisia oloja, esimerkiksi taloudellisia reunaeh-toja. Ne määrittävät sitä, mitä on mah-dollista valita ja mitä ei: nuorella miehel-lä ei ole aina tarpeeksi rahaa omiin tar-peisiinsa, mikä rajoittaa esimerkiksi au-toilun määrää. Usein kyse on myös siitä, ettei nuori mies halua käyttää rahaa tiet-tyihin asioihin. Se, mihin rahaa halutaan käyttää, määrääytyy pitkälti kulttuurisesti.

Samalla tavalla kuin taloudelliset re-surssit makumieltymykset toimivat sosi-aalisina erottelijoina. Tulkinnan pohjal-la on Bourdieun distinktioteoria², jonka

¹Suomalaiset edustavat tyypillisesti tulevaisuusuntautunutta ja täsmällisyyttä ihannoivaa yksiaikaista aikakäsitystä.

²Distinktioteoriaa, teoriaa kulttuurisesta erottautumisesta, on hyödynnetty Suomessakin (esim. Katainen & Seppälä 2008; Heikkilä 2011; Kahma 2011; Purhonen 2011). Esimerkiksi Kahma on tutkinut suomalaista makuvaruutta ja havainnut, että Suomessa erot maussa ja kulttuurin kuluttamisessa näyt-tävät olevan luokkien välillä suurempia kuin sukupuolten vä-lillä (Kahma 2011).

mukaan sosiaalisiin asemiin liittyy erilaisia kulttuurisia yhteisesti jaettuja makutottumuksia. Yhteiskuntaluokat poikkeavat toisistaan siten myös kulttuurin kulutuksen ja maun suhteen, jolloin makutottumukset ilmentävät sitä, mistä on hyväksyttävää pitää ja mistä ei. (Bourdieu 1984) Nuorten miesten valintojen voi ajatella heijastelevat työväenluokkaita makua. Esimerkiksi alkoholi ja tupakka ovat kulutushyödykkeitä, jotka voivat Willisin (1984, 21–27) ajatusta mukailleen symboloida nuorelle miehelle miespuolista työväenluokkaista aikuisuutta. Sekä tupakanpolttoa että alkoholin humalahakuista juomista voi kutsua työväenluokkaisiksi tottuksiksi ja normeiksi (esim. Palosuo ym. 2007; Puusniekka & Jokela 2009; Luopa ym. 2010; Katainen 2011; Helakorpi ym. 2012, 22).

Ammattioppilaitos kampailun kenttänä

Sosiaaliset asemat ovat yhteydessä myös erilaisten luokkasidonnaisien instituutioiden käytäntöihin ja rakenteisiin. Ammattioppilaitoksen voidaan katsoa olevan tällainen luokkasidonnainen instituutio, sillä nuoret opiskelevat siellä työväenluokan ammatteihin. Samalla kun nuoret miehet opiskelevat ammattimiehiksi, he tulevat oppineeksi paljon muutakin, kuten esimerkiksi, missä on työväenluokkaisen ammattimiehen paikka yhteiskunnassa tai mitä hänen kuuluu tehdä ja mitä ei. (Ks. myös Hakala ym. 2013; Käyhkö 2006; Käyhkö 2008, 260)

Ammattioppilaitoksen institutionaaliset rakenteet ovat kuitenkin osittain ristiriidassa sen kanssa, mikä tekee nuoren miehen elämästä mielekäästä ja elämisen arvoista. Ne eivät mahdollista nuoren miehen täysimääräistä toimijuutta, vaan

rajoittavat sitä (ks. myös Lappalainen 2011). Oppilaitos on muodostamassa sitä rajattua valinta-avaruutta, joka nuorelle miehelle rakentuu ja jota hän pitää itselleen sopivana ja mahdollisena. Aineistoni nuori mies ei kuitenkaan näytä tyytyvän rakenteiden pakottavuuteen, vaan pyrkii aktiivisesti irtaantumaan siitä.

Elämän suolat ja nuoren miehen lähikulttuurissa jaetut normit heijastuvat kouluun ja rakentavat koulun epävirallista kulttuuria, jonka tunnusmerkkejä ovat seuraavat:

- Koulunkäynti on velvollisuus.
- On hyväksyttävää ottaa omaa aikaa koulussa.
- Poissaolo on tavanomaisempaa kuin läsnäolo.
- Ajoissa olemisen kriteeri on tulla viimeistään varttitunti alkamishetken jälkeen.
- Myöhästymisistä ja poissaoloista ei ole välttämätöntä ilmoittaa opettajalle.
- Koulutehtävistä laistaminen on hyväksyttävää. Jos opiskelu ei kiinnosta, oheistoiminnot tarjoavat mielekäästä ajankulua.
- On turhaa kantaa mukana koulutarvikkeita.
- Opettajan kanssa voi ja kannattaa neuvotella kaikesta.
- Koulussa voi tupakoida.

Willis (1984) kutsuu koulun epävirallista kulttuuria koulunvastaiseksi oppositioksi. Väitän kuitenkin, että auktoriteetteja vastaan kapinointi ei ole tutkimukseni nuorille miehille itsetarkoitus. Koulunvastainen kulttuuri saa voimansa ennemminkin opiskelijoiden aktiivisesta toimijuudesta. Nuori mies toimii omien tärkeinä pitämiensä arvojensa mukaan

kohti päämääriä pyrkien tekemään elämästään itselleen mielekkään. Hän satuu tavoittelemaan erilaisia asioita kuin niitä, joita ammattioppilaitoksen virallisessa kulttuurissa pidetään tärkeinä. Hänen toimijuutensa ei siten ole sellaista toimijuutta, jota koulussa arvostetaan.

Kouluinstituutio ja opettajat pyrkivät pitämään virallisista normeista kiinni. Opettajat ovat toki velvoitettujakin tekemään niin noudattaakseen työnantajansa määräyksiä. Virallisen kulttuurin näkökulmasta hyvin moni asia, jonka avulla opiskelijat toteuttavat toimijuutensa, näyttää ongelmalliselta. Epävirallinen kulttuuri haastaa virallisen kulttuurin ja aiheuttaa kurinpidollisia pulmia. Järjestyksenpitoon menee paljon opettajien työaika, mikä on pois ammatillisesta opetuksesta. Opettajat ja opiskelijat käyvät jatkuvaa neuvottelua esimerkiksi ajasta ja tilasta (ks. myös Laine 1997, 81–99; 2000, 55).

Opiskelijat käyttävät erilaisia strategioita kamppailussa. Esimerkiksi oman toiminnan legitimointistrategiassa opettajat pakotetaan hyväksymään opiskelijoiden virallisten normien vastainen toiminta. Opiskelijat venyttävät poissaolojen hyväksyttävien syiden listaa syyllistämällä opettajaa. Kerran seurasin sivusta erästä tapahtumaa, jossa nuori mies ilmaisi ääneen, että on opettajan vika, jos hän ei pääse lähtemään keskelle päivää varaamalleen ajotunnille ja joutuu maksamaan turhaan varatusta ajasta. Tärkeää on sitkeällä toiminnalla saada opettaja väsytyksi, jolloin hän saattaa tulla taipuneeksi opiskelijan vaatimuksiin tai ainakin hiljaisesti hyväksyneeksi perustelun tai toimintatavan. Strategioiden avulla nuori mies saa omaa aikaa ja tilaa, vähentää velvollisuuksiaan ja vahvistaa koulukaveruuksia. Strategiat ovat opis-

kelijoiden aktiivista toimintaa ja samalla nuoren miehen pääomaa, jonka avulla hänellä on ehkä jopa enemmän valtaa kuin hän itse ymmärtää.

Opettajilla on erilaisia tapoja torjua epävirallisen kulttuurin valtapyrkimyksiä. Heidän tavoitteenaan on toimia koulun virallisten normien mukaan sekä säilyttää oma auktoriteettiasemansa ja ammattiylpeytensä. Opettajilla on aito halu tukea opiskelijoita, pitää huolta ammatitaitoisen työvoiman riittävydestä ja osallistua yhteiskunnan järjestyksen säilyttämiseen. He eivät kuitenkaan ole tyytyväisiä joutuessaan tinkimään monella tapaa ammattiylpeydestään, saadessaan pelätä työpaikkansa puolesta opiskelijoiden keskeyttäessä opintojaan ja huomatessaan olevansa voimattomia tukemaan opiskelijoiden motivaatiota ja herättämään kiinnostusta opettettavaan alaan. Eräs opettaja kuvasi tilannetta näin:

”Voitas palata semmoseen vanhaan systeemiin, että koulut saa sen rahan, elikkä ei tarttis olla huolissaan omasta taloudesta siinä. Ja sit jos meil ei valmistu ku yks kaveri luokalta nii sit ei valmistu. Se tarkoittaa vaan sitä, et me voitais siinä alkuvaiheessa pätkeä varottavat esimerkit pihalle – – Et se on niinku ihme et ne jaksaa ne parhaatki kaverit niinku opiskella sen takii ku en minä jouda niille mitää muuta ku iskee paperin käteen et kato tosta et osaisitko tehdä tänki.”

Kun opettaja alkaa väsyä ja turhautua, ei olla kaukana siitä, että hän alkaa luopua vaatimuksistaan koulun virallisen kulttuurin noudattamisessa. Opettajien toiminta alkaa mahdollistaa opiskelijoiden toimintaa ja kääntyy tukemaan epävirallista kulttuuria. Aineistossani tämä näkyi esimerkiksi niin, että opettajat

soittelivat opiskelijoiden perään ja houkuttelivat heitä kouluun. Ajoissa paikalla olijat joutuivat siten odottelemaan opetuksen alkamista, eivätkä saaneet vahvistusta sille, että ajoissa oleminen olisi kannattavaa. Opettajat etsivät kynät ja muut koulutarvikkeet opiskelijoille valmiiksi, laskivat opiskelijoihin kohdistuvia odotuksia, katsoivat läpi sormien, eivät vaatineet itseltäänkään niitä asioita, joita vaativat opiskelijoilta, kuten tunnilla ajoissa olemista tai puhelimeen vastaamista vain oppituntien ulkopuolella. Näin opettajat paljastivat omalla toiminnallaan hyväksyvänsä epävirallisten normien noudattamisen. Erityisesti tämä näkyi opettajien suhtautumisessa tupakointiin, kuten seuraavasta opettajan lainauksesta käy ilmi:

” – – se on meil niinku selkeesti opettajakunnassaki niinku semmone kahtiajako et osa ei välitä ptkääkään siitä (opiskelijoiden tupakoinnista). Ei ne jaksa sen homman etee tehdä yhtää reeniä. Jokunen sit aina jaksaa siit asiasta huomautella, et... Ite oon koittanu aina huomautella mut kyl siinä vähän niinku alkaa olla laput silmillä jo et parempi ku ei näe nii pääsee vähemmäl vaivalla et. – – nyt annetaan koko ajan sitä merkkii niille, et ihan sama mitä teette, ei se vaikuta mihinkään. Kolmannella sitte valmistutte, ehkä heikoin paperein, mutta valmistutte kuitenkin.”

Sillä, että opettaja on puuttumatta virallisesti yksiselitteisesti kiellettyyn toimintoon, hän tulee hyväksyneeksi toiminnon. Opiskelijoille se, mihin ei puututa, on sallittua.

Nimeän tutkimuksessani kulttuurien välisen kamppailun itseään ruokkivaksi kehäksi, joka saa voimansa sekä opettajien että opiskelijoiden toiminnasta. Se,

että opiskelijoita autetaan kulkemaan eteenpäin kohti tutkintoa, vaatii opettajilta loputonta joustamista virallisista normeista ja jatkuvasti uusien mahdollisuuksien antamista. Opiskelijoiden ei ole tarpeen päästä läpi opettajien ehdoilla, koska nämä tekevät muutenkin kaikkensa auttaakseen opiskelijoita pysymään mukana. Se luo tilanteen, jossa nuori mies voi itse sanella mukana pysymisen ja olemisen ehtojaan. Nuori mies saa siitä vahvistusta omalle toiminnalleen ja uusintaa omaa kulttuuriaan yhä tiiviimmin. Negatiivinen kehä ruokkii itseään opiskelijoiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa.

Koulun epävirallisen ja virallisen kulttuurin kamppailu on samalla esimerkki mekanismista, jolla oppilaitos luokkasi-donnaisena instituutiona ja ympäristönä uusintaa työväenluokkaisen kulttuurin käytäntöjä. Aineistoni nuori mies saa kuin saakin lopulta vahvistusta sille, mitä työväenluokkaisen ammattimiehen kuuluu tehdä ja mitä ei, ja minkälainen voi olla sovelias omaa yhteiskuntaluokkaa ilmentävä elämäntapa. Siten ammattioppilaitos on samalla synnyttämässä ja ylläpitämässä yhteiskuntaluokkien välisiä eroja ja vahvistamassa luokka-asemien pysyvyyttä (vrt. Brunila ym. 2013).

Kohti valoisaa tulevaisuutta

Tutkimukseni perusteella voisi kietyttää, että nuorella miehellä on hallussaan sellaista kulttuurista pääomaa eli tietoja, taitoja, valmiuksia, suhtautumistapoja ja arvoja, joka muuttuu aiemmin kuvatun kaltaisiksi valinnoiksi. Pääomat saadaan osittain lapsuudenperheeltä kasvatuksena ja perintönä ja osittain koulussa. Osittain ne hankitaan myös ”kamppailussa” muiden yhteiskunnan kentillä toimivien kanssa.

(Bourdieu 1984; myös Roos 1985, 12) Usein näkyvät valinnat ovat siten nuoren miehen itsensä kannalta mielekkään elämän toteuttamista, mitä lapsuudenkodissa ja koulussa sisäistetyt makumielymykset, asenteet sekä ajatus- ja suhtautumistavat ohjaavat ja tukevat. Nuori mies ei siten aina valitse tietoisesti asioita, vaan tulee ikään kuin valinneeksi niitä ”luonnollisesti” ja automaattisesti, jolloin hänen valintansa heijastelevat hänen sosiaalista taustaansa.

Edellä kuvatun kaltainen itseään ruokkiva kierre on mahdollista katkaista. Kumpikaan ammattioppilaitoksessa yhteen törmäävistä kulttuureista, epävirallinen tai virallinen kulttuuri, ei sinänsä ole oikea tai väärä kulttuurin omista lähtökohdista käsin tarkasteltuna. Niiden yhteensovittaminen on kuitenkin mahdollista ilman, että jostakin joudutaan tinkimään. Kehän katkaisemiseksi tarvitaan pitkän tähtäimen toimia, joissa vahvistetaan aitoa vuorovaikutusta osapuolten välillä. Keskeistä on halu ymmärtää toista kulttuuria arvottomatta sitä oman kulttuurin lähtökohdista käsin, ymmärtää toista toisena. Tämä antropologien tärkeä kulttuuri relativismin periaate (Söderholm 1996, 119; Eriksen 2004, 21–22) voisi olla hedelmällinen myös arkielämässä.

Opiskelijat voidaan nähdä tietävinä subjekteina ja oman elämänsä asiantuntijoina. Tällöin ei ole olennaista, ovatko he oikeassa vai väärässä. Tärkeää on nimenomaan se, minkälaisia merkityksiä he antavat asioille. Jos näitä merkityksiä halutaan aidosti nähdä ja ymmärtää, voidaan niitä ottaa huomioon pohdittaessa oppilaitoksen arkea parantavia toimia yhdessä opiskelijoiden ja opettajien kesken. Se myös synnyttää opiskelijoiden sosiaalista luottamusta, jolla on yhteyksiä esimer-

kiksi opintomenestykseen tai sosioekonomisiin terveyseroihin (Maunu 2014). Lähestymistapa vaatii myös koulun henkilökunnalta läpinäkyvyyttä. Tilanteiden tunnistaminen ja niihin joutumisen tunnustaminen ketään syyttämättä sekä näistä avoimesti keskustelu alkavat hiljalleen rakentaa luottamusta ja mahdollistavat yhteisten ratkaisujen löytämisen. Kun opiskelijoiden näkökulmaa arvostetaan aidosti, ovat he uskoakseni hyvinkin kyvykkäitä ja valmiita etsimään ratkaisuja ja tekemään kompromisseja. Todennäköisesti molemmat osapuolet, opiskelijat ja opettajat, joutuvat tinkimään jostakin itselleen tärkeästä. Kierre on kuitenkin mahdollista kääntää myönteiseksi neuvottelun tuloksena. Toimiminen irrallaan opiskelijoiden arvomaailmasta ei näytä tukevan työskentelymotivaatiota ja johtavan hyvään lopputulokseen esimerkiksi läpäisyasteen nostamisen näkökulmasta.

Olisi mielenkiintoista saada vertailevaa tutkimusta esimerkiksi siitä, minkälaiselta ammattioppilaitoksen arki näyttäytyy eri puolilla maata ja eri ammattialoilla. Ammattioppilaitoksen arki saattaa vaihdella esimerkiksi sen mukaan, kuinka motivoituneina opiskelijat ovat hakeutuneet opiskelemälleen ammattialalle (ks. Souto & Herranen 2014). Tieteellisen tutkimuksen lisäksi jokaisessa ammattioppilaitoksessa on mahdollista tehdä omaa pienimuotoista ”kulttuurintutkimusta”, joka tähtää oman oppilaitoksen sisällä erilaisten näkemyksien ja lähtökohtien ymmärtämiseen silloinkin, kun tarve ei kumpua oppilaitoksessa työskentelevien turhautuneisuudesta.

Ammattioppilaitoksissa toteutetaan parhaillaan lukuisia projekteja, joissa pyritään vähentämään ammattiin opiskelevien opintojen keskeyttämistä, vahvistamaan osallisuutta ja edistämään opiske-

lijoiden opintojen suorittamista määräjasssa. Näihin hankkeisiin olisi tärkeää kytkeä aikaisempaa tiiviimmin mukaan tutkimusta, jolloin toimien vaikuttavuutta pystytään luotettavasti todentamaan ja mahdollinen systemaattinen mallintaminen on perusteltua ja kustannustehokasta.

Lähteet

- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Engl. R. Nice. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) 2013. *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Eriksen, T. H. 2004. *Toista maata? Johdatus antropologiaan*. Helsinki: Gaudeamus & Suomen antropologinen seura r.y.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York: Basic Books.
- Hakala, K., Brunila, K., Teittinen, A. & Lahelma, E. 2013. *Työntekijäkansalaisuus tekeillä ja käsillä*. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 257–265.
- Heikkilä, R. 2011. *Bättre folk, bättre smak? Suomenruotsalaisten maku ja kulttuuripääoma*. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:5.
- Helakorpi, S., Holstila, A-L., Virtanen, S. & Uutela, A. 2012. *Suomalaisen aikuisväestön terveyskäyttäytyminen ja terveys, kevät 2011*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 45/2012.
- Hoggett, P. 2001. *Agency, rationality and social policy*. *Journal of Social Policy* 30 (1), 37–56.
- Jokinen, A. 2010. *Kriittinen mies- ja maskuliinisuustutkimus*. Teoksessa T. Saresma; L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 128–139.
- Jokinen, 2006. *Käänteet sosiologian ja kulttuurintutkimuksen itseymmärryksessä*. *Kulttuurintutkimus* 23 (1), 3–15.
- Kahma, N. 2011. *Yhteiskuntaluokka ja maku*. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:8.
- Katainen, A. 2011. *Tupakka, luokka ja terveyskäyttäytymisen ongelma*. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:2.
- Katainen, A. & Seppälä, P. 2008. *K-junalla Sedulaan. Luokkataustaiset makuluokittelut Helsingin yöelämässä*. *Kulttuurintutkimus* 25 (4), 37–52.
- Kauravaara, K. 2013. *Mitä sitten, jos ei liikuta? Etnografinen tutkimus nuorista miehistä*. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 276.
- Koski, L. 2009. *Vocational Curriculum – Morality for the Working Class?* Teoksessa M. Weil, L. Koski & L. Mjelde (toim.) *Knowing Work. The Social Relations of Working and Knowing*. Bern: Peter Lang, 27–49.
- Käyhkö, M. 2006. *Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: University Press.
- Käyhkö, M. 2008. *Käden jälki näkyviin – koulunpenkkiä väistelevät nuoret työläisnaiset*. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino. *Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura julkaisuja* 83, 255–273.
- Laine, K. 1997. *Ameba pulpetissa*. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi Yhteiskuntatieteiden ja filosofian julkaisuja* 13.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi Yhteiskuntatieteiden ja filosofian julkaisuja* 43.
- Lappalainen, S. 2011. *”Tää on oikeesti outoo” – Työssäoppimisen käytännöt ja nuorten toimijuus lähiohjelmatutkimuksessa*. Teoksessa A. Laiho & T. Ruoholinn (toim.) *Terveysalan ammatit ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 158–179.
- Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela, J. 2010. *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000–2009*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 20/2010.
- Lähteenmaa, J. 2011. *Nuoret työttömät ja yliviritetty toimijuus*. *Nuorisotutkimus* 29 (4), 47–60.
- Maunu, A. 2014. *Kuinka terveyttä tehdään? Sosioekonomiset terveyserot ja ammatilliset oppilaitokset niiden kaventajina*. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry. *EHYT Katsauksia* 1/2014.
- Palosuo, H., Koskinen, S., Lahelma, E., Prättälä, R., Martelin, T., Ostamo, A., Keskimäki, I., Sihto, M., Talala, K., Hyvönen, E. & Linnanmäki, E. (toim.) 2007. *Terveyden eriarvoisuus Suomessa. Sosioekonomisten terveyserojen muutok-*

set 1980–2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2007:23.

Purhonen, S. 2011 Televisio ja kulttuuripääoma. Ohjelmatyyppien ja mielihelmien sosiaalinen eriytyminen nyky-Suomessa. *Sosiologia* 48 (2), 96–116.

Puusniekka, R. & Jokela, J. 2009. Riski päihdeiden käyttöön suurempi ammattiin opiskelevilla kuin lukiolaisilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 74 (2), 174–184.

Roos, J.-P. 1985. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa P. Bourdieu Sosiologian kysymyksiä. Suom. J.-P. Roos. Tampere: Vastapaino.

Skeggs, B. (2004). *Class, self, culture*. Lontoo: Routledge.

Souto, A.-M. & Herranen, J. 2014. Toisin valinnat. Ammatillinen koulutus koulutusmyön-

teisten nuorten tietoisena valintana. Teoksessa P. Harinen, M. Käyhkö & A. Rannikko (toim.) *Mutta mikä on tutkimuksen teoreettinen kysymys?* Leena Kosken juhla- ja muistokirja. University Press of Eastern Finland, 138–160.

Söderholm, S. 1996. Antropologinen kulttuurintutkimus. Teoksessa J. Kupiainen & E. Sievänen (toim.) *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietoliikenne 130, 119–142.

Vasenkari, M. (toim.) 1996. *Kulttuurin kentätutkimuksen alkeet. Osallistuva havainnointi*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt. Suom. A. Mäki-Kulmala. Tampere: Vastapaino.



Kehittävä kulttuuri- rienvälisyys amma- tillisen koulutuksen haasteena ja mah- dollisuutena

Marianne Teräs

Lehtori, KT

Käyttäytymistieteiden laitos,

Helsingin yliopisto

marianne.teras@helsinki.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Eri kulttuuri- ja kielitaustaisten opiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on noussut tasaisesti. Artikkelin tarkoituksena on esitellä lähestymistapoja kulttuuriin kohtaamisiin ja tarkastella maahanmuuttajaopiskelijoiden ja heidän opettajiensa keskusteluaineistoa koulutuksen kehittämiseksi. Tätä prosessia kuvataan välineistön ja kulttuurienvälisyyden käsitteiden avulla ja kutsutaan kehittäväksi kulttuurienvälisyydeksi. Siinä erilaiset kulttuuriset käytännöt otetaan tietoisien tarkastelun kohteeksi ja käytetään uusien ideoiden ponnahduslautana. Keskustelijat tunnistivat, vertailivat, kyseenalaistivat ja neuvottelivat erilaisista kulttuurisista välineistä. Vuorovaikutteinen, vastavuoroinen

ja jakava keskustelu voi tarjota ammatillisille toimijoille hedelmällisen tavan kulttuuriin kohtaamisiin, haasteena on löytää uskallusta ja aikaa kulttuuriselle pohdinnalle arjen keskellä.

Avainsanat: *kulttuurien kohtaaminen, maahanmuuttajaopiskelijat, kulttuuriset käytännöt*

Abstract

The number of students with different cultural and lingual backgrounds has increased steadily in vocational education in Finland. The aim of this article is to present approaches to cultural encounters and to examine immigrant students' and their teachers' discussion for developing the

training. This process is outlined with the concepts of instrumentalities and interculturality, and is called developmental interculturality, in which different cultural practices are studied intentionally and used as a springboard for new ideas. The participants identified, compared, questioned and negotiated different cultural tools. Re-

ciprocal interaction and shared discussion can offer a fruitful instrument to vocational actors for intercultural encounters; challenge is to find courage and time for cultural pondering in everyday life.

Keywords:

Johdanto

Ammatillisen koulutuksen toimijat kohtaavat eri kulttuuri- ja kieliperinnön omaavia henkilöitä yleensä kolmella tapaa. Yhtäältä maahanmuuttajina, jotka opiskelevat erilaisissa valmistavissa ja valmentavissa koulutuksessa, ja toisaalta maassa syntyneinä nuorina ns. toisena sukupolvena, jotka opiskelevat opetus-suunnitelmaperustaisissa koulutuksissa. Kolmannen mahdollisuuden muodostavat kansainväliset vaihto-ohjelmat, joiden kautta Suomeen tulee ja Suomesta lähtee sekä opettajia että opiskelijoita oppimaan ja opiskelemaan ammattia ja asiantuntijuutta uudessa kulttuurisessa ja kielellisessä ympäristössä. Kulttuurienvälinen osaaminen onkin muodostunut yhdeksi 21 vuosisadan avaintaidoista. Sillä tarkoitetaan henkilöiden kykyä liikkua eri kulttuuri- ja kieliympäristöstä toiseen ja toimia niissä sujuvasti omaa ja toisten perintöä tiedostaen ja kunnioittaen (Lasonen, Halonen, Kempainen ja Teräs 2009).

Eri kulttuuri- ja kielitaustaisten opiskelijoiden määrä on noussut tasaisesti ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallituksen julkaisemasta koulutuksen vuosikirjasta ilmenee, että vuonna 2010 vieraskielisiä opiskelijoita, joiden äidinkieli oli muu kuin suomi, ruotsi tai saame, oli

5 % kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista. Vieraskielisten opiskelijoiden osuus oli kasvanut noin prosenttiyksikön verran verrattuna vuoteen 2007 (Kumpulainen 2012, 124.) Vuoden 2012 lopussa Suomessa asuvista noin 5,2 % oli syntynyt itse tai heidän vanhempansa olivat syntyneet ulkomailla (Suomen virallinen tilasto, 2013). Maan sisällä ammatillisen koulutuksen vieraskielisten opiskelijoiden määrät vaihtelevat. Esimerkiksi pääkaupunkiseudun ammatillisen toisen asteen koulutuksessa opiskelevista Helsingissä ja Vantaalla noin 10 % oli vieraskielisiä ja Espoossa 12 %. Suurimmat kieliryhmät olivat venäjä ja viro. Ammattikorkeakoulutuksessa heitä opiskeli 10 % Helsingissä, Espoossa 15 % ja Järvenpäässä 20 %. Suurimmat kieliryhmät olivat venäjä, englantia, kiina ja viro (Helsingin kaupunki 2013, 35-36.)

Toisaalta kyseessä ei ole uusi ilmiö, valtakunnallista vuonna 1999 alkanutta maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaa koulutusta on järjestetty jo 15 vuotta. Sitä ennen, jo 1970 ja 1980 -lukuilla, ammatilliset oppilaitokset, erityisesti ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset, olivat järjestäneet erilaisia pakolaisille ja maahanmuuttajille suunnattuja kursseja ja valmentavia koulutuksia (Nykänen 2010, 82, 162). Tämä tarkoittaa sitä, että ammatillisten oppilaitosten opettajilla on erilaisia valmiuksia opettaa eri kulttuuri- ja kielitaustaisia

opiskelijoita: Toiset ovat hyvin tottuneita heihin ja oppilaitoksille on muodostunut omia hyviä käytänteitään. Toiset taas ottavat ensi askeliaan tämän opiskelijajoukon kanssa.

Tämän artikkelin tarkoituksena on esitellä lähestymistapoja kulttuurisiin kohtaamisiin ja käytäntöihin, empirian avulla pyritään luomaan myös uudenlaista ymmärrystä siitä, miten ammatillisessa koulutuksessa voitaisiin käyttää erilaisia kulttuurisia käytäntöjä uuden kehittämisen ponnahduslautana. Tarkastelua ohjasi kaksi tutkimuskysymystä: millaisia oppimisen välineitä ja välineistöä keskustelijat tunnistavat ammatillisen oppilaitoksen opetuskäytännöissä ja millaisena kulttuurienvälisyys näyttäytyy keskusteluissa. Artikkelit rakentuu seuraavasti: Aluksi esitellään kolme lähestymistapaa kulttuuriseen monimuotoisuuteen, sen jälkeen tarkastellaan kolmea käsitteellistystä kulttuurienvälisyyteen. Tämän jälkeen seuraa artikkelin empiirinen aineisto, metodi ja tulokset. Lopuksi pohditaan sitä, tarjoaako kehittävä kulttuurienvälisyys välineen ammatillisen koulutuksen toimijoille.

Lähestymistapoja kulttuuriin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen

Maasta toiseen liikkuviin henkilöihin liittyvä tutkimus ymmärretään laajemmin siirtolais- ja muuttoliiketutkimuksen kautta. Tutkimus on myös monen eri tieteenalan risteyksessä ja kukin lähestyy ilmiötä käyttäen hyväksi oman tieteenalansa teorioita ja resursseja. Tuore, vuonna 2013 ilmestynyt Martikaisen, Saukkosen ja Säävälän toimittama teos ”Muuttajat – kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta” antaa tästä hyvän ko-

konaiskuvan. Ammatillisen koulutuksen kysymykset ovat yhtäältä muuttoliiketutkimuksen ja toisaalta oppimis- ja koulutustutkimuksen leikkauspisteessä.

Kulttuurin käsite itsessään on monitulkintainen ja Knuutila (1996,9) toteaaakin, että käsite on pidettävä jatkuvassa keskustelun tilassa. Voimme lähestyä sitä antropologian, psykologian tai yhteiskunnallisen kulttuurintutkimuksen näkökulmista: elämäntapoina, sosiaalisina käytäntöinä, yhteiskunnallisia eroja tuottavina rakenteina, prosesseina, valtasuhteina tai maalimankuvina (esim. Knuutila 1996; Huttunen, Löytty & Rastas 2005). Oleellista on tunnistaa oma lähestymistapansa ja sen historialliset kehityspiirteet, rajoitukset ja mahdollisuudet.

Kulttuurin käsitettä lähestytään yleensä kahdella eri tavalla: yhtäältä staattisena ja pysyvänä ja toisaalta dynaamisena ja muuttavana. Ymmärrän kulttuurin käsitteen dynaamisena, varioivana, ylijarajaisena, muuttavana ja historiallisena. Sen sijaan että kulttuuri näyttäytyisi kansallisenä, staattisena ja historiattomana ”pakettina”, joka voidaan opettaa tai opetella tilanteessa, jossa henkilö liikkuu maasta toiseen, astuu työelämään tai alkaa opiskella itselleen ammattia. Kulttuurinen oppiminen kietoutuu tällöin yhteen ammatin oppimisen kanssa. Teoreettisena lähtökohtana on kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, joka lähestyy kulttuuria välittyneenä toimintana (esim. Leontjev 1977; Vygotsky 1978; Cole 1996). Ammatin ja asiantuntijuuden oppiminen ja kehittyminen perustuu ammatissa tarvittavien kulttuuristen käytäntöjen oppimiseen. Ne ovat jaettuina paikallisia ja historiallisesti kehittyneitä tekemisen tapoja ja välineitä sekä näiden suhteita ympäristöön ja yhteisöön, Miettinen (2006) toteaaakin, että erilaisia käytäntökäsitteitä

yhdistää käsitys siitä, että käytännöllinen (ruumiillinen tai esineellinen) vuorovai-
kutuksen ympäristön kanssa on ensisijaista
tietämiseen nähden. Ammatin oppimi-
sessa tämä voisi murtaa perinteistä ajat-
telua teorian ja käytännön suhteesta tai
ajattelua, jossa ensin opitaan oppilaitok-
sessa ja sitten harjoitellaan työssä.

Kulttuuriset välineet ovat toiminnassa
käytettäviä paikallisesti ja historiallisesti
kehittyneitä työkaluja, välineitä ja merk-
kejä kuten esimerkiksi kieli, oppikirja tai
tietokone. Ne kantavat myös kulttuuri-
sia, jaettuina merkityksiä mukanaan. Esi-
merkiksi oppikirja on materiaallinen vä-
line, joka sisältää paitsi sen tiedon/taid-
on, mitä tuleville sukupolville opete-
taan myös sen miten niitä opitaan, missä
ajassa ja kuinka paljon tai miten sitä käy-
tetään oppimisessa. (ks. Teräs 2008; Vi-
lenius-Tuohimaa 2008.)

Kulttuurisia käytäntöjä voidaan tar-
kastella siis ammatillisena toimintana. Se
kattaa ammatin välineet, säännöt, työn-
jaon, yhteisön sekä näiden väliset suhteet
tietyissä historiallisissa kontekstissa.
Tekijöiden tai tekijäryhmän näkökul-
masta tarkasteltuna oppimisen kohtee-
na on tällöin esimerkiksi lähihoitajan tai
metsäkoneenkuljettajan, lääkärin tai ju-
ristin ammatin kulttuuriset käytännöt.
Tämä pohjaa toimintajärjestelmä-mal-
liin ja ekspansiivisen oppimisen teoriaan
(enemmän ks. Engeström 1987; 1998.)
Jokainen liittyy yhteisölliseen toimin-
taan omien yksilöllisten tekojensa kautta
ja käyttää silloin kulttuurisia artefakteja
eli kulttuurin tuottamia konkreettisia ja
henkisiä välineitä ja tuotteita hyväkseen
(Teräs 2012). Tärkeää onkin silloin tar-
kastella asiaa kahdesta suunnasta. Yhtääl-
tä katsotaan yksilön näkökulmasta sitä,
millaisia käytäntöjä hän omaksuu itsel-
leen. Toisaalta selvitetään yhteisön näkö-

kulmaa ja sitä, millaisia kulttuurisia re-
sursseja yhteisö tarjoaa yksilön käyttöön.
Yksilökeskeisessä lähestymistavassa pai-
nopiste on henkilön omilla valinnoilla,
kun taas yhteisökeskeisessä lähestymis-
tavassa painopiste on yhteisön valinnoil-
la. Kulttuurisia jännitteitä syntyy, jos esi-
merkiksi nuoren kotona lähestymistapa
on yhteisökeskeinen ja uudessa ympä-
ristössä vallitsee yksilökeskeinen lähes-
tymistapa. Tällöin nuori painii vanhem-
pien ajattelun ja valtaväestön ajattelun
välimaastossa. Koulutuksessa tämä näkyy
esimerkiksi ammatinvalinnan ohjaukses-
sa: mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen,
että nuori on hakeutunut opiskelemaan
tietylle alalle.

Se, että tunnemme erilaisia kulttuuri-
sia käytäntöjä lisää ymmärrystämme eri
asioista, mutta se harvoin yksin selittää
yksilön käyttäytymistä. Ihmetystä herät-
tää joskus se, kuinka kulttuurilla selite-
tään mitä erilaisimpia yksilön käyttäyty-
mismalleja esimerkiksi myöhästelyä seli-
tetään eri aikakäsityksellä. Lappalainen
(2006, 38) totesi tutkimuksessaan, et-
tä: ”Syklisestä aikakäsityksestä muodos-
tui ammatillisuudessa maahanmuut-
tajia luonnehtiva essentiaalinen ominai-
suus, josta katsottiin aiheutuvan kyvyt-
tömyyttä noudattaa aikatauluja. ”Yhtääl-
tä kulttuurilla selittäminen on tutkimuk-
sen luomaa ”harhaa”, sillä kvantitatiivi-
nen tutkimusasetelma olettaa, että tietyt
asiat ovat ”selittäjiä” ja tietyt ”selitettä-
viä”. Kulttuuri tai etnisyys, kuten myös
sukupuoli, koulutus tai ammatti lukeu-
tuu usein ”selittäjiin”. Suurissa joukois-
sa tämä pitäneekin paikkansa, mutta am-
matilliset toimijat kohtaavat harvoin tie-
tyn kulttuurisen ryhmän jäseniä suurina
joukkoina, pikemminkin opetus ja ohja-
us rakentuvat yksilöllisistä kohtaamisista
ja sellaisista, joissa ryhmissä on henkilöi-
tä monenlaista kulttuurisista taustoista.



Tällöin käsitykset henkilöstä tietyn kulttuuritaustan omaavana perustuvat usein pinnallisiin yleistyksiin ja stereotyyppioihin.

Meillä on useita lähestymistapoja tilanteeseen, jossa erilaiset kulttuuriset käytännöt ja ihmiset kohtaavat. Ne voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri kategoriaan: kulttuurikeskeiset, kielikeskeiset ja yhteiskuntakeskeiset lähestymistavat. Kulttuurikeskeiset jaetaan vielä kahteen eri luokkaan: yleiset kulttuurienvälistä vuorovaikutusta ja tietoisuutta korostavat lähestymistavat sekä spesifit, tiettyyn kulttuuriin painottuvat lähestymistavat.

1970-luvulla kansainvälisyyskasvatus kukoisti koulujen arjessa. Se on sittemmin korvautunut monikulttuurisuus- tai kulttuurienvälisyyskasvatuksella ja -koulutuksella ja nyttemmin globaalikasvatuksella. Työelämässä erityisesti diversiteetti- eli monimuotoisuuskoulutus on saanut jalansijaa. Nämä edustavat yleisiä kulttuurikeskeisiä lähestymistapoja kuten myös erilaiset kulttuurisensitiiviset koulutukset. Niissä painopiste on tiedostaa omaan ja toisiin kulttuuriperintöihin liittyviä kulttuurisia käytäntöjä ja luoda ymmärrystä, vuorovaikutusta sekä tasa-vertaisia mahdollisuuksia ihmisten välille. Kulttuurispesifit koulutukset taas pureutuvat tiettyyn kulttuuriperintöön kuten esimerkiksi kiinalaiseen, venäläiseen tai kanadalaiseen kulttuuriperintöön. Suomi toisena kielenä koulutus edustaa kielikeskeistä lähestymistapaa ja niissä pääpaino on kohdekielen oppimisella. Yhteiskuntakeskeisiä lähestymistapoja edustavat maahanmuuttajille tarjottavat kotoutumiskoulutukset ja kaikille tarjottavat rasmin ja syrjinnän vastaiset koulutukset, joita esimerkiksi Suomen Punainen Risti tai Ihmisoikeusliitto järjestävät. Kullakin lähestymistavalla on oma

perustansa ja painotusalueensa. Suomessa ja muualla on myös kehitetty erilaisia menetelmiä, jotka edesauttavat kulttuurista yhteiseloä. Projekteissa on koulutettu kulttuuritulkkereita ja kulttuurivälittäjiä, toiset painottavat kulttuurisia rajanylityksiä ja siirtymätaitojen oppimista tai kulttuurisensitiivisyyttä ja omien asenteiden tai kulttuuristen tapojen tiedostamista. (enemmän eri menetelmistä ks. Fowler & Blohm 2004.)

Välineiden ja kulttuurienvälisyyden käsitteellistäminen

Kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa välineillä on keskeinen merkitys, koska inhimillinen toiminta ymmärretään systeemisenä, kulttuurisesti välittyneenä sekä historiallisesti muuttuvana ja kehittyvänä. Välineet myös kantavat yhteisiä kulttuurisia merkityksiä ja henkinen ja materiaallinen kietoutuvat yhteen toiminnassa. (Cole & Pelaprat 2008.)

Välineistöllä Engeström (2007) ymmärtää keskenään sidoksissa olevia konkreettisia ja abstrakteja työvälineitä. Hän korostaa, että on tärkeä tarkastella välineistöä yhdessä, sen sijaan että tarkasteltaisiin yhtä yksittäistä välinettä kuten vaikkapa oppikirjan käyttöä opetuksessa. Opettajan työssä tällaista välineistöä tai ”työkalupakkia” edustaa esimerkiksi jo mainitun oppikirjan lisäksi, käytetty opetusmenetelmä ja opettajan oppimiskäsitys. Lisäksi Engeström on eritelty välineistön hierarkkiset episteemiset tasot kuuteen eri kategoriaan: mitä-, kuka- ja milloin-, missä-, miten-, miksi- ja mihin-välineisiin. Pyramidin pohjan muodostavat mitä-välineet, joista heti tunnistaa, mitä niillä tehdään. Esimerkiksi vasara ”kertoo” käyttäjälleen, että kyseessä on väline, jolla on tarkoi-



tus hakata jotakin. Opettajan työssä mitä-välinettä edustavat esimerkiksi kynä ja paperi. Seuraavalla tasolla ovat kuka- ja milloin- välineet, kuten erilaiset tarinat ja kertomukset. Ammatillisen opettajan työssä tällaista välineistöä ovat esimerkiksi terveystalon opetuksessa käytetyt kuvitteelliset potilaskertomukset. Kolmannen tason missä-välineitä edustavat kartat tai luettelot. Kuten ammattiopettajan käyttämät pohjapiirustukset.

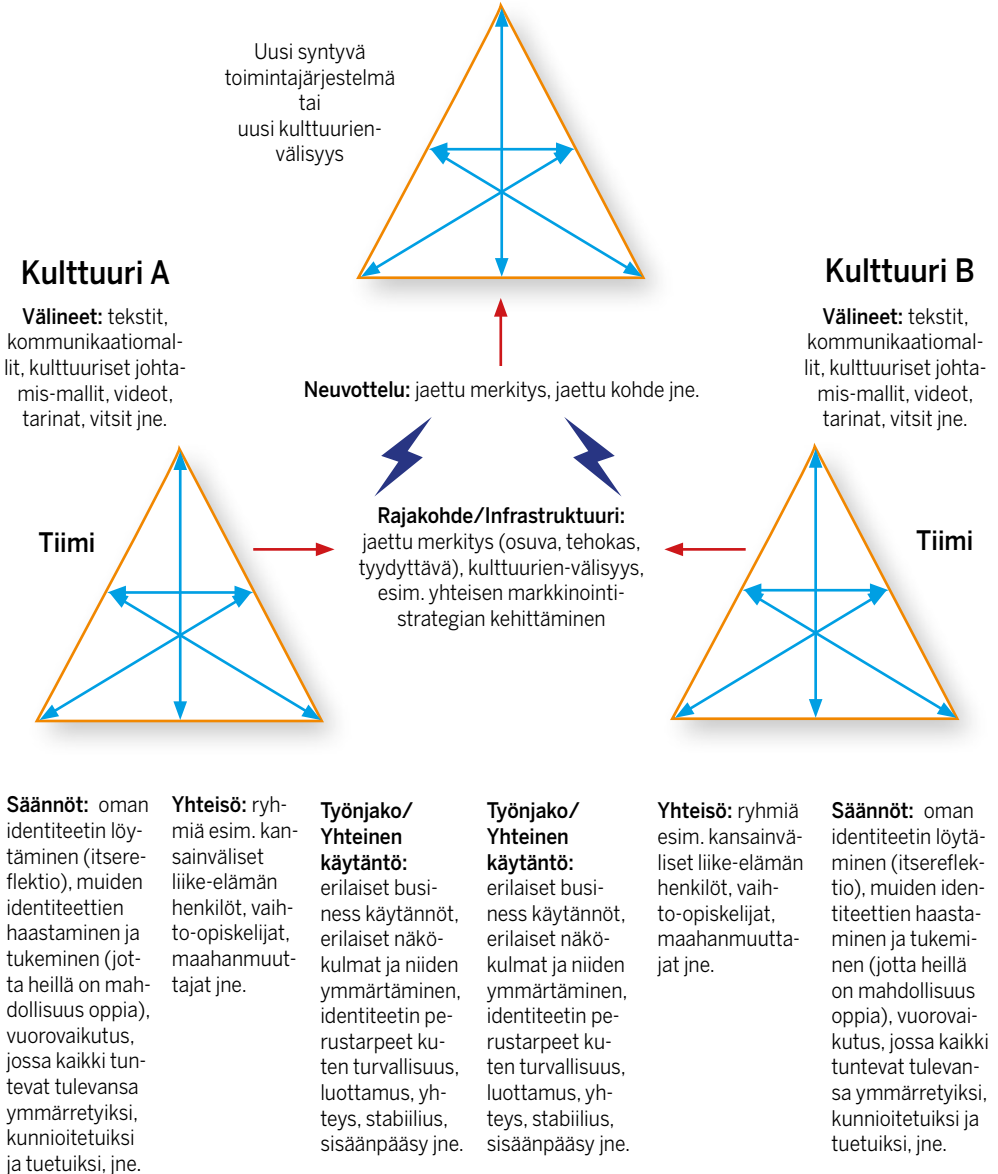
Neljännän tason miten-välineet paljastavat erilaiset prosessit: miten oppimisen- sa edetään kuten työssäoppimisen aikataulut, käsikirjat ja lukujärjestykset. Viidennen tason miksi-välineitä ovat systemisointi mallit kuten opettajan käyttämät käsitteellistykset esimerkiksi hoitotyöstä ja pyramidin huipulla ovat mihin-välineet kuten visiot ja mallit, jotka kurkottelevat kohti tulevaisuutta. Näitä ammattiopettajan työssä ovat esimerkiksi oppimis- ja osaamistavoitteet. Yhteenvetona Engeström (2007, 35) toteaa, että välineiden materiaallinen muoto ja hahmo ei sinänsä määrää, miten välinettä käytetään, se vain antaa viitteitä siitä, ja välineitä voidaan käyttää myös ”väärin” eli vastoin niiden käyttötarkoitusta. Käytän välineistön käsitettä analyyttisenä käsitteenä hahmottamaan aineistosta sitä, millaisia ammatilliseen opetukseen liittyviä välineitä opettajat ja opiskelijat tuovat esiin kulttuurienvälisissä kohtaamisissa. (ks. myös Engeström 1990.)

Kulttuurinvälisyyden käsitettä kuvataan usein eri ulottuvuuksien kautta kuten esimerkiksi Räsänen kollegoineen tekevät. Heille kulttuurienvälisyys koostuu eri ulottuvuuksista, joita ovat asenteet kuten kunnioitus, empatia ja tasa-arvoisuus. Taito-ulottuvuus koostuu vuorovaikutustaidoista ja toiminta-ulottuvuus taas halusta kommunikoida eri kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa ja pyrkimyksestä puolustaa heikommassa asemassa olevia. Lisäksi he korostavat kulttuurinvälisyyden eettistä ulottuvuutta ja globaaliin kansalaisuuteen kasvamista (ks.esim. Räsänen & Sans, 2005). Toimintaan ja ekspansiiviseen oppimiseen perustuvaa lähestymistapaa edustavat Weber, Gutiérrez ja Teräs. Esittelen seuraavaksi heidän käsitteellistyksensä: Weberin kulttuurienvälisen toimintajärjestelmä, Gutiérrezin kolmas tila ja Teräksen näkymättömästä näkyväksi -prosessi. Weberin käsitteellistys edustaa toimintaa ja jaetun merkityksen luomista neuvottelujen kautta, Gutiérrezin taas virallisen ja epävirallisen rajan ylittämistä ja rikkomista, Teräksen näkemys puolestaan edustaa tunnistamisen ja vertailun kautta tapahtuvaa prosessimaista lähestymistapaa. Näitä kolmea käsitteellistystä yhdistää ajatus siitä, että kulttuurienvälisyyden kautta opitaan ja luodaan jotakin uutta.

Weber (2003) on pohtinut liike-elämän koulutuksessa kulttuurienvälisistä oppimista soveltaen kulttuurienvälisen viestinnän alueelta Ting-Toomeyn ”Mindful Identity Negotiation” teoriaa (1999) ja yhdistänyt sitä Engeströmin (1987; 2001) ekspansiivisen oppimisen teoriaan. Hän (2003, 165) esittää kulttuurienvälisyyden toimintajärjestelmien verkostona (Kuvio 1). Molemmissa kulttuurisissa ympäristöissä (A ja B) on kehittynyt omanlaisensa välineet, säännöt ja työnjako liike-elämän käytäntöihin. Haasteena

on se, pysytäänkö kehittämään uudenlaisia jaettuja merkityksiä ja kohdetta esimerkiksi markkinointistrategiaa, joka on ymmärrettävissä molemmissa kulttuurisissa ympäristöissä. Tuota uutta toimintajärjestelmää hän kutsuu uudeksi kult-

tuurien-väliseksi toimintajärjestelmäksi. Kulttuurienvälisyys näyttäytyy hänelle siis neuvottelun kautta rakentuvaksi jaetuksi toiminnaksi, jonka tuloksena on esimerkiksi uusi markkinointistrategia.



Kuvio 1 Kulttuurienvälisyys toimintajärjestelmien verkostona (Weber 2003, 171).

Gutiérrezin (1999) tutkimus kohdistui luokahuoneeseen, jossa hän kollegoineen teki etnografista tutkimusta lasten ja opettajien välisestä diskursiivisista tiloista. He sovelsivat Homi Bhabhan (1998) luomaa kolmannen tilan käsitettä kuvaamaan välitilaa, jossa oppilaat mursivat opettajan luomaa oppitunnin ”virallista” käsikirjoitusta tarjoten ”epävirallisen” ja vaihtoehdoisen käsikirjoituksen oppitunnille. Kolmas tila oli heille rikas, hybridi ja monimuotoinen oppimisen ja kehittämisen tila, jossa vaihtoehdot ja jopa kilpailevat diskurssit kohtasivat ja kukoistivat.

Teräs (2009, 65) on käsitteellistänyt erilaisissa kulttuuriympäristöissä kasvaneiden ihmisten kohtaamista kulttuurienvälisen tilan käsitteellä. Hän näkee sen jännitteisenä kenttänä, joka voi olla uusien ideoiden ja käytänteiden syntypaikka, mutta se voi olla myös ”ei kenenkään” alue, jossa henkilöt kohtaavat epävarmuutta, epätietoisuutta ja pelkoa. Kulttuurienvälisen tilan käsitteen avulla Teräs kuvaa sitä kulttuurienvälisestä liikettä ja dynamiikka, joka on läsnä, kun erilaiset ihmiset kohtaavat.

Tässä artikkelissa kulttuurienvälisyyden käsite yhdistyy Weberin, Gutiérrezin ja Teräksen käsitteellistykseen hahmottamaan sitä prosessia, jossa tunnistetaan, kyseenalaistetaan, vertaillaan ja neuvotellaan kulttuurisista merkityksistä, käytännöistä ja välineistöstä kolmannessa tilassa. Tämä prosessi voi tuottaa osallistujilleen oppimista, jota kuvataan ekspansiiviseksi oppimiseksi. Kulttuurienvälisyys on aktiivista toimintaa, ei ominaisuuksia tai ulottuvuuksia. Tätä kutsutaan artikkelissa kehittäväksi kulttuurienvälisyydeksi, jolla tarkoitetaan sitä, että erilaiset kulttuuriset käytännöt, merkitykset ja välineistöt otetaan tietoisesti tarkastelun

kohteeksi ja uusien ideoiden syntyalustaksi ja ponnahduslaudaksi.

Osallistujien keskustelut aineistona

Tämän artikkelin empiirinen aineisto koostuu keskusteluista, jotka on kerätty sosiaali- ja terveysalan ammatillisesta oppilaitoksesta vuosina 2001–2002. Videoitu, äänitetty ja litteroitu tutkimusmateriaali rakentui maahanmuuttajaopiskelijoiden (yhteensä 17 eri opiskelijaa kahdeksasta eri maasta) ja heidän opettajiensa sekä muun henkilökunnan ja tutkijoiden keskusteluista (yhteensä 26 henkilöä). Tätä kertyi yhteensä noin 20 tuntia. Materiaali perustui ns. muutoslaboratoriomenetelmään (ks. Virkkunen, Engeström, Pihlaja ja Helle 1999). Se järjestettiin ensiksi puheenaiheiden ja puheenaihejaksojen mukaan. Tämän jälkeen aineistoa tarkasteltiin tutkimuskysymyksittäin, siitä on raportoitu muualla (Teräs 2007). Tässä artikkelissa tarkastellaan kahta tutkimuskysymystä: millaisia oppimisen välineitä ja välineistöä keskustelijat tunnistavat ammatillisen oppilaitoksen opetuskäytännöissä ja millaisena kulttuurienvälisyys näyttäytyy keskusteluissa. Analyttisinä viitekehyksinä ovat Engeströmin (2007) välineistön episteemiset tasot sekä sellaiset puhettavat, jotka ilmentävät kehittävästä kulttuurienvälisyydestä.

Välineistö tututuksi puhetapaa kuunnellen

Keskustelijat tunnistivat välineitä, jotka sijoittuivat kaikille Engeströmin (2007) kuvaamille kuudelle tasolle. Lisäksi he tunnistivat yhden kategorian, jonka nimesin ”Mistä-välineeksi”. Se edustaa puhujan historiaa, mistä ollaan tultu nykytilanteeseen.

Keskustelijat käyttivät neljää erilaista puhetapaa ilmentämään kulttuurienvälisyyttä: tunnistamista, vertailua, joka oli kaikkien suosituin, kyseenalaistamista ja neuvottelua. Seuraavaksi esitetään esimerkit kustakin välineestä ja siihen liittyvästä puhetavasta.

Mitä

Keskeinen erilainen väline, joka kuuluu Engeströmin mukaan ensimmäisen tason ”mitä -välineisiin”, jonka opiskelijat osoittivat, oli erilaiset opetukseen liittyvät paperit. Oppilaitoksessa luettiin tekstejä ja kirjoitettiin oppimistehtäviä. Opiskelija 1¹: ”Joo, koulussa on paljon paperia, paljon tehtäviä paljon samanlaisia, esimerkiksi meidän kotimaassa ei ole samanlaisia (...)” Tämä kommentti viittaa siihen, että oppilaitoksen oppimiskäytännöt olivat kirjallisesti välittyneitä. Samalla opiskelija käyttää vertailevaa puhetapaa, tunnistaessaan oppimiseen liittyviä kulttuurisia käytäntöjä aiemman ja nykyisen tavan välillä. Muista ensimmäisen tason välineistä opiskelijat mainitsivat tietokoneet. Opiskelija 2 ”Minun elämässä tietokone tietokonetunti on muutos, koska kun minä opiskelin X-maassa meidän koulussa tai oppilaitoksessa ei ole ollut tietokoneita.” Myös tämä opiskelija käyttää vertailevaa puhetapaa. Opiskelijat myös antoivat opettajille palautetta eri välineiden käytöstä, kuten tässä taulun ja piirtoheittimen osalta: Opettaja 3: ”Mä oon saanu hirveesti siitä palautetta, että taululle, nyt mä oon alkanu mä oon oppinu käyttään sitä tauluu, ennen mä käytin aina piirtoheitintä hirveesti” Nämä puheenvuorot osoittavat kulttuurienvälisestä vertailusta tai dialogia erilaisten

välineiden ja käytäntöjen välillä, mikä oli oleellinen osa koko keskustelua.

Kuka, milloin ja mistä

Toisen tason välinettä, kertomusta tai tarinaa, edusti opiskelijan ehdotus kutsua kouluun ”menestyneitä maahanmuuttajia”. Myöhemmin keskustelussa tämä muotoutui niin, että kutsutaan menestynyt maahanmuuttaja luokkaan malliesimerkiksi.

Opiskelija 1: Saanko mä sanoa yhden ehdotus, (...) Viime kuussa kun tulee tänne yksi N:n, hänen vanha opiskelija, hänen nimi on N ja sitten yksi tunti ja hän oli meidän luokassa. Ja hän puhu, mitä hän opiskeli ja mitä hän töissä ja kaikki kaikki tulemme rohkeat ja vielä on paljon ulkomaalaisia Suomessa, onko mahdollista joskus on kutsuu tänne?

(...)

Opiskelija 3: Kuka on mennyt pitkälle vai?

Opiskelija 1: Joo.

Opettaja 2: Niitä on semmosia malliesimerkkiä.

Opiskelija 4: Joo se on hyvä.

Opettaja 4: Malliesimerkki.

Opiskelija 3: Malliesimerkki, joo voi kyllä kutsua.

Kulttuurienvälisyyden kannalta ensimmäisen opiskelijan puheenvuoro esitti uutta luovaa puhetapaa. Yhtäältä opiskelijan ehdotus katsoo menneisyyteen, koska se kertoo jotain siitä, miten aiemmin on tehty, toisaalta se katsoo nykyisyyteen ja kertoo jotakin nykytilanteesta ja samalla se katsoo tulevaisuuteen ja esittää jotakin, mitä voitaisiin tehdä tulevaisuudessa.

Ehdotukset ovat mihin-välineitä, koska ne kantavat tulevaisuuden potentiaa-

¹ Lyhenteet esimerkeissä. Numero ilmentää eri henkilöitä; (...) = puheenvuorosta on jätetty jotakin pois säilyttäen kuitenkin puhujan alkuperäinen ajatus; N = nimi; X = maan nimi.

lia. Samalla se edustaa mistä-välinettä, joka ilmentää historiaa: mistä nykytilanteeseen ollaan tultu. Episteemisenä tasona se sijoittuisi toiselle tasolle, kuka- ja milloin-välineiden joukkoon. Näin yksi väline voi sijoittua useammalle episteemiselle tasolle, riippuen siitä miten sitä käytetään ja mikä on sen tarkoituksena. Pa-neudutaanko historialliseen kehitykseen ja muutokseen, tarkastellaanko nykytilaa vai hahmotellaanko tulevaisuutta.

Missä

Kolmannen tason missä-välineitä edustivat keskusteluissa vierailut ja työssä oppiminen, silloin opiskelijoilla oli mahdollisuus tutustua muun muassa työelämään.

Opiskelija 5: Minä luulen, että hyvä olla tutustua työpaikalle. N:n kanssa ja N:n kanssa me menemme paljon nuorisotalo ja lasten päiväkotit ja sairaalaan. Se on hyvä, että me voimme nähdä suomalaisia elämää, mitä on potilas ja mitä on lääkäri, mitä on hoito, et se on hyvin kiinnostava.

Kulttuurienvälisenä puhetapana opiskelijan puheenvuoro ilmentää uutta. Ammatilliseen koulutukseen kuuluu työssäoppiminen ja vierailut, tyypillisesti silloin opitaan ammatillisia käytäntöjä. Maahanmuuttajaopiskelijalle tämä edustaa kuitenkin myös tutustumista kohdemaan elämään: millaista on olla potilas, lääkäri tai miten hoito toteutetaan kohdemaassa.

Miten

Miten-välineitä edustivat opiskelijoiden kommentit siitä, miten opitaan esimerkiksi säännöistä ja opetusmenetelmistä kuten ryhmätöistä, opettajien rooleista ja tehtävistä, jotka myös pitivät sisällään

runsaasti vertailevaa puhetta: Opettaja 1: ”No sitte, N:ssä (...) on paljon enemmän sääntöjä. Siellä on esimerkiksi koulupuku, sormuksia ei saa olla käsissä, kynsilakkaa ei saa olla, ei hiukset värjättyinä, ei kännykkää, ei juomia (...)” Opettaja 2: (...) N:ssä opettaja vaatii tekemistä ja suorituksia enemmän, kokeita ja tenttejä. Suomalainen opettaja on ystävällisempi, mutta hänellä ei ole yhtä paljon oikeuksia kun x-maalaisella opettajalla (...)” Näissä puheenvuoroissa opettajat kertoivat asioita, joita opiskelijat olivat tuoneet esiin ryhmätöiden aikana. Yhtäältä opiskelijat tunnustivat eroja ja toisaalta vertailivat aiempaa ja sen hetkistä kulttuurista käytäntöä.

Miksi

Miksi-välineitä edustivat opiskelijoiden odotukset opettajilta ja myös käsitykset oppimisesta sekä kyseenalaistukset. Seuraavassa opiskelija 6 raportoi oman ryhmänsä keskusteluista liittyen opettajan tehtäviin: ”No täällä on, mitkä ovat opettajan tehtävät, me kirjoitimme esittää asiat ja yrittää käyttää selkeät sanat”. Opettaja 2 toi esille, että ”No se tuli kyl kans keskusteluissa, opiskelijat kaipaa tietoja opettajilta.” Opiskelija 7 lisää, että opettajan tehtävä on ”saada opiskelija opiskelemaan”. Nämä käsitykset edustavat hyvin perinteistä opettajan tehtävää: kertoa uusia tietoja selkeästi ja motivoida opiskelija opiskelemaan.

Oppimisen opiskelijat myös ymmärsivät perinteisesti. He sanoivat esimerkiksi, että: oppiminen on kovaa työtä (Opiskelija 3), uusien asioiden ymmärtämistä ja muistamista (Opiskelija 6) ja että oppiminen on samaa kuin hyvä koulutus (Opiskelija 1).

Miksi-välineisiin lukeutuu myös kyseenalaistus, jota seuraavassa opiskelija 6 esittää liittyen käytännön ja teorian suhteeseen:

Opiskelija 6: Kaikkea (supinaa) minun mielestä kaikki, vaikka suomen kieli me vois jos me teemme jotain töitä ja pitäs puhu se työn takia muiden ihmisten kanssa, kyllä oppii suomen kieltä. Ja myös on muita asioita, jos ammatillinen ihminen, jos hän vaikka teoria oppinut ja hän käytännössä, hän ei tehnyt oikeasti siellä töitä, silloin hänellä on vähän vaikeampi. Se vain teoria ei riitä minun mielestä.

Kulttuurienvälisenä puhetapana miksi-välineet ilmaisivat kulttuuristen käytäntöjen tunnistamista ja myös kyseenalaistamista, kuten viimeisessä opiskelijan puheenvuorossa: ”vain teoria ei riitä minun mielestä.”

Mihin

Mihin-välineitä edustivat keskusteluissa tavoitteet esimerkiksi siitä, miksi järjestettiin ”laboratorio”: haluttiin parantaa

opiskelua, kuten opiskelija 6 seuraavassa tiivistää.

Opiskelija 6: Se on sellainen, jos mä opiskelen oma kotimaassa minun tapoja on ihan erilaisia kun N:ssä he opiskeli ja nyt kun me tulemme Suomeen ja täällä on ihan erilaisia systeemi ja nyt suomalaisten mielestä tämä laboratorio haluaa tällanen systeemi laittaa meille, kun voisimmekin opiskella hyvin ja hekin vois opiskella hyvin sellaisia, en mä tiedä miten vois lyhyesti sanoo.

Vetäjä: Niin.

Opettaja 1: Opiskelun parantaminen?

Opiskelija 6: Parantaminen on tavoite.

Kulttuurienvälisyys puheena opiskelijan puheenvuoro esittää vertailevaa puhetapaa ja erilaisten käytäntöjen tekemistä näkyväksi, tämän tavoitteena on parantaa opiskelua oppilaitoksessa. Näin opiskelijat olivat osa oppilaitoksen kehittämistyötä. Keskustelut olivat myös luonteeltaan tasavertaisia: sekä opiskelijat että opettajat tekivät ehdotuksia.

Taulukossa 1 on yhteenvedo tuloksista. Siinä näkyy se, miten erilaiset episteesmit tasot ja välineet sekä kulttuurienvälisyyspuhetavat olivat yhteydessä toisiinsa.

Taulukko 1 Yhteenvedo välineistöstä ja kulttuurienvälisyydestä.

Välineistö	Välineet	Kulttuurienvälisyys	Esimerkki aineistosta
Mitä	Paperi, tietokone, taulu	Tunnistaminen Vertailu	"Koulussa on paljon papereita"
Kuka, Milloin, Mistä	Malliesimerkki	Uutta luova	"Malliesimerkki, joo voi kyllä kutsua"
Missä	Vierailut, työssä oppiminen	Uutta luova Vertailu	"Minä luulen, että hyvä olla tutustua työpaikalle"
Miten	Ryhmätyö, Ulkonäkö, Koulutus, Roolit ja tehtävät	Vertailu	"N:ssä on paljon sääntöjä"
Miksi	Odotukset Käsitukset	Kyseenalaistus Vertailu	"Vain teoria ei riitä"
Mihin	Tavoitteet Ehdotukset	Uutta luova	"Parantaminen on tavoite"

Vertaileva puhetapa oli läsnä lähes kaikissa välineitä käsittelevissä puheenvuoroissa. Se muodosti keskustelun ytimen ja tunnistaminen oli tähän yhteydessä. Lisäksi taulukosta havaitaan se, että sama puhetapa oli yhteydessä eri välineisiin, se ei siis ollut sidottu vain tiettyyn välineeseen.

Pohdinta

Eri kulttuuri- ja kielitaustaisten opiskelijoiden määrä on noussut tasaisesti ammatillisessa koulutuksessa. Tosin määrät Suomen eri osissa vaihtelevat, tämän seurauksena ammatillisen koulutuksen toimijoilla on erilaisia valmiuksia ja välineitä kohdata tätä opiskelijajoukkoa. Tämän artikkelin tarkoituksena oli esitellä erilaisia lähestymistapoja kulttuuriin ja kulttuurienvälisiin kohtaamisiin ja käytäntöihin, sekä tarkastella kahden tutkimuskysymyksen avulla miten keskustelijat tunnistivat erilaisia kulttuurisia käytäntöjä ja kehittivät koulutustaan yhdessä ammatillisessa oppilaitoksessa. Tätä kuvattiin kehittävän kulttuurienvälisyyden käsitteellä. Painopiste on siinä, miten erilaisista kulttuurisista käytännöistä voidaan oppia ja käyttää niitä uutta luovan toiminnan ponnahduslautana. Sen periaatteita ovat vuorovaikutus, vastavuoroisuus ja jakaminen.

Käsitteen pohjana oli kolme käsitteellistystä kulttuurienvälisyydestä. Weberin (2003) esittämä kulttuurienvälisen toiminnan käsite, joka näyttäytyi hänelle neuvottelujen kautta rakentuvana jaettuna toimintana ja verkostona. Tämän artikkelin aineistossa tämä näkyi keskustelun jaettuna kohteena: opiskelun parantamisena. Gutiérrez (1999) kollegoineen käytti kolmannen tilan käsitettä, jonka he määrittelivät hybridiksi, kehittämisen

tilaksi, ja jossa vaihtoehtoiset diskurssit kohtasivat. Tässä artikkelissa tämä ilmeni uutta luovana puhetapana, jonka avulla keskustelijat tekivät ehdotuksia koulutukseensa liittyen. Teräksen (2007) näkömättömästä näkyväksi prosessi taas tarkoitti sitä, että omia kulttuurisia käytäntöjä tunnistamalla ja tiedostamalla keskustelijat vertailivat erilaisia käytäntöjä. Artikkelissa osallistujien kyseenalaistava ja vertaileva puhetapa muodosti kulttuurienvälisen puhetavan ytimen. Engeströmin (2007) välineistön käsitteen avulla aineistosta eriteltiin kuusi erilaista episteemistä tasoa sen sijaan että tarkasteltaisiin vain yhtä välinettä. Tuloksissa tämä näkyi ammatillisen opetuksen käytäntöjen rikkautena: kattaen opetukseen kohdistuvat erilaiset odotukset, käsitykset ja tehtävät sekä opetusmenetelmät ja konkreettiset välineet.

Johtopäätöksenä esitän, että tasavertainen keskustelu opetuksen käytännöistä eri kulttuuri- ja kielitaustaisten opiskelijoiden kanssa on hedelmällistä ja antaa opettajille mahdollisuuden rakentaa uudenlaista opetuskulttuuria. Näin kehittävä kulttuurienvälisyys voi tarjota ammatillisille opettajille ja muille toimijoille yhden työvälineistön arjen kulttuurisissa kohtaamisissa. Haasteena on löytää uskallusta ja aikaa arjen kiireisessä ympäristössä kulttuuriselle pohdinnalle.

Lähteet

Bhabha, H. K. (1998). *The location of culture*. London: Routledge.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cole, M., & Pelaprat, E. (2008). Välittyneisyys ja kulttuurihistoriallinen kehitys: Kielestä ja ajatuksesta simuloituihin maailmoihin ja tietokonepeleihin. Teoksessa R. Engeström, & J. Virkkunen (toim.), *Kulttuurinen välittyneisyys toiminnassa*.

nassa ja oppimisessa (1–27). Helsinki: Helsingin yliopisto.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1990). When is a tool? Multiple meanings of artifacts in human activity. Teoksessa Y. Engeström, *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory* (171–195). Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1998). *Kehittävä työntutkimus: Perusteita, tuloksia ja haasteita* (2 painos). Helsinki: Hallinnon kehittämisskeskus, EDITA.

Engeström, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1-2), 23–39.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14 (1), 133–56,

Fowler, S., & Blohm, J. (2004). An analysis of methods for intercultural training. Teoksessa D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (toim.), *Handbook of intercultural training 3rd Ed.* (37–84). Thousand Oaks: SAGE.

Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejada, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the Third Space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 286–303.

Helsingin kaupunki. (2013). Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2013. Tilastoja 31/2013. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus. Luettu 16.3.2014 http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/13_10_09_Tilastoja_31_Saarioja.pdf.

Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus: Paikallisia ja ylirajaisia suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen, & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (16–40). Tampere: Vastapaino.

Knuutila, S. (1996). Kaiken kattava kulttuuri? Teoksessa J. Kupiainen, & E. Sevänen (toim.), *Kulttuurintutkimus: Jobdanto* (9–31). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kumpulainen, T. (toim.) (2012). *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 16.3.2014 http://oph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf.

Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyyt ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lasonen, J., Halonen, M., Kemppainen, R.P., & Teräs, M. (2009). Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. Teoksessa J. Lasonen ja M. Halonen (toim.) *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (9–21). Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Leontjev, A.N. (1977). *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Suom. P. Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri.

Martikainen, T., Saukkonen, P., & Säävälä, M. (toim.). (2013). *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.

Miettinen, R. (2006). Niin kutsutusta käytäntökänteestä yhteiskuntateoriassa ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa H. Mäntylä, P. Tiittula, & M. Wager, M. (toim.), *Keijo Räsänen juhla-kirja* (117–126). Helsinki: HSE Print.

Nykänen, J. (2010). *Aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformien tarkastelua arvojen näkökulmasta Koulutusreformit 1960- ja 1970-lukujen vaihteissa ja 1.1.1991*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 967. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, Hämeen ammattikorkeakoulu. Luettu 16.3.2014 <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66601/978-951-44-8100-0.pdf?sequence=1>.

Räsänen, R., & San, J. (toim.). (2005). *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Helsinki: Finnish Educational Research Association.

Suomen virallinen tilasto (SVT): *Väestörakenne* [verkköjulkaisu]. ISSN=1797-5379. Vuosikatsaus 2012. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 16.3.2014 http://stat.fi/til/vaerak/2012/01/vaerak_2012_01_2013-09-27_tie_001_fi.html.

Teräs, M. (2007). *Intercultural Learning and Hybridity in the Culture Laboratory*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.

Teräs, M. (2008). Kulttuuristen välineiden tunnistaminen kulttuurilaboratoriossa. Teoksessa R. Engeström & J. Virkkunen (toim.), *Kulttuurin välittyneisyys toiminnassa ja oppimisessa* (177–195). Helsinki: Helsingin yliopisto.

Teräs, M. (2009). Ammatillinen toinen aste ja kulttuurienvälinen tila. Teoksessa J. Lasonen, & M. Halonen (toim.), *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (63–84). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Teräs, M. (2012). Learning in “Paperland”: Cultural tools and learning practices in Finland.

Scandinavian Journal of Educational Research, 56(2), 183–197.

Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford.

Weber, S. (2003). Boundary-crossing in the context of intercultural learning. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (toim.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (157–177). Amsterdam: Elsevier.

Vilenius-Tuohimaa, P. (2008). Kielellinen ja kulttuurinen välittyminen matematiikan oppimi-

sessä. Teoksessa R. Engeström, & J. Virkkunen (toim.), *Kulttuurinen välittyneisyys toiminnassa ja oppimisessa* (1–261). Helsinki: Helsingin yliopisto.

Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J., & Helle, M. (1999). *Muutoslaboratorio uusi tapa oppia ja kehittää työtä*. Helsinki: Työministeriö.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Tulevaisuuden ammattillisen opettajan osaa- misen ja tiedon tarpeet

Aila Paaso

Koulutuspäällikkö, KT

Opetusalan henkilöstö- ja täydennys-
koulutus, Oulun ammattikorkeakoulu

Aila.paaso@oamk.fi

Tiivistelmä

Artikkelissa luodaan katsaus opettajien täydennyskoulutukseen ja sen osaamistarpeisiin. Tapauskohtaisena esimerkkinä kuvataan osaamistarpeiden ennakointi ja sen toteuttaminen hankkeena, jossa mukana alueellinen toimijakenttä.

Avainsanat: *opettajuus, täydennyskoulutus, ennakointi, osaaminen*

Johdanto

Maailma on monimutkainen systeemi ja muutos yhä nopeampaa ja vaikeammin hallittavaa. Tulevaisuustieto on tärkeää ammatilliselle koulutusjärjestelmälle turbulentissa toimintaympäristössä. Tulevaisuuden muutostekijöiden vaikutukset koskevat erityisesti koulutuksen tarpeiden ja tarjonnan ennakointia, osaamisen kehittämistä ja tukemista sekä oppilaitosten alueellista ja kansainvälistä toimintaa.

Valtioneuvoston tulevaisuusselonteos-
sa (2013, 41 - 45) visioidaan Suomelle
kestävää kasvua ja hyvinvointia vuoteen
2030. Menestyksen ja hyvinvoinnin pe-
rustana on sivistys, yhteisöllisyys ja osal-
lisuus. Hallitusohjelman 2011 tavoitte-
ena on nostaa Suomi maailman osaavim-
maksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä.
Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämis-
suunnitelmassa 2011 - 2016 tavoitteita
täsmennetään. Opetus- ja kulttuurimin-
isteriö ohjaa ja linjaa hallitusohjelman
pohjalta valtion rahoittamaa opetustoim-
en henkilöstökoulutusta. Opetustoim-
en henkilöstökoulutuksen neuvotte-
lukunta asiantuntijaelimenä ennakoi
ja arvioi valtakunnan tasolla opettajien
osaamistarpeissa tapahtuvia muutoksia
ja edistää opettajien osaamisen kehittä-
mistä koko työuran aikaisen osaamisen
ylläpitämiseksi. Opetushallitus vastaa
koulutuspoliittisesti merkittävien paino-
pistealueiden tukemisesta opetustoimen
henkilöstön täydennyskoulutuksen avul-
la. Opettajankouluttajat järjestävät täy-
dennyskoulutusta valtakunnallisten ja
alueellisten koulutusohjelmien avulla ja
näin tukevat koulutuspolitiikan osaami-
selle asetettuja tavoitteita.

Ammattikoulutuksen opettajien osaa-
mistarpeisiin liittyvää ennakointitietoa
tuotetaan kansainvälisellä ja EU-tasol-
la, valtakunnallisella ja alueellisella ta-
solla sekä erityyppisissä organisaatioissa.
Suurena haasteena on osaamistarpeiden
tuottajien ja käyttäjien yhteistyö, enna-
kointilinjausten täsmäntäminen ja enna-
kointitiedon hyödyntäminen. Heikko-
jen signaalien käyttö ammattikoulutuk-
sen muutoksen ensioireiden ja varhaisen
informaation lähteenä on vähäistä. Tär-
keää olisi huomata toimintaan vaikutta-
via signaaleja mahdollisimman aikaisin,
jotta muutoksiin vastaamiseen jää enem-
män aikaa.

Ennakoiva osaamisyhteisö tulevaisuuden tekijänä

Oulun ammattikorkeakoulussa
toimiva Ammatillinen opetta-
jakorkeakoulu toteutti Opetus-
ja kulttuuriministeriön valtionavustuk-
sella Ennakoiva osaamisyhteisö – kehity-
tyvä ammatillinen opettajuus -hankkeen
vuosina 2011 – 2012 (Paaso, Kotimäki ja
Korento, 2013). Hankkeessa luotiin yh-
teisöllinen toimintamalli ammatillisten
opettajien osaamistarpeiden ennakointiin
ja osaamisen kartoittamiseen.

Ennakoiva osaamisyhteisö – kehittyvä
amatillinen opettajuus -hankkeen läh-
tökohtana oli, että ammattikoulutuksen
toimijat opetushallinnossa ja paikallisel-
la tasolla voivat yhdessä osallistua laajana
verkostona ennakointityöhön. Kokeilus-
sa luotiin yhteisöllinen ennakointimalli,
joka tukee ammatillisen opetustoimen
henkilöstön tulevaisuuden osaamistar-
peiden ennakointia osana koulutuksen
järjestäjien henkilöstöstrategiaa ja kehity-
tää samalla ammattikoulutusta. Enna-
kointiprosessi tuottaa osaamistarpeiden
ennakointitietoa yhdistämällä kansallisen,
alueellisen, oppilaitosyhteisöjen ja
sidosryhmien tason.

Ammatillisen opettajan osaamisen il-
miöiden kartoittaminen edellyttää mah-
dollisimman laaja-alaisen, alueellisesti ja
valtakunnallisesti kattavan asiantuntija-
verkoston luomista. Delfoi-menetelmä
on tulevaisuudentutkimuksen asiantun-
tijamenetelmä, jolla ryhmän näkemyksiä
teemasta tai ilmiöstä saadaan esille ja ja-
lostetaan tiedoksi. Keskeisenä ajatuksena
on, että vaikka tulevaisuus on avoin, sii-
hen voi vaikuttaa ja se luodaan yhdessä.
Tavoitteena mallissa on, että toimijat ja
eri sidosryhmät luovat yhdessä käsitystä
tulevaisuuden osaamistarpeista. (Lintu-

ri, 2006.) Verkosto-eDelfoi toteutetaan asiantuntijakerroksina, joissa panelistien näkemyksiä kootaan ja palautetaan uudelleen jalostettaviksi ja tulevaisuusvaihtoehtojen tuottamiseksi.

Osaamistarpeiden ennakkointitieto voidaan jakaa yleiseen ja alueelliseen strategiaan kytkettyyn osaamistarpeiden ennakkointitietoon. Yleinen osaamistarpeiden ennakkointitieto sisältää sellaista koulutus- ja kokemustietoa, joka on luonteenomaista valtakunnallisesti kaikille ammatillisille opettajille tai tietyn alan kaikille ammatillisille opettajille. Alueelliseen strategiaan kytketty tieto on puolestaan johdettu yleisestä tiedosta siten, että määrittelyprosessissa on lisäksi otettu huomioon maakunnalliset, alueelliset tai koulutusorganisaatiokohtaiset koulutustarpeet sekä työelämän muutokset. Osaamiskuvauksesta tulee näin konkreettisempi ja sitä voidaan hyödyntää suoraan ammatillisen opettajan henkilökohtaisen osaamisprofiilin muodostamisessa.

Mallin kehittämisessä on yhtenä keskeisenä tarkoituksena ollut, että koulutuksen järjestäjät voivat työstää hankkeen tulosten pohjalta omaa strategiaansa ja ottaa huomion alueellisen kysynnän. Näin opetushenkilöstön osaamisen määrittäminen tulee niin valtakunnallisella kuin alueellisellakin tasolla näkyvämmäksi ja toisiaan täydentäväksi. Mallinus tukee osaamisen kehittämistä myös käytännön tasolla oppilaitoksissa.

Mallissa on hyödynnetty Osaava ammatillinen opettaja 2020 (Paaso, 2010) -väitöstutkimuksessa esitettyä ammatillisen opettajan osaamisen kehittämisen prosessia. Siinä koulutuksen järjestäjät ennakoivat opetustoimen henkilöstön tulevaisuuden tavoitetilaa ja siitä nousevia osaamistarpeita strategisten tavoittei-

den, asiakkaiden, palvelujen, ympäristön osaamistarpeiden ja yhteisöllisten tarpeiden näkökulmasta. Oppilaitosyhteisössä opettajien osaamista arvioidaan ja selvitetään suhteuttamalla opettajien nykyosaaminen strategian mukaiseen tavoiteosaamiseen. Koulutuksen järjestäjien osaamisen kehittämissuunnitelmissa linjataan opettajien osaamisen kehittämisen painopistealueet. Tiimi- ja henkilökohtaisissa kehityssuunnitelmissa sovitaan kehittämistavoitteista, toimenpiteistä ja toteutuksesta. Kehityssuunnitelmissa tulee yhdistyä sekä organisaation että yksilön kehitystavoitteet. Koulutuksen järjestäjät arvioivat strategiassa ja suunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden toteutumista seuranta- ja palautetiedon ja hyvien käytäntöjen perusteella sekä kehittävät toimintaansa niiden pohjalta.

Mallin toteuttamisessa on käytetty apuna eri alojen ammatillisen opettajan osaamisen kuvauksia, joita on tuotettu Osaava ohjelman Pohjois-Pohjanmaan aluehallintoviraston rahoittamissa Verso-hankkeissa. Näissä alueellisissa hankkeissa on ollut tavoitteena ammatillisten opettajien osaamisen ennakkointi ja suunnitelmallinen osaamisen kehittäminen sosiaalisen median ja ammatillisten oppilaitosten verkostoissa. Lisäksi on mallinnettu koulutuksen järjestäjien strategiaan kytkeytyvää ammatillisten opettajien osaamisen kehittämisen kokonaisuutta osana koulutuksen järjestäjien omaa osaamisen kehittämisprosessia. (Hätönen, 2011.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön Osaava ohjelmaan kuuluvassa Osaava Verme –vertaisryhmämentorointi -koulutushankkeessa pyritään rakentamaan yhteisöllisiä tapoja ja tiloja, joissa kokeneet ja opettajana aloittelevat työntekijät jakavat kokemuksiaan ja osaamistaan. Han-

ketta koordinoi Jyväskylän yliopisto sekä hankkeeseen osallistuvat opettajankoulutusta antavat yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut.

Koulutuksen taustalla on elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen ja osaamisen tiedostaminen ja ymmärtäminen sekä työpaikalla tapahtuvan koulutuksen merkityksen kasvaminen. Asiantuntijuus nähdään sekä jatkuvana tiedon hankintana ja käsittelynä, että kasvavana ongelmien ratkaisutaitona. Teorian ja käytännön yhdistäminen, verkottuminen ja yhteistyön arvostuksen lisääntyminen sekä oppilaitoksen sisällä, että oppilaitoksen ja ulkopuolisten tahojen, erityisesti työelämän välillä, ovat johtaneet uuden tiedon tuottamiseen. (Nissilä & Paaso, 2010; 2012.)

Kollegiaalisuus, yhteistyö, vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen sekä oman tehtävän asemointi koko oppilaitoksessa on koettu tärkeiksi. Tärkeää on myös oppilaitosjohton sitoutuminen vertaisryhmämentorointiin. Työyhteisöosaaminen luo hyvinvointia opettajille. Tavoitteena on, että vertaisryhmämentorointi on tulevaisuudessa oppilaitosten normaalia toimintaa. Näin mahdollistetaan opettajien koko työuran aikaisen oppimisen ja osaamisen kehittymisen tukeminen yhteiskunnan ja työelämän jatkuvassa muutoksessa. Oppilaitoksissa on sosiaalisen muutoksen tarve ja kouluyhteisön toimintakulttuurilla on suuri merkitys opettajien työhyvinvoinnille.



Oppilaitoskeskeisestä ajattelusta kohti työelämäläheistä osaamista

Työelämän muutokset ja tulevaisuuden osaamisvaatimukset haastavat ammattikoulutuksen, opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen toimijat seuraamaan entistä monipuolisemmin yhteiskunnan kehitystä. Koulutuksen ja työelämän verkostoitumisen edistämiseksi tarvitaan tutkimusta, uusia tulevaisuuteen suuntaavia keinoja ja toimintamalleja. Vuosina 2007–2008 toteutetun toisen asteen ammattikoulutuksen opetushenkilöstön osaamista ennakoineen valtakunnallisen hankkeen (Paaso & Korento, 2010) tulokset osoittivat, ettei koulutusjärjestelmä ole riittävässä määrin kyennyt vastamaan sille asetettuihin haasteisiin.

Osaava ammatillinen opettaja 2020 -väitöskirjatutkimuksen (Paaso, 2010) tulosten mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa ei ole selkeästi määritelty opettajien ydinosaa eikä huomioitu työelämän tarpeiden ja oppimiskäsitysten sekä opetuskulttuurin muutosten vaatimuksia. Tulokset osoittivat myös, että opettajan professio on muuttumassa. Tulevaisuudessa voidaan puhua ammatillisen opettajan työnkuvasta, joka on dynaaminen, verkostoissa toimiva, vuorovaikutteinen, joustava ja kehittyvä. Tulevaisuuden ammatillinen opettaja on 1) ammattialan vastuullinen kehittäjä, 2) koulutuksen ja työelämän verkosto-osaaaja, 3) opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija, 4) opiskelijan oppimisprosessin tukija ja ohjaaja sekä 5) työyhteisöllinen osaaaja.

Tutkimuksen empiirinen aineisto osoitti, että alakohtainen ammatillinen kulttuuri ja osaamisen kehittäminen näyttää jääneen suurten koulutusorga-

nisaatioiden strategioiden ja globaalin kehityksen jalkoihin. Asiantuntijat kuitenkin tiedostavat työelämän osaamis- ja koulutustarpeiden ennakoinnin sekä työelämäläheisen ammattikoulutuksen kehittämisen merkityksen, ammattitaitomuutokset, osaamistarpeet, työtehtävien ja tehtäväsisältöjen vaihtuvuuden, toimenkuvien muuttumisen ja innovaatiotoiminnan merkityksen kasvun.

Ammattikasvatus ja ammatit tukeutuvat dynaamisuus-käsitteeseen, näin ollen opettajan ammattikaan ei voi olla muuttumaton käsite. Ammatillisen opettajan *professio* on muuttumassa. Opettaja- ja oppilaitoskeskeinen ajattelu ja toiminta ovat väistymässä ja yhteydet työelämään tiivistymässä. Ammatilliselta opettajalta edellytetään dynaamisuutta, joustavuutta, vahvaa kehittymishalua ja verkostoitumisen taitoja. (Nissilä, 2006.) Ammatillisen opettajan odotetaan kehittävän omaa alaansa saumattomassa yhteistyössä työelämän kanssa.

Uusien ammattilaisten kouluttamisen lisäksi opettajan tulee ennakoida työelämän tarpeita ja toteuttaa yritysten tarpeista kumpuavaa alakohtaista koulutusta. Opettajan tehtävään nivoutuu tulevaisuudessa myös säännöllisiä työelämäjaksoja sekä erilaisia työelämälähtöisiä tutkimus- ja kehittämisprojekteja yritysten kanssa. Toiminta verkostoissa ja verkostojen rajapinnoilla edellyttää ammatillisilta opettajilta uutta ajattelua ja verkosto-osaajaksi oppimista erilaisissa yhteisöissä.

Osallisuutta ja oppijälhtöisiä opintopolkuja

Opettajan työ on perinteisesti ollut yksinäistä opiskelijaryhmän kanssa tehtävää työtä. Suur-

ten koulutuskuntayhtymien, työelämän muutosten ja opetussuunnitelmien perusteiden uudistumisen myötä opettajan työ edellyttää yhteisöllistä osaamista, yhdessä oppimista ja osaamisen määrittämistä. Osaava opettaja 2020 -väitöstudiumin (Paaso, 2010) tulokset osoittivat oppilaitoksen strategisen toiminnan suunnittelun, kehittämisen ja johtamisen vahvimaksi muutoksen ensioireiden alueeksi. Tulevaisuuskuvista käyty keskustelu oli hyvin uhkapainotteista. Tulos kertoo operatiivisen ja hallinnollisen toiminnan eriytymisestä, pedagogisen toiminnan ja opetussuunnitelmien irrallisuudesta ja strategisen suunnittelun käytäntöön viemisen ongelmista. Oppilaitoksissa tarvitaan toimintastrategian lisäksi pedagogista strategiaa ja osaamisen johtamiseen sisältyvää pedagogista johtajuutta.

Osaamisperusteisten opetussuunnitelmien mukaiset vaatimukset, opetuksen yksilöllistäminen ja opiskelijoiden osallisuuden lisääminen haastavat ammatilliset opettajat. Koulutus- ja tutkimus (2011 - 2016) -kehittämissuunnitelman yhtenä tavoitteena on vahvistaa koulutuksen ja työelämän yhteyksiä ja näin parantaa nuorten sijoittumista työelämään. Ammatillisen koulutuksen laatustrategian (2011, 12 - 13) mukaan koulutuksen järjestäjien tulee tarjota joustavia ja monipuolisia opintopolkuja työelämään.

Ammatillista peruskoulutusta koskevia säädöksiä ollaan uudistamassa. Ammatillisten perustutkintojen toimeenpanon perusteissa (2012, 146 - 147) korostetaan uraohjausta, henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimista, opiskelijoista välittämistä ja elämänhallinnan tukemista. Tutkintojen perusteiden muutokset kohdistuvat opintoviikkojen korvaamiseen osaamispisteillä ja ammat-

titaitoa täydentävien tutkinnon osien sijaan yhteisten tutkinnon osien muodostamiseen (OPH, 2014).

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen (OKM/14/500/2013) yhtenä painopistealueena on koulutuksellinen tasa-arvo ja hyvinvoiva koulu- ja oppilaitosyhteisö. Tavoitteena on opetushenkilöstön valmiuksien edistäminen opiskelijoiden osallisuuden, yhteiskunnallisen aktiivisuuden ja vaikuttamisen suhteen. Opetushallituksen (OPH/62/2013) rahoituksella toteutettavassa opetushenkilöstön täydennyskoulutuksessa vahvistetaan nuorisotakuun toimeenpanossa tarvittavaa osaamista sekä ammatillisen oppilaitosyhteisöjen kestävää hyvinvointia, opiskelijoiden osallisuutta ja opetushenkilöstön ohjaustaitoja. Myös Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman 2012 - 2015 yhtenä kärkiajatuksena on nuorten osallisuus ja kasvaminen aktiivisiksi ja yhteisvastuuta kantaviksi kansalaisiksi. Ohjelma nostaa esiin yhteistyöntarpeen, vastuun kantamisen, vaikuttamisen, aktiivisen vuorovaikutuksen ja toimintakulttuurin muutoksen, yhteisöllisyyden sekä koulutuksen kehittämisen.

Opiskelijoiden osallisuuden lisäämiseksi ja tutkintojen loppuunsaattamiseksi ammatillisten opettajien on syytä perehtyä vallitsevien oppimiskäsitysten mukaisesti pedagogisen osaamisen kompetensseihin ja pohtia syvällisesti ammatillisten opettajien tulevaisuudessa tarvitsemaa pedagogista osaamista. Opiskelijan kohtaajan ja kuuntelijan työnkuva ja oppijan oppimisprosessia tukeva työidentiteetti edellyttävät toisenlaista osaamista kuin perinteinen ammatillisen opettajan identiteetti. Opiskelijan kehittyvän ammatti-identiteetin tukemisessa tarvitaan opettajan ja opiskelijan dialogista kohtaamista. Opettajan työssä korostuvat tu-

levaisuudessa ohjaajan ja oppimisen tuki-
jan roolit.

Ammatillisissa oppilaitoksissa ja opettajankoulutusyksiköissä tarvitaan tutkimusta ja keskustelua opiskelijoiden osallisuutta lisäävän toimintakulttuurin rakentamisesta. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmaan kuuluvissa ”NOPPA ja NYT -nuorisotakuun toteuttaminen ammatillisen koulutuksen rajapinoilla” -hankkeissa kartoitetaan vuosina 2012 - 2014 ammatillisten oppilaitosten ohjauskäytäntöjä ja tehdään tutkimusta nuorten ohjauskokemuksista peruskoulussa, toisella asteella ja työllistymiseen liittyen. Ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön kanssa yhteistyössä toteutettujen tutkimusten alustavat tulokset osoittavat, että nuoret kaipaavat henkilökohtaista ohjausta, aitoa välittämistä sekä aikaa ohjauskeskusteluihin. Nuoret myös toivovat, että oppilaitoksissa ymmärrettäisiin opiskelijan elämäntilanne kokonaisvaltaisesti eikä tarkasteltaisi vain oppimistuloksia ja poissaoloja. (Lavikainen, 2014.) Kartoitusten tulokset osoittavat, että ammatillisissa oppilaitoksissa on tarjolla tukimuotoja ja toimintamalleja nuorten opintojen suorittamiseen. Sen sijaan nuorten kokonaisvaltaisen osallisuuden tukemisessa näyttäisi olevan oppilaitoksissa vielä paljon työtä tehtävänä. (Paaso, L. 2013).

Oppilaitoksen toimintakulttuuri ja vallitseva ihmiskäsitys vaikuttavat olennaisesti siihen, millä tavalla opiskelijoita tuetaan heidän oppimispoluillaan. Ennakoivan työn ja varhaisen puuttumisen toimintaperiaatteet sekä nuorisotakuun toteuttaminen edellyttävät oppilaitosten kulttuurista muutosta, rakenteiden kehittämistä ja toimijaverkoston yhteistyöhön liittyvää osaamista ja osaamisen

johtamista. Painopisteen siirtyessä yhä enemmän opettajan toimintaa korostavasta pedagogikasta oppijälähtöisyyteen, on myös tutkimuksellinen kiinnostus oppimisympäristön piirteisiin lisääntynyt. Uusi koulutusteknologia nähdään pedagogisten innovaatioiden mahdollistajana ja innovatiivisiin, autenttisiin verkko-pohjaisiin oppimisympäristöihin viejänä.

Ammatillisten oppimisympäristöjen kehittämishankkeiden koordinoitihanke ”Nappiparisto – vertaisvoimaa oppimisympäristöjen kehittämiseen” toteutettiin Oulun seudun koulutuskuntayhtymän, Ammatillisen opettajakorkeakoulun hallinnoimana vuosina 2011 - 2013. Hankkeessa kartoitettiin uusia oppijakeskeisiä pedagogisia ratkaisuja sekä kehitettiin oppimisympäristöjen työelämäälähtöisyyttä ja opetusteknologioita. Nappiparisto-hankkeessa koottiin kerrytettyä osaamista ja tietoa, tuettiin käynnissä olevia hankkeita ja autettiin aloittavia hankkeita toiminnan käynnistämiseksi. Hanke pyrki tukemaan monipuolisesti oppimisympäristöhankkeiden toimintaa pedagogisista, teknisistä ja kestävästä kehityksen lähtökohdista. Vertaiskehittämisen mallin avulla edistettiin kokemusten ja tiedon jakamista sekä kannustettiin yhteisten toimintaympäristöjen ja työkalujen käyttöön. (Brauer, 2013.)

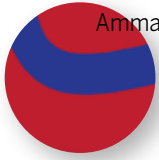
Oppimisympäristöjen laadunhallinnan kannalta on olennaista, millä tavoin koulutuksen järjestäjät ja ammattikoulutuksen toimijat ja opettajat tunnistavat oppimisympäristön nykytilan sekä oppimisympäristöjen kehittämisen kriittiset menestystekijät. Koulutusorganisaatioissa tulisi pohtia kokonaisvaltaisen oppimisympäristölähtöisen ajattelun merkitystä opiskelijoiden oppimiselle ja haasteita oppilaitoksen toiminnan sekä ammatillisten opettajien osaamisen kannalta.

Kehityssuuntautunut ammatillisen opettajan osaamisen jatku

Opettajan ammattitaitovaatimukset voidaan jäsentää Innolan ja Mikkolan (2014, 18) mukaan neljään eri osa-alueeseen; opetettavan aineen tai alan sisältötietous, oppimisen ja opetuksen asiantuntemus, sosiaaliset ja eettiset valmiudet sekä käytännön koulutuksen monipuolinen osaaminen. Ammatillisten opettajien osaamisvaatimuksia tarkastellaan usein eri näkökulmista, kuten kompetensseina ja taitoina, yleisten taitojen ja ammattitaitojen suhteena, asiantuntijuuden sekä innovaation näkökulmasta. (Mahlamäki-Kultanen, Hämäläinen, Pohjonen & Nyysölä, 2013, 209 - 210.)

Innola ja Mikkola (2014, 18, 21) painottavat, että opettajien peruskoulutuksen, uusien opettajien induktiokoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen tulisi muodostaa sisällöllinen kokonaisuus, joka mahdollistaa opettajan ammatillisen kasvun ja kehittymisen koko työuran ajan. Opetushallituksessa toimii Opetustoimen henkilöstön osaamisen kehittämistä edistävä jaosto Koulutus- ja tutkimusfoorumin osana (2012 - 2016). Jaoston tavoitteena on vahvistaa yhteistyötä Opetushallituksen, opettajankoulutuksen, yliopistojen ja muiden asian tuntijoiden kesken. Tehtävänä on opettajien elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien vahvistaminen, ammatillisen kehittymisen tukemisen edistäminen koko työuran ajan, sekä osaamisen kehittämisen mallien luominen ja toimeenpanon suunnittelu.

Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on pitkäjänteisesti kehitetty ammatillisen opettajan kehityssuuntau-



tunutta osaamisen polkua. Ammatillisen opettajan kasvun kehysmalli pohjaa portfolioajatteluun (Nissilä, 1999; 2004). Ensimmäinen kolmiportainen versio kehitettiin H. Kolin luotsaamassa opetussuunnitelmien koulutuksessa (Oikarinen, Lehtelä, Perunka ja Erkkilä, 2009). Osaamisperustaista kehikkoa muokattiin edelleen viisiportaiseksi (Karjalainen, A. ja Karjalainen, P. 2010). Paaso & Korento (2010) loivat kehityssuuntautuneen ammatillisen opettajan kasvun jatkumomallin kehysten Räsänen (2000) kehityssuuntautunutta ajattelua mukaillen. Mallissa yhdistettiin perusopintojen mukainen osaamisen kehittyminen ja opettajien koko työuran aikainen osaamisen kehittäminen. Osaamisperusteisessa henkilökohtaistetussa, ammatillisen opettajan pedagogisten opintojen ohjelmassa kehitettiin vuosina 2011 -2013 opettajaopiskelijoiden osaamisen itsearvioinnin osaamispolkumalli. Mallissa otettiin huomioon myös tulevan työuran aikana tapahtuva osaamisen kehittäminen. (Kepanen & Länsitie, 2014). Ammatillisen opettajan kokonaisvaltaista osaamisen polkumallia kehitetään edelleen tutkimusperusteisesti, Opetushallituksen opetustoimen henkilöstön osaamisen kehittämistä edistävän jaoston tavoitteiden pohjalta (Paaso & Länsitie 2014).

Ammatillisten opettajien osaamisen kehittäminen ja tutkimus on välttämätöntä yhteiskunnan ja työelämän muuttuessa. Johdon sitoutuminen ja tuki on opetustoimen henkilöstön koko työuran aikaisen osaamisen kehittämisen laadun tae. Oppilaitosten ja opettajien laadukkaan toiminnan turvaamiseksi tarvitaan opettajankoulutuksen jatkumoa ja tutkimusperusteista opettajien täydennyskoulutusta.

Ammatillisen opettajuuden tulevaisuus rakennemuutosten pyörteissä

Ammatillisen opettajan tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen tarkasteluun voidaan liittää monia toimintaympäristön muutosvoimia. Globalisaatio tarjoaa sekä mahdollisuuksia, että uhkia. Vaarana on alueiden voimakas erilaistuminen ja yksilöiden jakautuminen menestyjiin ja syrjäytyviin. Suomi kilpailee kansainvälisillä markkinoilla korkealla osaamistasolla ja vakailla yhteiskuntaoloilla ja on sitoutunut kansainvälisesti kestäväen ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen kehityksen periaatteisiin. Euroopan unionin jäsenmaiden toiminta ja vaikuttavuus koulutus- ja tutkimussektorilla on vahvistunut Lissabonin strategian (2010), Kööpenhaminan prosessin (2002) ja Bolognan prosessin (1999) myötä. Kansainvälistyminen merkitsee monikulttuurisuuden lisääntymistä, koulutuksen sisältöjen ja toimintatapojen muutosta.

Merkittävä voima on väestön ikääntyminen. Ammatillisista opettajista yli puolet on yli 50-vuotiaita tai sitä vanhempia, ja tämä osaltaan lisää opettajan koulutustarpeita sekä perusopintojen, että täydennyskoulutuksen osalta. Osaava opettaja -väitöstutkimuksen (Paaso, 2010) asiantuntijat uskoivat uuden sukupolven kykenevän vastaamaan väestön ikääntymisen aiheuttamaan työvoiman kohtaanto - ongelmaan ja opettajuuden haasteisiin tarvittavan työvoiman koulutuksessa. Vastajat korostivat ammatillisten opettajien urapolulla täydennyskoulutuksen merkitystä ja osaamisen kehittämisen tukemista.

Koulutuksen ja työelämän yhteistyön kehittäminen ja verkosto-osaaminen on

tulevaisuuden koulutuspolitiikan vaativimpia kysymyksiä. Yhteistyöllä ja raja-aitoja häivyttämällä voidaan varmistaa, että koulutus vastaa sisällöllisesti työelämän ja yksilöiden tarpeita ja edistää tutkinnon suorittaneiden työllistymistä. Yritysten ja yrittäjyyden merkitys taloudellisen kasvun ja työllisyyden edistäjänä lisääntyy. Osaavan työvoiman saatavuuden turvaaminen edellyttää ennakointimenetelmien kehittämistä, koulutuksen työelämälaheisyyttä ja työelämävastavuutta sekä opettajien osaamisen kehittämistä koulutuksen, työelämän ja muiden keskeisten sidosryhmien yhteistyönä.

Koulutuksen järjestämisen reunaehdot ovat muuttuneet 2000-luvun aikana. Kuntarakenneuudistus, palvelurakenteiden uudet toimintamallit, koulutuksenjärjestäjien harventuneet oppilaitosverkot ja haasteelliset taloudelliset edellytykset vaikuttavat koulutuksen järjestämiseen. (Nyyssölä & Honkasalo, 2013, 34.) Koulutuksen tavoitteiden saavuttamista ja laadullista toimintaa ohjaavat EU:n linjaukset, Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmat, valtion talousarvio, ammattikoulutuksen järjestämisluvat, tutkintorakenne, opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet, tuloksellisuusrahoitus, opetushenkilöstön kelpoisuusehdot ja opetushallinnon kehittämis- ja informaatio-ohjaus.

Koulutuksen järjestäjien alueellinen kehittämissuunnitelma (AmKesu) auttaa osaltaan koulutuksen järjestäjiä sitomaan valtakunnalliset tavoitteet yhteen alueellisista tarpeista nousevien kehittämiskohdeiden kanssa. Suunnitelmat tehdään yhteistyössä työelämän ja paikallis- ja aluehallinnon kanssa. Suunnitelmassa tarkastellaan toimintaa johtamisen, opiskelijoiden oppimisen, kestävän hyvinvoin-

nin ja opetushenkilöstön osaamisen näkökulmasta. Opetushenkilöstön osaamisen kehittämisen jatkumon turvaamiseksi alueen ammatillisten opettajakorkeakoulujen tulisi olla tiiviissä yhteistyössä koulutuksen järjestäjien kanssa alueellisten suunnitelmien kehittämisprosessissa.

Verkkoympäristöjen kehittäminen oppilaitosten ja opettajankoulutusyksiköiden yhteisöllisenä areenana voi tuoda uuden, aikaan ja paikkaan sitoutumattoman mahdollisuuden verkosto-oppimiseen ja työyhteisön kehittämiseen. Esimerkiksi eDelfoi-menetelmää käyttäen saadaan suurten koulutusorganisaatioiden ja sidosryhmien asiantuntijoiden moniäänisyys, mielialojen erilaisuus ja itsenäisyys paremmin kuuluviin. Verkostossa käytävä argumentointi ja dialogi mahdollistavat staattisen osaamisen tarkastelun lisäksi yhteisen tiedon prosessoinnin ja uuden osaamisen tuottamisen. Millaisiin innovaatioihin ja ammattikoulutuksen uudistumiseen johtaisikaan opetushenkilöstön koulutus systemaattiseen heikkojen signaalien tunnistamiseen ja tulkintaan?

Oppilaitosverkon ylläpitoon vaikuttavat taloudelliset resurssit ja opiskelijakäluokkien ennakoitu kehitys. PARAS-hanke on johtanut ammattikoulutuksen järjestäjien määrän huomattavaan laskuun. (Nyyssölä & Honkasalo, 2013, 34.) Suurilla ammattikoulutuksen järjestäjillä on vastuu ja päättävä valta ammattikoulutuksen järjestämiseen liittyvistä asioista sekä koulutukseen myönnetyn rahoituksen käytöstä ja laadunhallinnasta alueellaan. Koulutus- ja opintoalojen näkökulmasta tarkasteltuna on ollut edullista, kun sekä toisen asteen koulutus että ammattikorkeakoulutus on ollut saman koulutuksen järjestäjän alaisuudessa. Tämä on mahdollistanut verkostoyhteis-

työn ammattiopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä opintoalojen sisällä, jos yhteistä tahtoa on löytynyt. Ammattikorkeakoulut yhtiötetään, ja suuri vaara on, että ammattiopistojen kulttuuri ja ammattikorkeakoulujen kulttuuri lähtevät elämään kumpikin omaa elämäänsä. Yhteiskunnan, työelämän ja opiskelijoiden edun mukaista olisi, jos opintoala-kohtainen kulttuuri ajaisi koulumuotojen kulttuurien ohi ja päästäisiin suunnittelemaan alakohtaisia opintopolkuja.

Vastuulliseen ammatillisen opettajan identiteettiin ja toimintaan kuuluu keskeisesti ammattiin opiskelevien arvostus, heidän odotustensa oivaltaminen ja hyvinvoinnin tuottaminen. Opettajan joustava työnkuva tarkoittaa lähellä oloa, kumppanuutta, tietotaitoa, vuorovaikutusta ja pysyvyyttä, mutta samalla jatkuvaa ajan hermolla olemista ja panostusta tulevaisuuteen. Tulevaisuuden ammatillinen opettaja kykenee vastaamaan ja toimimaan globaalien haasteiden ja risiiritaisuksien verkostoissa, opiskelijoita kuunnellen ja heidän oppimisprosessiaan ohjaten. Hän ottaa alueen ja kansainvälisen yritys-elämän osaamisen tarpeet huomioon ja kehittää omaa alaansa kollegiaalisessa yhteistyössä työyhteisön ja työelämän verkoston osaajien kanssa. Ammatillisten opettajien toiminnan perusarvo on toimia lenkkinä ketjussa, jossa kehitetään koko kansakunnan osaamista.

Lähteet

Brauer, S. 2013. Ammatillisen koulutuksen ja oppimisympäristöjen kehittäminen.

Hanke: Nappiparisto -vertaisvoimaa oppimisympäristöjen kehittämiseen. Loppuraportti. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Hallitusohjelma 2011. Pääministeri Jyrki Katainen hallitusohjelma 22.6.2011.

Hätönen, H. 2011. Osaamiskartoituksesta kehittämiseen II. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.

Innola, M & Mikkola, A. 2014. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.

Karjalainen, A. & Karjalainen, P. 2010. Ammatillisen opettajan kasvu perusopinnoissa. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Kepanen, P. & Länsitie, J. 2014. Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Aikuiset ja aikuisuus – tutkijatapaaminen. Turku: Turun yliopisto.

Lavikainen, E. 2014. Monenlaisia nuoria, yhdenlaisia toiveita. Teoksessa A. Gretsche, K. Paakkunainen, A-M Souto & L. Suurpää (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, 177-182.

Linturi, H. 2006. Delfoi-menetelmäopas. Viitattu 24.2.2009. www.metodix.com.

Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyssölä, K. 2013. Yhteenveto ja pohdinta. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: OPH.

Nissilä, S-P. 2006. Dynamic Dialogue in Learning and Teaching. Towards Transformation in Vocational Teacher Education. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1179.

Nissilä, S-P. 2004. Reflection for Staff and Faculty Development. Teoksessa A. Kolmos, O. Vinther, P. Andersson, L. Malmi & M. Fuglem (toim.) Faculty Development in Nordic Engineering Education, Aalborg: Aalborg University Press, 133-150.

Nissilä, S-P, 1999. Individual and collective reflection in preservice teachers' learning diaries and portfolios. Paper presented in ISATT conference in Dublin, Ireland.

Nissilä, S-P. & Paaso, A. 2010. Ammatillinen mentori -koulutusohjelma, 15 op. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Nissilä, S-P. & Paaso, A. 2012. Itsetuntemuksesta organisaation kehittämiseen. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen ja P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 189-204.

Nyysölä, K. & Honkasalo, R. 2013. Koulutuksen järjestäminen ja koulutuspoliittinen oh-

jaus maailman osaavimman kansan haasteena. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: OPH.

Oikarinen, P., Lehtelä, P.-L., Perunka, S. & Erkkilä, R. 2009. Opettajan ammatillisen kasvun kehys. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Opettajat Suomessa 2013. T. Kumpulainen. (toim.) Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: OPH.

Opetushallitus. 2013. Opetustoimen henkilöstökoulutus 2014. Hakutiedote 62/2013.

Opetushallitus. 2014. Ammatillisten perustutkintojen ja valmistavien koulutusten perusteiden uudistaminen. Viitattu 30.5.2014. <http://www.oph.fi/ampe>.

Opetushallitus. 2014. Koulutuksen järjestäjien alueellinen kehittämissuunnitelma vuosille 2013-2016. Viitattu 31.5.2014. <http://oph.fi/amkesu>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011a. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2011-2016. Julkaisuja 2012: 1. Helsinki: OKM.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011b. Ammatillisen koulutuksen laustrategia 2011-2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:9. Helsinki: OKM.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Valtion rahoittama henkilöstökoulutus. Viitattu 4.9.2014. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/lomakkeet_ohjeet/liitteet/OKM14_500_2013.pdf.

Opetusministeriö 2009a. Bolognan prosessi. Bolognan julistus 1999. Viitattu 30.7.2009. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>.

Opetusministeriö. 2009b. Bolognan prosessi. Leuvenin seurantakokous 28.4–29.4.2009. Ministerien julkilausuma 2009. Viitattu 30.7.2009. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>.

Opetusministeriö. 2009c. Kööpenhaminan prosessi. Koulutus ja työohjelma 2010. Viitattu 4.4.2009. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen_koulutuksen_koeopenhamina-prosessi/index.html.

Opetusministeriö. 2009d. Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16. Helsinki: OPM.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:9. Opetustoimen henkilöstökoulutusosaimen voimavarana. Muistio opetustoimen henkilöstökoulutuksen hyviin käytänteisiin ja kehittämistoimiin. (toim.) Kauko Hämäläinen, Kimmo Hämäläinen. Helsinki: OKM.

Osaava Verme. 2014. Viitattu 27.5.2014. <http://www.osaavaverme.fi/>.

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.

Paaso, A & Korento, K. 2010. Osaava Opettaja 2010-2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti. Helsinki: OPH.

Paaso, A. & Korento, K. 2010. Ammatillisen opettajan kasvu. Perusopintojen mukainen osaamisen kehittäminen ja työuran aikainen osaamisen kehittäminen. Versio 1. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Paaso, A., Korento, K & Kotimäki, E. 2013. Ennakoiva osaamisyhteisö- Kehittyvä ammatillinen opettajuus. Loppuraportti. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu.

Paaso, A. & Länsitie, J. 2014. Ammatillisen opettajan kasvu. Perusopintojen mukainen osaamisen kehittäminen ja työuran aikainen osaamisen kehittäminen. Versio 2. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Paaso, L. 2013. Nuorten yhteiskuntatakuun toteuttaminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Kartoitto Oulun kaupungin alueen ammatillisten oppilaitosten yhteiskuntatakuun toteuttamisen tukimuodoista ja toimintamalleista. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu.

Räsänen, J. 2000. Kehityksen ulottuvuuksia. Kehityssuuntautunut oppiminen ja arviointi. Johtamiskoulutuksen julkaisu 8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko: kesävällä kasvulla hyvinvointia. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 18/2013. Viitattu 4.9.2014. <http://vnk.fi/julkaisukansio/2013/j18-vn-tuse-fi-19-sv-20-en/PDF/fi.pdf>.

Verso I, Loppuraportti. Oulun seudun koulutuskuntayhtymä. Pohjois-Suomen aluehallintovirasto. 31.12.2011, dnro 13/2010.

Verso II, Loppuraportti. Pohjois-Suomen aluehallintovirasto. 31.12.2012, dnro 75/2011.

Verso III, Loppuraportti. Pohjois-Suomen aluehallintovirasto. 31.12.2013, dnro 68/2012.

Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestel- mä muutosten edessä

Seija Rasku

Opetusneuvos, FM

Opetus- ja kulttuuriministeriö

seija.rasku@minedu.fi

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan ammatillisen tutkintojärjestelmän muutosta suhteessa aikaan ja työelämään Tehtyjen uudistusten vaiheita avataan ja lopuksi katsotaan tulevaisuuteen osaamisperusteisuuden vaatimien muutosten myötä.

Avainsanat: *ammattillinen peruskoulutus, tutke, osaamisperusteisuus*

Johdanto

Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmää on uudistettu työn ja elämän tarpeiden sekä kulloistenkin koulutuspoliittisten linjausten mukaisesti eri toimialojen koulutukset yhteen kokoonajana järjestelmänä 1970-luvulta alkaen. Alusta saakka tavoitteena on ollut vahvistaa tutkintojen työelämävastaavuutta ja tutkinnon suorittaneiden mahdollisuuk-

sia kehittää osaamistaan ilman umpipe-riä. 1990-luvulta lähtien kehittämistyös-ä on painottunut tutkintojen muodostuminen työelämän työ- ja toimintakokonaisuuksia vastaavista tutkinnon osista ja tutkintojen ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden kuvaaminen työelämässä tarvittavana osaamisena. Uudistuksissa on edetty vaiheittain niin, että lähes joka vuosikymmen on muuttanut ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmää jollakin tapaa. Nyt olemme taas uuden edessä. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä on muuttumassa 1.8.2015 alkaen aiempaa osaamisperusteisemmaksi, joustavammaksi, selkeämmäksi ja työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin herkemmin reagoivaksi.

Keskiasteen koulutusuudistus loi pohjan ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämiseksi

Nykyinen ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä on kehittynyt eri aikoina luodusta tutkinnoista, joita on uudistettu työmarkkinoilla ja yhteiskunnassa kulloinkin tapahtuvia muutoksia mukaillen. Aina 1960-luvulle saakka ammatillinen koulutus kuului eri ministeriöiden alaisuuteen ja oli rakenteeltaan, sisällöltään ja tavoitteiltaan varsin hajanaista. Vuonna 1974 tehty valtioneuvoston päätös keskiasteen koulutusuudistuksen peruseriaatteista (VnP 1974) merkitsi suurta muutosta ammatilliseen koulutukseen ja ammatillisiin tutkintoihin. Uudistuksen tavoitteena oli yhtenäistää ammatillisten koulutuksen rakenne, huolehtia koko ikäluokan koulutuksesta ja jatko-opintomahdollisuuksista sekä nykyaikaistaa ammatilliset tutkinnot vastaamaan työelämän uudistuneisiin osaamistarpeisiin.

Keskiasteen koulutuksen kehittämistä koskeneen puitelain (L 474/1978) mu-

kaan ammatillisen koulutuksen uudistamisen tuli vastata ammattitaidon saavuttamisen ja ylläpitämisen vaatimuksia sekä muuttuneen työelämän laaja-alaisuuden vaatimuksia. Lisäksi ammatillisen tutkinnon suorittaneiden jatko-opintomahdollisuuksien tuli parantaa niin, että myös ammatillisesta koulutuksesta olisi mahdollista edetä opistoasteelle ja sieltä korkeakouluihin. Puitelain vielä varsin yleisistä tavoitteista päästiin käytäntöön vasta vajaat kymmenen vuotta myöhemmin, kun säädettiin laki ammatillisista oppilaitoksista (L 487/1987). Aiemmin hajallaan ja eri hallinnonaloilla valmistellut ammatillista koulutusta koskeneet lait koottiin yhteen lakiin, ja ammatillista koulutusta yhdenmukaistettiin. Lisäksi ammatillisen koulutuksen tavoitteista säädettiin ensimmäistä kertaa lain tasolla, samoin yhtenäisestä koulutuspitämyksestä eri aloilla.

Näyttötutkintojärjestelmä ja kolmivuotiset perustutkinnot veivät ammatillista tutkintojärjestelmää osaamisperusteiseen suuntaan

Vuonna 1994 voimaan astunut ammattitutkintolaki (L 306/1994) toi Suomeen näyttötutkintojärjestelmän ja ammatillisen perustutkinnon rinnalle kaksi uutta tutkintotyyppiä: ammattitutkinnon ja erikoisammattitutkinnon. Ammattitutkintolaissa säädeltiin ensimmäistä kertaa osaamiskokonaisuuksia, ei osaamista kehittävää koulutusta. Näyttötutkintoja varten ei laadittu enää opetussuunnitelman perusteita vaan tutkinnon perusteet, joissa keskeistä oli tutkinnon suorittajan osaamisen ja ammattitaidon määrittely. Myös opintojen ajallinen mittaaminen tai sääntely tuli tarpeettomaksi, sillä näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen pi-

tuus määrittyi yksilöllisesti näyttötutkinnon suorittajan aikaisemman osaamisen mukaan. Näyttötutkinnon voi suorittaa myös ilman valmistavaa koulutusta.

Ammatillisen koulutuksen rakennetta ja sisältöjä uudistettiin muutoinkin 1990-luvulla. Uudistamistyötä ohjasi valtioneuvoston 1994 tekemä päätös ammatillisen koulutuksen koulutuspuutuksista (VnP 414/1994) sekä opetusministeriön päätökset nuorten ammatillisen koulutuksen rakenteesta (OPM 1994a) ja nuorten ammatillisen koulutuksen kaikille opiskelijoille yhteisistä opetusisällöistä (OPM 1994b). Ammatillisten perustutkintojen laajuudeksi määriteltiin 80 - 120 opintoviikkoa, jolloin niiden suorittaminen kesti keskimäärin 2 - 3 vuotta. Opintoviikko määriteltiin vastaamaan opiskelijan 40 tunnin työtä. Perustutkinnot rakentuivat ammatillisista perusopinnoista ja suuntautumisoopinnoista, kaikille yhteisistä opinnoista ja vapaasti valittavista opinnoista. Ammatilliset opinnot muodostuivat pääosin työelämän toimintakokonaisuuksiin perustuvista opintokokonaisuuksista, joiden tavoitteet pyrittiin määrittelemään jo tuolloin osaamisperusteisesti työelämässä vaadittavana osaamisena. Koulutuksen työelämälähtöisyyttä lisättiin sisällyttämällä ammatillisiin opintoihin vähintään neljä opintoviikkoa työharjoittelua. Kaksivuotisen perustutkinnon jälkeen oli mahdollista hakeutua joko työelämään tai enintään vuoden mittaisiin syventäviin ammatillisiin opintoihin tai jatko-opintoihin valmistaviin opintoihin. Kaksivuotinen tutkinto tuotti jatko-opintokelpoisuuden vastaavan alan opistotutkintoihin tai ammatilliselle korkeasteelle. Kolmivuotinen perustutkinto tuotti yleisen jatko-opintokelpoisuuden vastaaviin jatko-opintoihin.

Ammatillista koulutusta koskevaa lainsäädäntöä uudistettiin vuonna 1998 (L 630/1998, L 631/1998) osana perusopetuksesta aina yliopistolainsäädäntöön ulottuvaa koulutuslainsäädännön kokonaisuudistusta. Ammatillisen koulutuksen osalta uudistuksessa otettiin huomioon erityisesti elinkeino- ja muun työelämän kilpailukyvyyn turvaaminen koulutuksen tasoa nostamalla sekä opistoasteen poistuminen koulutusrakenteesta. Vuosien 1999 - 2001 aikana uudistettiin ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmien perusteet uudistuneen lainsäädännön ja valtioneuvoston hyväksymien koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmien linjausten mukaisiksi. Ammatillisten perustutkintojen tavoitepituudeksi asetettiin kolme vuotta (120 opintoviikkoa), tutkintoja laaja-alaistettiin edelleen ja kaikkiin tutkintoihin liitettiin vähintään puolen vuoden (20 opintoviikkoa) työssäoppi-minen. Lisäksi kolmevuotisen ammatillisen perustutkinnon suorittaneet saivat yleisen jatko-opintokelpoisuuden sekä ammattikorkeakouluun että yliopistoon. Kaikkien alojen perustutkintojen kolmivuotisuutta pidettiin tärkeänä sekä alojen että ammatillisia perustutkintoja suorittaneiden yksilöiden tasa-arvon kannalta. Kolmivuotisuus antoi lisäksi aiempaa paremmat lähtökohdat vastata työelämän osaamisvaatimusten kasvuun.

Uusi vuosituhat - taustoitusta ja kehittämisperiaatteiden määrittelyä

2000-luvulla ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittäminen painottui erityisesti tutkintojärjestelmän selkeyteen, tutkintojen työelämälähtöisyyden ja osaamisperustaisuuden vahvistamiseen sekä tutkintojärjestelmän joustavuuden lisäämiseen. Tut-

kintojärjestelmää kehitettiin kulloistenkin koulutuspoliittisten linjausten mukaisesti, ja kehittämistyöhön vaikutti aiempaa vahvemmin myös kansainvälinen kehitys, erityisesti Euroopan unionin tavoitteet lisätä liikkuvuutta sekä tutkintojärjestelmien vertailtavuutta ja läpinäkyvyyttä. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 1999 - 2004 linjattiin, että ”ammattillisten tutkintojen järjestelmää selkiytetään laatimalla periaatteet, joiden mukaisesti ammatilliset perustutkinnot ja ammatti-/erikoisammattitutkinnot yhteensovitetaan ja tutkintoja kehitetään” (KESU 2000, 33). Seuraavassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2003 - 2008 vaatimus toistettiin toteamalla, että suunnitelmakaudella ”laaditaan periaatteet, joiden mukaisesti ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja kehitetään ja asema koulutusjärjestelmässä selkiytetään” (KESU 2004, 37). Näiden koulutuspoliittisten linjausten pohjalta ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämistä on pohdittu ja viety eteenpäin neljässä opetusministeriön asettamassa työryhmässä.

Ammatillisten tutkintojen asemointityöryhmä aloitti työnsä elokuussa 2004 ja jätti tutkintojärjestelmän kehittämissesitykset syyskuussa 2005. Työryhmän muistio sisälsi kattavan kuvauksen ja arvion ammatillisen koulutuksen ja tutkintojärjestelmän nykytilasta sekä kolme tutkintojärjestelmän kehittämisvaihtoehtoa. Helmikuussa 2006 opetusministeriö asetti uuden työryhmän pohtimaan ammatillisten tutkintojen kehittämissperiaatteita ja asemaa koulutusjärjestelmässä. Työryhmä katsoi ammatillisen tutkintojärjestelmän ja sen suhteen koko koulutus- ja tutkintojärjestelmään olevan pääosin toimivan, mutta teki muistiossaan myös kehittämissuhteita. Ehdotuk-

set olivat luonteeltaan periaatteellisia ja edellyttivät työryhmän mielestä vielä laajaa yksityiskohtiin menevää valmistelua. (OPM 2005, OPM 2007.)

Työelämästä tulevien muutospainoiden vuoksi opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden kehittämistyötä oli pakko viedä eteenpäin, vaikka koko ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämistä koskevat konkreettiset esitykset olivat vielä työn alla. Ammatillisten perustutkintojen uudistaminen vuosina 2008 - 2010 vahvisti edelleen tutkintojen työelämälähtöisyyttä ja osaamisperustaisuutta opetus- ja kulttuuriministeriön linjausten (OKM 2008) mukaisesti. Vallinnaisuutta ja joustavuutta lisättiin merkittävästi, ja elinikäisen oppimisen avaintaitojen osuutta vahvistettiin. Osaamisperusteisuus näkyi vahvasti kaikissa ammatillisissa tutkinnoissa, sillä tutkinnon osat suunniteltiin työelämän toimintakokonaisuuksien pohjalta ja kunkin tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset määriteltiin työelämässä vaadittavana osaamisena.

Helmikuussa 2009 opetusministeriö käynnisti ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen (TUTKE1) jatkamaan vuonna 2004 alkanutta ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämistyötä ja asetti hankkeelle ohjausryhmän. Ohjausryhmä piti tutkintojärjestelmän keskeisinä kehittämishaasteina tutkintorakenteen ja tutkintojen työelämävastaavuutta ja kykyä reagoida muutoksiin; tutkintojärjestelmän kokonaisuutta ja tutkintojärjestelmän selkeyttä; tutkintojen kokonaisuutta sekä tutkintorakenteen ja tutkintojen joustavuutta ja vastasi joulukuussa 2010 jättämässään kehittämissesityksissä näihin haasteisiin. (OKM 2010.)

Aholan ja Anttilan laatiman ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämistä koskevan tilannekatsauksen mukaan edellä mainitut kolme ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän uudistamista pohtinutta ryhmää ovat tuottaneet tärkeää tietoa tutkintojärjestelmän kehittämishaasteista, reunaehdoista ja kehittämisvaihtoehdoista, mutta konkreettiset uudistukset ovat antaneet odottaa itseään. Tutkintojärjestelmän uudistamisessa oltiin tilannekatsauksen mukaan vuonna 2013 monilta osin vielä lähtökuopissa ja eteneminen on ollut hyvin varovaista. (Ahola & Anttila 2013, 36, 40.)

Kohti konkreettisia muutoksia tutkintojärjestelmässä

Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämistyö jatkui opetus- ja kulttuuri ministeriön helmikuussa 2012 asettamassa ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämisen ohjaus- ja työryhmässä (TUTKE2). Kehittämistyötä ohjasivat pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelman ja koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2011 - 2016 linjaukset ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämisestä. Kehittämislinjaukset mukailivat TUTKE1-ohjausryhmän esityksiä. Pääministeri Kataisen hallitusohjelman (2011, 34) mukaan tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä vahvistetaan ja ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteen uudistamista jatketaan tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa. Tavoitteena on selkeämpi ja paremmin työelämän vaatimuksia vastaava tutkintorakenne ja tutkinnot. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2011 - 2016 mukaan ammatillista tutkintojärjestelmää uudistetaan siten, että se muodostaa työelämän osaamistarpei-

den näkökulmasta selkeän ja johdonmukaisen kokonaisuuden (KESU 2012, 39). Tutkintojärjestelmän kehittämiseen ovat vaikuttaneet myös Euroopan unionissa valmistellut ja hyväksytyt suositukset eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (EU 2008) ja ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän perustamisesta (EU 2009).

Ohjaus- ja työryhmän linjaukset ammatillisten tutkintojen kokonaisuuden kehittämiseksi valmistuivat keväällä 2013. Ohjaus- ja työryhmän linjauksiin ja niistä saatuun palautteeseen pohjaava ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämistä koskeva hallituksen esitys annettiin eduskunnalle maaliskuussa 2014. Hallituksen esityksen keskeisenä tavoitteena on vahvistaa ammatillisten tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä ja tutkinnon osiin perustuvaa rakennetta, mikä tukee joustavien ja yksilöllisten opintopolkujen rakentamista sekä edistää aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista eri koulutuksen järjestämismuotojen joustavaa yhdistämistä. Ammatillista koulutusta koskevaa lainsäädäntöä selkeytetään muun muassa tutkintoja ja tutkintorakennetta koskevan terminologian sekä valtuutus- ja määräyksenantovaltuuksien osalta. Lakeihin lisätään ammatillisten tutkintojen osaamisperusteiset määritelmät. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen välistä toimivaltaa tutkintorakenteen valmisteluprosessissa selkeytetään tekemällä Opetushallituksen rooli valmistelussa näkyväksi. Lisäksi tutkintojärjestelmän reagointikykyä parannetaan siirtämällä tutkintorakenteeseen liittyvää päätösvaltaa ministeriöstä Opetushallitukseen. Tutkintojen sisällöstä eli ammattitaitovaatimuksista ja osaamista-voitteista sekä tutkinnon suorittamiseksi vaadittavista tutkinnon osista päätetään

nykytilaa vastaavasti Opetushallituksen määräämissä tutkinnon perusteissa. Tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet määritellään osaamisperusteisesti. Lisäksi tarkennetaan opiskelijan osaamisen arviointia ja todistuksia koskevia säännöksiä ottamalla huomioon osaamisperusteisuus sekä tutkinnon osiin perustuva tutkinnon rakenne ja mahdollisuus suorittaa tutkinto myös osa kerrallaan. (HE 12/2014 vp.)

Ammatillisena peruskoulutuksena suoritettavan ammatillisen perustutkinnon ja tutkinnon osien mitoitusperusteena otetaan käyttöön ECVET-järjestelmään (*European Credit system for Vocational Education and Training*) perustuva mitoitus, osaamispisteet. Osaamispisteet korvaavat nykyisin käytössä olevat opintojen ajalliseen keston perustuvat opintoviikot. Tutkinnon ja tutkinnon osien osaamispisteet määritellään osaamisperusteisesti sen mukaan, mikä on niihin sisältyvän osaamisen kattavuus, vaikeusaste ja merkittävyys suhteessa koko tutkinnon ammattitaitovaatimuksiin ja osaamista-voitteisiin. Ammatillisena peruskoulutuksena suoritettavan ammatillisen perustutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä (= osp). Tutkinto muodostuu ammatillisista tutkinnon osista (135 osp), yhteisistä tutkinnon osista (35 osp) sekä valinnaisista tutkinnon osista (10 osp). Näyttötutkintona suoritettavat tutkinnot sisältävät vain ammatillisia tutkinnon osia, eikä niitä mitoitettaisi osaamispisteinä. Ammatillisten perustutkintojen yhteisten opintojen rakennetta muutetaan ryhmittelemällä nykyiset oppiainemaiset yhteiset opinnot neljäksi osaamisperusteiseksi tutkinnon osiksi. Hallituksen esityksessä esitetyt muutokset on tarkoitettu tulemaan voimaan 1.8.2015. (HE 12/2014 vp.) Opetushallitus uudistaa tutkintojen perusteet ja muut mää-



räykset uudistuvaa lainsäädäntöä vastaavaksi.

Ammatillisten tutkintojen tulevaisuus

Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on tuottaa osaamista työn ja elämän tarpeisiin, joten ammatillisia tutkintoja kehitettäessä on löydettävä tasapaino keskenään osittain ristiriitaisten tarpeiden välillä. Tasapainoa tarvitaan yhtäältä työelämän erityisiin ja nopeasti muuttuviin osaamistarpeisiin vastaamisen ja laaja-alaisesti hyödynnettävän osaamisen välillä, toisaalta työelämän tarpeista tulevien ja yksilön omista lähtökohdista ja tilanteista nousevien osaamistarpeiden välillä. Tähän tutkintojen ja koulutuksen suunnittelun kesto-ongelmaan ovat kiinnittäneet huomiota myös Ahola ja Anttila (2013, 42) ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämistä koskevassa tilannekatsauksessaan.

Tasapainon löytäminen on koko ajan haastavampaa, sillä työmarkkinoiden muutos on nopeampaa kuin aiemmin. Uusia ammatteja syntyy ja vanhoja häviää, mutta vielä suurempi muutos näyttäisi tapahtuvan ammattien sisällöissä. Työtehtävät ja tavat tehdä työtä muuttuvat jatkuvasti, eikä kerran opittu riitä samassa ammatissa toimimiseen koko työuran ajan. Olemme yhä selkeämmin siirtymässä jatkuvaan koulutukseen, jossa koko elinikä on uuden oppimista. Tämä edellyttää nuorena saavutettuja hyviä oppimaan oppimisen taitoja ja sellaista tutkintojärjestelmää, joka mahdollistaa sekä hyvien työelämän perusvalmiuksien oppimisen että ammatillisen osaamisen nopean päivittämisen, uudelleensuuntaamisen ja lisäämisen. Lisäksi ammatillisen tutkintojärjestelmän ja siihen sisältyvien tutkintojen on pystyttävä mukautumaan työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin ja ottamaan huomioon se, että muutosten luonne ja nopeus voivat olla hyvin erilaisia eri toimialoilla ja että uusia osaamistarpeita syntyy entistä enemmän toimialojen rajapinnoille. Ammatillisen koulutuksen on pystyttävä ennakoimaan työelämässä tapahtuvia muutoksia niin, että koulutamme kullekin osaamis- ja toimialalle huomisen osaajia, emme eilisen osaajia. Paras keino pysyä mukana työelämän muutoksessa on tiivis yhteistyö työelämän toimijoiden kanssa sekä kansallisella että koulutuksen järjestäjien tasolla.

Työelämän muutoksen rinnalla vähintään yhtä suuri muutos on tapahtumassa yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Suomalaiset elivät aina 1990-luvulle saakka eurooppalaisittain poikkeuksellisen vahvassa yhtenäiskulttuurissa. Nykyisin lähes kaikki yhtenäiskulttuurin osa-alueet ovat menettämässä merkitystään. Myös tyyppillisten opintopolkujen osuus vähenee.

Yhä suurempi osa etenee kohti tutkintoa vaiheittain työtä ja koulutusta vuorotellen tai niitä yhdistäen. Työllä on muutoinkin aiempaa suurempi merkitys oppimisympäristönä, ja työn hyödyntäminen osaamisen kerryttämisessä ja osoittamisessa on aiempaa keskeisempää niin nuorten kuin aikuisten koulutuksessa. Työtä hyödynnetään oppimisympäristönä esimerkiksi silloin, kun halutaan valita tutkintoon sellainen tutkinnon osa, jota koulutuksen järjestäjä ei muutoin tarjoa.

Meneillään olevan ja tulevaisuudessa vain vahvistuvan yhteiskunnallisen ja kulttuurisen murroksen vuoksi on tärkeää, että säädösten ja määräysten mahdollistama joustavuus ja yksilölliset valinnan mahdollisuudet toteutuvat myös käytännössä. Koulutuspoliittisista linjauksista ja säädös- ja määräysmuutoksista tulee totta vasta, kun koulutuksen järjestäjät vievät niitä eteenpäin omissa suunnitelmissaan ja prosesseissaan. On koulutuksen järjestäjien vuoro tarttua toimeen ja tehdä yhdessä tarpeelliseksi todetusta uudistuksesta totta. Joustavuutta ja valinnaisuutta lisäämällä koulutuksen järjestäjä pystyy reagoimaan aiempaa ketterämmän alueen työmarkkinoiden muutoksiin ja mahdollistamaan työvoiman pätevoitymisen ilman pitkiä poissaoloja työstä. Tämä tukee alueen yritysten ja työpaikkojen uudistumista, elinvoimaisuutta ja kilpailukykyä. Joustavuuden ja valinnaisuuden lisääminen parantaa myös mahdollisuuksia ottaa huomioon yksilöiden erilaiset lähtökohdat ja osaamistarpeet ja antaa näin kaikille opiskelijoille ja tutkinnon suorittajille mahdollisuus tehdä oma parhaansa. Kunkin yksilön vahvuuksia tukemalla suomalaisten osaamispotentiaali saadaan täysimääräisesti käyttöön.



Opetushallituksen vuotta 2012 koskevan ammatillisten perustutkintojen toimeenpanon seurannan mukaan säädösten ja määräysten mahdollistama valinnaisuus ei ole toteutunut koulutuksen ja tutkinnon järjestäjien toiminnassa tavoitteiden mukaisesti. Parhaiten valinnaisuus on mahdollistettu ja toteutuu suorittavan tutkinnon sisällä. Kehitettävää on erityisesti koulutuksen ja tutkinnon järjestäjien välisen yhteistyön hyödyntämisessä valinnaisuutta mahdollistettaessa. Myös joustavuuden lisäämisessä riittää vielä työtä. Koulutuksen järjestäjille osoittautui haasteelliseksi mahdollistaa tutkinnon suorittaminen osa tai osia kerrallaan. Vaikeuksia tuotti myös koulutuksen ja työelämän vuorottelun mahdollistaminen. (OPH 2014, 8.) Valinnaisuuden ja joustavuuden viemistä käytäntöön on osaltaan vaikeuttanut se, että ammatillisen koulutuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmä ei tällä hetkellä kannusta joustavien ja yksilöllisten opintopolkujen rakentamiseen.

Vaikka ammatillisten tutkintojen perusteet ovat jo 1990-luvun loppupuolelta saakka perustuneet osaamiseen, oppilaitosten arkeen osaamisperusteisuus ei ole juurikaan vaikuttanut. Opiskelijoiden osaamisen kehittämistä on suunniteltu pitkälti opetusaika-, oppiaine-, sisältö- ja/tai jaksolähtöisesti. Osaamisperusteisuuden vieminen käytäntöön vaatii koulutuksen järjestäjiltä ja opetushenkilöstöltä sekä ajattelutavan että toiminnan muutosta. Opetuskeskeisestä ajattelusta on siirryttävä oppimiskeskeiseen ajatteluun, jossa opiskelija ja hänen osaamisensa ovat toiminnan keskiössä. Muutos edellyttää johtamista, yhteistä suunnittelua, sitoutumista, ohjausta ja seurantaa, ja se heijastuu koko koulutuksen järjestäjän toimintaan. Osaamisperustaisessa ajattelussa huomio kiinnittyy oppiainei-

den, opetussisältöjen ja opetukseen käytettävän ajan asemesta siihen, mitä on osattava koulutuksen ja tutkinnon suorittamisen jälkeen. Pedagogisen toiminnan lähtökohtana ovat puuttuvan osaamisen hankkiminen ja osaamisen laadun varmistaminen. Oleellista on pohtia sitä, millaisilla opetus-, ohjaus- ja arviointiprosesseilla ja millaisissa oppimisympäristöissä haluttuun osaamiseen ja oppimistuloksiin päästään. Prosessit suunnitellaan niin, että opiskelija saa tarvitsemansa tuen puuttuvan osaamisen hankkimiseksi ja tavoitteena olevan osaamistason saavuttamiseksi. Osaamisperusteisuuden on oltava lähtökohtana opetussuunnitelmissa, henkilökohtaisissa opiskelusuunnitelmissa, opiskelijan arviointi- ja näyttösuunnitelmissa, opetuksen toteuttamisessa, opiskelijan arvioinnissa sekä osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. On erittäin kiinnostavaa seurata ja arvioida, miten osaamisperusteisuutta korostavat säädökset ja määräykset muuttavat pedagogista johtamista, opetushenkilöstön ajattelua ja toimintatapoja, oppimisympäristöjä sekä opiskelijan saamaa opetusta ja ohjausta tai opiskelijoiden oppimistuloksia.

Myös opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen on yhdessä koulutus- ja tutkintotoimikuntien ja laajemminkin työelämän toimijoiden ja muiden sidosryhmien kanssa jatkettava ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämistyötä. Edessä on kunkin osaamis- ja toimialan tutkintojen tarkastelu ja kehittäminen kokonaisuutena ottaen huomioon koulutustoimikuntien tekemät esitykset ja osaamis- ja toimialojen rajapinnat. Tämän tarkastelun pohjalta on uudistettava sekä ammatillisten tutkintojen tutkintorakennetta että tutkintojen perusteita. Muuten ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän ke-

hittäminen jää työelämän osaamistarpeisiin vastaamisen ja tutkintojärjestelmän selkeyden näkökulmasta puolitiehen. Näyttää siltä, että murroksessa olevassa työelämässä tarvitaan lukuisten eriytyneisiin osaamistarpeisiin vastaavien tutkintojen asemesta aiempaa laaja-alaisempia tutkintoja, joita voidaan esimerkiksi valinnaisuuden kautta suunnata johonkin työelämässä tarvittavaan erityisosaamiseen. Erityisosaamista hankitaan todennäköisesti aiempaa enemmän myös suorittamalla yksi tai useampi tutkinnon osa, ei koko tutkintoa.

Rohkeimmissa visioissa on esitetty, että tulevaisuudessa ei tarvita lainkaan tutkintoja, vaan yksilöt suorittavat tutkinnon osia vastaavia osaamiskokonaisuuksia ja kokoavat niistä todennettua osaamista työmarkkinoille pääsyä, siellä pysymistä tai siellä etenemistä varten. TUTKE-työ kuitenkin osoitti, että tutkinnot eivät ole turhia. Ne ovat koulutuksen ja työelämän yhteinen tapa jäsentää työelämän moninaisia osaamistarpeita ymmärrettävällä ja yhdenmukaisella tavalla. Työmarkkinoilla toimivat työantajat ja työntekijät tarvitsevat tietoa yksilön ammatillisesta osaamisesta. Tutkinnot ja niiden osat todentavat osaamisen luotettavalla tavalla. Ne varmistavat osaamisen sisällön ja laadun. Vastaavalla tavalla tutkinnot toimivat myös silloin, kun ne määrittävät kelpoisuutta jatko-opintoihin. Tällä hetkellä ja lähitulevaisuudessa suoritettu tutkinto näyttäisi olevan paras turva muuttuvilla työmarkkinoilla. Ammatillisen tutkinnon suorittaminen parantaa yksilön työllistymismahdollisuuksia ja tulotasoa. Se on myös pääsylippu tasolta toiselle elinikäisen oppimisen polulla. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole ikuisesti. Ainoa varma asia tulevaisuudessa on muutos. Työmarkkinat, yhteiskunta ja kulttuuri muuttuvat ja ammatilli-

sen koulutuksen tutkintojärjestelmän muututtava mukana – ei vain muutoksia mukailien, vaan niitä ennakoiden.

Lähteet

Ahola, S. & Anttila, A. 2013. Ammatillisen koulutuksen ja tutkintojärjestelmän kehittäminen. Tilannekatsaus - maaliskuu 2013. Muistiot 2013:2. Opetushallitus.

KESU 2000. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999 – 2004. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. Helsinki: Edita Oyj.

KESU 2004. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003 – 2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Yliopistopaino.

KESU 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Kopijyvä Oy.

OKM 2010. Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:15. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

OPH 2014. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden sekä valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanon seuranta. Tilannekatsaus 2012. Raportit ja selvitykset 2014:9. Opetushallitus.

OPM 2005. Ammatillisten tutkintojen aseointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:28. Opetusministeriö.

OPM 2007. Ammatillisten tutkintojen kehittämisperiaatteet ja asemaa koulutusjärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:1. Opetusministeriö.

Pääministeri Kataisen hallitusohjelma 22.6.2011. Valtioneuvosto.

Lainsäädäntö ja päätökset

A 811/1998. Asetus ammatillisesta koulutuksesta.

EU 2009. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän (EC-VET) perustamisesta (2009/C 155/02).

EU 2008. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus eurooppalaisen tutkintojen viitekehäyksen perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi (2008/C 111/01)

HE 12/2014 vp. Hallituksen esitys eduskun-

nalle laeiksi ammatillisesta koulutuksesta annetun lain ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta sekä eräiksi niihin liittyviksi laeiksi.

L 474/1978. Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä.

L 487/1987. Laki ammatillisista oppilaitoksista.

L 306/1994. Ammattitutkintolaki.

L 630/1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta.

L 631/1998 Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.

OKM 2008: Opetus- ja kulttuuriministeriön kirje Opetushallitukselle 25.2.2008 (2/502/2008).

OPM 1994a. Opetusministeriön päätös 7.6.1994 (78/011/1994) nuorten ammatillisen koulutuksen rakenteesta.

OPM 1994b. Opetusministeriön päätös 27.7.1994 (83/011/1994) nuorten ammatillisen koulutuksen kaikille opiskelijoille yhteisistä opetussisällöistä.

VnP 1974. Valtioneuvoston päätös 30.5.1974. Periaatepäätös suunnittelu- ja kehittämistoimista ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa annettavan koulutuksen niveltämisestä peruskoulujärjestelmään ja korkeakouluissa annettavaan opetukseen.

VnP 414/1994 vp. Valtioneuvoston päätös ammatillisen koulutuksen koulutuspuutuksista.



Ammatillisen huippuosaamisen tutkimuksesta ja ammattitaitokilpailuista näkökulmia tulevaisuuden työelämän osaamisten kehittämiseen

Essi Ryymin

Yliopettaja, KT

Hämeen ammattikorkeakoulu

essi.ryymin@hamk.fi

Tuomas Eerola

Yliopettaja, KL, DI

Hämeen ammattikorkeakoulu

tuomas.eerola@hamk.fi

Martti Majuri

Tutkimusyksikön johtaja, KL

Hämeen ammattikorkeakoulu

martti.majuri@hamk.fi

Tiivistelmä

Artikkelissa pohditaan ammatillista huippuosaamista ja sen kehittämistä sekä tutkimustiedon että ammattitaitokilpailutoiminnan tuottamien käytännön havaintojen pohjalta. Ammatillista huippuosaamista tarkastellaan tulevaisuuden työelä-

män kehittämishaasteiden näkökulmasta. Artikkelissa pohditaan mitä annettava huippuosaamisen tutkimus- ja kehittämistoiminnalla voisi olla tulevaisuuden työelämän osaamisten kartoittamiselle ja kehittämiselle, ja miten tulevaisuuden osaamisia voisi ennakoida paremmin. Yhtenä keskeisenä kehittämistehtävänä on skaala-

ta yksilölliset huippuosaamista selittävät ominaisuudet tiimien ja yhteisöjen ominaisuuksiksi. Tärkeää on kehittää myös uudenlaisia rakenteita, yhteistyömuotoja ja menetelmiä työelämän ja koulutuksen järjestäjien väliseen yhteistyöhön.

Avainsanat: *ammattillinen huippuosaaminen, ammattillinen koulutus, ammatitaitokilpailut, tulevaisuuden työelämä, osaaminen, osaamisen kehittäminen*

Artikkelin tavoitteena on pohtia minkälaisia lähestymistapoja ja näkemyksiä ammatillisen huippuosaamisen tutkimus sekä kokemukset ammattitaitokilpailuista voisivat tarjota tulevaisuuden työelämätaitojen kartoittamiseen ja kehittämiseen. Mihin huomio täytyy kiinnittää, kun kehitetään tulevaisuudessa tarvittavaa ammatillista huippuosaamista? Miten tulevaisuuden työelämän osaamista voidaan ennakoida ja ennustaa? Minkälaista huippuosaamista olisi tärkeää tutkia ja kehittää ammatillisessa koulutuksessa ja elinikäisessä oppimisessa, jotta sekä yksilöt, yhteisöt ja työelämä menestyisivät, voisivat hyvin ja kykenisivät luomaan uutta?

Mitä ammatillisella huippuosaamisella tarkoitetaan?

Ammattitaitokilpailuja koskevan tutkimuksen perusteella Nokelainen (2010) määrittelee ammatillisen huippuosaajan henkilöksi, jolla on autonomiselle tasolle kehittyneiden ammattispesifien taitojen lisäksi luontaisia lahjoja, suotuisia ympäristöön liittyviä tekijöitä ja halu osallistua pitkäjänteisesti tavoitteelliseen ja ohjattuun valmennukseen. Valmennus tarkoittaa tässä yhteydessä toimintaa, jossa kehitetään henkisten voimavarojen optimaalista hyödyntämistä intrapersonallisten ominaisuuksien tuntemisen ja hallinnan avulla. (Nokelainen 2010; Isokorpi 2013.)

Ammatillisen huippuosaamisen tarkastelussa erinomainen suoritus erotetaan tavanomaisesta. Tam (2012) kuvaa kuusi taitoaluetta, joiden perusteella huippusuoritukset erottuvat keskitason suorituksista. Nämä ovat 1) voimakas suoritarve ja korkeat suoritusnormit, 2) kyky vaikuttaa muihin, 3.) kyky käsitteelliseen ajatteluun, 4.) analyttisyys, 5.) aloitteellisuus haasteiden edessä ja 6) itseluottamus. Myös ammatillisesta huippuosaamista tutkivien Ruohotien ja Hongan (2003) mukaan työntekijä tarvitsee ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja ammattispesifien taitojen lisäksi. Ammattinsa hallitsevalla työntekijällä on kyky analysoida ongelmia, hän proaktiivinen, kykenee ennakoimaan alansa kehitystä ja ottamaan vastuun käytänteiden toimivuudesta. (Ruohotie 2002; Ruohotie & Honka 2003.)

Trishman (1993) on esittänyt ammatitiosaamiseen liittyen seitsemän piirrettä, jotka edistävät korkean asteen ajattelua työelämässä: avarakatseisuus ja avomielisyys, älyllinen uteliaisuus, yhteyksien ja selitysten etsiminen, tuotosten ennakoiminen ja suunnitelmien tekeminen, informaation prosessointi, perusteiden ja syiden arviointi sekä kyky tarkkailla omia ajatuksia.

Etenkin innovaatioiden ja muutosten käynnistäminen edellyttää ammattispesifien taitojen lisäksi hahmottamiskykyä, luovuutta, innovatiivisuutta ja muutosherkkyyttä, riskinottoa ja visiointi-

kykyä. Evers, Rush & Berdrown (1998) mukaan innovaatioiden ja muutosten käynnistäminen on yksi keskeinen tulevaisuuden kompetenssialue, joka edistää myös työllistymistä ja elinikäistä oppimista. Muita merkittäviä ammattiosajan kompetenssialueita ovat oman toiminnan hallinta, kommunikaatiotaito sekä ihmisten ja tehtävien johtaminen. Innovointi edellyttää kykyä soveltaa tietojaa ja taitojaan uusiin tehtäviin ja tilanteisiin, siirtää osaamista uusille spesifisille alueille. Ruohotien (2002; 2003) mukaan soveltamisen ehtona on kuitenkin aina myös riittävän vahva ammattispesifinen osaaminen. Esimerkiksi ammatispesifisen tiedon ymmärtäminen millä tahansa kompleksisuuden tasolla auttaa analogisen kommunikaatioteknologian osajaa siirtämään tietoa, kuten terminologian ja prosessien tuntemustaan, digitaalisten kommunikaatio-ongelmien ratkaisemiseen.

Isokorpi (2013) korostaa, että ammatillinen ja inhimillinen kasvu tapahtuvat aina rinnakkain;

amatillisen huippuosaamisen rinnalla kehittyy myös ihmisen persoona. Hän viittaa Kalliopuskan, Nykäsen & Miettisen (1996) määritelmään huippupersoonasta henkilönä, joka menestyy hyvin omalla alallaan ja on elämäänsä melko tyytyväinen (Isokorpi 2013, 15). Huippuosaajan itsetunto on terveesti rakentunut ja hänellä on luottamusta omiin kykyihinsä. Näiden lisäksi hän pystyy jakamaan toisen ihmisen kanssa tunteita ja kokemuksia ja osaa olla aidosti empaattinen. Huippuosaamisessa ei siis ole kyse vain huipputuloksesta, vaan siitä, että tekijä on löytänyt oikeanlaisen suhteen tekemiseensä. Ruohotie ja Honka vahvistavat (2003, 17) että huippuosaamisen tutkimisessa on tärkeää havainnoida kognitiivisten valmiuksien lisäksi am-

mattilaisen emotionaalisia valmiuksia. Emotionaalisten tekijöiden lisäksi huippuosaamiselle ovat merkityksellisiä kuitenkin myös perinnölliset taipumukset, itsesäätely, toimintaympäristö sekä spesifisten oppimismahdollisuuksien laatu ja määrä (Nokelainen 2010; Ruohotie & Honka, 2003).

Myös sellaiset käsitteet kuin kompetenssi, taito, kvalifikaatio, kyky, kapasiteetti, tehokkuus ja taitavuus tarjoavat erilaisia näkökulmia ammatillisen huippuosaamisen ja erinomaisen työsuorituksen tarkasteluun. Ne viittaavat tiedon, käyttäytymisen, asenteiden ja arvojen keskinäiseen riippuvuuteen ja liittyvät jonkin taidon hallintaan; taitoon oppia jotakin, tehdä jotakin tai yltää johonkin tavoitteeseen. Myös luovuus, innovatiivisuus, joustavuus, kestävyys ja tarkkuus ovat usein ammatillisen huippuosaamisen tarkasteluun liitettyjä käsitteitä (Ruohotie & Honka, 2003, 17; Nokelainen, 2010).

Tulevaisuuden työelämän osaamisen ennakointia

Teknologia kehittyä tällä hetkellä niin nopeasti, että uusia teknologioita läpimurtoja tulee lähes viikoittain. Suuret muutokset syntyvät usein teknologioiden ja sosiaalisten innovaatioiden yhdistelminä. Näistä yhdistelmistä, ja niiden toimialat leikkaavasta yhteistyöstä, syntyvät tulevaisuuden työelämän suurimmat uudisteet ja osaamishaasteet. (Linturi, Kuusi & Ahlqvist 2013, 17.)

Esimerkiksi digitalisoituminen muuttaa elinkeinoelämää ja julkisia palveluja yhä useampien palvelujen siirtyessä verkkoon. Teollisuuden, palvelujen ja rakentamisen sektorirajat madaltuvat. Uut-



ta liiketoimintaa kehittyä aloille, joita nykyinen ammattien toimialaluokitus ei enää tunnista. Useiden tutkijoiden (Mm. Toivonen 2014, 15; Linturi, Kuusi & Ahlqvist 2013) mukaan digitalisaatio saattaa mahdollistaa uudenlaista teollista tuottavuutta, johon viitataan jopa ”teollisen vallankumouksen kolmantena aaltona”. Tämä toteutuu esimerkiksi resurssitehokkuutena ja kehittyneenä datamassojen analysointina. Tuottavuuden ytimessä on internet ja keskustelua käydään usein termeillä kaiken internet (Internet of Everything) tai teollinen internet (Internet of Things). Ilmiö on vuorovaikutuksessa muun muassa materiaalitieteiden, biotalouden, robotiikan, tietotyön automaation sekä energian varastoinnin ja tuotannon kehityksen kanssa kytkeytyen sosiaalisiin innovaatioihin, hyvinvointipalveluihin ja koko yhteiskunnan infrastruktuuriin. (Linturi, Kuusi & Ahlqvist 2013.) Tulevaisuuden prosessi-, tuote-, organisaatio- ja johtamisinnovaatiot edellyttävät uudenlaista ajattelua, osaamista ja ammatillista toimintaa.

Elinkeinoelämän kasvun manifesti -julkaisussa (Toivonen 2014) ennakoitaan, että pienen työvoiman ja suurien etäsiisyyksien Suomessa tulevaisuuden työelämän kannalta merkittävässä roolissa ovat jatkuva koulutus, tutkimus ja uusien toimintamallien innovointi. Koulutuksen ja tutkimuksen pitäisi pystyä vastaamaan paremmin muuttuvan työelämän osaamisvaatimuksiin.

Yhä suurempi osa työelämässä tuotetusta arvonnalisesta syntyy aineettomista tuotteista ja tuotantotekijöistä, kuten tutkimus- ja kehityspääomasta, osaamisesta, suunnittelusta, muotoilusta, jakelusta ja erilaisista digitaalisista palveluista. Syntyy uusia työtehtäviä, jotka eivät näy tämän hetken ammattien määritte-

lyssä (Mayer-Pirttijärvi 2010, 9). Jotta toimintaympäristön muutokset ja niiden vaikutukset kyetään tunnistamaan mahdollisimman laaja-alaisesti, tarvitaan uutta ennakkointiosaamista sekä uusia menetelmiä ja -resursseja tulevaisuuden kartoittamiseen ja arviointiin. Aalto, Ahokas & Kuosa (2008, 25) kirjoittavat, että menneillään oleva toimialojen murros ja ammattien muutos tarkoittavat sitä, että generalistinen ja holistinen osaaminen tulevaisuuden työelämässä korostuvat. Niin sanotut yliammatilliset, geneeriset työelämätaidot ovat entistä tärkeämmässä roolissa.

Huippuosaamisenäkökulma ammatillisessa koulutuksessa - Hämeen ammattikorkeakoulun kokemuksia ammatitaitokilpailuista

Ammattiin opiskelevat on tärkeää jo opintojen alkuvaiheessa perehdyttää siihen, ettei ammatti ole pelkästään työtehtävien suorittamista vaan myös oman työn jatkuvaa reflektointia ja kehittämistä. Ammattiosaaja ei ole vain erinomainen työn suorittaja vaan myös erinomainen työn kehittäjä (vrt. Nokelainen 2010). Työpaikoilla työn kehittäminen ja uusien innovaatioiden luominen tapahtuu harvoin yksilösuorituksena. Innovaatiossa on usein kyseessä tiimien ja työyhteisöjen ajallisesti pitkäaikaisen tietämyksen ja osaamisen kehittämisen tulos. Näkökulma huippuosaamiseen on tärkeä laajentaa tiimien ja työyhteisöjen erinomaiseen osaamiseen, osaamisen systemiseen kehittämiseen ja osaamisen johtamisen tekijöihin.

Ammatillisessa koulutuksessa viime vuosina tehdyt muutokset ja suunnitelmat tarjoavat huippuosaamisen kehittämiseksi pohjaa. Esimerkiksi uudet val-

takunnalliset opetussuunnitelmien perusteet mahdollistavat sekä yksilöllisten opintopolkujen rakentamisen oppilaitos – työpaikkayhteistyönä. Kaikkien opiskelijoiden lahjakkuuksien ja omien vahvuuksien tunnistaminen, ohjaus ja arviointi edistävät koko opiskelijaryhmän ja oppimisyhteisön huippuominaisuuksien vahvistumista. Tämä edellyttää opettajalta uudenlaisia yhteisöllisen oppimisen ja erinomaisuuteen valmentavan oppimisprosessin ohjaamisen taitoja.

Taitaja-polku auttaa koulutuksen järjestäjiä arvioimaan koulutuksen työelämävastaavuutta

Ammattitaitokilpailut tarjoavat potentiaaliselle tulevaisuuden huippuosaajalle yksilöllisen ja haasteellisen opintopolun, niin kutsutun Taitaja-polun. (Helakorpi 2010.) Ammattitaidon alle 21 vuotiaiden suomenmestaruuskilpailuihin, Taitaja-kilpailuihin, osallistuu vuosittain tuhansia ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevia nuoria. Taitaja-finaaliin valikoituu noin 500 ikäluokkansa huippuosaajaa. Kilpailutapahtumien järjestäminen yhdessä työelämän edustajien kanssa tarjoaa koulutuksen järjestäjille tilaisuuden arvioida opetuksen tasoa ja vertailla koulutuksen vastaavuutta työelämän vaatimuksiin.

Ammattitaitokilpailut lisäävät ja syventävät osaltaan ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyötä. Taitaja -finaalin ja semifinaalit järjestävät oppilaitokset solmivat vuosittain satoja yhteistyösopimuksia yritysten kanssa. Esimerkiksi kilpailutehtävät laaditaan ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Tehtävät ovat työelämälähtöisiä ja ne konkretisoivat valtakunnallisten tutkintojen perusteiden kiitettävän tason osaamisvaatimukset. Osaamisen yhteisöllisen

kehittämisen näkökulmasta sekä yksilöiden että tiimien suoritusten taltioiminen ja avoin jakaminen on tärkeää. Kilpailutehtävät ja niihin liittyvä arviointi tallennetaan avoimeen, Skills Finland ry:n ylläpitämään tehtäväpankkiin, josta ne ovat ammatillisten oppilaitosten ja opiskelijoiden hyödynnettävissä.

Kansainväliset ammattitaitokilpailut edistävät koulutuksen kilpailukykyä

Kansainväliset ammattitaitokilpailut, kuten WorldSkills, EuroSkills ja International Abilitypics, tarjoavat koulutuksen järjestäjille ja työelämän edustajille foorumin kansainväliseen verkostoitumiseen, kansallisen osaamistason vertailuun ja kansainvälisen osaamisen kehittämiseen. Ammatillisen osaamisen kehittäjille, opettajille ja ohjaajille, on tärkeää tarkastella ja arvioida omaa ja koulutuksen järjestäjän toimintaa kansainvälisessä toimintakontekstissa ja etsiä innovatiivisia esimerkkejä maailmanlaajuisesta kehittäjäverkostosta. Nuorille kilpailijoille kilpailut tarjoavat vaikuttavan oppimisprosessin ja kilpailu-uran aina ammattitaidon maailmanmestariksi asti.

Ammattitaitokilpailusta vaikuttaisi olevan monenlaisia hyötyjä. Kilpailut auttavat esimerkiksi arvioimaan ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyyttä ja kansainvälistä kilpailukykyä. Ne lisäävät ammatillisen koulutuksen vetovoimaa, esittelevät uusia opetus- ja valmennusmenetelmiä ja ovat opinto-ohjauksen ja opiskelijan motivoinnin väline. Kansallisissa ja kansainvälisissä kilpailuissa menestyneet nuoret, kuten myös heidän valmentajansa ja tukitiiminsä, ovat merkittäviä roolimalleja kaikille ammatillisen koulutuksen opettajille, kehittäjille ja opiskelijoille. Olennaista on kilpailutoimin-

nassa saatujen kokemusten levittäminen koko ammatillisen koulutuksen kentälle ja työelämään (Eerola 2013; Eerola, Tuominen, Hakkarainen, Laurikainen & Mero 2014.)

Skills Trainers' Academy edistää ammatillisen huippuosaamisen valmennusosaamista

Hämeen ammattikorkeakoulun Skills Trainers' Academy edistää ammatillisen huippuosaamisen kehittämistä ja levittämistä koulutuksen ja tutkimuksen keinoin. Toiminnan strategia kytkeytyy Hämeen ammattikorkeakoulun strategiaan: HAMK Skills Trainers' Academyn tavoitteena on kehittyä korkeatasoiseksi ja laadukkaaksi ammatillisen huippuosaamisen kehittäjäksi. Ammatillisella opettajankoulutuksella on toiminnassa merkittävä rooli sekä tiedontuottajana että hankitun tiedon implementoijana ja levittäjänä ammatillisen koulutuksen pedagogiseen toimintaan.

HAMK Skills Trainers' Academyn toiminta jakautuu neljään alueeseen, jotka ovat: 1) kilpailu- ja valmennusasiantuntijoiden koulutus ja valmennus, 2) huippuosaamista edistävien hyvien käytänteiden levittäminen ja juurruttaminen, 3) kilpailu- ja valmennusosaamisen kansainvälistäminen tuonti- ja vientitoiminnalla ja 4) ammatillista huippuosaamista tukeva tutkimus ja kehittämistoiminta. (Ks. <http://www.hamk.fi/skills>.) Skills Trainers' Academy toimii kansainvälisissä verkostoissa ja toteuttaa Developing Excellence in Skills -valmennusohjelmaa kansainvälisesti. Huippuosaamista edistävää tutkimus- ja kehitystyötä tehdään yhteistyössä Skills Finland ry:n, Ammattiosaamisen kehittämissyhtymäryhmän, AMKE ry:n, ja laajan ammatillisen koulutuksen järjestäjaverkon kanssa se-

kä Tampereen yliopiston johdolla myös useiden kansallisten ja kansainvälisten yliopistojen kanssa.

Keskeisiä havaintoja huippuosaamisesta

Ammattitaitokilpailut ja Skills Trainers' Academyn toiminta ovat tuottaneet havaintoja ammatillisen huippuosaamisen kehittymisestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Ammattispesifin osaamisen kehittyminen ja kehittäminen autonomiselle tasolle edellyttää vankkaa opetus- ja oppimisprosessia hyvin organisoidussa ja johdetussa ammatillisessa koulutuksessa. Tarvitaan kompetenssiperustaista, joustavia oppimiskäytäntöjä tukevaa opetussuunnitelmaa, ammattitaitoista opettajaa ja suotuisia ympäristöön liittyviä taustatekijöitä – hyvin organisoitua, johdettua ja resursoitua ammatillista koulutustoimintaa.

Ammatillista erityisosaamista, joka on tavanomaista suoritusta parempaa, voidaan tietoisesti valmentaa, harjoitella ja kehittää erilaisin pedagogisin menetelmin. Pedagoginen ohjaus on usein tässä kontekstissa monimuotoista ja kokonaisvaltaista. Ammattispesifin osaamisen lisäksi tuetaan henkisiä voimavaroja, motivoitumista ja intrapersoonallisten ominaisuuksien tuntemista ja hallintaa (vrt. Nokelainen, 2010). Huippuosaamisen tarvitaan aloitteellisuutta uusien haasteiden edessä, analyttisyyttä, kykyä käsitteelliseen ajatteluun ja itseluottamusta.

Ammatillinen huippuosaaminen tarkoittaa myös osaamisen erinomaista työelämävastaavuutta: osaaminen ei ole vain suorituksena arvioiden erinomaista, sitä myös tarvitaan työelämässä ja sillä on merkitystä ja vaikuttavuutta. Ammattitaitokilpailut ovat osoittaneet, että yritys-

ten ja koulutuksen järjestäjän yhteistyö ja jatkuva vuorovaikutus on olennaista osaamisen kehittämiseksi sekä yhteiskunnan, yhteisöjen että työllistyvän, kilpailukykyisen ja hyvinvoivan yksilön kannalta. Ammatillista huippuosaamista on kuitenkin tähän mennessä tutkittu ensisijaisesti vain yksilön suorituksena ja sitä selittävinä tekijöinä. Myös ammattitaitokilpailuissa yksittäisten kilpailijoiden suoritukset helposti korostuvat. Ammatillisen huippuosaamisen keskeisiä tutkimushaasteita tällä hetkellä ovatkin miten yksilön ammatillista huippuominaisuuksista voitaisiin saada koko yhteisön erinomaisuuksia – tiimin, työryhmän, oppimisyhteisön, työyhteisön ja verkoston ominaisuuksia? Miten huippuosaaminen skaalautuu? Voidaanko yksilön kompetensseista rakentaa tiimien ja yhteisöjen kompetensseja?

Ammatillisen huippuosaaminen ja tulevaisuuden työelämän haasteet

Tulevaisuuden työelämä muuttuu yhä kompleksisemmaksi ja tietointensiivisemmäksi. Minkälaista ammatillista huippuosaamista tarvitaan esimerkiksi verkottuneissa ja hajautetuissa, globaaleissa työskentely-ympäristöissä? Minkälaisia kvalifikaatioita ja kompetensseja tulevaisuuden työelämän monimutkaisten ongelmien ratkaisu edellyttää? Mitkä ovat ne huippuosaamiset, joiden avulla luodaan uusia ratkaisuja yhteiskunnan ja yritystoiminnan haasteisiin, mitkä osaamisen tuottavat esimerkiksi kestävää kehitystä ja hyvinvointia ja samalla kilpailukykyä kansainvälisessä toiminnassa?

Tulevaisuuden tietointensiivinen työ edellyttää yksilöltä esimerkiksi informaation nopeampaa prosessointia ja arviointia, kriittistä ajattelua ja luovuutta. (Vrt.

Ruohotie 2002.) Näitä ominaisuuksia on tärkeää tarkastella työryhmä- ja yhteisötasolla sekä osaamisen johtamisen haasteena. Miten tekijät selittävät työyhteisön huippuosaamista? Miten erinomaisen organisaatio tai verkosto eroaa työsuoritukseltaan tavanomaisesta? Miten yhteisön kriittistä ja luovaa ajattelua sekä ongelmanratkaisukykyä johdetaan? Minkälainen on ammatillinen huippuorganisaatio?

Tulevaisuuden työelämän edellyttämien erinomaisuuksien ennakointiin tarvitaan uusia, nopeita ennakointityövälineitä. Tulevaisuuden osaamisen ennakoiminen edellyttää ennen kaikkea työelämän ja koulutuksen järjestäjien tiiviimpää ja tehokkaampaa yhteistyötä. Osaamisen ennakointia, arviointia ja kehittämistyötä on olennaista tehdä riittävän laajassa ja vertailukelpoisessa verkostossa, kansainvälisessä kontekstissa. Yhteiskunnalliset ilmiöt ovat globaaleja, myös kansallisen työelämän kehittämisessä kohdataan maailmanlaajuisia haasteita. On tärkeää kehittää entistä enemmän joustavia ja yksilöllisiä koulutuspolkuja työelämään, strategista työssäoppimistä sekä osaamisen työelämälähtöistä tunnistamista ja tunnustamista. Esimerkiksi, jos suuryritykset voivat ottaa kasvuyrityksiä strategiansa ytimeen kehittymään, miksei myös koulutuksen järjestäjiä?

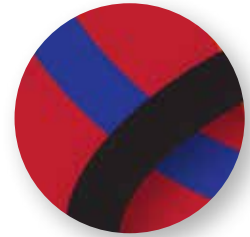
Työelämän on opittava ennakoimaan tulevaisuuden osaamista strategisemmin ja koulutuksen on kyettävä reagoimaan työelämän osaamistarpeisiin ketterämmin. Ammattispesifisten osaamisen lisäksi tarvitaan tarkempaa tutkimustietoa niistä geneerisistä kvalifikaatioista ja osaamisista, joita robotiikka ei korvaa, ja jotka ovat olennaisia kompleksisen tiedon prosessoinnille ja käytännön on-

gelmanratkaisulle. Tehokkaan kontekstuaalisen työsuorituksen lisäksi olisi tarkasteltava myös verkostoituneen toimintaympäristön edellyttämää ammatillista osaamista: sosiaalista ja monikulttuurista osaamista, vuorovaikutustaitoja, epävarmuuden ja stressin hallintaa ja kykyä ja motivaatiota jatkuvaan ammatilliseen kasvuun.

Työelämän nopeat muutokset ja murrokset edellyttävät tutkimukselta ammatillisen huippuosaamisen jatkuvaan käsitteellistä määrittelyä ja tarkentamista sekä yhteiskunnallista keskustelua tutkimuksen ja osaamisen merkityksistä. Ammattikorkeakoulukontekstissa uuden tutkimustiedon hankkimisen lisäksi myös tieteellisen tiedon implementointi suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin on tärkeää. Aiempi tutkimus (mm. Helakorpi, 2010; Nokelainen 2010; Ruohotie & Honka 2003) ja kehittämistyö (mm. Eerola 2013; Isokorpi 2013) on osoittanut, että ammatillista huippuosaamista voidaan intentionaalisesti ja systemaattisesti kehittää ja valmentaa. Tulevaisuuden työelämän ammatillisten huippuosaamisen ennakoimisen lisäksi tarvitaan uudenlaisia, tutkimukseen perustuvia toimintamalleja ja konsepteja huippuosaamisen kehittämiseen ja arviointiin myös tiimi- ja organisaatiotasolla. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi innovatiivisia, avoimia ja yhteisöllisiä opettamisen ja oppimisen ratkaisuja sekä ammatilliseen peruskoulutukseen, työssäoppimiseen että elinikäiseen oppimiseen.

Lähteet

Aalto, H.-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti. Tulevaisuuden tutkimuskeskus & Turun kauppakorkeakoulu: TUTU-julkaisu ja 1/2008.



Eerola, T. 2013. Competitions in vocational skills – an instrument for developing vocational education. Teoksessa T. Eerola (toim.) Towards Vocational Top Expertise. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK AOKK:n julkaisuja 2/2013, 52-63.

Eerola, T., Tuominen, P., Hakkarainen, R-L., Laurikainen, M. & Mero, N. 2014. HUIPUT KEHIIN – Projektin toteutus ja tulokset. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK AOKK:n julkaisuja 1/2014.

Evers, F.t., Rush, J.C. & Berdrow, J. 1998. The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

HAMK Skills Trainers' Academy. Retrieved October 31, 2014, from <http://www.hamk.fi/skills>.

Helakorpi, S. 2010. The Philosophy behind Vocational Skills Competitions. Teoksessa S. Kaloinen, P. Pynnönen & H. Saarinen (toim.) Competitions for everyone. HAMK University of Applied Sciences, 31-39.

Isokorpi, T. 2013. Huippuosaamisen pedagogiikka. Näkökulmia oman ammatillisen huippuosaamisen saavuttamiseksi. HAMKin e-julkaisuja 19/ 2013. Retrieved October 31, 2014, from <http://www.theseus.fi/handle/10024/67052>.

Kalliopuska, M., Nykänen, H. & Miettinen, P. 1996. Voittoon, huipulle! Psykologia-tutkimus Mirja Kalliopuska 1996.

Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananen, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Linturi, H., Laitio, Rubin, Sirén & Linturi, 2010. Oppimisen tulevaisuus 2030. Otavan Opiston Osuuskunta, Demos Helsinki & Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Retrieved October 30, 2014, from <http://www.otavanopisto.fi/julkaisut/oppimisen-tulevaisuus-2030>.

Linturi, R., Kuusi, O. & Ahlqvist, T. 2013. Suomen sata uutta mahdollisuutta: radikaalit teknologiset ratkaisut. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu, 6/ 2013. Retrieved

ved October 29, 2014, from <http://web.eduskunta.fi/dman/Document.php?documentId=ie27613151734377&cmd=download>.

Mayer-Pirttijärvi, H. (toim.) 2010. Osaava henkilöstö - menestyvät yritykset. EK:n koulutus- ja työvoimapolitiittiset linjaukset vuoteen. 2015. Elinkeinoelämän keskusliitto. Retrieved October 29, 2014, from <http://www.ek.fi/julkaisut>.

Nokelainen, P. 2010. Mistä on ammatilliset huippuosaajat tehty? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 12 (2), 4-12.

Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetensien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa J. Nieminen (toim.), Verkottuminen ja virtuaalistuminen ammatillisen aikuiskoulutuksen tukena. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärven Offset Oy: Saarijärvi.

Tan, C.-M. 2012. Mietiskellen menestykseen, Sisäisen etsinnän hakutuloksia. Helsinki: Basam Books Oy.

Toivonen, S. (toim.) 2014. Teollisuus uudistuu jo, uudistuuiko Suomi? Elinkeinoelämän keskusliitto. Retrieved October 28, 2014, from <http://www.ek.fi/julkaisut>.

Trishman, S., Jay, E. & Perkins, D.N. 1993. Teaching thinking disposition: from transmission to enculturation, *Theory into Practice*, 32, 147-53.



Ammattikasvatus- filosofiaa: muutos uhkana vai mahdolli- suutena ammatti- kasvatuksen olemuk- selle?

Markku Tuominen

Lehtori, TM

Kaurialan yläkoulu, Hämeenlinna

markku.tuominen@hameenlinna.fi

Jari Wihersaari

Sivistysjohtaja, FT

Hattulan kunta

Jari.wihersaari@hattula.fi

Tiivistelmä

Ammattikasvatuksen olemuksen ja ammatin käsitteen selvittely on ammattikasvatusfilosofian alaa. Muutosten keskellä filosofinen pohdinta on yhä ajankohtaisempaa, ja Ammattikasvatusfilosofia-teoksen ilmestymisen jälkeen (2006) muutos ja sen vauhti näyttävät entisestään kiihtyneen yhteiskunnassa.

Koulutuspoliittiset määrittelyt (yleissivistävä-ammattillinen) eivät ole ammattikasvatuksen olemuksellisia määrittelyjä.

Olemuksen määrittelyyn vastauksia voidaan hakea tutkimuskohteen kautta, jolloin ammattikasvatus ilmiönä avautuu ammattiin kasvattamisen ja ammatillisen kasvun kautta. Ammattikasvatus on siis käsitteenä laajempi kuin pelkkä kasvatus.

Tämä olemuksen määrittely vaatii ammatin käsitteen selvittelyä. Lähtökohdaksi nousee koulutuksen ja työn ohella ammatillainen, yksilö. Tämä tekee ammatin käsitteestä persoonallisen.

Ammattikasvatusfilosofia-teoksessa on ehdotettu dynaamisen ammatin käsitettä, jossa yksilön eli ammatillaisen rooli korostuu. Tällöin muuttava ammatin käsite määrittyy yksilön ja yhteiskunnan dialogissa.

Avainsanat: *ammattikasvatusfilosofia, olemus, ammatillainen, dialogisuus, dynaaminen ammatin käsite*

Ammattikasvatuksen olemuksesta

Saimme kirjoituspyynnön tarkastella ammattikasvatustilafilosofian näkökulmasta tutkimuksen tulevia suuntia ja erityisesti, miten muutos avautuu ammattikasvatuksen olemukselle: uhkana vai mahdollisuutena?

Mannermaisessa filosofiassa (Himanka 2002, Critchley 2001) olemuksen etsintä liittyy fenomenologiseen perinteeseen. Jaottelu olemus (essentia) ja olemassaolo (eksistenssi) on ollut filosofian perustavia erotteluita. Ensimmäistä kannattavien mukaan olioilla on tietty olemus, jälkimmäisten mukaan olemassaolo ensisijainen eikä varsinaista olemusta edes ole.

Muutosten keskellä pitää testata aiempien näkemysten voimaa ja esittää niille kriittisiä kysymyksiä. Näin voi seuloutua luovuttamaton ydin eli ammattikasvatuksen olemus. Ja jos pysyvää olemusta ei löydy ja kaikki menee uusiksi, on syytä kääntyä eksistentialistien puoleen ja rakentaa hänen kanssaan sitten olemassaoloa.

Olemuksen selvittely on ammattikasvatuksen tieteenfilosofian ydinaluetta (Tuominen & Wihersaari 2006, 39–72). Osaltaan se on rajanvetoa muihin kasvatustieteen osa-alueisiin ja moniin lähitieteisiin. Toisaalta se on ammattikasvatuksen omaleimaisuuden paljastamista. Vastauksia voi määrittäytyä tutkimuskohteen kautta. Ammattiin kasvattaminen ja ammatillinen kasvu ovat tutkimuksen keskeisiä ilmiöitä. Käsitteenä ammattikasvatus on laajempi kuin pelkkä kasvatus.

Ammattikasvatusta on perinteisesti yhdistetty ammatilliseen koulutukseen ja sen myötä peruskoulun jälkeiseen koulutukseen sekä työelämään (Ruohotie 1991). On syytä kuitenkin huomata, että koulutuspoliittiset määrittelyt (yleissivistävä-ammattillinen) eivät ole olemuksellisia, vaan tiettyyn yhteiskunnalliseen kontekstiin sidottuja.

Jos lähtökohdaksi valitaan ammatit ja eri alojen ammatilliset, avautuu laajempi todellisuus. Väkevä (2004) on John Deweyn pohjalta määritellyt, että peruskoulutuskin on osaltaan ammatillista kasvatusta. Laajimmin ammatillisen kasvun voidaan nähdä alkavan lapsuudesta, ellei jopa syntymästä, edeten varhaiskasvatukseen ja peruskoulun kautta toiselle asteelle ja korkea-asteelle sekä työelämään. Elinikäisen oppimisen ilmiö osana ammatillista kasvua ei laajene kouluvuosista vain aikuisikään ja työelämään, vaan koko elämänkaaren kattaen myös varhaisvuosiin. Näin ammattikasvatuksen tutkimus voi ulottua läpi koko perinteisen kasvatustieteen kentän.

Ammattikasvatuksen olemus ei siis rajoitu tiettyyn ikään tai koulutusmuotoon, kun lähtökohdaksi otetaan ammatit, ammatillinen kasvu ja ammatillainen. Monien tapahtuneiden ja menossa olevien muutosten keskellä tämä näkökulma korostaa muutosta mahdollisuutena ja haasteena, ei niinkään uhkana.

Muutos yhteiskunnassa

Muutos ja sen vauhti on koettu suomalaisessa yhteiskunnassa laajasti Ammattikasvatustilafilosofia -kirjamme ilmestymisen jälkeen. Suomalaisen teollisuuden muutos metsäteollisuudesta kohti teknologiate-

ollisuutta näytti vuosituhaten alussa selvältä, mutta viimeisten vuosien muutokset ovat antaneet aihetta kyseenallista tämän muutoksen suuntaa. Nokia oli parhaimmillaan reilusti yli sadantuhannen työntekijän yritys, ja sen osuus kaikesta tavaroiden ja palvelusten tuotannosta Suomessa oli peräti neljä prosenttia. Muutamassa vuodessa yhtiö romahti maailman johtavasta yrityksestä kriisifirmaksi. Miksi Nokian tarina oli tällainen?

Canalys-konsulttiyhtiön analytiikko Tim Shepherd kertoi Nokian romahtamisen syystä haastattelussa (MOT: Näin Nokia tuhoutui osa II - 18.11.2013) näin:

It was clearly a surprise to hear that a CEO of a major company was allowing a note like that to get out into wider industry... well I mean I think it, what's interesting about it is that it's an acknowledgement that hadn't been made by Nokia before, there were some serious issues. It was a real recognition that Apple and Google and other vendors in the market that Nokia had dominated, had really changed the game and the market had shifted and Nokia had buried its' head in the sand to some extent, and not made the strategic changes that were necessary.

Jotain unohtui menestyksen mukana. Nokian asema suomalaisena mobiililaitteiden innovatiivisena kärkinimenä on menneisyyttä. Nokia on nykyisin verkopalveluja tuottava yritys. Nouseeko uusi yritys kukoistukseen kuin tarujen Fenix-lintu?

Menneisyyden teollisuudeksi monien mieltämä puuteollisuus on taas investoimassa Suomessa, tosin eri tuotantolinjoilla kuin aikaisemmin. Nokian pääluot-

tamusmies on ollut ylityöllistetty yt-neuvotteluiden takia. Onko it-insinööreille enää kysyntää? Onko puunjalostusteollisuudessa tulevaisuuden uusi Nokia?

Kun tarkastelemme teknologian suuntaa ja yhteiskunnan tilaa ammattien näkökulmasta, on todettava, että muutos määrittää olemassa olevaa todellisuutta. Ammattikasvatuksen filosofian hengessä on hyvä pohtia muutosta, sen olemusta ja merkitystä myös filosofisesti.

Filosofian opetuksia muutoksesta

Muutoksen olemuksesta ja merkityksestä kirjoittaneista filosofiista vanhin lienee ensimmäisten luonnonfilosofien joukkoon kuulunut Herakleitos (n. 535–475 eKr.). Herakleitoksen ajattelu muutoksesta ja sen olemuksesta löytyy hänen aforismeistaan, jotka ovat kovin tulkinnanvaraisia. Voidaan jopa kysyä, onko hänellä mitään yhtä johdonmukaista oppia. Tästä huolimatta hänellä on kuitenkin ollut ainakin metafyyminen visio, jolle hän yritti antaa kirjallisesti tyylikkään ilmaisun (Sajama & Aalto-Heinilä 2009).

Herakleitoksen ajattelusta kirjoittaneet norjalaistutkijat Skirbekk ja Gilje (1995) ovat tiivistäneet hänen oppinsa muutoksesta neljään teesiin:

- (1) Kaikki on muutosta.
- (2) Muutos on muuttumattoman lain mukaista.
- (3) Lainomainen muutos tapahtuu vastakohtien taistelun kautta.
- (4) Kokonaisuuden harmonia syntyy osien taistelusta tai vuorovaikutuksesta.

Herakleitoksen tavoin voi todeta, että muutoksen maailmassa yksi asia on

muuttumaton: taukoamaton muuttuminen. Toinen ajatus, joka nousee Herakleitoksen ajattelusta, on dynaamisuuden ajatus. Maailma on muuttuva ja jatkuva dynaaminen prosessi. Muutoksen mahdollisuus tulee tiedostaa ja siihen tulee varautua, mutta sitä vastaan ei voi taistella. Kuin paradoksinä voi todeta, että muutos on muuttumatonta.

Lohdullista Herakleitoksen ajattelussa on se, että muutoksessa on kuitenkin aina jotain mukana muuttuvasta. Kaikessa muutoksessa jokin muuttuu mutta samalla myös jokin säilyy samana, koska mikään ei synny tyhjästä. Ei voi olla sellaista muutosta, jossa *mikään* ei säily samana – ellei sitten satu uskomaan tyhjästä luomisen oppiin. *Ex nihilo nihil fit*.

Ehkä tunnetuin muutoksen dynamiikkaa käsitellyt filosofi oli Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770- 1831), joka näki historian dynaamisena prosessina. Hegelin mukaan ihmisen ajattelu kehittyi kolmen kehitysvaiheen kautta: teesi-anti-teesi-synteesi, joista synteesistä jälleen tulee uuden vaiheen teesi. Saman ajattelun dialektisen dynamiikan mukaan historia etenee. Keskeistä Hegelin filosofiassa on historiallisen muutoksen korostaminen, joka syntyy dialektisten prosessien kautta. Ongelmana Hegelinkin ajattelussa on muutoksen selittyminen vasta jälkepäin. (Saarinen 1985, 286–299) - *Minervan pöllö lähtee lentoon vasta hämärän laskeutuessa*.

Yhteiskunta, tiede ja muutos

Työelämän ja yhteiskunnan muutokset heijastuvat myös koulutuksen järjestäjiin. Muutos ja sen tarve on huomattu, mutta keskustelu esimerkiksi ammattikorkeakoulun ja

yliopiston työnjaosta on kuitenkin jatkunut lähes muuttumattomana. (Vrt. Tuominen & Wihersaari 2006, 131–132).

Tampereen ammattikorkeakoulun rehtori ja ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston puheenjohtaja **Markku Lah- tinen** ja Saimaan ammattikorkeakoulun rehtori ja rehtorineuvoston varapuheenjohtaja **Anneli Pirttilä** pohtivat ammattikorkeakoulujen ja yliopiston tehtäviä kirjoituksessaan 3.3.2014, jonka otsikko oli: *Suomen korkeakoulumalli ei vastaa nykyajan tarpeisiin*.

Muutoksen tarpeellisuuteen koulutuksen järjestämisessä on kiinnitetty huomiota myös Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n 6.5.2014 eduskunnan tulevaisuusvaliokunnalle annetussa lausunnossa:

Arenen näkemyksen mukaan yhteiskunnan ja työelämän muutosten vuoksi työelämän osaamis-tarpeiden ja sen myötä ammattirakenteiden voidaan ennakoida muuttuvan perusteellisesti seuraavien vuosikymmenien aikana. Korkeakoululaitoksen on pystyttävä vastaamaan näihin muuttuviin tarpeisiin maamme kilpailukyvyyn ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi.

Filosofi Pekka Himanen kirjoitti paljon kohua herättäneen Sinisen kirjan, joka ohjaa ajattelua kohti muutosta ja sen hallintaa. Kirjan näkökulma on hyvinvoinnin säilyttämisessä, ja sen esitykset liittyvät yhteiskunnan rakennemuutokseen, kestävään kehitykseen, sen turvaamiseen ja ilmastonmuutoksen torjuntaan. Työelämään liittyen Himanen nostaa koulutuksen ja ennen kaikkea osaamisen jatkuvan kehittämisen muutoksen hallinnan välineeksi. (Himanen 2012, 78).

Yhteiskunta muuttuu, ja kantapään kautta on opittu, että liike-elämässä vain muutos on pysyvää. Himasen ja ammattikorkeakoulujen rehtorien tavoin koulutus nostetaan muutoksen tekijäksi ja hallinnan välineeksi. Mikä olisi muutoksen sisältö? Millaisia ovat ne työtehtävät, joihin koulutuksella valmennetaan? Millaisia tulevaisuuden ammatit ovat, riippuu siitä, mitä ammatilla tarkoitetaan. Koulutuksen ja ammattien välinen suhde on selkeä.

Elinkeinoelämän tutkimuslaitos julkaisi helmikuussa 2014 tutkimuksen, joka sai näkyvän vastaanoton mediassa. (Pajarinen & Rouvinen 2014). Raportin mukaan tietokoneet ja automatisaatio uhkaavat viedä Suomesta 36 % työtehtävistä seuraavan 10–20 vuoden aikana. Sen sijaan palvelualojen tehtävät sekä monimutkaista ajattelutyötä sekä ihmisten välistä kommunikaatiota vaativat ammatit näyttävät olevan paremmin suojattuja. Raportin mukaan asiantuntijatehtävät tulevat säilymään, samoin työt, joissa vaaditaan luovuutta ja intuitiota.

Rouvinen kirjoittaa, että Suomi voi hyötyä muutoksesta, jos yritykset pystyvät nopeasti kehittämään tarvittavaa uutta teknologiaa. Etelä-Suomen Sanomat käsitteli Etlan raporttia 3.2.2014 otsikolla: *Suomi tarvitsee pellepelottomia*. Onko muutoksen hallinnassa kyse vain innovaatioista vai jostain muusta?

Uuden teknologian kehittämisen lisäksi olisi ehkä hyvä pohtia sekä koulutuksen että ammattien sisältöjä. Millainen voisi olla koulutus, joka valmistaa - ei vain nyt havaittuun muutokseen – vaan myös tulevaisuuden muutoksiin?

Muutos ja ammatin käsite

Olemme aiemmin nostaneet keskusteluun dynaamisen ammatin käsitteen, joka itsessään pitää sisällään muutoksen ja näkökulmaa, miten muutokseen voi suhtautua. (Tuominen & Wihersaari 2006).

Ammatin käsitteen olemusta on lähestytty yleensä koulutuksen ja työn kautta, mutta niiden rinnalle on syytä nostaa yksilö eli ammattilainen. Tällöin nousee keskeiseksi kysymys ”kuka minä olen” ja vastaus siihen antaa yksilön tasolla vastauksen kysymykseen, mikä on minun ammattini. Yhteiskunnan pitää sallia tämä kysymys ja tyytyä sen vastaukseen. Tämä on ammatin käsitteen keskeisiä lähtökohtia.

Yksilön rooli ei ole tuntematon ammattikasvatuksen tutkimuksessa. Esi-merkkinä eri ajoilta Helakorpi (1992) on korostanut, että ammatilliseen kasvuun kuuluu sekä ammattiin sosiaalistaminen että yksilön persoonallisuuden kehittäminen. Nokelainen (2014) viittaa määritelmien kompleksisuuteen puhuesaan ammatin oppimisesta työpaikoilla ja nostaa myös esille yksilön roolia.

Mitä dynaamisuus tarkoittaa tässä kontekstissa? Dynaamisuus korostaa ammatin käsitteen muuttuvaa luonnetta. Yksilö ei toimi irrallaan yhteiskunnasta ja sen koulutusjärjestelmästä sekä työelämästä. Ammattilainen suhteuttaa vastauksensa siihen yhteisöön, jossa hän elää. Tässä näkyy dialogisuus ja tästä nousee dynaaminen ammatin käsite. Yksilön ammatillinen identiteetti muodostuu suhteessa yhteisöön, mutta voi muuttua elämän aikana monin tavoin. Taustana voidaan nähdä myös aristoteelinen dynamiikka,

jossa ammatti nousee traditiosta ja kurottaa kohti uutta.

Yhteiskunta korostaa koulutusta, aivan oikein. Ihminen on osa yhteisöä, mutta myös yksilöllinen olento. Ammatin käsitteessä lopulta ratkaisevaa on, miten yksilö eli ammatilainen määrittelee itsensä eli millaisen ammatin tai ammatteja hän omaan persoonaansa identifioi.

Tietty ristiriita on aina olemassa yhteisön ja yksilön välillä. Valtaosa pystyy nämä ristiriidat ratkomaan, mutta äärimmillään yhteiskunnan tasolla ongelmat voivat johtaa totalitarismiin ja yksilön tasolla terrorismiin. Ristiriitoja ratkomaan tarvitaan dialogia yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden välillä.

Kuka voisi vastustaa sellaista muutosta, jossa vanhoja rakenteita ja raja-aitoja kyseenalaistetaan? Kenellä olisi motiivi säilyttää mennyt maailma? Kyse saattaa olla usein vallasta. Dynaamisen käsitteen vaikeutena saatetaan kokea myös sen enustamattomuus. Vuorovaikutuksessa useampi taho vaikuttaa muutokseen. Tämä voi lisätä dynaamisen käsitteen vastustusta: ihminen haluaa usein maailman, jota voi ennakoita ja hallita.

Ammattikasvatuksen keskustelua ovat hallinneet tietyt rakenteelliset jaottelut, kuten teoria-käytäntö, yleissivistävä-ammattillinen ja professio-ammatti. Dynaaminen ammatin käsite syntyy siis yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksen tuloksena. Muutoksena yhteiskunnan vallitsevat rakenteet eivät ole lähtökohtana, vaan yksilö eli ammatilainen. Tällöin ammatista tulee myös persoonallinen kysymys.

Tutkimuksen näkökulmasta eri ammatteihin tulee suhtautua tasapuolisesti, ilman yhteiskunnan asettamia val-

tarakenteita. Tutkimus siis ei arvota eri ammatteja suhteessa toisiinsa. Samoin rajapinnoilla olevat ilmiöt voidaan liittää mukaan, eikä tutkimus suoraan rajaa niitä pois. Tämä lienee selityksenä, miksi ammattikasvatuksen kentältä eri ammattilaisten parista on kiitelty uutta avautusta. (Tuominen & Wihersaari 2006, 7, 31-35).

Kun kyse on vuorovaikutuksesta, yhteiskunta voi muuttaa yksilön omaa käsitystä itsestään ja ammatistaan. Mutta toisaalta myös yksilö voi omalla määrittelyllään muuttaa yhteiskuntaa ja ammatin käsitettä sekä luoda uusia ammatteja.

Todellisuudesta nouseva dynaaminen ammatin käsite ei ole ulkokohtaisesti määritelty objektiivinen käsite. Mannermaisen filosofian näkökulmasta tarkastellaan ilmiötä ja sen ilmenemistä, jolloin eksistentiaalis-fenomenologiseen ammatin käsitteeseen liittyy muutos.

Tässäkin muutos näyttäytyy mahdollisuutena, ei kuitenkaan itseisarvona eikä varsinkaan uhkana. Ammatti käsitteenä siis rakentuu ja voi muuttua yhteisön ja yksilön vuorovaikutuksen kautta.

Tutkimuksen tulevia suuntia

Miten tulevaisuus avautuu ja tutkimusta tulisi suunnata ammattikasvatustutkimuksen näkökulmasta?

Ensinnäkin, muutoksen edessä vastakainasettelu uhka vai mahdollisuus tulee ylittää. Molemmat ovat subjektiivisia kokemuksia ja myös persoonaan liittyviä taipumuksia nähdä maailmaa ja ilmiöitä. Muutokseen voi aina liittää sekä uhkia ja mahdollisuuksia, ja vain mielikuvitus on

rajana. Ajallisessa maailmassa muutos on kuitenkin väistämätön.

Toiseksi, tärkeää on laaja-alainen ammattikasvatuksen ja ammatin käsitteen määrittely sekä näiden jatkuva filosofinen pohdinta. Dynaaminen ammatin käsite on ollut avaus tähän suuntaan, mutta siitä tai muusta lähtökohdasta on syytä jatkaa eteenpäin.

Kolmanneksi, jokaiselle ammattikasvatuksen toimijalle on syytä uudistaa haaste filosofoimaan. Liian usein yritetään lanistaa ajattelun alkuja ja kehoitetaan suutaria pysymään lestissään eli jättämään filosofoinnit viisaammille. Mutta. Jokainen on oman alansa ja elämäntilanteensa asiantuntija ja siitä lähtökohdasta tervehdyttävä syventämään ymmärrystä ammattikasvatuksen luonteesta ja mahdollisuuksista.

Ja filosofian lisäksi tarvetta olisi ainakin ammattikasvatuksen historian sekä psykologian omille yleisesityksille, kuten aiemmin eri tahot ovat jo korostaneet (Tuominen & Wihersaari 2006, 8-9, 32-33).

Lähteet

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n lausunto eduskunnan tulevaisuusvaliokunnalle. http://www.arena.fi/data/dokumentit/3d286ac1-ff42-4893-98fe-2594df8c8ce4_.pdf.

Critchley, S. 2001. Continental Philosophy. Oxford University Press.

ETLA Muistio - ETLA Brief 22. <http://www.etla.fi/wp-content/uploads/ETLA-Muistio-Brief-22.pdf>.

Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus. Filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. Juva: WSOY.

Himanen, P. 2012. Sininen kirja. Suomen kestävän kasvun malli. Luonnon kansalliseksi tulevaisuushankkeeksi. Johtopäätöksiä Suomen tulevaisuuslonteolle. Kestävän kasvun malli -tutki-

mushankkeen pohjalta. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://valtioneuvosto.fi/tiedostot/julkinen/pdf/2012/sininen-kirja/fi.pdf>.

Himanka, J. 2002. Se ei sittenkään pyöri. Johdatus mannermaiseen filosofiaan. Helsinki: Tammi.

Lahtinen, M. ja Pirttilä A. 2014. Suomen korkeakoulumalli ei vastaa nykyajan tarpeisiin. Kirjoitus Helsingin sanomien vieraskynä-palstalla 3.3.2014. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1393736622224>.

Nokelainen, P. 2014. Ammattikasvatus alkaa A:lla. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 16 (1).

Pajarinen, M. ja Rouvinen, P. 2014. Computerization Threatens One Third of Finnish Employment.

Saarinen, E. 1985 Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. Helsinki: WSOY.

Ruohotie, P. (toim.) 1991. Ammattikasvatuksen tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä 1990-1991. Tampere: Tampereen yliopisto.

Saarinen, E. 1985. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. Helsinki: WSOY.

Sajama, S. ja Aalto-Heinilä, M. 2009. Ensimmäinen filosofia. Johdatus metafysiikkaan. <http://wanda.uef.fi/oikeustieteet/nettirungot/METAFYSIIKKAAsyky2009.pdf>.

Shepherd, T. 2013. Näin Nokia tuhoutui, osa II: käsikirjoitus. Julkaistu 14.11.2013. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2013/11/14/nain-nokia-tuhoutui-osa-ii-kasikirjoitus>.

Skirbekk, G. ja Gilje, N. 1995. Teoksessa Innføring i europeisk filosofihistorie med særleg verk på vitenskapshistorie og politisk filosofi. Göteborg: Daidalos.

Tuominen, M. ja Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Helsinki: OKKA-säätiö.

Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulun yliopisto.

