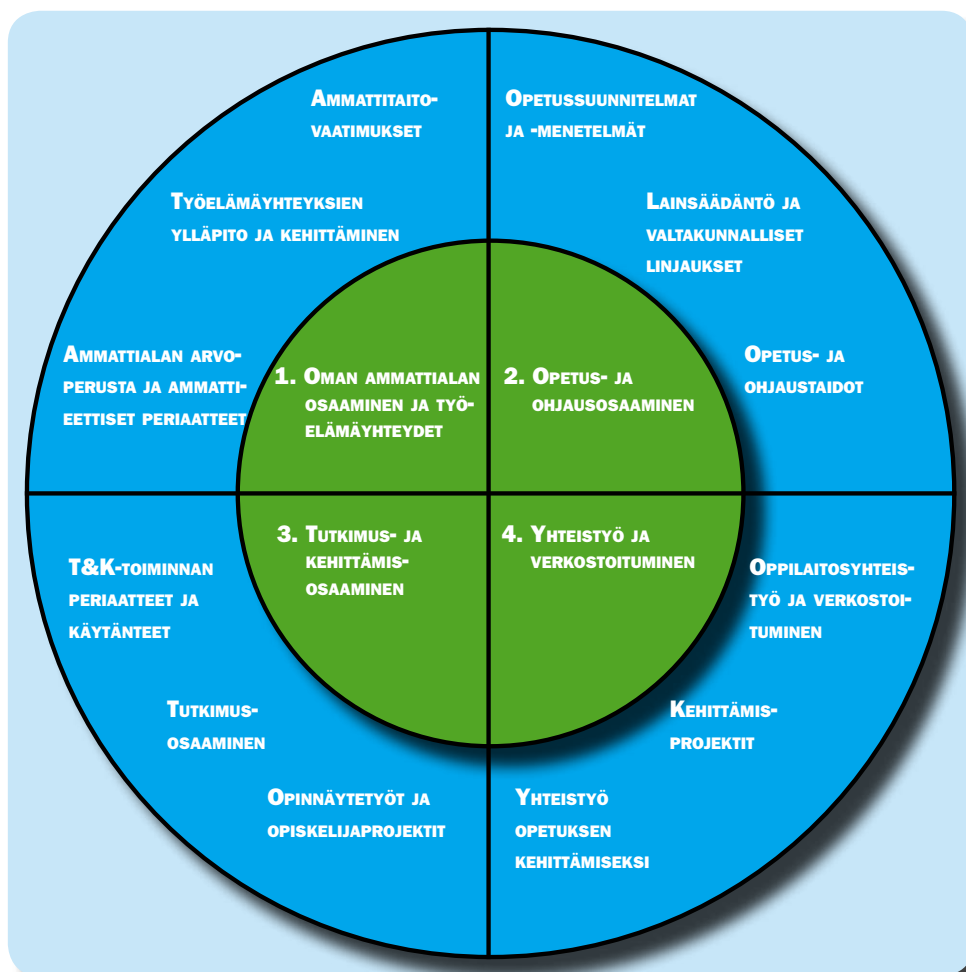


Minna Haapasilta, Lena Siikaniemi & Sari Soikkeli (toim.)

## NÄKÖKULMIA OPETTAJUUTEEN JA ASiantuntijuuteen



*Minna Haapasilta, Lena Siikaniemi & Sari Soikkeli (toim.)*

**NÄKÖKULMIA OPETTAJUUTEEN JA ASiantuntijuuteen**

Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu  
Sarja C Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa 24  
© Lahden ammattikorkeakoulu ja kirjoittajat

ISSN 1457-8328  
ISBN 978-951-827-052-5

Taitto: Lahden ammattikorkeakoulu, Kirsi Kaarna  
Painopaikka: Tampereen yliopistopaino Oy (Juvenes Print)  
Tampere 2007

## ESIPUHE

### AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN HAASTEET PÄIJÄT-HÄMEESSÄ

Opettajankoulutuksen suurimpia haasteita niin Päijät-Hämeessä lokaalisti kuin kaikkialla muuallakin globaalisti ovat ohjaaminen yhteistyöhön, verkostoitumiseen, interaktiivisen virtuaalisuuden hyödyntämiseen ja non stop -periaatteella tapahtuvan tiedon (niin opetukseen liittyvän kuin tilastollisen ja koulutusinstituution ohjaamiseen liittyvän) hankinta ja ajan tasalla pitäminen. Henkilö, joka opettajaksi valmistuttuaan hallitsee edellä mainitut asiat työssään muulla koulutuksella ja työkokemuksella hankkimansa substanssiosaamisen ja opettajankoulutuksessa jo perinteisesti saatavan didaktisen, pedagogisen, psykologisen ja metodologisen osaamisen lisäksi, kykenee varmasti jatkuvasti kehittymään opettajana, mentorina ja tutorina ”omien opetuslastensa” ja sitä kautta koko yhteiskunnan hyödyksi.

Lahden ammattikorkeakoulu Päijät-Hämeessä on ollut onnellisessa asemassa parhaita kumppaneita etsivän verkostomaisen toimintatapansa vuoksi. Opettajankoulutuksen ja yliopisto-opintojen verkostomaisen toimintatavan mahdollisti Päijät-Hämeessä Padasjoella syntynyt Tampereen yliopiston aiempi professori ja nykyinen Hämeen maakuntajohtaja Juhani Honka innovaatiollaan vuonna 2004. Hänen innovaationsa oli tuoda yhteistyössä toimiva Tampereen yliopiston (TAY) Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen ja Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) Ammatillisen opettajakorkeakoulun toiminnot opintopiireinä Lahteen.

Lahden ammattikorkeakoulu on toteuttanut ko. verkoston osia sekä opettajankoulutusta että yliopistollisia jatko-opintoja PD-koulutuksen muodossa Lahdessa vuodesta 2004 alkaen. Toiminnasta on vastannut Päijät-Hämeen koulutuskonsernin henkilöstöjohtaja Lena Siikaniemi. Verkostomainen opettajankoulutus yhdessä yliopistokoulutuksen ja ammattikorkeakoulun sekä ammatillisen koulutuksen (Koulutuskeskus Salpaus) kanssa mahdollistaa kaiken aloituskappaleessa mainitun ”opettajahyvän” kerääntymisen uusien opettajien ominaisuuksiksi Päijät-Hämeeseen.

Yliopiston PD-koulutuksen korkeasta tasosta vastaa TAY:n Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen johtaja professori Pekka Ruohotie tiimeineen ja vastaa vasti opettajakorkeakoulutuksen tasosta HAMKin Ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja Olli Luukkainen tiimeineen. Päijät-Hämeessä toteutettava opettajankoulutus tuottaa korkeatasoisia opettajia MIT:n (Massachusetts Institute of Technology) ideologiaan perustuvan verkostomaisen opiskelutapansa ja korkeatasoisten kouluttajiensa mahdollistamana.

Valmistuttuaan opettajalle koittaa arki. Voiko kaikkea opittua oikeasti soveltaa ”kentällä” työelämässä? Kyllä voi! Opettaja tarvitsee kaiken edellä mainitun lisäksi vielä toimivan henkilöstöverkoston. Se on luotava itse.

Päijät-Häme, samoin kuin opettajankoulutuksen kotipaikka Hämeenlinna kuuluvat nykyään metropolialueeseen. Voinkin päättää esipuheen lainaamalla osan Taideteollisen korkeakoulun julkaisusta ARTTU! (artikkelista Jöiski, nyt lähtee. ARTTU! 1/07, 12. TaiK) stadin murteella. Opettaja parhaimmillaan on kovanluokan suhdetoimintamies tai -nainen. ”Sillä on kavereita siellä sun täällä, snadeissa ja buleissa stadeissa. Kaikenlaisia byggareita, jobbareita, lobbareita, skimbaajia, skönareita, skiglareita ja muita skoijsareita. Niitä on sitten shanghaijattu skuffaamaan skolen asioita.”

Lahdessa 21. toukokuuta 2007

*Risto Ilomäki*

rehtori

Lahden ammattikorkeakoulu

# SISÄLLYS

## KIRJOITTAJAT

8

*Risto Ilomäki*

<b>OPETTAJUUDEN JA ASiantuntijuuden haasteet vuosina 2000 – 2020</b>	<b>13</b>
1. Johdanto	13
2. Opettaja, asiantuntija, ohjaaja	13
3. Opettajankoulutuksen tulevaisuuden haasteet	15
3.1. Opettaja tietoyhteiskunnassa	15
3.2. Opettaja vuorovaikutusyhteiskunnassa	17
4. Maailma muuttuu - postmodernismi ja globalisoituminen	18
4.1. Postmodernismi	18
4.2. Globalisoituminen	20
4.3. Globalisoitumisen vaikutukset	21
4.4. Missä määrin maailma muuttuu sellaiseksi, kuin se on ollut ennen teollista vallankumousta?	22
5. Koulutuksen vaatimukset ja mahdollisuudet vuosina 2000 – 2020	22
6. Opettajankoulutuksen haasteet vuosina 2008 – 2020	23
Lähteet	24

*Minna Haapasilta*

<b>AMMATILLISTA OPETTAJANKOULUTUSTA PÄIJÄT-HÄMEESSÄ – VERTAIS- TUKEA JA PAIKALLISUUTTA</b>	<b>27</b>
1. Johdanto	27
2. Ammatillinen opettajankoulutus ja opettajan asiantuntijuus	27
3. Opettajankoulutusta yhteistyössä	29
4. Päijät-Hämeen alueellisten opettajankoulutusryhmien opiskelijakyselyn tulokset	30
4.1. Taustaa	30
4.2. Koulutuksen tavoitteiden ja sisällön arviointia	31
4.3. Lähiopetusjaksot ja opintoryhmäyöskentely Päijät-Hämeessä	32
4.4. Näkökulmia koulutuksen kehittämiseen	33
Lähteet	34

*Kaija Huhtanen*

<b>PEDAGOGISET OPINNOT AMMATTIKORKEAKOULUN OPETTAJUUTTA VAHVISTAMASSA</b>	<b>35</b>
1. Johdanto	35
2. Oman opettajuuteni vaiheita	35
3. Opettajan asiantuntijuus musiikin alalla	37
4. Ammattikorkeakoulussa opettavan asiantuntijuus	38
5. Pedagogisten opintojen antia vuosina 2005 – 2006 toteutuneessa Päijät-Hämeen opintopiirissä	40
6. Helakorven malli	41
7. Yhteenveto	42
Lähteet	45

*Heikki Tuomainen*

<b>KOHTI AMMATILLISTA OPETTAJUUTTA</b>	<b>47</b>
1. Johdanto	47
2. Odotuksia opinnoista	48
3. Ammatillisen opettajankoulutuksen minulle tärkeät etapit	49
3.1. Ensimmäiset lähijaksot	49
3.2. Verkkokurssi	49
3.3. Hämeenlinnan lähijaksot	50
3.4. Kasvatustieteen opinnot	50
3.5. Opetusharjoittelut	51
3.6. Opinnäytetyö ja opetuksen suunnittelu	51
3.7. Matkakirjaprosessi	53
4. Peilaus omaan opettajaksi kasvuun	53
Lähteet	53

*Leena Nietosvuori*

<b>OPETTAJANA INNOSTAJA JA KANNUSTAJA</b>	<b>55</b>
1. Johdanto	55
2. Sosiaalipedagogiikka ja opettaja	56
3. Opettajana innostaja	57
4. Toiminnalliset menetelmät innostajan työkaluina	59
5. Lopuksi	61
Lähteet	62

*Taina Heininen-Reimi*

<b>OSALLISUUTTA JA MONIKULTTUURISUUTTA PROJEKTISSA OPIEN</b>	<b>63</b>
1. Johdanto	63
2. Sosionomikoulutus Lahden ammattikorkeakoulussa	64
2.1. Opetussuunnitelman painopisteet ja sosionomin osaamisalueet	64
2.2. Oppimiskäsitys sosionomikoulutuksessa	65
3. Moniku-projektin suunnittelu	66
4. Moniku-projektin toteutus	67
5. Palautetta Moniku-projektista	69
5.1. Opiskelijoiden palaute	69
5.2. Opettajien palaute	70
6. Mitä Moniku-projektille kuuluu keväällä 2007?	70
Lähteet	71

*Sari Mikkola ja Päiviikki Lahtinen*

<b>OPETUSHENKILÖSTÖN OSAAMISKARTOITUKSEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS PÄIJÄT-HÄMEEN KOULUTUSKONSERNISSA</b>	<b>73</b>
1. Johdanto	73
2. Osaamiskartoituksen suunnittelu	74
3. Osaamiskartoituksen toteutus	78
4. Yhteenveto	78
Lähteet	80

*Lena Siikaniemi, Katja Aalto, Merja Tirkkonen ja Arja Virolainen*

**OSAAMISKARTOITUS JA SEN HYÖDYNTÄMINEN ORGANISAATION,  
ESIMIEHEN JA OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA**

	<b>83</b>
1. Johdanto	83
2. Organisaation näkökulma	84
3. Opetushenkilöstön osaamiskartoitus Tuoterengaan näkökulmasta	85
4. Esimiehen näkökulma	87
5. Opettajan näkökulma	89
Lähteet	91

**PROJEKTIEEN ESITTELY** **92**

## KIRJOITTAJAT

### Opettajuuden ja asiantuntijuuden haasteet vuosina 2000 – 2020

*Risto Ilomäki*



KT Risto Ilomäki on toiminut Lahden ammattikorkeakoulun rehtorina vuodesta 2003 alkaen. Hänen tieto- ja osaamisalueensa on poikkitieteellinen. Elinikäinen koulutus on alkanut asentajakoulutuksesta ja jatkunut tekniikan, insinöörien ja opettajankoulutuksen lisäksi työn ohessa kasvatustieteen ja valtiotieteiden maisterikoulutuksen kautta aina kasvatustieteiden tohtorin tutkintoon. Ilomäki on toiminut työkone- ja autotekniikan erilaisissa työtehtävissä, mm. automaatiotekniikan opettajana ammattikoulussa ja Teknillisessä oppilaitoksessa sekä ammattikorkeakoulussa. Vuonna 1985 hän aloitti ammattioppilaitoksen rehtorina ja myöhemmin 1994 alkaen johtavana rehtorina ja 1999 Tampereen ammattiopiston johtavana rehtorina aina vuoteen 2003 asti, jolloin Ilomäki valittiin Lahden ammattikorkeakoulun rehtoriksi.

### **Ammatillista opettajankoulutusta Päijät-Hämeessä – vertaistukea ja paikallisuutta**

*Minna Haapasilta*



KM Minna Haapasilta toimii Lahden ammattikorkeakoulussa projektikoordinaattorina. Hän koordinoi ammatillisen opettajankoulutuksen Päijät-Hämeen opintopiirien toimintaa, on mukana Päijät-Hämeen alueen korkeakouluyhteistyössä ja toimii ammattikorkeakoulun suunnittelu- ja kehittämistehtävissä.

## **Pedagogiset opinnot ammattikorkeakoulun opettajuutta vahvistamassa**

*Kaija Huhtanen*



MuT Kaija Huhtanen on peruskoulutukseltaan diplomipianisti ja soitonopettaja. Hän on väitellyt tohtoriksi Sibelius-Akatemiassa vuonna 2004, ja hänen musiikkikasvatuksen alan väitöstutkimuksensa käsitteli soitonopettajaksi tulemisen kokemuksia. Huhtanen on toiminut pianistina ja kamarimuusikkona sekä opettanut pianonsoittoa parisenkymmentä vuotta musiikkioppilaitoksissa. Syksystä 2004 hän on toiminut musiikkipedagogiikan yliopettajana Lahden ammattikorkeakoulussa Musiikin laitoksella, jossa hänen vastuualueitaan olivat ensin opinnäytetöiden ohjaaminen sekä pedagogiset opinnot. Syksystä 2006 Huhtanen on vastannut pääosin Musiikin laitoksen operatiivisesta johtamisesta, jolloin vastaavasti opetustyön osuus on pienentynyt hallinnon osuuden kasvaessa.

## **Kohti ammatillista opettajuutta**

*Heikki Tuomainen*



AMK-ikkyonomi Heikki Tuomainen on toiminut vuodesta 1999 Päijät-Hämeen koulutuskonsernissa Koulutuskeskus Salpauksessa kalatalouden opetus- ja projektitehtävissä. Nykyisin hän toimii projektipäällikkönä koulutuksen kehittämissuhteissa, jotka ovat pääasiassa ammattiosaamisen näyttöjen kehittämiseen liittyviä valtakunnallisia hankkeita. Lahdessa järjestetyn ammatillisen opettajankoulutuksen opinnot hän sai päätökseen vuonna 2006.

## **Opettajana innostaja ja kannustaja**

*Leena Nietosvuori*



FL Leena Nietosvuori työskentelee Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveysalan laitoksella viestinnän lehtorina. Hän on kevään 2007 ja lukuvuoden 2007–2008 sosiaalialan koulutusohjelman vs. yliopettaja. Opetusaineita ovat muun muassa yhteisviestintä ja tutkiva kirjoittaminen. Nietosvuori on mukana myös luovien ja toiminnallisten menetelmien opetuksessa ja niiden kehittämisessä.

## **Osallisuutta ja monikulttuurisuutta projektissa oppien**

*Taina Heininen-Reimi*



YTM Taina Heininen-Reimi toimii päätoimisena tuntiopettajana Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveysalan laitoksella sosiaalialan koulutusohjelmassa. Aikaisemmalta koulutukseltaan hän on mielenterveyshoitaja. Sosiaali- ja terveysalan työkokemusta hän on kerryttänyt hoitajana ja ohjaajana psykiatrian laitos- ja avohoidossa, sosiaalitoimistossa, sairaalan sosiaalityössä ja koulussa tehtävässä sosiaalityössä. Kimmokkeena artikkelin kirjoittamiseen toimi ammatillisen opettajakorkeakoulun opinnot, jotka hän sai valmiiksi joulukuussa 2006.

## **Opetushenkilöstön osaamiskartoituksen suunnittelu ja toteutus Päijät-Hämeen koulutuskonsernissa**

*Sari Mikkola ja Päivikki Lahtinen*



KM Sari Mikkola toimii Koulutuskeskus Salpauksessa suunnittelijana. Hänen työtehtäviensä liittyvät henkilöstön kehittämiseen ja lisäksi hän osallistuu muuhun koulutuskeskus Salpaus -tasoiseen kehittämistyöhön.

KL, THM Päivikki Lahtinen toimii Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveysalan laitoksella hoitotyön koulutusohjelmassa lehtorina ja on myös tutkijana Yhteisöllisen asiantuntijuuden ja markkinoinnin kehittäminen -hankkeessa Reumasäätien sairaalan terapiaryhmässä.

## **Osaamiskartoitus ja sen hyödyntäminen organisaation, esimiehen ja opettajan näkökulmasta**

*Lena Siikaniemi, Katja Aalto, Merja Tirkkonen ja Arja Virolainen*



KT, ins. Lena Siikaniemi työskentelee henkilöstöjohtajana Päijät-Hämeen koulutus-konsernissa. Siikaniemi on toiminut aikuiskouluttajana opettaen mm. elektroniikkaa. Hän on suunnitellut ja toteuttanut ammatillisten oppilaitosten opettajien täydennys-koulutusohjelmia ja johtanut useita yritysten henkilöstön kehittämisprojekteja. Siika-niemi on toiminut kansainvälisissä hankkeissa koulutuksen ja henkilöstön kehittämi-sen asiantuntijana. Mielenkiinnon ja tutkimuksen kohteina hänellä ovat strateginen henkilöstöjohtaminen, ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuus ja työelämäyhteis-työ.

Sosionomi (AMK) Katja Aalto on toiminut vuoden 2006 syyskuusta alkaen Tuoteren-kaan koulustuimini lähiesimiehenä. Tätä ennen hän on työskennellyt erilaisissa työl-lisyysprojekteissa noin yhdeksän vuoden ajan sekä toiminut esimiestehtävissä. Katja Aallon tämän hetken suurimmat haasteet työhön liittyen ovat Tuoterenkaan koulutus-tiimin toiminnan kehittäminen sekä pitkäaikaistyöttömille suunnatun Aktivointitakuun mallintaminen.

KM Merja Tirkkonen työskentelee Koulutuskeskus Salpauksessa koulutusjohtajana. Hän vastaa sosiaali- ja terveystieteiden, kauneudenhoitoalan sekä nuoriso- ja vapaa-aika-alojen koulutuksesta.

KM, LTO Arja Virolainen työskentelee Koulutuskeskus Salpauksessa kasvatustieteel-listen aineiden lehtorina. Hän on toiminut opetustehtävissä lähihoitajakoulutuksessa syksystä 2002 alkaen. Aikaisemmin hän on työskennellyt päiväkodissa lastentarhan-opettajana.

*Risto Ilomäki*

## **OPETTAJUUDEN JA ASiantuntijuuden Haasteet Vuosina 2000 – 2020**

*Opettajankoulutus, tietoyhteiskunta, vuorovaikutusyhteiskunta, perustarpeiden yhteiskunta, tavaratarpeiden yhteiskunta, postmodernismi, globalisoituminen, ennakointi*

### **1. Johdanto**

Artikkelin kirjoittajana olen pitkän koulu- ja työurani aikana nähnyt ja kokenut opettajan työn ja tehtävän muutosprosessin aina 1960-luvun alusta lähtien. Silloin jo ymmärsin, että se on erittäin haastava opetus-, kommunikointi- ja kasvatustehtävä, johon myöhemmin on kerääntynyt osaamistarpeita tutoroinnista, mentoroinnista ja sparrauksesta. Opettajan pitää siis olla lähes ammattipsykologi ja vähintäänkin ”varaäiti tai -isä” eli luottohenkilö, jonka puoleen voi aina luottavaisesti kääntyä opiskelijaelämän riemuissa ja vaikeuksissa. Olen mielenkiinnolla seurannut kehitystä empiirisesti osallistumalla ja opiskellen samanaikaisesti opettajuuden haasteita. Muutaman vuoden olin Tampereen ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun ohjausryhmän jäsen. Tämä aika toi erityisesti esille pedagogiikan ja didaktiikan haasteet ja jatkuvan mukautumistarpeen opettajankoulutuksessa.

Tarkastelen näitä opettajuuden ja asiantuntijuuden tarpeita aiemmin kirjoitetun (lainaukset) ja prosessissa mukana olleen henkilön näkökulmasta. Kohdistan loppuosan tekstit niihin tulevaisuuden tutkimuksen ja erilaisten indikaattoreiden osoittamiin tarpeisiin, joita opettajankoulutuksessa ja asiantuntijuuden lisäämisessä tulisi seuraavien kahdentoista vuoden aikana huomioida. Tarkempi fokuointi on koko ajan ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja asiantuntijuuden tarpeissa.

### **2. Opettaja, asiantuntija, ohjaaja**

Hyvän opettajuuden välttämättömät reunaehdot ovat asiantuntijuus ja kyky ohjata opetettavansa kehittymään ja hakemaan jatkuvasti uusia tietoja ja taitoja eri lähteistä ja ympäristöistä. Opettajaksi voidaan kouluttautua, kunhan välttämättömät reunaehdot ovat olemassa ja henkilö itsekkin noudattaa ”life long learning” -ideologiaa.

Ammatillisen opettajankoulutuksen nykyinen määrätietoinen kehittäminen yhteistyössä eri opettajankoulutusyksiköiden kesken voidaan ajatella alkaneen vuonna 1996.

Silloin pääosa ammattikorkeakouluista vakinaistettiin. Samalla selvitysmies Tuija Kirveskarin työryhmän esityksestä suomenkielinen ammatillinen opettajankoulutus järjestettiin uudelleen viiteen ammattikorkeakouluun (Helia AMK nykyinen Haa-ga-Helia AMK, HAMK, TAMK, JAMK ja OAMK). Ruotsinkielinen ammatillinen opettajankoulutus keskitettiin Åbo Akademin yhteyteen. Opettajankoulutusohjelman laajuus oli tuolloin 35 opintoviikkoa, joka myöhemmin vuonna 2005 muutettiin kansainvälistymisvaatimusten mukaan 60 (ECTS) opintopisteeksi. Nykysäädösten (2007) mukaisen ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle (koke-laalle) tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmiudet kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittymisen (Jääskeläinen, Laukia, Luukkainen, Mutka & Remes 2007, 22 – 31.)

Aikaväliä 1996 – 2006 pidetään ammatillisen opettajankoulutuksen ”yhteistyön vuosikymmenenä” ja sen strategisen kehittämisen vauhdittamisen ajanjaksona. Yhteistyön kehittäminen toteutettiin kaksipäiväisinä teemoitettuna yhteistyöpäivinä, joiden veto-vastuu vaihtui vuosittain ammatillisten opettajakorkeakoulujen kesken. Kronologisesti kehittämisteemat ovat olleet kymmenen vuoden aikana opiskelijavalintojen kehittäminen, opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat, tutkimus- ja kehittämistoiminnan haasteet, opettajankoulutuksen tulevaisuusstrategia, AMK-lainsäädännön uusiminen, opettajankoulutuksen kansainvälistyminen, koulutuksen arvopohjaan liittyvät kysymykset, verkko-opetuksen sisällön tuottamisen haasteet sekä kansalaiskasvatuksen ja ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttavuuden haasteet. Vuonna 2006 teemat oli sidottu Ammatillisen opettajankoulutuksen strategia 2010 -raporttiin, joka erityisesti viitoittaa tämän hetken opettajankoulutuksen tavoitteet, kriittiset menestystekijät ja mittarit. Strategiassa asetettujen tavoitteiden toteutumista arvioidaan edelleen samaisissa vuosittain järjestettävissä yhteistyöteemaseminaareissa. Strategia sisältää tavoitteet myös ammatillisten näyttötutkintojen, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien koulutuksesta ja kehittämisestä. (Jääskeläinen ym. 2007, 39 – 48.)

### ***Opettajuus ja pedagoginen osaaminen***

On puhuttu opettajuuden katoamisesta, opettajuuden kriisistä ja opettajuuden haasteista. Näillä on haluttu ilmaista, että opettajuus-käsitteeseen on liittynyt laajentunut työnkuva (Auvinen 2004, 53; 2006, 31). Opettajuus on muuttunut pelkästä opetus-työstä laaja-alaisemmiksi työtehtäviksi. Se sisältää aktiivista työelämäyhteistyötä ja osallistumista erilaisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin ja -projekteihin. (Ks. Vertanen 2002, 16 & 108; Luukkainen 2004, 47.) Opettajan työnkuvan laaja-alaisuudessa pedagogisen osaamisen vaatimukset lisääntyvät. Oppimisen lainalaisuuksien tunteminen sekä vuorovaikutustaidot ovat edelleen pedagogisen osaamisen perustana, vaikka opettajalle tulee jatkuvasti lisää osaamispaineita ja sitä kautta myös pedagogisten

taitojen päivitystarvetta. Tällä hetkellä opettajalta vaaditaan peruspedagogiikan lisäksi ohjauksen ja oppimisen tukemisen taitoja sekä oppijakeskeisen näkökulman soveltamista, erilaisten opiskelijoiden kohtaamiseen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen liittyvää osaamista. Myös uudet oppimismenetelmät, -tekniikat ja oppimistyyliä aiheuttavat pedagogisten taitojen päivitystarvetta. Verkko-oppimisen eri muodot ovat tämän hetken esimerkkinä kyseisistä päivitystarpeista. Pedagogisten taitojen lisäksi opettajalle on tärkeää samanaikainen opettajaidentiteetin kehittyminen ja opettajan työn ammatillinen hahmottaminen.

Opettajankoulutuksen suurimpia haasteita ovat kokelaan ohjaaminen yhteistyöhön, verkostoitumiseen, interaktiivisen virtuaalisuuden hyödyntämiseen sekä non stop -periaatteella tapahtuvan tiedon hankintaan ja ajan tasalla pitämiseen. Henkilö, joka opettajaksi valmistuttuaan hallitsee edellä mainitut asiat työssään muulla koulutuksella ja työkokemuksella hankkimansa substanssiosaamisen ja opettajakoulutuksessa jo perinteisesti saatavan didaktisen, pedagogisen, psykologisen ja metodologisen osaamisen lisäksi, kykenee varmasti jatkuvasti kehittymään opettajana, mentorina ja tutorina omien opiskelijoidensa ja yhteiskunnan hyödyksi.

### **3. Opettajankoulutuksen tulevaisuuden haasteet**

Tulevaisuutta hahmotetaan nykyään usein ns. sumean logiikan avulla (Lukaseviezin sumeiden joukkojen teoria), joka on eräs tapa analysoida epävarmuutta ja käyttää sitä epävarmuuden ja epämääräisyyden mallintamisessa. Niemen (1996, 1) mukaan ”Kun klassisessa kaksiarvoisessa logiikassa on vain mahdollisuudet ”kyllä” tai ”ei”, sumea logiikka sallii myös välimuodot. Kun kaksiarvoinen logiikka on mustavalkoista, sumea logiikka on harmaan eri sävyjä. Tulevaisuutta ajatellen sumeiden joukkojen teoria pitää sisällään laajan älyllisen potentiaalin, joka tuottanee oleellisesti nykyistä monipuolisempia mahdollisuuksia, kunhan teoriapohjan mahdollisuuksia opitaan hyödyntämään”. Sumean logiikan keinoilla voidaan useiden tulevaisuusvaihtoehtojen joukosta tai joukoista ennustaa todennäköisin.

#### **3.1. Opettaja tietoyhteiskunnassa**

Tulevaisuuden ”arvaaminen” kiinnostaa myös opettajankouluttajia. Tulevaisuudentutkimukset mahdollistavat tällaisen tarkastelun. Tulevaisuudentutkimuksen koonteja on muun muassa Marja-Liisa Viherän vuonna 1999 julkaistussa väitöskirjassa ”Ihminen tietoyhteiskunnassa. Kansalaisten viestintävalmiudet kansalaisyhteiskunnan mahdollistajana.” Näkökulma on nimenomaan informaatioteknologian mahdollistaman viestintäkulttuurin muutosvisioissa.

Informaation virta on noussut tietoyhteiskunnan keskeiseksi piirteeksi. Verkostoilla täytyy olla hermokeskukset, joissa informaatio kerätään, analysoidaan ja jaetaan. Globaalisesti integroidusta taloudellisen aktiivisuuden organisoinnista on tuloksena uusi strateginen rooli "pääkaupungeille" ("major cities"). Kyseiset informaatiokaupungit ovat viime vuosina kokeneet nopean informaatiotyöntekijöiden määrän kasvun. Heidän töihinsä kuuluu operoiminen ja johtaminen informaatioverkostossa ja siten heillä on globaali kontrollointimahdollisuus.

Castellsin (1996) mukaan lähes 30 % työvoimasta on informaatiotyöläisiä. Etenkin 1970- ja 1980-luvulla heidän määränsä kasvoi, kun nopeassa tahdissa rakennettiin uusi infrastruktuuri. Castells on esitellyt kirjassaan "The Rise of the Network Society" uutta sosiaalista rakennetta, joka on historiallisesti muotoutumassa kapitalistisen järjestelmän globaalisessa uudelleenjärjestymisessä. Tätä hän kutsuu inforationalismiksi. Castellsin mukaan yksittäisten toimijoiden ohella myös valtiolla on edelleen merkittävä rooli nimenomaan uuden tekniikan innovoimisen ja soveltamisen moottorina. (Castells 1996.)

Castells väittää, että verkostomainen logiikka korvaa teollisen logiikan informaatioyhteiskunnassa. Hänen mukaansa verkosto on uuden sosiaalisen organisoitumisen muoto, vaikka verkosto ei tyhjennäkään tietoyhteiskunnan käsitettä. Uuden yhteiskuntamuodon navat ovat verkko (the Net) ja minus eli identiteetti (the Self). Toisaalta on siis muotoutumassa informaatiotekniikan avulla toteutettu maailmanlaajuinen verkko ja toisaalta nousemassa identiteettiään hakeva moderni minus.

Verkostot muodostavat aikamme sosiaalisen morfologian: niiden keskinäinen dynamiikka muovaa ja muuttaa yhteiskuntaa. Mitä verkostot konkreettisesti ottaen ovat? Pörssit, EU, katujengit, huumeliigat, televisiojärjestelmät jne. Verkostot ovat periaatteessa avoimia järjestelmiä; ne ottavat siis jatkuvasti vaikutteita ympäristöstä. Tärkeiksi vallan lähteiksi ja käyttäjiksi tulevat operaattorit ja koordinaattorit eri verkostojen välillä. Verkostot syntyvät vanhojen rakenteiden päälle. Vie aikansa, ennen kuin ne voittavat ja peittävät vanhat rakenteet. Castells tuo muutoksen näkyviin yhteiskunnan eri sektoreilla. Taistelu käydään yhtäältä vanhojen toimintatapojen ja verkostojen välillä ja toisaalta verkostojen ja itsen välillä. Kansalaisilta vaaditaan kykyä ymmärtää käynnissä oleva kehitys ja kykyä luoda oma osansa siinä ja hallita oma elämänsä. Tämä ei onnistu ilman viestintävalmiuksia, liittymistä verkostoihin, taitoa toimia niissä ja niiden avulla sekä motiivia hallita omaa elämäänsä, jäsenyä verkostomaiseen yhteisöön ja kuulua siihen. Kansallisvaltion tehtävänä olisi olla koordinaattorina eri kansalaisyhteiskunnan verkostojen välillä. (Viherä 1999, 97–98.)

### 3.2. Opettaja vuorovaikutusyhteiskunnassa

Malaska (1983) on kirjoittanut vuorovaikutusyhteiskuntateoriaansa jo 1980-luvun alussa. Murrosaikana tarpeiden moninaisuudessa tapahtuu laadullinen muutos. Malaska kutsuu perustarpeiden yhteiskunnaksi sitä yhteiskuntaa, jossa perinteinen maa-, metsä- ja karjatalous eli maatalous laajasti ymmärrettynä on vallitsevana kehitysvoimana. Tällöin hän haluaa kiinnittää huomiota siihen, että yhteiskunnan kehitysvaiheita eivät määrää tuotantomuodot sinänsä, vaan ne tarpeet, joiden tyydyttämistä pidetään kulloinkin ensisijaisena ja joiden vaatiman tuotannon ja kulutuksen järjestäminen on yhteiskuntapolitiikan ja talouden ongelmien keskipiste. Kun kyseiset tarpeentyydytysongelmat pyritään ratkaisemaan mahdollisimman tehokkaasti, syntyy kulloisessakin historiallisessa tilanteessa mahdolliset ja tehokkaat tuotantotavat, infrastruktuuri, työn ja toimeentulon käsitteet ja järjestelmät, perhemuodot sekä kasvatus- ja hoitoratkaisut. Omistamisen ja vallankäytön muodot sekä yhteiskunnalliset arvot muuttuvat kuitenkin siten, että korkeimmalle hierarkiassa nousee se tuotanto, joka tuottaa ensisijaisen tarpeentyydytyksen mahdollisuuksia. Perustarpeiden yhteiskuntaan kuuluva dominoiva tuotantomuoto maatalous laajasti ymmärrettynä muuttui kehityksen myötä ongelmattomaksi, ja samalla tarve järjestää koko yhteiskunta arvoineen maatalouden tehokkuuskriteerien mukaan on menettänyt merkityksensä. Ihmisille on syntynyt lisää vapausasteita ja uusia tarpeita. Nämä ovat synnyttäneet uusia ongelmia tarpeentyydytyksen piirissä. (Viherä 1999; Malaska 1983.)

Perustarpeiden yhteiskuntaa seuraava vaihe on tavaratarpeiden yhteiskunta, jonka vallitseva tuotantomuoto on teollisuus. Teollisuus on nostanut toiminnan tayloristiset tehokkuus- ja toimivuuskriteerit määräävään asemaan infrastruktuuriin, työn käsitteen ja toimeentulon ehtojen, perherakenteen ja roolijaon, koulutuksen, terveydenhuollon sekä maatalouden, vallankäytön ja arvojen ohjaajana ja ehdollistajana (Malaska 1983). Tavaratarpeiden tyydyttäminen edellyttää, että hyödykkeitä kulutetaan mahdollisimman paljon, koska vain täten saadaan hinnat putoamaan mahdollisimman alas ja massatuotanto käyntiin. Perhemuotona ydinperhe takaa mahdollisimman monta kulutusyksikköä, joita voidaan maksimoida kulutuksen osalta. Tavaratarpeiden yhteiskunnan mittarina voidaan ekstensiivisen kasvun aikana pitää bruttokansantuotetta per pääoma.

Voidaankin kysyä, mikä on se tavaratarpeiden yhteiskunnan “lannoite”, joka muuttaa ekstensiivisen kasvun intensiiviseksi tuottamaan vähemmästä enemmän ja säästämään pääomaa, työtä, raaka-aineita, energiaa, työtiloja, ympäristöä ja joka samalla parantaa laatua ja palvelutasoa?

Terveeksi automaatioksi ja intensiivisen kasvun tekijäksi Malaska (1983) kutsuu kuitenkin vain ei-substituioivia ratkaisuja, ts. kaikkia tuotantopanoksia yhtä aikaa säästäviä ratkaisuja. Siten vain työtä automatisoivat ja pääomaa lisäävät ratkaisut eivät ole tervettä automaatiota. Intensiivisen kasvun aikaansaamaa lisävaurautta voidaan käyttää yhä tuottavuuden parantamiseen ja huonompiosaisten tavaratarpeiden tyydyttämiseen ja uudistuvaan kasvuun eli uusien tarpeiden tyydyttämismahdollisuuksien avaamiseen ja toteuttamiseen. Hyvinvoinnille tarvitaan samalla uusi mittari bruttokansantuote per pääoma sijaan; mittari, joka perustuu resurssien käytön sijasta nettohyvinvointiin.

Malaska toteaa, että vuorovaikutusyhteiskunnassa “lisävaurautta voidaan kanavoida palvelutoiminnan luoman uudenlaisen tuotantopotentialin avulla uusien tarpeiden tyydyttämiseen, tarpeiden, joiden tyydyttämisen mahdollisuuksille ja niiden tarvitsemalle tuotannolle informaatio ja sen teknologia ovat yhtä oleellisia kuin voimakoneet tavaratarpeiden tyydyttämisessä”. (Malaska 1983.)

Vuorovaikutusyhteiskunnan tarpeet voidaan tyydyttää vain toisten ihmisten kanssa eri areenoilla. Vuorovaikutustarpeiden tyydyttäminen on kommunikointiprosessi, ja se vaatii ihmisiltä vuorovaikutusvalmiuksia. Tietoyhteiskunnan vuorovaikutus on omiaan käynnistämään kansalaisten luovan toiminnan, “tuntuu se kuinka idealistiselta tahansa” (Malaska 1983). Vuorovaikutusyhteiskunta nojaa ensisijaisesti kansalaisten viestintävalmiuksiin. Malaska tuo selkeästi esiin tulevaisuuden vuorovaikutustarpeet ja niiden tyydyttämiseen tarvittavat palvelut. Hyvinvointi riippuu kolmesta elämänalueesta: talouselämästä, yhteiskuntapoliittisesta elämästä ja kulttuurielämästä sekä niiden välisestä viestinnästä ja kulttuurielämästä. Kokonaisuus on kehittyvä, jos mainitut kolme aluetta sopivat yhteen ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Malaska 1989).

## **4. Maailma muuttuu – postmodernismi ja globalisoituminen**

### **4.1. Postmodernismi**

Postmodernismi on käsitteenä monipuolinen. Se tarkoittaa erästä taidehistorian aikakautta, mutta samaa käytetään lähes minkä tahansa kuvaamiseen arkkitehtuurisista tyyleistä musiikkiin. Postmodernismi on intellektueli liike ja jotain, jonka koemme joka päivä muodissa, musiikissa ja televisio-ohjelmissa. Postmodernismin väitetään olevan erilainen tapa ajatella ja käyttäytyä, kuin mitä on ollut moniin vuosisatoihin. Paljon ongelmia on aiheuttanut kahden käsitteen, postmodernismin ja modernismin, sekoittaminen. Eri asiantuntijat käyttävät käsitettä eri tavoin ja aiheuttavat siten sekaannusta. Modernisuus on yleensä käsitetty kuvaamaan muutoksien rypästä, joka lopetti feodaali- ja agrikulttuurisen yhteiskunnan Euroopassa. Postmodernismi on älyllisenä ja sosiaalisena ilmiönä dekonstruoitua ei-olemistä.

Erityisesti postmodernismi

- vastustaa nykyajan ajattelutapaa, arvoja ja tapoja,
- vastustaa yritystä määrittää totuus, sillä totuutta ei ole, vaan on vain erilaisia versioita olemassaolosta,
- vastustaa aitouden etsintää, sillä aitoutta ei ole,
- vastustaa merkityksen määrittämistä, sillä kaikilla asioilla on ääretön määrä merkityksiä (horjuttaa itse merkityksen merkitystä),
- etsii erilaisuutta tulkintoihin, arvoihin ja tyyliin,
- korostaa nautintoa ja tunne-elämyksiä itsessään toisin sanoen, nautintoa ilman tarkoitusta ymmärtää sitä,
- korostaa pinnallisuutta nautintona, moninaisuutta, parodiaa ja ironiaa ja
- on tavallisen ihmisen luovuuden ja mielikuvituksen tunnustamista, ja tällöin vastustetaan deterministisen käyttäytymisen selitystä. (Webster 1995.)

Postmodernismin aikakaudella on helppo ymmärtää internetin ja virtuaalimaailman leviäminen. Internetissä kukaan ei ole oikeassa ja dekonstruktio on helposti toteutettavissa vuorovaikutusten tuhouduttua. Virtuaalimaailma on aidosti epäaito ja äärimmäisen keinotekoinen. Postmodernismin mukaan me pystymme tuntemaan maailmasta vain kielen. Me emme siis kuvaa olemassa olevaa todellisuutta sanojen takana, vaan sanat ovat se maailma, jonka me elämme. Kyseisen lähestymistavan mukaan kieli ei ole koskaan viaton (language is never innocent), kuten postmoderni kirjallisuuskritiikki havainnollisesti julkituo.

Postmodernismin näkökulmasta ihmisten tulee itse luoda suhteensa merkityksiin, merkkeihin, tietoon ja totuuteen. Ei ole mitään ennalta määrättyä ja yleistä totuutta, jonka mukaan tulisi toimia. Tämä saattaa ahdistaa joitakin ihmisiä ja vapauttaa toisia itsensä toteuttamiseen. Tällöin tulevaisuudentutkimus, nykypäivän kyseenalaistaminen tulevaisuuden tietämisen intressistä käsin auttaa jäsentämään maailmaa ja luo pohjan omalle tahdon muodostukselle.

Miten sitten sopii yhteen kansalaisyhteiskunta ja sen vaatima ihmisten omatoimisuus ja postmoderni pinnallisuus? Ihmisten halu hylätä auktoriteetit ja asettaa esimerkiksi mainokset ja päättäjien puheet omaan arvoonsa saattaa uudenlaisen viestinnän kautta muuttaa ajattelua. Ylhäältä tuleva moderni järjestynyt viestintä saattaa joutua konfliktiin alhaalta tulevan postmodernin dekonstrukttiivisen viestinnän kanssa.

Kun erilaiset viestintä- ja informaatiovirrat kohtaavat, seurauksena on konflikti. Nyt on jo havaittavissa esimerkkejä internetin aiheuttamista konfliktin poikasista, muun muassa opettajien ja oppilaiden välillä, kun oppilaiden kielenkäyttö ei vastaakaan opettajien käsitystä hyvästä kielestä. Yhdysvalloissa ollaan erityisesti vaatimassa ja toteutettukin erilaisia portinvartija-ohjelmia. Näiden avulla estetään pääsy internetin sivuille, joilla esiintyy jokin kielletty sana. Sensuurin vaatimuksia on esitetty EU:ssa-

kin moneen otteeseen. Internetin vapaus on kuitenkin postmodernin ihmisen mahdollisuus luoda uusia vuorovaikutusverkkoja ja se ehkä avaa ovea kansalaisyhteiskuntaan päin. Toisaalta postmoderni ihminen ei ole yhteisistä asioista kiinnostunut, joten uusissa verkostoissakin hän toteuttaa egoistisia halujaan. (Viherä 1999).

Edellä kuvattua kehityskulkua voi tuskin pysäyttää? Koulutuksella voidaan kuitenkin ohjata kehitystä usein haluttuun suuntaan. Informaatio- ja viestintäteknikka ja niiden käyttötaidot ovat epäilemättä eräs tulevaisuuden koulutuksen painopistealueista. Opettajankoulutukselle kyseinen jo selkeästi havaittava kehitys tuo valtavasti lisähaasteita. Verkostoituminen jatkuu kiihtyvällä vauhdilla toistaiseksi.

## 4.2. Globalisoituminen

Tulevaisuudentutkimukset hahmottavat yhteiskuntaa ja myös koulutuksen suuntaviivoja. En ole itse varsinaisesti tehnyt tulevaisuudentutkimusta, mutta olen arvioinut joitakin alan tutkimuksia tarkastellen muun muassa, mitä koulutuksen kehittämisalueita on valittava kyetäksemme vastaamaan yhteiskunnan ja yrityselämän nopeasti muuttuviin tarpeisiin.

Olen tarkastellut kriittisesti Martinin ja Shumanin (1998) kohujulkaisua ”Globalisaatioloukku”, Kortenin (1995) vastaavanlaista julkaisua ”Maailma yhtiöiden vallassa” ja Viherän (1999) väitöskirjaa ”Ihminen tietoyhteiskunnassa”, joissa on useiden tulevaisuuden tutkijoiden artikkeleita. Uhkavisiot tuottavat toisaalta ratkaisuehdotuksia tulevaisuuden hallitsemiseksi tai kehityksen ohjaamiseksi halutun tulevaisuuden suuntaan.

Yksikään tulevaisuuden aloja ja tulevaisuuden maita edustavista hyvätuloisista ura-johtajista ei usko, että tähänastisissa hyvinvointivaltioissa syntyisi tarpeeksi uusia, kunnolla palkattuja työpaikkoja markkinoille, jotka perustuisivat pelkästään teknologiaan, on sitten kyse mistä alasta tahansa (Martin & Schuman 1998, 9). Martinin ja Schumanin mukaan koko uhka perustuu pääoman vapaaseen liikkumiseen. Sama prosessi on jo näkyvissä eri puolilla maailmaa. Eikä kriittisiä äänenpainoja juuri kuulu; usko vapaasti toimiviin markkinoihin on luja.

Kehitystä saattaa kuitenkin osittain ohjata takaisin teknologian alueelle Word Watch Instituten jo 1990-luvun alkupuolella ja myöhemmin vahvistamat tulevaisuuden ennakoinnit. WWI:n mukaan ympäristön suojelun vaatimat tekniset ratkaisut aiheuttavat ns. toisen teollisen vallankumouksen. Kyseisestä kehityksestä oli havaittavissa vahvasti indikaattoreita 2000-luvun alussa. Ilmaston muutokseen reagointi on yksi näistä ilmastoindikaattoreiden aiheuttamista muutostarpeista.

Todennäköistä on, että monilla ihmisillä on kaksois- tai moniammattiosaamiset, joista maatalous pienessä mittakaavassa saattaa olla toinen tai yksi monista.

### **4.3. Globalisoitumisen vaikutukset**

Globaalinen ydinkysymys on: miten pääsemme pois loukusta, jonka talouden, politiikan viestimien ja ympäristön globaali kytkös synnyttää? Ei ole paluuta 1960–1970-luvuille, jolloin kansalliset hallitukset saattoivat suhteellisen riippumattomasti verotuksen avulla säädellä varallisuuden jakopolitiikkaa ja vaimentaa suhdanteiden kriisisykliä valtion investointien avulla. Tätä ajatellen talouden verkottuminen on jo aivan liian pitkällä.

Maailmanlaajuinen taloudellinen integraatio kätkee lopulta sisäänsä myös valtavia mahdollisuuksia. Tuottavuuden rajua kasvu voitaisiin yhtä hyvin käyttää siihen, että ihmiset vapautettaisiin köyhydestä ja tehtäisiin taloudellisesti mahdolliseksi saattaa tähänastisten hyvinvointivaltioiden teollisuustuotanto ekologisesti kestäväille pohjalle. Vahvat merkit tällaisesta suuntautumisesta ovat olemassa. Kaukoidän teollistaloudellinen kasvu näyttäisi tapahtuvan kyseisen tietämyksen varassa. Mainittuun uudistukseen olisi ilman muuta kytkettävä myös ekologinen verouudistus, joka tekisi resurssien käytön huomattavasti kalliimmaksi ja nostaisi työn arvoa ja laskisi sosiaalimaksuja. Jo vuosia on puhuttu myös vapaiden pääomien liikkuvuutta koskevasta globaalista verojärjestelmästä TOBIN TAX:ista. Siitä ei ole kuitenkaan kyetty valtioiden välillä vielä päättämään.

Laaja yhteisymmärrys vallitsee sen sijaan aiempaa laajemman ja tehokkaamman koulutusjärjestelmän tarpeellisuudesta. Meillä saattaa olla taloudellisen kehityksen kannalta riittävä aineellinen pääoma, koulutettu työvoima ja teknillistä tietämystä, mutta ideoita puuttuu. Koulutuksen olisikin pyrittävä tuottamaan sellaisia innovatiivisia luomiskykyisiä yksilöitä, jotka omaavat laajat tiedot, vilkkaan mielikuvituksen tai jotka keksivät uusia ajatuksia jo ennestään tuttuihin ongelmiin. Sellaisten henkilöiden kysyntä, joilla on kyky tuottaa hyviä ja omaperäisiä ideoita erilaisten ongelmien ratkaisemiseksi, tulee kasvamaan. Luovuuden kehittäminen on koulutuksen peruskysymyksiä.

Olen seurannut erityisellä mielenkiinnolla Uuden-Seelannin koulujärjestelmää, jossa sen kaikilla tasoilla viisivuotiaasta (koulutus alkaa 5-vuotissyntymäpäivää seuraavana päivänä) alkaen yhtenä päämetodina on projektioppiminen. Se näyttää tuottavan suuren määrän innovaattoreita. Uudessa Seelannissa järjestelmä on vielä ”nuori”, joten vasta lähitulevaisuus näyttää ko. koulutusjärjestelmän tehon. Elämänhallinta, yhteis-

kuntataidot, kommunikaatiotaidot, informaatioviestintätaidot ja innovatiivisuus ovat nyt painopisteitä Euroopassa aiemmin mainittujen teknologioiden lisäksi. Suomessa näiden opiskelun lisääminen on todennäköisesti lähimpiä haasteita. Kyseisten koulutuksen painopisteiden lisäystarpeen tulisi ennakoivasti kohdistua opettajankoulutukseen. Pedagoginen päivityskoulutus tulisi järjestelmänä rakentaa jo opettajana toimiville, koska yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmien sekä opiskelijoiden tarpeet ovat jatkuvassa muutoksessa.

#### **4.4. Missä määrin maailma muuttuu sellaiseksi, kuin se on ollut ennen teollista vallankumousta?**

Toteutuupa sitten mikä tahansa ennustetuista tulevaisuuksista, on lähes varmaa, että osa ihmisistä on ajoittain vailla teollista tai teollisuudesta johtuvaa työtä, johon olemme tottuneet teollisella aikakaudella. Tästä on edelleen seurauksena, että osa ihmisistä alkaa kiinnostua uudelleen elämänlaadusta ja maaseututyypisestä luontoon liittyvästä elämästä. Tieto- ja informaatioyhteiskunta antaa siihen mahdollisuuden. Pienet luonnonmukaiset viljelykset lisääntyvät lähinnä siksi, että ihmisillä olisi mielekästä tekemistä ja sisältöä elämässä informaatiotulvan ja ”pätkätyöllisyyden” paineissa. Ilmeisesti tulevaisuuden yhteiskunta on synteesi agraarisesta, teollisesta, postmodernista (jälkiteollisesta) ja informaatioviestinnän yhteiskunnasta.

### **5. Koulutuksen vaatimukset ja mahdollisuudet vuosina 2000 – 2020**

Monipaineisen yhteiskunnan mahdollisuudet avautuvat ainoastaan reaaliaikaisen ja jopa ennakoivan koulutuksen ja valistuksen avulla. Yhteiskunnan jäsenten on tunnettava koko ajan mahdollisuutensa. Koulutusinstituuteilla ja opettajankoulutuksella on suuri mahdollisuus verkostojensa avulla välittää kaikkia viestintäväyliä pitkin yhteisöjen jäsenille niin ”oikeaa” tietoa kuin mahdollista. Elinikäiselle oppimiselle (life long learning) on sosiaalinen tilaus. Yhteiskunnallisten oppiaineiden renessanssi on odotettavissa.

Erityisesti opettajien on opiskeltava yhteiskunnan muutoksiin liittyviä asioita aktiivisesti ja mukautettava opetusta joustavaksi, monipuoliseksi ja kaikkialla tapahtuvaksi. Opetusalalla on mahdollisuus ohjata yhteiskunnan kehitystä halutun tulevaisuuden suuntaan, joskin se edellyttää jatkuvaa ennakointia, suunnittelua ja kasvavassa määrin yhä nopeampaa mukautumista yhteiskunnan tarpeiden mukaan kuin aiemmin. Mukautumisnopeus koulutuksessa on itse asiassa ollut ”liiallisen nopeuden valittamisesta” huolimatta 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa aivan liian hidasta, kun otetaan huomioon tutkimustulokset, koulutuspoliittiset päätökset ja lainsäädäntö.

Jo vuosituhaten vaihteessa näytti siltä, että vuosina 2000 – 2020 yhteiskunta koulutus-instituutioineen tulee varmasti kohtaamaan ympäristönsuojelun, ympäristötekniikan, viestinnän, informaatiotekniikan, telematiikan, tietotekniikan, automaatiotekniikan, mekatroniikan, sosiologian, biologian, nanotekniikan, älykkään materiaalitekniikan ja uuden tulonjaon sekä turvallisuusjärjestelmät ja postmodernit agraarijälkiteolliset muutokset. Kuitenkin noin vuoteen 2010 asti, mihin lähiennusteet MITENNA 2010 (mitoitus ja ennakointi), OSENNA (osaamistarvekartoitus) ja KASENNA (kasvutarvekartoitus) sekä EK:n työsuhdannebarometrit ulottuvat, ennustetaan erityisesti Suomessa mainituilla huipputekniikan ja muillakin teollisuuden aloilla olevan työvoiman kasvutarvetta. Suuri eläkkeelle siirtyvien määrä selittää suurimman osan tästä tarpeesta. Monet edellä mainitut ennakoinnit ohjaavat voimakkaasti koulutustarpeita ja niiden vaikutus kohdistuu vahvasti myös opettajankoulutukseen. Suuri paine on jo vuosia ollut opettajien pedagogiseen päivitys-täydennyskoulutukseen. Sitä toki tehdään, mutta ei riittävän kattavasti ja järjestelmällisesti. Tässä on yksi opettajankoulutuksen tulevaisuuden haaste.

## **6. Opettajankoulutuksen haasteet vuosina 2008 – 2020**

Edellä olevissa kappaleissa on kuvattu yhteiskunnan muutosta ulottaen se lähitulevaisuuteenkin. Muutos aiheuttaa valtavan määrän uusia tarpeita, osittain muutosvastarintaa, mutta myös mahdollisuuksia (Fullan 1994). Muutoksen tulee ennakoivasti vaikuttaa myös opettajankoulutukseen.

Minulla oli mahdollisuus osallistua British Council Finlandin kutsuseminaariin 11.4.2007 ”Suomen korkeakoulutus vuonna 2020”. Siellä vahvimmin nousi esille korkeakoulujen pysyvät tehtävät: korkein tutkimus, taiteellinen toiminta ja tuotekehitys, tieteelliseen ja taiteelliseen toimintaan perustuva opetus, alueellinen, kansallinen ja kansainvälinen vuorovaikutus sekä osaamisen uudistaminen. Riskirahoitusta tullaan suuntaamaan lupaaville uusille aloille. Tutkimuksen rahoituksessa kannustetaan poikkitieteellisiin kokeiluihin ja korkeakouluissa palkitaan ja tuetaan tutkimustulosten kansainvälistä julkaisemista.

Tutkimustoiminnan 2020-luvun vahvuuksiin kuuluvat:

1. Palvelutuotannon tutkimus
2. Hyvinvointitutkimus
3. Poikkitieteellinen Venäjä-tutkimus
4. Logistiikkatutkimus
5. Koti ja teknologia -tutkimus
6. Biotutkimus
7. Nanoteknologiitutkimus

Paine korkeakoulujen yhdistämiseen 20–25:ksi on ilmeinen nykyisten 50 sijasta. Jäljelle jäävien tai uudistettujen korkeakoulujen tulee olla merkittäviä ja kansainvälisesti toimivia ja tunnettuja. Jos korkeakouluja yhdistetään rakentamalla niitä ammattikorkeakouluista ja yliopistoista yhdistämällä, todennäköisesti opettajakoulutuksen osalta tulee laajentamistarvetta. Erityisesti tutkimustaitojen ja oppimisen rationaalisen hyväksi lukemisen alueilta tulee lisäosaamispaineita pedagogisten taitojen päivityksen lisäksi.

*Tulevaisuus on sumea, mutta hallittavissa ja mielenkiintoinen!*

## Lähteet

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100. Joensuun yliopisto.

Auvinen, P. 2006. Yhteistyö saa ihmeitä aikaan. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita, 27-41.

Castells, M. 1996. The rice of the network society. Cambridge: Blackwell.

EK:n suhdannebarometrit: [http://www.ek.fi/ek\\_suomeksi/talous/suhdanteet/index.php](http://www.ek.fi/ek_suomeksi/talous/suhdanteet/index.php)

Fullan, M. 1994. Suom. T. Kananoja 1994 (alkup. 1993). Muutosvoimat. Koulun uudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Jääskeläinen, M., Laukia, J., Luukkainen, O., Mutka, U. & Remes, P. 2007. Ammattikasvatuksen soihdunkantaa. Juva: WS Bookwell Oy.

Korten, D.C. 1995. When Corporations Rule the World. Suom. T. Norkola 1998. Maailma yhtiöiden vallassa. Helsinki: Hakapaino Oy.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopisto.

Malaska, P. 1983. Tulevaisuuspoliittinen hahmotelma. PTT-katsaus 4/1983.

Malaska, P. 1989. Conceptual framework for the self-reliant Transformation of Africa. Teoksessa A. Lemma & P. Malaska (ed.) Africa beyond famine. Club of Rome.

Martin, H-P. & Schumann, H. 1996. Die Globalisierungsfalle. Suom. M. Heinämäki 1998. Globalisaatioloukku. Hyökkäys demokratiaa ja hyvinvointia vastaan. Tampere: Vastapaino.

Niemi, A. 1996. Johdatus sumeisiin joukkoihin ja sumeaan logiikkaan. Opetushallitus.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus 2010: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. HAMK- & AKTKK – julkaisu: 6/2002. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Viherä, M-L. 1999. Ihminen tietoyhteiskunnassa. Kansalaisten viestintävalmiudet kansalaisyhteiskunnan mahdollistajana. Väitöskirja. Turun kauppakorkeakoulun julkaisu Series A-1:1999. Grafia Oy.

Webster, F. 1995. Theories of the information society. London: Routledge.

Artikkelissa mainitut lähiennusteet ovat ESR-projektien tuotoksina syntyneitä raportteja:

- Kasvualojen ennakointi ja osaamistarpeiden ennustaminen - KASENNA –hanke. Etlatieto Oy.
- Ammatillisen koulutuksen määrällinen ennakointi MITENNA –projekti. Opetushallitus.
- OSENNA eli Tulevaisuuden osaamistarpeiden laadullisen ennakkoinnin projekti. Opetushallitus.



*Minna Haapasilta*

## **AMMATILLISTA OPETTAJANKOULUTUSTA PÄIJÄT-HÄMEESSÄ – vertaistukea ja paikallisuutta**

*Ammatillinen opettajankoulutus ja opettajan asiantuntijuus, TALO-hanke, yhteistyö Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa, opiskelijakysely ja arviointi*

### **1. Johdanto**

Ensimmäiset ammatilliset opettajakorkeakoulut perustettiin vuonna 1990 Hämeenlinnaan ja Jyväskylään. 1980-luvulta alkaneen laajan koulutuksen uudistusprosessin myötä kaikki ammatillinen opettajankoulutus keskitettiin lopulta viiteen ammatilliseen opettajakorkeakouluun, jotka sijaitsevat Helsingissä, Hämeenlinnassa, Tampereella, Jyväskylässä ja Oulussa.

Ammatillinen opettaja ymmärretään koulutuksen asiantuntijaksi, jonka osaaminen on jatkuvasti kehittyvää saaden vaikutteita niin työelämästä ja sen muutoksista kuin tiedon ja oppimisen muutoksista. Ammatillisen opettajan asiantuntijuuden voidaan sanoa muodostuvan neljästä osa-alueesta, jotka ovat substanssiosaaminen, pedagoginen osaaminen, tieteellinen osaaminen ja työyhteisöosaaminen. Yhä enemmän on kiinnitetty huomiota myös opettajan persoonallisuuteen. Substanssiosaamisen lisäksi opettajalta vaaditaan avoimuutta, vuorovaikutteisuutta ja innostuneisuutta sekä kykyä ja halua kehittää itseään, työtään ja työyhteisöään. (Helakorpi & Olkinuora 1997.)

Päijät-Hämeen koulutus konserni ja Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu solmivat vuonna 2004 yhteistyösopimuksen opettajankoulutuksen järjestämiseksi Lahdessa. Päijät-Hämeen alueellisten opintoryhmien opiskelijakysely toteutettiin syksyllä 2006. Kyselyn tarkoituksena oli kerätä palautetta ja arvioita opettajankoulutuksesta erityisesti alueellisen opintoryhmätoiminnan näkökulmasta. Tässä artikkelissa tarkastellaan kyselyn tuloksia sekä pohditaan opettajankoulutuksen kehittämiskohteita.

### **2. Ammatillinen opettajankoulutus ja opettajan asiantuntijuus**

Ammatilliset opettajakorkeakoulut antavat pedagogista koulutusta toisen asteen ammatillisen koulutuksen, ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten aikuiskoulutuskes-

kusten opettajille. Koulutuksen laajuus on 60 opintopistettä ja se antaa pätevyyden pedagogisen koulutuksen osalta toimia opettajana kaikilla kouluasteilla. Pedagogisten opintojen sisältöinä ovat asetuksen (A 455/1996) mukaan kasvatustieteelliset perusopinnot, ammattipedagogiset opinnot sekä muut opinnot.

Ammatillisen opettajankoulutuksen lähtökohtina ovat ammatillisuus, työyhteisöjen kehittäminen, pedagoginen taito, verkosto- ja globaaliosaaminen sekä kasvatustoiminta. Koulutus rakentuu kahdelle perusvaatimukselle, tutkinnolle ja työkokemukselle. Koulutukseen hakeutuessaan henkilöllä tulee siis jo olla riittävä määrä työkokemusta ja pääsääntöisesti korkeakoulututkinto suoritettuna. Opinnot voi suorittaa joko päätoimisena opiskeluna tai monimuotoisena oman työn ohessa. Monimuotoisessa koulutuksessa yhdistyvät ryhmissä tapahtuva lähiopetus, alueellinen opintoryhmätoiminta sekä verkko-opetus. Tavoitteena on rakentaa oman työn kehittäminen prosessiksi, joka tähtää opiskelijan ammatilliseen kasvuun opettajana. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 39–45; Luukkainen 2000, 45–46.)

Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoittelemassa pätevyydessä korostuvat:

- *Eettiset ja pedagogiset perusvalmiudet*

kyky ymmärtää oppimisen tiedeperusta sekä kyky ohjata erilaisten opiskelijoiden aktiivista tietojen ja taitojen oppimista

- *Toimintavalmiudet*

kyky toimia innovatiivisesti erilaisissa oppimisympäristöissä

- *Sosiaalitaidotvalmiudet*

kyky tulokselliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön erilaisten ihmisten kanssa

- *Kehittämisvalmiudet*

kyky kehittää aktiivisesti toimintayhteisöään sekä omaa opetusalaansa.

(Honka ym. 2000, 43–44.)

Ammatillinen opettaja voidaan Helakorven ja Olkinuoran (1997, 24) mukaan ymmärtää erikoisasiantuntijaksi, jonka osaaminen kehittyy jatkuvasti toisaalta työelämän muutoksessa ja toisaalta tiedon ja oppimisen käsitysten muutoksissa. Helakorpi ja Olkinuora toteavat, että opettajan asiantuntijuus perustuu ennen muuta ammattialan historiallisen ja yhteiskunnallisen merkityksen tuntemukseen, alan keskeisimpien ammattien osaamiseen ja keskeisten taitojen hallintaan sekä näiden taitojen oppimiseen ja oppimisprosessien ohjaamiseen liittyvään tietämykseen.

Opettajaksi kasvun keskeisinä alueina ovat oma persoonallisuus, kognitiiviset prosessit sekä ammatilliset toimintavalmiudet. Opettajaksi kasvu on prosessiluonteista ja yksilöllistä. Siksi opettajankoulutuksen lähtökohtana tulisikin olla opettaja oman työnsä kehittäjänä sekä laaja-alainen opettajuus-käsitys. (Honka ym. 2000, 44.) Banner ja Canon (Kroksforsin 1998, 78 mukaan) toteavat, että vaikka pedagoginen ekspertiisi

ja tekniset opetusmenetelmiin liittyvät tiedot ja taidot ovatkin keskeisiä, niin opettajuuden persoonalliset elementit, kuten innostus ja mielikuvitus vaikuttavat keskeisesti opetustapahtumaan. Muita opettajapersonaalisuudesta nousevia opettajuuden elementtejä ovat muun muassa halu elinikäiseen oppimiseen, eettisyys, pitkäjänteisyys ja opetukseen liittyvän mielihyvän kokeminen. Näistä opettajapersonaalisuuden ominaisuuksista ajatellaan nousevan yksilöllinen opettajuus ja opettamisen taito. (Krokers 1998, 78.)

### **3. Opettajankoulutusta yhteistyössä**

Lahden ammattikorkeakoulussa vuonna 2004 käynnistyneen TALO-hankkeen yhtenä tavoitteena on lisätä merkittävästi ammatillisen opettajankoulutuksen, opinto-ohjaajakoulutuksen ja erityisopettajakoulutuksen saatavuutta Lahdessa ja koko Päijät-Hämeessä. Huhtikuussa 2004 laadittiin yhteistyösopimus Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa opettajankoulutuksen järjestämisestä Lahdessa. Toimintaa koordinoivan EAKR-rahoitteisen TALO-hankkeen ensimmäinen vaihe toteutettiin vuosina 2004–2006. Jatkohanke alkoi 1.10.2006 ja päättyi 30.6.2008.

Yhteistyösopimuksen mukaisesti käynnistettiin ensimmäinen alueellinen opintoryhmä, johon Ammatillinen opettajakorkeakoulu hyväksyi 34 opiskelijaa. Tämän lisäksi yhteistyötä tehtiin musiikkipedagogi amk -opintojen pedagogisten opintojen osalta, jotka käynnistyivät Lahden ammattikorkeakoulun Musiikin laitoksella tammikuussa 2005. Opettajankoulutuksen toinen Päijät-Hämeen alueellinen opintopiiri käynnistyi elokuussa 2005. Opiskelijoita oli yhteensä 54, jotka opiskelivat kahdessa ryhmässä. Koulutuksen lähijaksoista 2/3 toteutettiin Lahdessa. Kolmas alueellinen opintopiiri aloitti toimintansa 35 opiskelijan voimin syksyllä 2006. (TALO-hankkeen loppureportti 2004–2006.)

Opettajankoulutukseen osallistuneiden opettajien laatimissa opinnäytetöissä on kehitetty laajasti päijät-hämäläistä nuoriso- ja aikuiskoulutusta sekä elinkeinoelämää. Opinnäytetöiden teemoja ovat olleet muun muassa teknologiset ympäristöt oppimisympäristöinä, konstruktiivin oppiminen monimuoto-opiskelussa, muisti ja mielikuvat opettamisessa ja oppimisessa sekä alkavien yrittäjien yrittäjäkoulutuksen kehittäminen. Tässä julkaisussa opettajankoulutuksesta valmistuneet opettajat kertovat koulutuskokemuksistaan artikkeleissa Pedagogiset opinnot ammattikorkeakoulun opettajuutta vahvistamassa sekä Kohti ammatillista opettajuutta (Huhtanen 2007; Tuomainen 2007). Yhteistyö Hämeen Ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa ja osittainen opintojen järjestäminen yhteistyöoppilaitoksissa on onnistunut hyvin ja saanut myönteistä palautetta niin opiskelijoiden kuin koulutuksen toteuttajienkin taholta. Opiskelijakyselyyn (2006) vastanneet opiskelijat pitivät yhtenä koulutuksen vahvuuksista juuri paikallisuutta ja opintoryhmätyöskentelyä.

## 4. Päijät-Hämeen alueellisten opettajankoulutusryhmien opiskelijakyselyn tulokset

### 4.1. Taustaa

Ammatillisen opettajankoulutuksen Päijät-Hämeen opintoryhmien opiskelijakysely toteutettiin syksyllä 2006. Kyselyllä kerättiin palautetta ja arvioita opettajankoulutuksesta erityisesti alueellisen opintoryhmäyöskentelyn näkökulmasta. Tavoitteena oli saada tietoa ja kehittämisehdotuksia koulutuksesta sekä alueellisista toiminnoista. Kysely teemoiteltiin koskemaan koulutuksen sisältöjä ja tavoitteita, lähiopetusjaksojen ja Päijät-Hämeen opintoryhmäyöskentelyn arviointia sekä koulutuksen kehittämis-kohteiden näkökulmia. Strukturoitujen kysymysten lisäksi kyselyssä oli myös avoimia kysymyksiä.

Kysely lähetettiin lokakuussa 2006 kaikille Päijät-Hämeen opintoryhmäyöskentelyyn vuosina 2004–2006 osallistuneille opiskelijoille ja se toteutettiin selainpohjaisella Webropol-kyselytyökalulla. Kyselyn saivat 72 henkilöä, joista vuonna 2004 opintonsa aloittaneita oli 32 ja vuonna 2005 aloittaneita 50 henkilöä. Kyselyyn vastasi lähes puolet sen saaneista eli 47,2 %, joista opintonsa vuonna 2004 aloittaneita oli 35,3 % ja vuonna 2005 aloittaneita 64,7 %.

Vastanneista naisia oli 44,1 % ja miehiä 55,9 %. Miesten suurempi vastausprosentti selittyyneen koulutusalaalla, suurin osa vastauksista eli 38,2 % tuli tekniikan ja liikenteen alalta, joka perinteisesti on miesvaltainen ala. Vastausprosenttien jakautuminen koulutusaloittain on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Vastausprosenttien jakautuminen koulutusaloittain.

Koulutusala	Vastausten määrä (%)
Humanistinen ja kasvatustieteiden ala	14,7
Kulttuuriala	17,6
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	11,8
Luonnontieteiden ala	0
Tekniikan ja liikenteen ala	38,2
Luonnonvara- ja ympäristöala	5,9
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	5,9
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	5,9

Vastaajista 67,6 % toimi koulutuksen aikana opettajana tai kouluttajana oppilaitoksessa. Muissa ei-opetukseen tai koulutukseen liittyvissä tehtävissä toimi 26,5 % vastanneista.

## 4.2. Koulutuksen tavoitteiden ja sisällön arviointia

Koulutuksen tavoitteet ja sisällöt -osiossa kysyttiin muun muassa opettajankoulutukseen hakeutumisen syitä, miten koulutus vastasi odotuksia, mitkä olivat sen vahvuudet ja heikkoudet sekä pyydettiin arvioimaan yleisiä koulutukseen liittyviä seikkoja, kuten opintojen hyödyllisyyttä oman työn ja osaamisen kehittämisen näkökulmasta, työskentelytapoja, opetusmenetelmiä sekä palautejärjestelmän toimivuutta. Lisäksi pyydettiin arvioimaan koulutuksessa saavutettua osaamista.

Ammatilliseen opettajankoulutukseen hakeuduttiin useimmiten pätevyystarkoituksessa. Pedagogisen pätevyyden lisäksi vastaajat halusivat kehittää omaa opettajuuttaan ja asiantuntijuuttaan. Koulutukseen hakeutumisen syinä olivat myös palkkaan ja työsuhteisiin liittyvät seikat.

*”Aluksi koulutukseen hakeutuminen oli hyvin taloudellisella pohjalla. Ilman pätevyyttä ei voi saada vakituista työsuhdetta ja palkka on pienempi jne. Koulutuksen jatkuessa tulikin huomattua miten hyvään juttuun olin päässyt mukaan.”*

Koulutus vastasi odotuksia pääsääntöisesti hyvin. Puutteena nähtiin oman substanssialan osuuden vähäys opinnoissa. Koulutuksen vahvuudeksi nousivat paikallisuus ja vertaistuki muilta opintoihin osallistuvilta. Myös osaavat ja ammattitaitoiset opettajat nähtiin vahvuutena. Koulutuksen heikkoutena koettiin muun muassa Hämeenlinnassa järjestetyt lähijaksot, omaohjaajan vaihtuminen useaan kertaan koulutuksen aikana sekä opintojen keskittyminen liiaksi kasvatustieteisiin.

Puolet vastaajista piti koulutusta hyödyllisenä oman työn ja osaamisen näkökulmasta. Opittujen asioiden soveltaminen käytäntöön nähtiin mahdollisena. Työskentelytapoja (luennot, pienryhmät, harjoitustehtävät) ja koulutuksen sisältöjä pidettiin oppimisen kannalta pääsääntöisesti hyvinä ja tarkoituksenmukaisina. Palauteen antoon toivottiin kiinnitettävän enemmän huomiota, 41,2 % vastaajista piti opinnoista saatua palautetta jokseenkin puutteellisenä.

Lähes kaikki eli 94,1 % vastaajista koki saavuttaneensa uutta osaamista koulutuksesta. Osaaminen kehittyi erityisesti opetus- ja arviointimenetelmissä, opetusmetodeissa, ryhmänkäsittelyssä ja oppimiskäsityksissä. Koulutuksen koettiin antaneen varmuutta opettajana työskentelyyn.

*”Kaikki oli tavallaan uutta, käytännössä oli toiminut, mutta toiminta muuttui tietoisemmaksi ja perustellummaksi. Olen tyytyväinen, että lähdin opiskelemaan vasta muutaman vuoden opettajakokemuksen jälkeen, koska pystyin liittämään asioita käytännön työhön ja sitä kautta oppimaan.”*

Banner ja Canon (Krokkforsin 1998, 78 mukaan) puhuivat opettajuuden persoonallisista elementeistä ja niiden keskeisestä merkityksestä onnistuneessa oppimistapahtumassa. Eräs opettajaopiskelija kuvasi oman opettajapersoonansa kehittymistä koulutuksessa näin:

*”Osaan olla avoimempi ja annan opiskelijoille enemmän tilaa. Uskallan antaa oman persoonallisuuden näkyä opetuksessa. Kaikkea ei tarvi ”käydä läpi”, vaan eletään tilanteessa ja nähdään opiskelijat omina yksilöinä omassa oppimisprosessissa ja pyritään tunnistamaan oppijan oppimisprosessin vaihteita.”*

### **4.3. Lähiopetusjaksot ja opintoryhmätyöskentely Päijät-Hämeessä**

Opintoryhmätyöskentely koettiin hyödylliseksi oman oppimisen kannalta ja se nähtiin yhtenä koulutuksen vahvuuksista. Vastanneista 55,9 % koki opintoryhmän työskentelytavat useimmiten monipuolisiksi ja aiheeseen sopiviksi. Parituutorin ohjaus ja palaute eivät sen sijaan 47,1 % mielestä sujuneet. Sitä ei myöskään koettu erityisen toimivaksi ohjausmuodoksi opettajankoulutuksessa. Parituutoroinnilla tarkoitetaan opiskelijoiden tukea toisilleen opintojen etenemisessä ja ammatillisessa kasvussa. Opiskelijat antavat muun muassa palautetta toisilleen koulutuksen aikaisista harjoituksista ja tehtävistä. Osa vastaajista toivoikin enemmän panostusta parituutoritoimintaan, esimerkiksi yhteisten tehtävien muodossa ja vaatimuksena raportoida työskentelystä.

*”Parituutoritoiminta tällaisessa koulutuksessa, kun valmistuminen on mahdollista eri aikoihin, on huono. Oma parituutorini esim. ei ole antanut kuulua itsestään viimeisen puolen vuoden aikana.”*

Verkossa tapahtuvaan oppimiseen toivottiin enemmän tukea ja ohjausta. Toisaalta toivottiin enemmän yhteydenpitoa ja tehtäviä verkossa lähipäivien välillä. Vastaajat pohtivat myös keinoja ryhmän jäsenten sitouttamiseksi opintoihin ja pienryhmän työskentelyyn esimerkiksi pakollisen läsnäolon keinoin. Ryhmän vertaistuki ja yhteiset keskustelut koettiin tärkeiksi oppimisen edistäjiksi.

*”Ryhmä ei pysynyt kokonaisuena, ihmiset tulivat ja menivät – itsekin aloin toimia samalla tavalla.”*

*”Keinoilla, joilla olisi ryhmän jäsenten sitoutumista lisätty... mitä ne nyt sitten oikeasti voisivatkaan olla? Aikaa keskustelulle enemmän. Nyt painottuu suorittamiseen liiaksi.”*

Opintoryhmätyöskentelyyn liittyvien kysymysten lisäksi opiskelijoita pyydettiin kertomaan opinnäytetyönsä teemasta, sen hyödyntämisestä omassa työorganisaatiossa sekä miten työorganisaatio on tukenut opiskelua. Opinnäytetöitä oli organisaatioissa hyödynnetty jonkin verran tai niitä oltiin hyödyntämässä lähiaikoina. Opiskelijat, joiden opinnäytetöitä ei ollut konkreettisesti hyödynnetty organisaatiossa, kokivat kuitenkin opinnäytetyön oman tiedon ja osaamisen kehittämisen apuvälineeksi. Opinnäytetyö antoi muun muassa tukea opetuskäytänteiden kehittämiseen ja uusien oppimateriaalien tekemiseen. Työnantajan tuki koulutukseen osallistumiseen vaihteli työaikajärjestelyistä ja opiskelusta täydellä palkalla aina palkattomaan, omaehtoiseen koulutukseen. 78,8 % vastanneista ei ollut aikeissa vaihtaa työpaikkaa koulutuksesta saadun pätevyyden perusteella.

#### **4.4. Näkökulmia koulutuksen kehittämiseen**

Koulutuksen ensisijaisina vahvuksina nähtiin alueellisuus ja asiantuntevat opettajat. Kyselyssä opiskelijoita pyydettiin arvioimaan koulutuksen kehittämiskohteita sekä koko koulutuksen että opintoryhmätoiminnan näkökulmasta.

Koko koulutukseen liittyvinä kehittämiskohteina pidettiin lähinnä opetusmenetelmiin ja opintosuunnitelmiin liittyviä asioita. Lisäksi toivottiin parempaa koulutusalojen ja oman substanssialan huomioon ottamista. Opettajankoulutuksen jatkoksi ehdotettiin koulutusputkea, jonka avulla opiskelija voisi helposti edetä koulutuksesta toiseen.

*”Luentojen taso vaihteli aika paljon ja joidenkin opintokokonaisuuksien sisältö ja se miten ne linkittyvät kokonaisuuteen, jäi kuitenkin liian heiveröiseksi.”*

*”Rakentakaa ”koulutusputki” haluaville tämän opiskelun jatkoksi. Jatkona voisi olla lisää kasvatustiedettä, hallinnollisia opintoja, näyttömasterikoulutusta tai muuta aiheeseen liittyvää.”*

Varsinkin opintojen alkuun toivottiin enemmän tukea ja ohjausta sekä selkeää punaista lankaa opintojen kulusta ja opintokokonaisuuksista. Myös vertaistuki ja yhteisöllinen oppiminen korostuivat.

*”Järkevämmät ja loogisesti etenevät lukujärjestykset. Enemmän käytännönläheisyyttä ja keskittymistä vaikeiden asioiden ratkaisemiseen porukalla.”*

Opintoryhmätyöskentelyn kehittämisessä korostettiin tiukempaa vaatimusta osallistua lähipäiviin. Lähipäivien todettiin tukevan koko ryhmän työskentelyä ja vastaavasti poissaolot vaikuttivat negatiivisesti ryhmän työskentelyyn. Ryhmäjako toivottiin jat-

kossa tehtävän opetus/koulutusalan eikä oppilaitoksen mukaan. Mahdollisuus keskusteluihin ja näkökulmien vaihtamiseen oman ammattialan edustajan kanssa onkin ensiarvoisen tärkeää oman oppimisprosessin näkökulmasta. Toisaalta erilaisista lähtökohdista käsin opiskelemaan tulleet voivat avartaa näkemyksiä omasta opettajuudesta ja oppimisesta aivan uudella tavalla.

*”Erilaisista työympäristöistä tulevat opiskelijatoverit avartaa omaa näkemystä! Ihana nähdä läheltä hyvinkin erilaisia kasvuprosesseja, lähtökohdat olivat erilaisia, mutta kasvu näkyi kaikkien kohdalla!”*

Koulutuksen, työelämän ja oppilaitosten muutokset asettavat vaatimuksen myös uudelleenlaiselle opettajuudelle ja opettajankoulutukselle. Nyt opettajuudessa korostuvat avoimuus ja innovatiivisuus sekä eettisyys ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus. Luukkainen (2000) puhuu tulevaisuuden opettajasta, joka hahmottuu kolmella ulottuvuudella: yksilönä, työyhteisön jäsenenä ja yhteiskunnallisena vaikuttajana. Luukkainen (Emt.) korostaa, että tulevaisuudessa opettajankoulutuksen tärkeiksi tavoitteiksi nousevat elämänhallinnan taito, kommunikoinnin taito, taito johtaa ihmisiä ja tehtäviä sekä innovaatiokyky ja kyky kohdata muutoksia.

## Lähteet

Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 455/1996.

Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Porvoo: WSOY.

Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Helsinki: Hakapaino Oy.

Krokkfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 66–88.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

TALO 1–hankkeen loppuraportti 2004–2006. Lahden ammattikorkeakoulu.

*Kaija Huhtanen*

## **PEDAGOGISET OPINNOT AMMATTIKORKEAKOULUN OPETTAJUUTTA VAHVISTAMASSA**

*Opettajan pedagogiset opinnot, soitonopetus, musiikin ala, Seppo Helakorven malli kouluttajan osaamisen osa-alueiden tarkennuksesta*

### **1. Johdanto**

Tässä artikkelissa käsittelen opettajan pedagogisten opintojen merkitystä ammattikorkeakoulussa, erityisesti musiikin alalla opettavan työn kannalta. Suuri osa musiikin koulutusohjelmissa opettavista opettajista on saanut esiintyjän – soittajan tai laulajan – peruskoulutuksen. Heidän ydinosaamisensa keskittyy oman instrumentin hallintaan, minkä ohen on saatu vaihtelevassa määrin pedagogista koulutusta. Vastaavasti heidän identiteettinsä ytimessä on näin ollen oma muusikkous (Hirvonen 2003, Huhtanen 2004). Koska muusikkona ei orkesteria lukuun ottamatta leipäänsä ansaita, on työnkuvaan ollut lähes välttämätöntä sisällyttää opetustyötä. Näin opettamaan on opittu käytännön toiminnan ja kokemuksen myötä.

Ammattikorkeakoulun opettajan virassa toimiminen edellyttää 60 opintopisteen laajuisten opettajan pedagogisten opintojen suorittamista. Tässä kirjoituksessa pohdin Päijät-Hämeen opintopiirissämme elokuusta 2005 joulukuuhun 2006 toteutunutta pedagogista koulutusta ja nostan siitä esiin omakohtaisesti merkityksellisiksi kokemiani osioita. Aiempi koulutukseni ja kokemukseni sekä siirtymiseni opettamaan ammattikorkeakoulussa muodostavat yhdessä luonnollisestikin sen perustan, jota vasten toteutunut koulutus saa merkityksensä.

### **2. Oman opettajuuteni vaiheita**

Oma tieni ammattikorkeakoulun opettajaksi ei ehkä ole tyypillisimmästä päästä, joskin rohkenisin olettaa, ettei musiikin alalla ole olemassakaan mitään varsinaista ammattikorkeakoulun opettajuutta käsittävää mallitarinaa (vrt. Hänninen 1999). Pitkemminkin alamme opettajuus on räätälöity hyvinkin henkilökohtaisten ja yksilöllisten vaiheiden kautta. Sitä vastoin aiempi opetusurani kulku soitonopetuksen parissa noudattelee epäilemättä yleisempää tarinalinjaa.

Alun perin sain koulutuksen pianistiksi Sibelius-Akatemiassa, jossa opintoihin kuului pieni siivu pedagogisia opintoja. Jälkeenpäin ajatellen muistan lähinnä ohjelmiston

läpikäymisen ja omien harjoitusoppilaiden opettamisen, ensimmäisenä vuotena yhden ja toisena vuotena kahden oppilaan kanssa. Samaan aikaan opintojeni kanssa opetin jo sivutoimisesti yhtenä päivänä viikossa, ja viimeisenä, viidentenä opintovuotena, otin vastaan päätoimen. Valmistuttuani minulla oli siis jo monen vuoden opetuskokemus, joskin kului useita vuosia ennen kuin sain vakinaisen toimen musiikkiopistosta. Siinä välillä ehdin opettaa konservatoriossa sekä Sibelius-Akatemiassa sekä täydentää vuoden verran piano-opintojani Lontoossa. Perheen perustamisen yhteydessä asetuin virkaani Itä-Helsingin musiikkiopistossa ja sitouduin kiinteästi sen opettajayhteisöön. Pidän näitä vuosia soitonopettajuuteni kehittymisen kannalta keskeisimpinä. Minulla oli täysi opetusluokka, niin pieniä vasta-alkajia kuin lukioikäisiä soittajia. Samalla opettelin käyttämään itselleni aiemmin tuntematonta Colour Keys –opetusmetodia, joka soveltuu erityisen hyvin pienille vasta-alkajille.

Toisen äitiyslomani jälkeen aloin pohtia, mahdanko jaksaa samaa opettamista eläkeikään asti. Tuntui, että voisin vielä oppia jotakin aivan uutta – samalla opetustyön motivaationi oli selvästi laskemaan päin. Tähän taitekohtaan tuli ajatus jatko-opinnoista Sibelius-Akatemiassa, jossa olin perustutkintoni tehnyt. Parin vuoden alkutunnustelujen ja tukiopiintojen jälkeen pääsin aloittamaan varsinaista väitöstutkimusta ja samalla vähensin opetustyön muutaman viikkotuntiin. Toimin ensin kaksi vuotta assistenttina ja sen jälkeen kolme vuotta tohtorikoulun koordinaattorina Sibelius-Akatemian jatkokoulutusyksilössä, DocMuksessa.

Lähdin tekemään jatko-opintoja viitisentoista vuotta perustutkintoni (diplomitutkinto) suorittamisen jälkeen. Motiivini oli halu ymmärtää syvemmin niitä ilmiöitä, jotka liittyivät soitonopetukseen ja musiikkioppilaitoskenttään. Erityisesti minua kiinnosti koulutus, joka valmisti toimijoita musiikin alan työtehtäviin ja se, millä tavoin koulutuksen koettiin antaneen valmiuksia soitonopettajan työhön. Varsinaisen väitöstyön tekemisen ohessa opin tutkimuksen maailman pelisääntöjä, olin mukana erilaisissa verkostoissa, osallistuin kansallisiin ja kansainvälisiin konferensseihin – useimmiten oman ”paperin” kanssa – opettelin toimittamaan tieteellistä lehteä (Finaali), koordinoimaan tohtorikoulua ja järjestämään sen yhteisiä tapahtumia. Loin kontakteja lukuisiin koti- ja ulkomaisiin kollegoihin. Samalla kun sain tohtorintutkintoni tehtyä, olin huomaamattani tullut omaksuneeksi itselleni tutkijan identiteetin aiemman soittaja-opettajan identiteetin rinnalle.

### 3. Opettajan asiantuntijuus musiikin alalla

Leino & Leino (1997, 108) näkevät opettajan urakehityksen jakautuvan kuuteen eri vaiheeseen:

1. uralle hakeutuminen, siihen liittyvä peruskoulutus
2. ensimmäiset työvuodet (1 – 3)
3. vakiintumisvaihe (4 – 6)
4. kokeilut ja uuden hakeminen (7 – 18)
5. seestyminen, vanhoissa rutiineissa pysyttäytyminen (19 – 30)
6. irrottautuminen (31 – 40)

Opettajien työuraa tutkittaessa on havaittu, että varsinaiseen työhön siirtyminen tuottaa jotakuinkin säännöllisesti jonkinasteisen todellisuushokin. Todellinen ammatillinen pätevyys, johon kuuluu tietoperustan lisäksi myös taitoperusta sekä omakohtainen kasvatusfilosofia, hankitaan sittenkin vasta ”oikeaa” työtä tehdessä. Ensimmäiset työvuodet kuluvat alun shokista selviämiseen sekä opetustyön todellisuuden hyväksymiseen ja sisäistämiseen. Kysymys ei luonnollisestikaan ole peruskoulutuksen kyseenalaistamisesta, vaan siitä, että itse työhön sitoutuminen tapahtuu vasta vakiintumisvaiheessa. (Emt. 108–109.)

Musiikin ala poikkeaa muista opetusaloista siinä mielessä, että varsinaista tietoperustaa nimenomaan soitonopetuksen osalta ei ole. Schön (1987, 10) toteaa yleisemmin, että tutkijoilla, joiden oletettaisiin tarjoavan ammatilliselle koulutukselle hyödyllistä tietoa, onkin yhä vähemmän todellisesti merkityksellistä sanottavaa praktikoille. Soitonopetuksessa vuosisatoja vallinnut mestari-kisälli –perinne on hyvä esimerkki tekemällä oppimisesta, minkä ymmärtämiseksi on kuitenkin syytä tutkia kokemusta kyseisen menetelmän käytöstä sekä hyvän valmentamisen taitoa (emt. 17). Alalle tyyppillistä on tietäminen, joka toteutuu itse toiminnassa niin sanottuna hiljaisena tietona. Schön (1987, 25) käyttää ilmaisua ”knowing-in-action”, joka on luonteeltaan dynaamista tietämistä, kun taas faktoihin, sääntöihin ja teorioihin kiinnittyvä tietämisen luonne on staattinen.

Soitonopettajan musiikillinen asiantuntijuus ilmenee siis eräänlaisena ongelmanratkaisutaitona, jossa uusi teos ja sen oppiminen nähdään ”ongelmana”, joka on ratkaistava ja avattava oppilaille. Lisäksi opettajan taitoa on ohjeistaa oppilasta siten, että tämä kykenee itse lähestymään teosta ja ottamaan sen haltuun omakohtaisella ja enenevässä määrin itsenäisellä harjoittamisella.

Näin jälkeensä arvioituna olen jo ennen jatko-opintojani saavuttanut opetustyötä tekemällä huomattavan soitonopettajan asiantuntijuuden. Sen perustana oli oma soittotaitoni – olen pianisti, joka oli pitänyt omia konsertteja, toiminut kamarimuusikkona,

esiintynyt orkesterin solistina, nauhoittanut Yleisradiolle. Tämän lisäksi olin opettanut 5-vuotiaita vasta-alkajia, peruskoulu- ja lukioikäisiä, konservatorion ja Sibelius-Akatemian opiskelijoita, antanut yksityistunteja myös oppilaiden keski-ikäisille vanhemmille. Olin valmentanut opiskelijoita kaikkiin perustason kurssitutkintoihin, toisen asteen tutkintoihin, konservatorioiden ja Sibelius-Akatemian pääsykokeisiin sekä pianokilpailuihin. Lisäksi olin arvioinut kurssitutkintoja kaikilla asteilla, ohjannut kamarimusiikkiryhmiä, toiminut säestäjänä, osallistunut aktiivisesti pianokollegiomme toimintaan, testannut sisäänpyrkijöitä vasta-alkajista musiikkiopistoasteelle hakeviin. Mahdollisuuksien mukaan olin osallistunut täydennyskoulutuskursseille, ja kaiken kaikkiaan olin pyrkinyt pitämään osaamiseni – niin tiedollisen kuin taidollisen – ajan tasalla parhaani mukaan.

Opettajan osaaminen tuohon mennessä oli omalla kohdallani merkinnyt nimenomaan substanssin, musiikin ja erityisesti pianonsoiton, hallintaa, minkä lisäksi pitkä kokemus opetustyöstä oli kartuttanut varsinaisia pedagogisia taitoja. Leino & Leinon (1997, 28) mukaan opettajan työssä onkin aiemmin korostunut substanssin, tyypillisesti oman oppiaineen hallinta, suorastaan kohtuuttomasti. Omaa oppiainetta toki on täydennetty didaktisilla ja pedagogisilla näkökulmilla (emt. 113) ja sen on arveltu riittävän. Tällä periaatteella myös soitonopettajat koulutettiin aiempina vuosikymmeninä (ks. Huhtanen 2006, 92). Sittemmin oppimiskäsitysten muuttuessa alettiin ymmärtää paremmin koko oppimisprosessin merkitystä oppimisen kannalta. Samalla opettajilta alettiin edellyttää kyseisten prosessien tuntemusta, tietoa niistä. Yhtä lailla opettajan rooli muuttui tiedon jakamisesta, tai yhtä lailla taidon demonstroimisesta, oppimisprosessien ohjaajaksi ja tukijaksi. Tässä yhteydessä erityisesti vuorovaikutustaidot nousivat keskeiseen asemaan. Perttulan (1999, 51) mukaan opettajaa kuluttaa erityisesti se, että hän joutuu työssään olemaan läsnä toiselle ihmiselle. Toisin sanoen varsinaisten asioiden ja sisältöjen hallitseminen ei ole niinkään haasteellista kuin dialogiset ihmissuhteet. Opetustyössä vuorovaikutustilanteet ovat luonnostaan epäsymmetrisiä (emt. 56).

## **4. Ammattikorkeakoulussa opettavan asiantuntijuus**

Oletin palaavani väitökseni jälkeen opetustyöhön musiikkiopistoon, joskin motivaationi asian suhteen oli olematon. Toisin kuitenkin kävi. Yksi puhelinoitto toukokuussa 2004 avasi oven itselleni aivan uuteen maailmaan, musiikkipedagogiikan yliopettajan työhön ammattikorkeakoulussa. Syksyllä 2004 aloitin työt Lahden ammattikorkeakoulussa Musiikin laitoksella, jossa toimin ensin yliopettajan sijaisena. Vastuualueeni olivat pedagoginen koulutus sekä opinnäytetyöprosessi. Olin tuolloin ohjannut yhden opinnäytetyön Stadiaan (Linna 2003) ja tehnyt oman väitöskirjani – sen enempiä ohjauskokemusta minulla ei ollut. Vaikka tunsin hyvin musiikkioppilaitoskentän

ja musiikkiyliopiston, oli ammattikorkeakoulu toimintaympäristönä minulle täysin vieras. Juuri kun olin ehtinyt saavuttaa huomattavan tiedollisen pätevyyden, olinkin osaamiseni suhteen taas noviisiin paikalla.

Soitonopettajan työssä korostuu opettajan opetusautonomia: hänen oletetaan itsenäisesti vastaavan oman oppilasjoukkonsa, luokkansa, opettamisesta. Julkisessa koulujärjestelmässä, johon musiikkioppilaitoksetkin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvan opetuksensa perusteella lukeutuvat, opettajalle ei anneta täyttä vapautta itse päättää opetuksensa tavoitteista. Mutta toisaalta hänen työnsä jokaista yksityiskohtaa ei edes ole mahdollista valvoa. Hänen vastuulleen jää joka tapauksessa opiskelumenetelmien, materiaalien sekä etenemisstrategioiden valinta, kuin myös saavutustason asettaminen, ajankäytön suunnitteleminen, sekä arvioimisen ja palautteen antamisen tavat. (Leino & Leino 1997, 89–90.) Opettajan ammatin itsenäisyys vastaavasti edellyttää niin oman pedagogiikan luomista kuin kollegojen vastaavan kunnioitusta. Opiskelijan yksilöllisyyden korostuminen soitonopetuksessa merkitsee sitä suuremman autonomian antamista opettajalle. (Emt. 94.)

Tullessani ammattikorkeakouluun koin olevani kuin Liisa ihmemaassa. Aiempi osaamiseni ja koulutukseni tuntuivat istuvan huonosti uuteen toimintaympäristöön siitäkkin huolimatta, että minulla oli yliopettajan tehtävään vaadittu muodollinen pätevyys ja vieläpä oikealta – musiikin – alalta. Siitäkkin huolimatta koin eräänlaisen todellisuushokin: oma osaamiseni ei vastannut kaikilta osin työn eteeni tuomiin haasteisiin.

Ammattikorkeakoulun tehtäväksi määritelty ammatillisten asiantuntijoiden kouluttaminen työelämän ja sen kehittämisen tarpeisiin (Ammattikorkeakoululaki 351/2003) oli minulle käytännön tasolla uusi asia. Myös ammattikorkeakoulun kolmitahoinen rooli: antaa koulutusta, toimia aluevaikuttajana sekä harjoittaa tutkimus- ja kehitystoimintaa, tulivat ensi kertaa eteeni. Yhtä lailla kohtasin myös vaatimuksen suorittaa opettajan pedagogiset opinnot. Ei riittänyt, että olin pätevä, niin muodollisesti kuin kokemuksellisesti, opettamaan perus- ja toisella asteella kuin myös yliopistossa. Myöskään musiikkikasvatuksen alan väitöskirjani ei vapauttanut minua tästä ”pakosta”. Toisaalta itse tunnistamani tarve päivittää osaamistani ja tietämystäni toimivat ponnahduslautana opintojen aloittamiselle.

Ammattikorkeakoulun opettajan työnkuvaa tarkastelleet Auvinen, Dal Maso, Kallberg, Putkuri ja Suomalainen (2005, 20) toteavat sen monipuolistuneen ja laajentuneen merkittävästi reilussa kymmenessä vuodessa. Tämä näkyy perinteisen opetustyön osuuden pienentymisenä ja vastaavasti muiden tehtävien lisääntymisenä (Rauhala 2004, 58), ja erityisesti opettajilta odotetaan vahvaa kehittävää osaamista. Kaiken kaikkiaan ammattikorkeakoulun opettajien asiantuntijuus ja osaaminen edellyttävät jatkuvaa taitojen päivittämistä (Lehtisalo 2002).

## 5. Pedagogisten opintojen antia vuosina 2005–2006 toteutuneessa Päijät-Hämeen opintopiirissä

Eräänä perustavanlaatuisena vastauksena taitojen päivittämisen tarpeeseen ovat ammatillisten opettajakorkeakoulujen tarjoamat opettajan 60 opintopisteen laajuiset pedagogiset opinnot. Niiden myötä opettajan on mahdollista saattaa ajan tasalle omaa tietämistään ja taitamistaan nimenomaan ammattikorkeakoulussa toimimisen näkökulmasta käsin. Esimerkiksi opetusharjoittelun suorittaminen oman normaalin opetustyön muodossa, joskin huolellisesti suunniteltuna sekä valvottuna ja arvioituna, tarjoaa erinomaisen tilaisuuden saada omasta toiminnastaan palautetta. Samalla on mahdollista muuttaa aiempia käytäntöjään sekä kokeilla jotakin uutta ja erilaista.

Aloitin opettajan pedagogiset opinnot elokuussa 2005 pääosin Lahdessa toteutetussa Päijät-Hämeen opintopiirissä, jossa tavoitteena oli valmistua joulukuussa 2006. Aiemmistä asiantuntijatehtävistä sekä väitöskirjastani sain korvaavuuksia joidenkin opintokokonaisuuksien osalta. Alkuun päästyäni motivaatiokin löytyi, kunhan olin ensin asettanut itselleni realistiset tavoitteet, jotka olivat suhteessa niin muuhun työmäärääni kuin elämäntilanteeseeni. Jotkut opintokokonaisuudet osoittautuivat selkeästi oman opettajana toimimiseni kannalta varsin hyödyllisiksi. Näitä olivat jaksot, jotka käsitelivät opettajan työtä ammattikorkeakoulussa sekä esittelivät konkreettisella tavalla, lähipäivinä myös ryhmässämme kokeillen, opetus- ja ohjausmenetelmiä. Esseenä toteutettu kasvatustieteellinen jakso, joka käsittelee suomalaista koulutusjärjestelmää, oli itselleni yllättävän antoisa. En ollut aiemmin muodostanut itselleni kokonaiskuvaa koulutusjärjestelmästämmä ja sen kehittymisestä kuluneina vuosikymmeninä.

Myös opettajaksi, tai pikemminkin opettajana, kasvun matkakirja osoittautui merkitykselliseksi. Sen puitteissa oli mahdollista reflektoida oman opettajuuden muutosta puolentoista vuoden jakson aikana tavanomaista tarkemmin. Valitsin hyvin vapaan ja subjektiivisen kirjoitustavan, mikä mahdollisti kokemusten tutkistelun myös emotionaalisisella tasolla.

Seuraavassa ote matkakirjastani (huhtikuulta 2006), jossa pohdin oman aiemman opetustyöni antaman kokemuksen merkitystä uuden toimenkuvani kannalta.

*”Oman luentojaksoni (musiikkipedagogiikan perusteet) aikana koin vahvasti, että tässä on jokin järki, että tätä luentosarjaa kannattaa tehdä omana itsenään, myös omiin kokemuksiin pohjautuen. Vakuutuin myös siitä, että ilman omia kokemuksia en kykenisi saavuttamaan opiskelijoiden luottamusta samassa määrin. Muusikot, ja tässä tapauksessa pedagogialut, ovat hyvin herkkää joukkoa: heille ei kannata esittää asiantuntijaa sellaisen, jolta asiantuntemus puuttuu. Omat kokemukseni opettajantyössä antoivat hyvän pohjan – olinhan ollut vuosikausia “siellä” minne he vasta ovat menossa.”*

Opettajan uskottavuus tulee, ainakin musiikin alalla, hyvin nopeasti testatuksi. Jollei opettaja itse ole kiinni musiikin tekemisessä, häntä ei oteta vakavasti. Vastaavasti jos toimijan kokeneisuus niin muusikkona kuin pedagogina tulee ilmi, häntä kuunnellaan myös teoreettisempien asioiden osalta. Voin vain kuvitella tilannetta, jossa pätevytyeni olisi puhtaasti yliopistollista tiedollista faktatietoa. Tällöin opiskelijat todennäköisesti kuuntelisivat kohteliaasti, mutta heidän haastamisensa syvemmällä ja omakohtaisella tasolla olisi vaikeampaa.

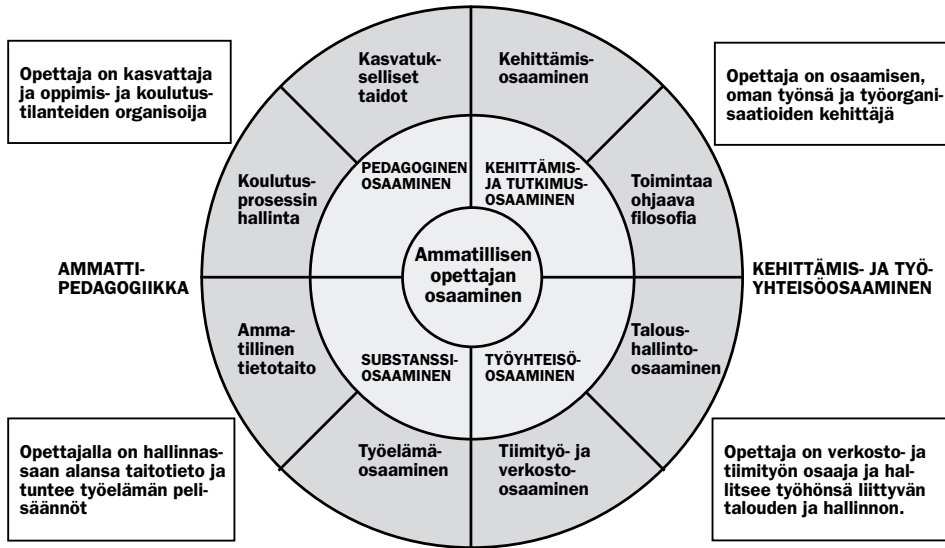
Elokuussa 2006 pohdin oman ajattelun muuttumista ja siinä ilmenevää kitkaa:

*”Ajattelun muutosta on saattanut tapahtua metataitojen – oman ajattelemisen taitojen – suhteen. Olen silti skeptinen. Sen sijaan olen tunnistanut aikamoisen vastustuksen omassa ajattelussa – ehkä se on kuitenkin tapa suojautua liialta muuttumisen paineelta. En sinänsä koe olevani ajattelussani lukkiutunut, en ainakaan haluaisi olla, mutta oppimisen määrällä ja **muunkin muuttumisen määrällä on jokin raja**. Sitä ei voi ylittää ilman vakavia seurauksia.”*

Jatkuva muutos, pelkän muuttumisen itsensä vuoksi, tuskin on tavoiteltavaa. Ymmärän oppimisen eräänlaisena ajattelussa tapahtuvana muutoksena. Siltikin ilman sisäistettyjä ja yksilön itsensä kannalta mielekkäästi asetettuja tavoitteita muuttaminen voi merkitä energian hukkaamista ja tuottaa pahimmillaan jonkin erityisellä tavalla keskeisen toiminnan vääränlaista ja jatkuvaa auki repimistä. Erittäin usein kuulen opettajien ammattikorkeakoulussa huokaavan tarpeesta saada edes vähän aikaa ”opettaa rauhassa”.

## 6. Helakorven malli

Seppo Helakorven (<http://www.elisanet.fi/seppo.helakorpi/tiedostot/Opettajankoulutkestii.htm>) malli ammatillisen opettajan osaamisen osa-alueiden tarkennuksesta oli erityisen kiinnostava. Malli on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Helakorven malli.

Tarkastelimme mallia heti pedagogisten opintojen aloituksessa elokuussa 2005 ja pohdimme, millä tavoin neljä eri osa-alueetta ilmenivät omassa opettajan osaamisessamme. Omalla kohdallani oli varsin ilmeistä, että toimiessani pianonsoitonopettajana olin substanssin suhteen ollut vahvoilla. Sen sijaan uudessa tilanteessa, opettaessani pedagogisia aineita sekä ohjatessani oppinäytetöitä, olinkin ottamassa uutta substanssia haltuun. Vastaavasti koin, että pedagoginen osaaminen oli ollut aiemmin hyvin hallussa: tiesin olevani omimmillani kahdenvälisessä suhteessa soitonopetuksen osalta. Nyt olinkin opettelemassa ryhmän opetusta niin luennoimisen kuin seminaarien pitämisen kautta. Tämän lisäksi Helakorven mallin vasemmanpuoleiset osa-alueet, kehittämisosaaminen sekä työyhteisöosaaminen, olivat elokuussa 2005 koko lailla vaatimattomasti hallussa.

## 7. Yhteenveto

Sain pedagogiset opintoni päätökseen hieman etuajassa lokakuun 2006 lopulla. Reilun vuoden kestänyt opiskelu oli mennyt yllättävän nopeasti. Olin ottanut kesän loppulla loppukirin, sillä halusin saada opintopakettini kasaan mahdollisimman pikaisesti omassa työnkuvassani käynnistyneen huomattavan muutoksen vuoksi. Opintojen päätteeksi palasimme Helakorven malliin, jota vasten arvioimme omaa opettajana kehittymistämme. Näin kuvaan matkakirjassani lokakuussa 2006:

*"[...] Opintojemme alussa (reilu vuosi sitten) katsoimme Helakorven kuviota ammatillisen opettajan osaamisen osa-alueista. Silloin tunnistin tarpeen työyhteisöosaamisen ja kehittämisosaamisen lisäämisestä ja myös laitoin nämä mukaan tavoitteiksi omaan HOPS:ni. Vaikken mielestäni ole erityisemmin ponnistellut näiden osa-alueiden parissa tämän vuoden aikana, huomaan jotain tapahtuneen – kuin huomaamatta. Uudessa laajennetussa yliopettajan työnkuvassani – jossa siis on mukana aiempaa enemmän operationaalista johtamista ja esimiestyötä ja vastaavasti vähemmän opettamista – olen joutunut paneutumaan jossain määrin jo talous- ja hallinto-osaamiseen kuin myös verkosto- ja tiimityöosaamiseen. Kehittämisosaamista olen hionut vuoden aikana tehdessäni ja esitellessäni omaa toimintatutkimustani. Nykytilanteessa olen myös enemmän vastuussa opetussuunnitelmien kehittämistyöstä. Asioita siis tapahtuu, vaikken niiden eteen kovin tietoisesti ponnistelekaan."*

Yllätykseni reilussa vuodessa kaikki neljä osa-aluetta olivat kohentuneet huomattavasti, vaikken mielestäni itse ollutkaan nähnyt asian eteen vaivaa. Oliko todellakin kyse siitä, että puhtaasti vain toimimalla aktiivisena opettajana nuo kyseiset asiantuntijuuden osa-alueet olivat kehittyneet? Vai oliko pedagogisten opintojen parissa, niin itsekseni kuin ryhmässä, käytetty aika huomaamatta saanut muutoksen aikaan? Vaikka olin tehnyt pedagogisten opintojen alkuvaiheen jälkeen tietoisesti päätöksen panostaa vain välttämättömän verran opintoihin – johtuen muun työmääräni ja työnkuvani laajentumisesta – oli kaikesta huolimatta muutosta tapahtunut.

Helakorpi kuvaa onnistunutta oppimisprosessia yhteisössä kolmen tason: yksilön, yhteisön ja organisaation kautta. Ensinnäkin yksilön itsetuntemus lisääntyy, piilevä tieto tulee näkyväksi ja käsitteelliseksi sekä jäsentyy aiempaa selkeämmin. Toiseksikin yhteisö saa uusia yhteisiä ”työkaluja”. Tämä näyttäytyy musiikin koulutuksessa muun muassa siten, että hahmotellessamme arviointiperusteitamme omassa instrumenttiopettajien koulutuksessamme, olemme ottaneet sovellettuna käyttöön kyseisen Helakorven mallin. Kolmantena seikkana mainitaan uudet, arvioitavissa olevia ideat, tuotteet ja uudet käytännöt, jotka viedään laajemman organisaation tasolle. Reflektoidessani omaa toteutunutta opettajankoulutustani oli kaikilla kolmella tasolla tapahtunut selvää kehitystä.

Tunnistin itsessäni myös selviä piirteitä voimaantumisen, jossa Siitosen (1999) mukaan tärkeää on reflektiivisyys, oma sisäinen puhe ja sisäisten viestien antaminen itselle. Voimaantuneet opettajat ovat löytäneet oman äänensä ja samalla heidän tapansa suhtautua työhön sekä työn hahmottamisen tapa muuttuvat. Kuitenkaan henkilökohtaista voimaantumisen ulottuvuutta ei ole olemassa ilman sosiaalista, interpersonaalista ulottuvuutta. Vastaavasti sosiaalisella, suhteisiin liittyvän kontekstin kokemisella on opettajan työssä ratkaiseva merkitys sille, mitä he voivat saada aikaan henkilöko-

taisesti. Näin ollen voimaantumisprosessissa on tärkeää sulauttaa ja sisäistää sosiaaliset kokemukset henkilökohtaisiin kokemuksiin. Opettajan kyky kääntää sosiaalisissa suhteissa koetut asiat henkilökohtaisen refleksiivisyyden välineiksi lujittaa voimaantumisen mahdollisuuksia. (Emt., 90.)

Totesin matkakirjassani opintojen päätösvaiheessa, että ”jossain on raja elinkautiselle ’kehittämislle’ ja pakonomaiselle muuttumiselle. Jo oman psyykkisen tasapainon nimissä on osattava asettaa piste ja todeta: tähän en nyt suostu”. Olen ollut havaitsevinaani, että ammattikorkeakoulu dynaamisena toimintaympäristönä korostaessaan jatkuvaa muutosta ja kehittämistä on tuottanut senkaltaisen liikkeen tilan, jossa pahimmillaan ei enää ehditä lainkaan tarkastella toimintojen muuttamisen tarkoituksenmukaisuutta. Itse liike on tullut korvaamaan sisältöä. Huoleni koskeekin sitä, että opettajan sopeutuessa jatkuvaan muutokseen, hän ei yksinkertaisesti enää ole selvillä työnsä ytimestä saati omasta identiteetistä. Tämä voi johtaa pidemmän päälle kyynistymiseen ja erilaisiin selviytymisstrategioihin. Olen Perttulan (1999, 20) kanssa yhtä mieltä siitä, että opettajan tärkein pääoma on kuitenkin hänen oma taitonsa ajatella. Tämän ohi ei mikään ulkoinen kehittymisen vaatimus voi eikä saa mennä.

Viime kädessä opettajaksi tulemisessa ja siinä kasvamisessa ei ole kyse vain yksilön tiedoista, taidoista, valmiuksista ja piirteistä, vaan itsensä löytämisestä siinä yhteisössä, jossa toimii (Heikkinen 2001, 17).

Helena Anhavan (1979) sanoin:

Puu kasvaa hitaasti  
tuulisella paikalla  
kaiken energian vie  
pystyssä pysyminen.

Ankaraa kasvua  
itseksi tuleminen  
itsensä varassa.

## Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Suomen säädöskokoelma 21.5.2003.

Anhava, H. 1979. Hidas osa. Helsinki: Otava.

Auvinen P., Dal Maso R., Kallberg K., Putkuri P. & Suomalainen K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisusarja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Helakorpi, S. Ammatikasvatuksen www-sivut - Vocational education www-pages: Ammatillinen opettajankoulutus, 4 Ammatillinen opettajankoulutus. [verkkodokumentti] <http://www.elisanet.fi/seppo.helakorpi/tiedostot/Opettajankoulutekstii.htm>. Viitattu 24.3.2007.

Hirvonen, A. 2003. Pikkupianistista musiikin ammattilaiseksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulu: Oulu University Press.

Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 22.

Huhtanen, K. 2006. Kohti tietoista soitonopettajuutta. Teoksessa S. Soikkeli, M. Haapasilta & L. Siikaniemi (toim.) *Näkökulmia ammatilliseen kasvuun*. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarja C: Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, 16, 87–104.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lehtisalo, L. 2002. Tieto, oppiminen, sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan. Helsinki: WSOY.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Linna, O. 2003. Opettajan tavoitteet pianonsoiton alkeisopetuksessa. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.

Perttula, J. Mitä opettajuus on? – Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntysaari & J. Perttula (toim.) Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Yliopistopaino, 12–61.

Rauhala, P. 2004. Perinteisestä opettajasta tietoyhteiskunnan kansankynttiläksi. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 6 (4), 58–68.

Schön, Donald A. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.

*Heikki Tuomainen*

## **KOHTI AMMATILLISTA OPETTAJUUTTA**

*Ammatillinen opettajankoulutus, elämyksiä, näkemyksiä, kokemuksia, opettajuuden kasvun eri vaiheet, ammattiosaamisen näytöt*

### **1. Johdanto**

Ammatilliseen opettajankoulutukseen pääseminen oli minulle suuri asia ja myös odotukset sen mukaiset. Olin aikaisemmin pyrkinyt kaksi kertaa pääsemättä koulutukseen. Kerron tässä artikkelissa havainnollisemmin juuri niistä asioista, tapahtumista ja opintojaksoista, jotka muodostuivat merkittävimmiksi etapeiksi oman opettajankoulutukseni aikana. Työn ohessa opiskellessa opiskeluista muodostui eräänlaisia tasaisesti toistuvia syklejä, joista osa oli vähemmän merkityksellisiä ja toiset taas erittäin merkityksellisiä kasvussani ammatilliseen opettajuuteen. Osan näistä asioista odotin tulevan vastaan ammatillisessa opettajankoulutuksessa, mutta hieman yllättäviä ja uusia asioita tuli vastaan esimerkiksi opettajaksi kasvun eri sektoreilla. Pedagogisen osaamisen näkökulmat olivat odotettuja, mutta koulutus osoitti erinomaisesti, miten useista eri osasista ammatillinen opettajuus koostuu.

Tätä artikkelia kirjoittaessani peilaan oman opettajuuteni kasvun eri vaihteita ja otan tärkeimmät niistä esille jo johdannossa. Verkkokurssia kohtaan minulla oli hieman jopa pelkoja sekä voimakasta vastustusreaktiota, koska en ole juurikaan käyttänyt verkkoa opetuksessa. Kurssi oli loistava, hyvin suunniteltu ja aikataulutettu ja siinä oli pakko tutustua verkon eri toimintamalleihin. Ennakkoluuloni hävisivät ja nyt olen erittäin paljon valmiimpi käyttämään verkkoa myös omassa opetuksessa. Samoin suunnitelmallisuuden merkitys opettajana toimimisessa tuli monessa eri vaiheessa hyvin esille. Opettajankoulutuksen aikana pystyin ohjatusti tekemään niitä suunnitelmia, joita opetuksessani tarvitsin. Esimerkiksi opinnäytetyöhön ja opetuksen suunnittelujaksoon tein ammattiosaamisen näyttöjen ajoitus-, arviointi- ja toteuttamissuunnitelman sekä työssäoppimisen ajoitussuunnitelman.

Se, että kävin opettajaopinnot oltuani alalla noin kahdeksan vuotta oli hyvä ja huono asia. Oli hyvä, että ammatillisesta koulutuksesta oli kertynyt kokemuksia ja näkemyksiä ja erityisesti hankkeiden kautta oli tullut paljon kokemusta työelämän toiminnoista ammattiosaamisen näyttöjä kehitettäessä. Haittapuolena oli, ettei koulutuksella välttämättä ollut minulle niin paljon annettavaa kuin olin odottanut. Tietenkin sain pätevyyden, se on tärkeä asia minulle, mutta se ei suinkaan ollut ainoa tavoitteeni, vaan odotin paljon myös koulutuksen sisällöltä. Toki sainkin paljon, mutta jos olisin suorit-

tanut koulutuksen oltuani opetustehtävissä esimerkiksi kaksi – neljä vuotta, olisi opettajankoulutus ollut minulle antoisampi. Nyt koulutuksessa käsiteltiin paljon asioita, jotka olivat minulle hyvin tuttuja ja tuntui joskus jopa siltä, että olin enemmänkin tiedon antajan kuin saajan roolissa. Tämäkin on tärkeää vuorovaikutteisessa oppimisessä, mutta odotin opettajakouluttajiltamme ajankohtaisempaa tietämystä muun muassa ammatillisessa koulutuksessa menossa olevista muutoksista.

Tavoitteeni olivat melko korkealla ja osasin odottaa niitä asioita, jotka sitten olivatkin opetussuunnitelmassamme. Opintojeni tavoitteeksi asetin itselleni oppia erilaisia opetustyyliä sekä oppia tuntemaan ja tunnistamaan opiskelijoissa erilaisia opetuksen sisäistämistyyliä. Haluan kertoa artikkelissa laajemmin omia tuntemuksiani ja elämyksiäni opettajankoulutuksen eri kursseista ja siitä, miten ne kasvattivat minua ammatilliseen opettajuuteen.

## 2. Odotuksia opinnoista

Odotukset ammatillista opettajankoulutusta kohtaan olivat suuret, vaikkakin ne olivat vuosien mittaan hieman laskeneet, koska minulle oli kertynyt melko paljon kokemusta opetuksen ja koulutuksen kehittämisprojekteista. Osasin odottaa erilaisia pedagogisia teorioita ja toimintamalleja, mutta muu ammatilliseen opettajuuteen kuuluva ei ollutkaan niin selkeää. Hyvää opettajankoulutuksen järjestelmässä oli mielestäni se, että jo ennen opintojen alkua sai ”Aallon harjalla” -opinto-oppaan, jota lukemalla sai hyvän kuvan koulutuksesta. Lukiessani opasta kiinnitin huomiota Seppo Helakorven malliin ammatillisen opettajan eri osaamisalueista (Helakorpi\*). Malli loi taas uusia odotuksia koulutusta kohtaan. Nyt odotin substanssiosaamista, vaikka olin luullut, ettei omaa alaani käsitellä tarkemmin sen ollessa pieni kalatalouden ala. Eihän sitä käsiteltykään, mutta osasin peilata harjoitteet siihen.

Jo tässä alkuvaiheessa havahduin selvemmin siihen, että minähän teen työssäni jatkuvasti keskeisiä ammatillisen opettajuuden osaamisalueita. Toimin projektipäällikkönä ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisprojektissa, johon kuuluu hyvin paljon yhteistyötä alan työelämän kanssa. Ensimmäisillä lähijaksoilla vahvistunut asia olikin varsinaisesti ensimmäinen kunnan etappi matkallani ammatilliseen opettajuuteen. Pystyin nyt peilaamaan opettajankoulutusta ja omia kehittämisprojekteja hyvin toisiinsa. Olin ehkä hieman arkaillut alussa sitä, että valtaosa opiskelutovereista toimi opettajana ja minä en, mutta tähän nousikin omaksi vahvuudekseni koko opiskeluprosessin aikana. Tunsin hyvin kentän ja siellä tänä päivänä tehtävät työt sekä ammatillisen koulutuksen kehittämisosaamisessa olin aivan ajanhengen ytimessä mukana. Nämä asiat helpottivat opettajankoulutukseni prosessia ja antoivat siihen uutta potkua.

\* Helakorven malli on esitetty tässä julkaisussa Huhtasen artikkelin luvussa 6.

### **3. Ammatillisen opettajankoulutuksen minulle tärkeät etapit**

Tässä luvussa kuvaan, miten eri opettajankoulutuksen jaksot ja tilanteet sekä itsenäiset tehtävät vaikuttivat ammatilliseen opettajaksi kasvuuni opettajan eri osaamisen osa-alueilla. Tässä, niin kuin muussakin aikuiskoulutuksessa, oli hyvä huomata, että kasvun etapin ja oman kehittymiseni tässä prosessissa saavutin hyvin usein itsenäisen työskentelyn aikana. Tällä tarkoitan sitä, että lähijaksojen asioita tuli syvällisemmin pohdittua tehdessäni jotain opettajankoulutuksen itsenäistä tehtävää. Asiat aukeavat paremmin, kun saan peilata niitä kaikessa rauhassa omiin kokemuksiini.

#### **3.1. Ensimmäiset lähijaksot**

Olin odottanut lähijaksoilta enemmän luentotyypistä koulutusta, mutta se olikin paljon eri kasvatuksellisten asioiden pohdintaa ryhmissä. Prosessoituani asiaa huomasin tämän opetustavan sopivan tähän tilanteeseen ihan hyvin. Lähijaksoilla opin käsittelemään ammatillista koulutusta laajemmin ohi eri alakohtaisten raja-aitojen. Tämän voisi sanoa olevan eräänlainen laaja-alaistava etappi minulle. Samoin näillä jaksoilla tuli hyvin esille se, että olinkin eräällä tavalla jopa vahvemmilla pohjatiedoilla mukana kuin ne, jotka toimivat pelkästään opettajina. Minulla oli vahva käsitys työelämästä ja koulutus uudistuksista. Olen työssäni päässyt toimimaan paljon erilaisissa kehittämissihteissä, josta olikin valtavasti hyötyä tässä ryhmätyömaisessä koulutuksessa.

#### **3.2. Verkkokurssi**

Verkkokurssi oli minulle koko ammatillisen koulutuksen yksi merkityksellisimmistä kurseista. Tämä kurssi muutti eniten ajattelutapaani jotakin toimintatapaa kohtaan. Olin pitänyt verkkokurssien toteutusta ATK-taitajien snobbailuna, mutta sitähan se ei todellakaan ollut. Tämä verkkokurssi oli toteutettu ja aikataulutettu erittäin taitavasti, siitä kiitos Markku Kivalahdelle. Kurssilla pääsi todella näkemään ja kokemaan, miten toisella asteella voi opettaa verkossa. Skills-kisojen katsominen ja analysointi verkossa avasi minulle uuden pedagogisen sekä koulutustilanteen toteuttamisen mallin. Olin aikaisemmin vähän vieroksuen suhtautunut opiskelijoiden chattailuun verkossa, mutta nyt asenteeni on toinen ja aion tulevaisuudessa kokeilla tätä opetustilanteena omille opiskelijoilleni. Tämä oli hyvä osoitus siitä, että opetus voi kehittyä tekniikan erilaisten sovellusten mukana. Mietin kurssia jälkeenpäin monta kertaa. Kun ennakkoluuloille ei anna liikaa valtaa tai ei anna niiden rajoittaa oppimista, niin lopputulos on hyvä. Sain tästä kurssista erittäin paljon ja kehityin tämän avulla ajattelemaan asioita monipuolisemmin kuin ennen.

### **3.3. Hämeenlinnan lähijaksot**

Hämeenlinnan lähijaksoilta olisin toivonut enemmän auditorio-tyylisiä asiantuntijaluentoja, koska olimme kokoontuneet samaan paikkaan eli se olisi ollut helppoa toteuttaa. Omana kehittymisen etappina koin sen, miten oman alamme (tässä tapauksessa koko luonnonvara-ala) koulutusta toteutetaan eri puolilla Suomea. Tämä oli tietenkin asetettu myös yhdeksi oleelliseksi tavoitteeksi jaksolle. Huomasin, että samanlaisissa koulutuksen kehittämishaasteissa painivat kaikki, paikkakunnasta riippumatta. Näillä jaksoilla tutustuin moneen luonnonvara-alan opettajaan.

Sähköpostiverkostot olivat hyviä näillä lähijaksoilla ja niitä yhteyksiä on tullut käytettyä myöhemminkin. Verkostoitumisen merkitys vain korostui minulle näiden päivien ansiosta. Samoin vuorovaikutustaidot kehittyivät keskustellessa opettajuuteen liittyvistä asioista, erityisesti korostan kuuntelemisen merkitystä. Opettajalla ei välttämättä ole omassa työyhteisössään kuuntelijaa omille työmurheilleen, mutta on erityisen antoisaa, kun nämä asiat voi jakaa ja keskustella eri oppilaitosten edustajien kanssa.

### **3.4. Kasvatustieteen opinnot**

Olen tyytyväinen, että valitsin kasvatustieteen opintojen toteutustavaksi itsenäisen työskentelyn. Opiskelin erittäin hyvällä sykkeellä alusta loppuun, vaikka aluksi luulin aihetta tylsäksi. Perehdyttyäni asiaan huomasin sen todella kiinnostavan minua. Kiinnostavuus johtui siitä, että olin opettanut vuosia tietyillä tyyleillä ja opiskelijat olivat oppineet, mutta nyt niille tavoille löytyi kasvot. Kaikki opetustapani olivatkin joitakin pedagogiikan teorioita tai tyylejä, joita en aiemmin ollut tiennyt. Oli mahtava tunne löytää omille näkemyksille ja kokemuksille vahvistus. Nyt osaan mielestäni jaotella opiskelijoita paremmin eri ihmis- ja oppimistyyppeihin ja näin vaihtaa opetustyyliä yksilön tarpeiden mukaan.

Kasvatustieteen opinnot aiemmin suorittaneet opiskelutoverini olivat yhtä mieltä siitä, että on parempi opiskella kasvatustiedettä nyt samaan aikaan muiden opintojen kanssa. Muu opiskelu ja kasvatustieteen opinnot tukevat silloin paremmin toisiaan, eivätkä ne jää irrallisiksi. Tämän jakson aikana koin todella kehittyväni pedagogisella alueella ja mielestäni saavutin opintojakson tavoitteet hyvin.

### **3.5. Opetusharjoittelut**

Työelämän opetusharjoittelun sain hyväksiluettua, koska olen kouluttanut työelämän edustajia työssäoppimiseen ja ammattiosaamisen näyttöihin. Näistä tilaisuuksista olen saanut paljon kehittämis- ja substanssiosaamista siinä suhteessa, kun näitä on toteutettu meillä ns. konsultoivana mallina työpaikoilla. Hyväksiluvut toimivat mielestäni ammatillisessa opettajankoulutuksessa hyvin ja antoivat tilaa toisten asioiden opiskeluun. Laaja-alaistavan opetusharjoittelun tein pääsykoeprosessista. Tämä oli minulle avaava prosessi siinä mielessä, että siinä tuli selkeä näkemys nuorten opiskelutaustoista joko peruskoulussa tai lukiossa.

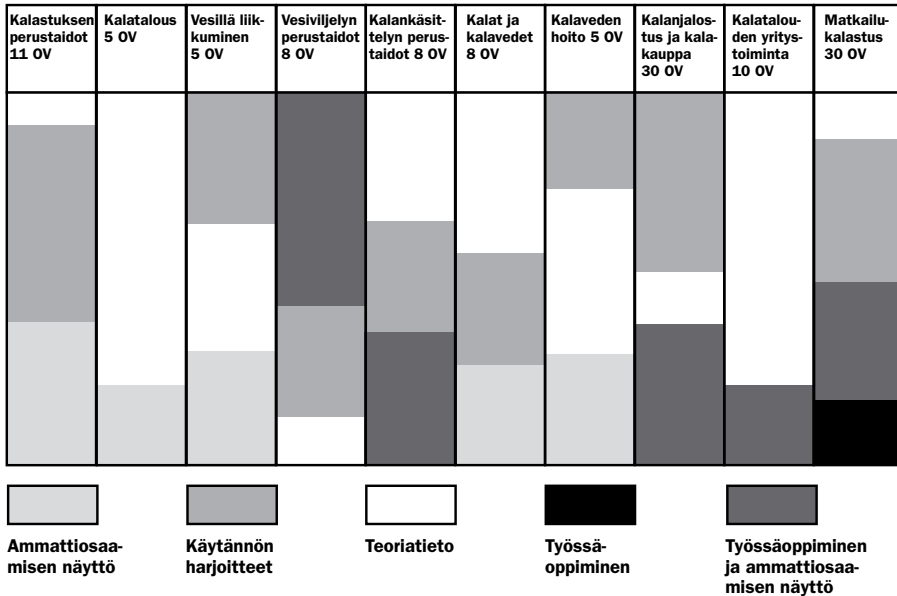
Opetusharjoittelu oppilaitoksessa oli minulle niin sanottu suunnitelmallisuusetappi matkallani ammatilliseen opettajuuteen. Olen aikaisemmin suunnitellut opetukseni paljon ylimalkaisemmin kuin nyt. Suunnitelma, joka opintoihin liittyen piti hyväksyttää, oli hyvä asia ja opetti minulle suunnitelmallisuuden merkityksen opetuksessa. Nyt teen jatkossakin tarkemmat suunnitelmat opetuksesta, koska huomasin, miten paljon parempi ja mukavampi silloin on opettaa. Lisäksi tämä opetusharjoittelu opetti ja kehitti minua lukemaan opiskelijaa paremmin, mikä on opettajankoulutuksen ja erityisesti kasvatustieteen opintojen ansiota. Tänä päivänä osaan opettaa ja ottaa huomioon eri opiskelijoille parhaiten soveltuvat oppimistyylit.

### **3.6. Opinnäytetyö ja opetuksen suunnittelu**

Opinnäytetyö ja opetuksen suunnittelu -opintojaksot olivat havahduttavia etappeja opettajankoulutuksessa. Näissä opintojaksoissa selkeinä tavoitteina oli oppia suunnittelemaan erilaisia opetusmenetelmiä yhdessä työelämän kanssa. Käsitelen näitä kahta opintojaksoa yhdessä, koska minun tapauksessani ne liittyvät voimakkaasti toisiinsa. Opetuksen suunnittelussa huomasin, miten paljon erilaisia muuttujia täytyy ottaa huomioon. Opinnäytetyöstäni tuli todella laaja, ainakin ajankäytöllisesti, koska muuttujia oli niin paljon.

Opintojaksojen aikana minulle selvisi erittäin konkreettisesti työelämän merkitys opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Oli myös jännä huomata, miten paljon uusi ammattiosaamisen näyttölaki (601/2005) todellisuudessa muuttaa perinteistä opetusta, kun se toteutetaan laadukkaasti. Opettajana huomaan sen, että työ on muuttunut osin ohjaavammaksi perinteisen luokkaopetuksen sijaan. Olen saanut opettajakollegoilta hyvää palautetta näyttöjen sekä työssäoppimisen toteuttamis-, ajoitus- ja arviointisuunnitelmista, koska ne ovat meidän yhteisessä käytössämme (kuviot 1 ja 2). Kun kaikki on hyvin suunniteltua, on paljon mukavampaa ja loogisempaa opettaa.

## Kalatalouden perustutkinnon arviointisuunnitelma



Lisäksi kaikkien opintokokonaisuuksien arviointiin vaikuttaa kaikille aloille yhteinen ydinosaaminen

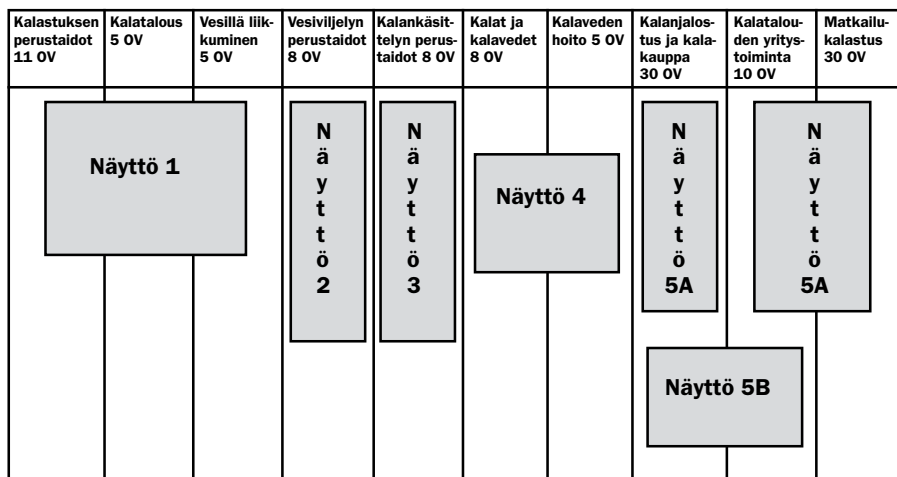
Oppimistaidot	Ongelmanratkaisutaidot	Vuorovaikutus- ja viestintätaidot	Yhteistyötaidot	Eeettiset ja esteettiset taidot
---------------	------------------------	-----------------------------------	-----------------	---------------------------------

sekä yhteiset painotukset

Kansainvälisyys	Kestävän kehityksen edistäminen	Teknologian ja tietotekniikan hyödyntäminen	Yrittäjyys	Laadukas ja asiakaslähtöinen toiminta	Kuluttajaosaaminen	Työsuojelusta ja terveydestä huolehtiminen
-----------------	---------------------------------	---	------------	---------------------------------------	--------------------	--

Kuvio 1. Kalatalouden perustutkinnon arviointisuunnitelma.

## Kalatalouden perustutkinnon ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamissuunnitelma



Kuvio 2. Kalatalouden perustutkinnon ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamissuunnitelma.

### **3.7. Matkakirjaprosessi**

Matkakirjan kokoaminen omista päiväkirjamerkinnöistäni oli koontietappini opettajaksi kasvun tiellä. Oli hyvä seisahtua miettimään omaa oppimisprosessia. Tämän avulla on helpompi suunnitella opettajana toimimista, kun osaa asennoitua opiskelijan oppimisprosessiin paremmin. Tällainen jälkipohdinta olisikin tarpeellista tehdä myös monella muulla elämän osa-alueella. Matkakirjan teettäminen meillä opettajaopiskelijoilla oli hyvä idea.

## **4. Peilaus omaan opettajaksi kasvuun**

Peilattessani oppimaani opintojaksojen ja itselleni asettamiini tavoitteisiin, olen kokonaisuudessaan tyytyväinen opettajankoulutukseen. Oli hyvä, että työyhteisöstäni oli samassa koulutuksessa myös muita opiskelijoita, tätä kautta löytyi myös tutor-opiskelijani. Tällä oli hyvin paljon merkitystä, koska opiskelujen aikana pystyimme keskustelemaan opiskeluistamme. Tämä oli antoisaa ja kehittävää, ainakin minulle.

Lähi- ja itsenäistä opiskelua oli hyvässä suhteessa oman oppimiseni kannalta. Itsenäisillä jaksoilla oli mahdollisuus miettiä ja analysoida asioita rauhassa ja sillä oli suuri merkitys kasvussani ammatilliseen opettajuuteen. Lisäksi elämäntilanteeseeni sopi äärimmäisen hyvin, että koulutus järjestettiin lähellä eli Lahdessa. Tästä kiitos työnantajalleni, joka on ollut suunnittelemassa koulutusta lähelle meitä.

## **Lähteet**

Helakorpi, S. Ammattikasvatuksen www-sivut - Vocational education www-pages: Ammatillinen opettajankoulutus, 4 Ammatillinen opettajankoulutus. [verkkodokumentti] <http://www.elisanet.fi/seppo.helakorpi/tiedostot/Opettajankoultekstii.htm>. Viitattu 30.3.2007.

Laki ammatillisen koulutuksen lain muuttamisesta 601/2005 (1.1.2006). Alkuperäinen säädös 630/1998.



*Leena Nietosvuori*

## **OPETTAJANA INNOSTAJA JA KANNUSTAJA**

*Sosiaalipedagogiikka, innostaminen, sosiaalinen vuorovaikutus, toiminnalliset menetelmät, sosiaalialan koulutusohjelma*

### **1. Johdanto**

Sosiaalipedagogiikka on vakiinnuttanut asemansa monen ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen viitekehyksenä. Näin on myös Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveystieteiden laitoksen sosiaalialan koulutusohjelmassa. Viitekehyksen takia sosiaalipedagogiikka ei saisi olla vain kursseina opetussuunnitelmassa, vaan sen pitäisi vaikuttaa koko koulutusohjelman toimintaan ja kaikkeen opettajan työhön: opiskelijan kanssa käytävään dialogiin, ohjaukseen, opetukseen, opettajien yhteiseen suunnitteluun ja tiimityöskentelyyn.

Hämäläisen (1999, 17) mukaan sosiaalipedagoginen työskentely haastaa toimijoita ajattelemaan sosiaalipedagogisesti. Käytännön työssä sosiaalipedagogiikka tarkoittaa-kin työn ja toiminnan ymmärtämistä sosiaalipedagogisesta tietoperustasta käsin. Jotta opettaja voisi työskennellä koulutusohjelmaan rakennetun sosiaalipedagogisen viitekehyksen mukaisesti, hänen pitäisi määritellä, miten hän ymmärtää sosiaalipedagogisen tietoperustan ja mitä se voi antaa hänen työskentelynsä.

Hämäläisen sanoma osoittaa, että sosiaalipedagogiikka on ajattelutapa, joka näkyy sen sisäistäneellä ihmisellä kaikessa toiminnassa. Tarkastelen tässä artikkelissa sosiaalipedagogiikkaa opettajuuden näkökulmasta. Sosiaalipedagogiikka mielletään laajasti esimerkiksi syrjäytymistä ehkäisevänä pedagogisena toimintana, mutta pohdinnan arvoista on, mitä sosiaalipedagoginen työskentely tarkoittaa opettajan työssä. En siis tarkastele sosiaalipedagogiikkaa tieteenä tai yhteiskunnallisena toimintajärjestelmänä vaan toimintana, joka mahdollistaa oman työn, tässä tapauksessa opettajan työn, syvenemisen sosiaalipedagogisena ajatteluna ja toimintatapana.

Artikkeli etenee siten, että kuvaan sosiaalipedagogiikkaa ensin yleisesti, jotta lukija pystyisi luomaan käsitystä siitä, mistä sosiaalipedagogiikassa on kyse. Sen jälkeen pohdin yhtä sosiaalipedagogista sovellusta, innostamista, opettajan työssä. Lisäksi esittelen sosiaalipedagogiseen työskentelyyn kuuluvia toiminnallisia menetelmiä, joista esimerkkinä otan draamatyöskentelyn.

## 2. Sosiaalipedagogiikka ja opettaja

Sosiaalipedagogiikkaa on määritelty monin eri tavoin. Hämäläinen (1999, 14) tarkastelee sosiaalipedagogiikan peruserkityksiä käsitteeseen liittyvien sanojen avulla. Kyseessä on yhdyssana, jonka perusosana on sana pedagogiikka. Sitä määrittää sana sosiaalinen. Hämäläisen mielestä laajasti ymmärrettynä yhdyssanan perusosan, pedagogiikan, merkitys on oppi ihmisen kasvatuksesta tai kasvatuksen taitoa. Sanalla sosiaalinen hän näkee kolme merkitystä: yhteiskunnallinen, yhteisöllinen ja ihmisten vuorovaikutukseen huomionsa kiinnittävä sekä toisia huomioon ottava ja huono-osaisen auttamiseen suuntautuva toiminta. (ks. myös Hämäläinen & Kurki 1997, 15 - 16.)

Sosiaalipedagogiikka käsitetään usein toiminnaksi, jonka avulla ihminen omassa yhteisössään innostuu toimimaan itsensä ja muiden hyväksi. Omassa yhteisössä toimiminen on sekä yhteiskunnallista että yhteisöllistä toimintaa, joka vahvistuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiaalipedagogiikan tavoitteena on myös kasvatuksellisten näkökulmien huomiointi sellaisessa toiminnassa, jonka tavoitteena on edistää ihmisten yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Pyrkimyksenä on siis tukea ihmisten mahdollisuuksia selvittää omassa elämässään. (Hämäläinen & Kurki 1997, 13 - 15.)

Sosiaalipedagogiikassa on kyse kuitenkin jostain vielä syvemmästä kuin ihmisten aktivoimisesta, sillä sen pyrkimyksenä on myös vaikuttaa ihmisten suhtautumis- ja ajattelutapoihin heidän pohtiessaan sosiaalisia kysymyksiä. Siksi sosiaalipedagogiikan ytimenä on ihmisen kasvaminen yhdessä oman yhteisönsä kanssa. Ihminen oppii ottamaan vastuuta sekä omasta elämästään että koko yhteisöstään. Tästä syystä sosiaalipedagogiikkaa pidetään muutoksen pedagogiikkana: se pyrkii koko ajan kohti entistä parempaa sekä ihmisen että yhteisön elämässä. (Hämäläinen & Kurki 1997, 34 - 36.)

Sosiaalipedagoginen keskustelu on alkanut syventyä myös koulun ja koulutuksen piiriin. Yhteiskunnan muuttumisen myötä raja-aidat eri alojen ammattilaisten, esimerkiksi sosiaalityöntekijöiden ja opettajien, välillä ovat alkaneet kaatua. Yhä tavoitteellisemmaksi koetaan sellainen keskustelu, joka antaa yhteisiä tavoitteita ja ymmärrystä esimerkiksi kasvatukselle ja sosiaaliselle työlle. Yhteisten tavoitteiden myötä nähdään kasvatuksen ja sosiaalisen työn yhteiset tehtävät: tukea ihmistä kehittymään ja sopeutumaan hänen ympärillään tapahtuviin muutoksiin sekä auttaa ja tukea ihmistä kehittämään omaa maailmaansa. (Kurki 2006, 77.)

Nivalan (2006, 151) mukaan sosiaalipedagogiikasta voi löytää hedelmällisiä näkökulmia koulussa tapahtuvaan työskentelyyn, sillä sosiaalipedagogiikassa ihmisen kasvuun kiinnitetään huomiota kokonaisvaltaisesti. Lisäksi sosiaalipedagogiikassa nähdään tärkeänä ihmisen kuulumisen yhteisöön, sen tukeminen ja kehittäminen, jotta yhteisö pystyisi rakentamaan jäseniensä hyvinvointia. Koulun kannalta rakentavaa onkin se,

että sosiaalipedagogiikasta on mahdollista löytää sellaisia ajatuksia, jotka vahvistavat sekä yksilöä että yhteisöä.

Koska koulu on tärkeä vaikuttaja sekä ympäristössään että opiskelijoidensa elämässä, olisi koulun työskentelyssä hedelmällistä huomioida myös sosiaalipedagogiikassa yhtenä lähtökohtana oleva arkilähtöisyys. Sen perustana on ajatus ihmisen tukemisesta ja rohkaisemisesta, jotta tämä tarttuu asioihin ja näkee muutoksen mahdollisuudet elämässään. Arkilähtöisyydessä kyse on yksinkertaisesti arjen käytännöllisten asioiden ymmärtämisestä ja hoitamisesta. Sosiaalipedagogisesti toimiva koulu voisi tässä suhteessa olla entistä enemmän osa oppilaidensa ja opiskelijoidensa elämää, jotta he kehittisivät maailmaa ennakkoluulottomasti tarkasteleviksi ja omassa elämässään sekä yhteisössään aktiivisesti toimiviksi ihmisiksi. (Nivala 2006, 151 – 153.)

### **3. Opettajana innostaja**

Sosiaalipedagogisessa työssä innostaminen tähtää sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen ja tasavertaiseen kommunikointiin ja toimintaan sekä ihmisen herkistämiseen, jotta tämä tiedostaisi oman roolinsa osana yhteisöään. Innostaminen ei kuitenkaan onnistu ilman innostajaa, ja tästä syystä myös sosiaalipedagogisista lähtökohdista toimiva opettaja on sisäistänyt innostavuuden osaksi opettajuutta. Innostajana opettaja toimii yhteisöllisyyden ja osallistumisen ylläpitäjänä ja pyrkii tietoisesti rakentamaan sosiaalista vuorovaikutusta omassa yhteisössään sekä opiskelijoiden että henkilöstön kanssa. Hän pyrkii myös siihen, että ihmiset alkavat toimia ja työskennellä yhdessä toinen toistaan tukien.

Monet eri tahot odottavat opettajan olevan innostava ja asiakaslähtöinen toimija: luokassa opiskelijat tarvitsevat tukea omaan innostumiseensa ja aktiivisuuteensa, tiimi-työskentelyyn haetaan innostunutta meininkiä ja opettajan oletetaan ottavan aktiivisesti osaa opetuksen yhteissuunnitteluun. Tämä osoittaa, että kaikessa työskentelyssä opettajan odotetaan vahvistavan ja tukevan omia asiakkaitaan, opiskelijoita ja työyhteisön muita jäseniä innostavaan ja kannustavaan työskentelyyn.

Sanotaan, että suuri osa sosiaalipedagogisen työn prosessista syntyy innostamisen oivalluksesta ja sen tarkoituksen ymmärryksestä. Sosiaalipedagogiseen työhön nivoutuuakin innostamisen käsitteitä ja ajatuksia, sillä sosiokulttuurisen innostamisen katsotaan olevan yksi mahdollisuus toteuttaa sosiopedagogista työtä. (Hämäläinen & Kurki 1997, 200–202.) Myös sosiaalipedagogisesti toimivalla opettajalla innostamisen tavoitteena on hänen opiskelijoidensa rohkaiseminen ja heidän voimaantumisen tukeminen, jotta he pystyisivät tekemään omassa elämässään omien arvojensa ja voimavarojensa mukaisia ratkaisuja.

Suomalaisen sosiaalipedagogiikan kentällä sosiokulttuurista innostamista on käsitelty laajasti Leena Kurki (2000; 2006). Hän on itse koulukuraattorin työssään innostunut aikoinaan sekä sosiaalipedagogiikasta että sosiokulttuurisesta innostamisesta. Kurki löytää innostamisesta kolme ulottuvuutta: pedagogisen, sosiaalisen ja kulttuurisen. Jokaisen kolmen ulottuvuuden tavoitteena on ihmisten yhteisöllinen sitoutuminen ja heidän persoonallisten arvojensa kehittyminen. (Kurki 2006, 78, 81.)

Pedagogisessa ulottuvuudessa kyse on ihmisen persoonasta, sillä kasvatuksessa pyritään tukemaan ihmisen persoonallisuuden kehittymistä, valmiuksia ajatella kriittisesti, sitoutumista toimintaan ja oman vastuun tiedostamiseen. Sosiaalisessa ulottuvuudessa puolestaan keskitytään ryhmään ja yhteisöön. Tällöin tärkeää on ihmisten osallistuminen toimintaan ja tunne kuulumisesta omaan yhteisöönsä. Kolmas ulottuvuus, kulttuuri, tavoittelee ihmisen luovuuden ja itseilmaisun kehittymistä. Kulttuurisen innostamisen tapoina Kurki näkee esimerkiksi erilaiset taide- ja kulttuuritapahtumat ja ei-ammattilliset itseilmaisun lajit, kuten yhteisötaiteen, draaman, musiikin tai sanataiteen. (Kurki 2006, 81 - 82.)

Mielestäni opettamisessa innostaminen haastaa pohtimaan ja keskustelemaan asioista yhdessä opiskelijoiden ja oman työyhteisön kanssa, sillä pohdinta ja yhteinen keskustelu ovat tärkeimpiä Kurjen (2006) mainitsemaa kolmea ulottuvuutta koossa pitäviä tekijöitä. Yhteinen pohdinta ja yhteinen keskustelu vaativat kuitenkin luottamusta, joka saavutetaan vain riittävästi asioihin paneutumalla ja hyväksyvässä ilmapiirissä. Yhteinen pohdinta vaatii myös vuorovaikutusta ja välittämistä, joka alkaa omasta itsestä ja toisesta ihmisestä välittämisestä. Lisäksi yhteinen pohdinta rakentaa kumppanuutta, joka muodostuu tasavertaisuudesta ja osallisuudesta. Nämä tekijät eivät kuitenkaan rakennu hetkessä, vaan ne syntyvät ja syvenevät yhteisessä ymmärryksessä, jossa mukana ovat kaikkien kokemukset ja tunteet – opettajan, opiskelijan ja koko työyhteisön.

Käsittelen innostamisen yhteydessä voimaantumista, sillä näen opettajan työssä yhdeksi tärkeäksi elementiksi opiskelijan voimaantumisen tukemisen. Ne nivoutuvat yhteen siten, että innostamisen avulla voi sanoa tapahtuvan voimaantumista. Sitä voi sanoa prosessiksi, jossa ihmisen sisäinen voimantunne kasvaa ja vahvistuu. Siitonen (1999, 83 & 93) määrittelee voimaantumisen prosessiluonnetta ja voimaantunutta ihmistä. Hän mainitsee muun muassa seuraavasti:

*Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi: voimaa ei voi antaa toiselle. Se on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, jota ei tuota ja aiheuta toinen ihminen. Voimaantuminen on prosessi tai tapahtumasarja, jonka kannalta toimintaympäristön olosuhteet (esim. valinnanvapaus ja turvalliseksi koettu ilmapiiri) voivat olla merkityksellisiä, ja tämän vuoksi voimaantuminen voi olla jossain*

*tietyissä ympäristössä todennäköisempää kuin toisessa. Voimaantunut ihminen on löytänyt omat voimavaransa. Hän on itse itseään määräävä ja ulkoisesta pakosta vapaa. Voimaantumisprosessissa toinen ihminen ei ole häntä voimaannuttanut, vaan hän on itse tullut voimaantuneeksi.*

Siitonen (1999, 86) painottaa, että itsemääräämisen tunteen lisäksi jokaisen äänen kuuleminen on olennainen tekijä voimaantumisprosessissa. Jotta voimaantumisprosessi etenisi, pitää yhteisön vuorovaikutuksen olla kannustavaa ja pohdintaa tukevaa. Mitä tämä vaatii innostajalta eli tässä tapauksessa opettajalta? Se edellyttää yhteisön sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin tuntemusta. Se edellyttää yhteisen kielen käyttämistä yhteisössä elävien ihmisten kanssa. Se edellyttää myös ymmärrystä ja oivallusta siitä, millainen prosessi tukee kaikkein parhaiten sekä opiskelijoiden että koko työyhteisön voimaantumista.

Innostajan työ on vaativaa ja vastuullista. Siksi innostajan on ymmärrettävä ja tunnettava hyvin työkenttensä ja se yhteisö, jossa hän toimii. Vain tällöin hän pystyy kehittämään sellaisia prosesseja, jotka tukevat ja edistävät ihmisen ja hänen yhteisönsä elämää. Innostajan tehtävänä on myös pitää huolta tukemansa yhteisön toiminnan edellytyksistä ja rakentaa mahdollisuuksia toiminnan syntyymiseen itse yhteisöstä – ei innostajasta käsin. (Kurki 2000, 81.)

## **4. Toiminnalliset menetelmät innostajan työkaluina**

Sosiaalipedagogisesta työstä löytyy monia erilaisia työmuotoja, jotka kertovat sen monipuolisuudesta. Hämäläisen (1999) mukaan kaikessa sosiaalipedagogisessa työssä taustalla on perusajatus siitä, että tuetaan ihmistä hänen omassa oivaltamisessaan. Oivaltaminen voi tapahtua esimerkiksi dialogisesti keskustelussa tai toiminnallisesti yhdessä tekemisen avulla. Tärkeää on se, että sitä, mikä ihmisessä on mahdollista, voi etsiä monella eri tavalla. (Hämäläinen 1999, 66–68.)

Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman opintosuunnitelmiin sisältyvien luovien ja toiminnallisten työtapojen tavoitteena on saada sosionomiopiskelija ymmärtämään, että luovuus ja toiminnallisuus ovat osa ammatillista kasvua ja että sosiaalipedagogiseen työtapaan kuuluu toiminnallisten työtapojen käyttö. Tavoitteena on myös rohkaista opiskelijaa oman luovuuden kehittämisessä ja löytämisessä, jotta hän uskaltaisi hyödyntää omaa persoonaansa ja osaamistaan tulevassa työssään. Luovissa ja toiminnallisissa työtavoissa painotetaan aktiivisuutta, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä, jotta opiskelijan sosiaalipedagoginen työote vahvistuisi ja jotta hän oppisi käyttämään sekä omaa luovuuttaan että luovia menetelmiä hyväksi asiakkaan voimaantumisen tukemisessa ja entistä paremman arjen rakentamisessa yhdessä asiakkaan kanssa.

Luovissa ja toiminnallisissa menetelmissä ei ole kyse taideterapiasta, jota esimerkiksi lääkärit voivat käyttää potilaansa hoidossa. Kyseessä on ihmisen voimaantumista tukeva ja aktivoiva taiteen ja kulttuurin käyttö. Taideterapian parissa työskentelee koulutettu terapeutti, kun taas taiteen ja luovuuden terapeuttista eli parantavaa ja elämyksiä antavaa puolta voi kuka tahansa alan ammattilainen, esimerkiksi opettaja, hyödyntää omassa työssään. Kummassakin tapauksessa on kuitenkin olemassa usko taiteen parantavaan ja tukea antavaan voimaan.

Sosiaalipedagogiikassa käytettävistä toiminnallisista menetelmistä draamatyöskentely on hyvä esimerkki, sillä siinä voidaan hyödyntää laajasti monia eri taiteen keinoja, kuten esimerkiksi musiikkia, sanataidetta, luovaa kirjoittamista ja tanssia. Draama on toimintaa, jossa pyritään muun muassa yhteisöllisyyteen ja yhdessä jakamiseen. Näin se mahdollistaa luovan ajattelun ja toiminnan sekä sosiaalisten kontaktien vahvistamisen. Niin sosiaalipedagogiikassa kuin draamassa kyse on pitkälti kollektiivisesta yhteistoiminnasta.

Draamasta löytyy aina tarina, jota työestetään yksin ja yhdessä ryhmän kanssa. Tarinoiden avulla osallistuja pääsee kokemaan, ymmärtämään ja luomaan itse omaa maailmaansa. Itse koen draamatyöskentelyn menetelmänä, jonka avulla päästään pohtimaan asioita eri näkökulmista ja kohtaamaan toista ihmistä ja hänen tunteitaan. Mielestäni draama sopii hyvin sosiaalipedagogiseen työskentelyyn, sillä se sisältää samoja tavoitteita ja ajatuksia. Niin draamassa kuin sosiaalipedagogiikassakin syntyy voimaantumista, kun ihminen oman kokemuksensa kautta oivaltaa ja ymmärtää jonkin asian tai asiayhteyden, ja kun hän toimii yhdessä muiden kanssa ja tuntee olevansa osa ryhmää ja toisten arvostama.

Sosiaalipedagogisessa työssä työmenetelmiä ei ole määritelty, sillä niiden käyttö perustuu aina asiakkaiden tarpeeseen. Tärkeintä on se, että koko toiminta rakentuu vuorovaikutuksessa ja synnyttää asiakkaissa aktiivisuutta, halua pohdintaan ja tarpeen vaatiessa muutokseen. Sosiaalipedagogiikassa käytetään kuitenkin hyväksi erilaisia taidelähtöisiä luovia ja toiminnallisia menetelmiä, koska ne tukevat asiakkaan dialogia ja vuorovaikutusta hänen rakentaessaan omaa identiteettiään ja maailmaansa.

## 5. Lopuksi

Sosiaalipedagogiikka voisi kaikessa opettajan työssä olla se perusta, jonka pohjalta hän voi innostua ja ponnistaa eteenpäin, sillä ajattelutapana sosiaalipedagogiikka syventää näkemyksiä esimerkiksi yhteistoiminnallisesta oppimisesta, kasvatuksesta, opiskelijälähtöisestä työskentelystä ja omasta opettajuudesta. Käytännön työssä sosiaalipedagogiset lähtökohdat voivat näkyä esimerkiksi toiminnallisina menetelminä ja tavoitteena rakentaa yhteistä pohdinnan ja dialogin foorumia yhdessä opiskelijoiden kanssa. Sosiaalipedagoginen työskentely vahvistaa myös taitoa toimia työyhteisön ja tiimin jäsenten kanssa niin, että toiminta koetaan hyväksytyksi ja yhteisölliseksi. Sille pitäisikin antaa tilaa, jotta se antaisi mahdollisuuden laajentaa ymmärrystä toisen tarpeita kohtaan ja rakentaa yhteistä työskentelyä.

Opettaja ei kuitenkaan saisi olla sosiaalipedagogisen työskentelynsä kanssa yksin – tukena voi olla esimerkiksi oma tiimi. Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman opettajat ovat pohtineet yhdessä keväällä 2007 kahdessa yhteisessä koulutustilaisuudessa sosiaalipedagogiikkaa ja sitä, mitä se omassa työssä tarkoittaa ja mahdollistaa. Näin on alkanut rakentua yhteistä pohdintaa siitä, mitä opetussuunnitelman viitekehyksenä oleva sosiaalipedagogiikka voi jokaisen työssä tarkoittaa ja miten se näkyy omassa työssä.

Henkilökohtaisesti tunnen yhteisten keskustelujen vahvistaneen tiimin yhteisöllisyyttä ja antaneen itselleni ajattelemisen aihetta siihen, miten entistä paremmin oppisin rakentamaan omaa kohtaamistani muiden kanssa ja opetustani sosiaalipedagogisesta ajattelusta käsin.

Mielenkiintoista on huomata, miten sosiaalipedagogiikan, innostamisen ja voimaantumisen käsitteet ja tavoitteet kietoutuvat yhteen. Opettajan kannalta katsottuna niistä kaikista löytyy samankaltaisia ajatuksia ihmisestä toimijana ja oman itsen sekä ympäristön vaikuttajana: sosiaalipedagoginen toiminta vaikuttaa myönteisesti ihmisen haluun työskennellä yhdessä muiden kanssa ja innostamisen tavoitteena on tukea ihmistä omassa elämänprosessissaan. Näin pystytään myös tukemaan ihmistä hänen voimaantumisen prosessissaan. Itselleni onkin syntynyt vahva tunne siitä, että kaikki mainitut tekijät tukevat toinen toistaan ja voivat siksi muodostaa opettajan työssä sosiaalipedagogisesti toimivan eheän kokonaisuuden.

## Lähteet

Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopio: Kuopion yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus.

Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Helsinki: WSOY.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.

Kurki, L. 2006. Sosiaalikuraattorina koulussa. Teoksessa L. Kurki, E. Nivala & P. Sipilä-Lähdekorpi (toim.) Sosiaalipedagoginen sosiaalityö kouluissa. Helsinki: Finn Lectura.

Nivala, E. 2006. Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa L. Kurki, E. Nivala & P. Sipilä-Lähdekorpi (toim.) Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura.

Siitonen, J.1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 37. Oulu: Oulun yliopisto.

*Taina Heininen-Reimi*

## **OSALLISUUTTA JA MONIKULTTUURISUUTTA PROJEKTISSA OPPIEN**

*Moniku-projekti ja sen vaiheet, sosionomikoulutus, sosiaalipedagogiikka, osallisuus, oppimiskäsitys*

### **1. Johdanto**

Keväällä 2005 heräsi ajatus toteuttaa Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveysalan laitoksella sosionomikoulutuksessa opetuskokonaisuus projektimuotoisena opiskeluna. Opetuskokonaisuuden nimenä oli epävirallisesti Moniku-projekti (= monikulttuurisuusprojekti). Aloitin päätoimisena tuntiopettajana Sosiaali- ja terveysalan laitoksella syksyllä 2005 ja siinä samalla pääsin mukaan ensimmäiseen Moniku-projektin toteutukseen. Opettajia Moniku-projektissa oli neljä, kaksi jo pidemmän aikaa opettajana toiminutta ja kaksi aloittelevaa päätoimista tuntiopettajaa. Jo heti projektin alkuvaiheessa huomasimme, että projektin suunnittelu ja toteutus ovat opettavaisia ja haasteellisia kokemuksia kaikille siinä mukana oleville.

Artikkelini pohjautuu osittain joulukuussa 2006 valmistuneeseen ammatillisen opettajakoulutuksen opinnäytetyöhöni *Osallisuutta ja monikulttuurisuutta projektissa oppien*. Opinnäytetyössäni kuvasin ensimmäisen Moniku-projektin toteutusta ja siitä kerätyn palautteen tuloksia.

Tässä artikkelissa esittelen ensin muutamia keskeisiä seikkoja sosionomikoulutuksesta. Sen jälkeen tarkastelen Moniku-projektin suunnittelua ja toteutusta sekä yhteenve-toa siitä, millaisena oppimiskokemuksena mukana olleet opiskelijat ja opettajat ovat kokeneet projektin. Lopuksi kerron mitä Moniku-projektille kuuluu keväällä 2007. Moniku-projektista opetuskokonaisuus-nimikkeen käyttö on perusteltua, sillä opetuskokonaisuus nimikettä käytetään, kun muodostetaan laajempia asiakokonaisuuksia käsitteleviä ja useampia opintojaksoja yhdistäviä kokonaisuuksia (Opetushallitus 2006).

## 2. Sosionomikoulutus Lahden ammattikorkeakoulussa

### 2.1. Opetussuunnitelman painopisteet ja sosionomin osaamisalueet

Suomessa sosiaalialan asiantuntijatehtäviin voi valmistua kahta korkea-asteen koulutusväylää pitkin. Sosiaalityöntekijäksi voi valmistua yliopistosta suorittamalla sosiaalityön opinnot ja tutkintonimikkeenä on valtiotieteiden tai yhteiskuntatieteiden maisteri. Sosiaalialan työhön valmistuu asiantuntijoita ammattikorkeakoulusta sosiaalialan koulutusohjelmasta, jolloin tutkintonimike on *sosionomi (AMK)*. Yleisesti ottaen sosionomikoulutuksen tavoitteena on kouluttaa laaja-alaisesti sosiaalialan työtehtäviin soveltuvia ammattitaitoisia henkilöitä. (Talentia 2006.) Laaja-alainen ammattitaito edellyttää, että opiskelija tuntee inhimilliset, yhteisölliset, sosiokulttuuriset sekä yhteiskunnan rakenteisiin liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat ihmisen hyvinvointiin ja toimintakykyyn. Koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa ammattitaidon, jossa yhdistyy teoreettinen ja toiminnallinen osaaminen. (Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma 2004 - 2005, 1.) Lahden ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksen opetussuunnitelman keskeiset sisällölliset periaatteet keskittyvät sosiaalipedagogiikan, osallisuuden ja sosiaalialan työn viitekehykseen. Keskeiset sisällölliset periaatteet tulevat esille eri oppiaineissa monimuotoisesti.

*Sosiaalipedagogiikka* on käytännöllinen sosiaalitiede, jonka tavoitteena on sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisy ja hyvinvoinnin edistäminen pedagogisin keinoin. (Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma 2004–2005, 3.) Sosiaalipedagogiikka on luonteva linjaus sosiaalialan työssä, kun työskennellään sosiaalisten ongelmien ja marginalisointumisvaarassa olevien ihmisten ja yhteisöjen kanssa. Ajattelussa ja työtavoissa korostuvat toiminnallisuus, yhteisöllisyys, elämyksellisyys, yksilön ja yhteisöjen voimavarojen käyttöön saaminen ja arkeen suuntautuneisuus. (Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma 2004–2005, 3; Myllärinen & Tast 2001, 39.) Sosiokulttuurinen innostaminen on sosiaalipedagogiikan keskeinen teema ja innostaja (= sosionomi) on henkilö, joka herkistää ryhmiä aloitteellisuuteen ja on läsnä yhteisön ihmissuhteissa ja arkipäivän elämässä sekä luo ja helpottaa ryhmien syntymistä ja kehittymistä eri keinoin (Kurki 1998, 20).

*Osallisuus* suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa ymmärretään niin, että ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin. Sosiaalialan työn sisältönä osallisuus liittyy niihin tekijöihin ja muotoihin, joilla vaikutetaan ihmisten monitasoiseen osallisuuteen. Yhteisöllisellä tasolla vahvistetaan jonkin kansalaisyhteisön elämänhallintaa ja yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuutta, niin että ryhmä jatkossa on omatoiminen ja aktiivinen. Yksilötasolla osallisuus on omaehtoista ja sitoutunutta osallistumista. Ihminen määrittää itse mihin, millä tavoin ja milloin hän

osallistuu. Kyse on mahdollisuuksien luomisesta yksilölle alhaalta ylöspäin suuntautuvassa toiminnassa. (Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma 2004-2005, 3.)

Sosionomikoulutuksen sisällöllistä monimuotoisuutta lisää se, että koulutukseen on kaksi sisäänottoa vuodessa. Tammikuussa opintonsa aloittavat opiskelijat suuntautuvat opinnoissaan lapsi- ja nuorisotyöhön ja elokuussa aloittava opiskelijaryhmä suuntautuu opinnoissaan aikuisväestön kanssa tehtävään monipuoliseen sosiaalialan työhön.

## **2.2. Oppimiskäsitys sosionomikoulutuksessa**

Yhtenä keskeisenä oppimiskäsityksenä ammattikorkeakoulupedagogiikassa on konstruktivismi, joka sinällään ei ole oppimisteoria vaan tietoteoreettinen näkemys siitä, mitä oppiminen on ja miten oppija hankkii tietoa (Kotila 2003,14).

Konstruktivistiset teorit korostavat kokemuksellisuutta, yhteistoiminnallisuutta, kontekstuaalisuutta ja intentionaalista ongelmanratkaisua. Syvällinen oppiminen konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta ja osallistumista yhteisön toimintaan. Erilaiset opetusympäristöt tarjoavat erilaisia tapoja oppia. Oppimisen nähdään tapahtuvan tehokkaammin niissä ympäristöissä, joissa opiskeltavia tietoja ja taitoja todellisuudessakin käytetään kuten työelämässä. Työelämäyhteydet ja työelämälähtöiset projektit ovat keskeisin osa ammattitaidon oppimista ja myös keskeistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Teoria ja käytäntö kulkevat rinnakkain, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus käytännön harjoittelussa ymmärtää ilmiöitä ja käsitteellistää niitä. (Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma 2006–2007, 3; Rautajoki 2001, 43–49.) Tyypillistä ammattikorkeakouluissa toteutettavissa projekteissa on se, että toiminta ja yhteistyö suunnitellaan ja organisoidaan yhteiskunnan ja työelämän muutosten asettamien vaatimusten mukaisesti (Rautajoki 2001, 46).

Moniku-projektilla oli yhteiskunnallisesti ja sosiaalialan työhön liittyen ajallisesti selkeä ”tilaus”. Monikulttuurisuus on osa suomalaista yhteiskuntaa. Maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana Suomessa, vuonna 1995 maahanmuuttajia oli 68 566 ja vuonna 2005 heitä oli 113 852 (Tilastokeskus 2006). Lahdessa maahanmuuttajia oli 2 643 vuonna 2005 eli 2,7 % Lahden väkiluvusta (Lahden kaupunki 2006). Moniku-projektin tarpeellisuutta voidaan tarkastella myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta. Kun konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa muun muassa syvällistä oppimista vuorovaikutuksen ja aidon oppimisympäristön kautta, niin Moniku-projekti antaa opiskelijalle mahdollisuuden kohdata erilaisia ihmisiä erilaisissa oppimisympäristöissä, ja samanaikaisesti opiskelijalla on mahdollisuus tarkastella omia käsityksiään ja oletuksiaan monikulttuurisesta sosiaalialan työstä.

### 3. Moniku-projektin suunnittelu

Moniku-projektin perusajatus kevään 2005 suunnittelussa oli se, että opiskelijat toteuttavat opetuskokonaisuudessa toimintaa maahanmuuttajaväestön parissa. Sosiaalialan työelämässä projektimuotoinen työskentelyote on hyvin yleistä ja projektityöskentelyssä on selvät työkäytänteet, joiden sisällyttäminen sosionomiopintoihin käytännössä oli tarpeellista. Kuuden opintopisteen opetuskokonaisuuteen integroitiin oppiaineet, jotka olivat *monikulttuurisuus* (1½ opintopistettä), *osallisuus ja toimintakyky* (3 opintopistettä) sekä *projektioinnot* (1½ opintopistettä). (Ks. opetussisällöt Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2004–2005)

Monikulttuurisuus sekä osallisuus- ja toimintakyky -kurssit tuntuivat sopivalta valinnalta ajatellen käytännön toteutusta opetuskokonaisuudessa. Maahanmuuttajaväestön määrän lisääntyminen Suomessa ja osallisuus-ajattelu sosiaalialan työotteena asettivat viitekehyksen, jonka puitteissa opintokokonaisuutta lähdettiin rakentamaan. Projektioipiskelu on yksi näkyvä ja yhä laajemmin käytetty pedagoginen ratkaisu koulutuksen ja työelämän yhteistyölle ammattikorkeakoulussa (Vesterinen 2003, 79). Parhaimmillaan projekti voi olla opetusmenetelmä, opiskelumenetelmä, opiskelun substanssi sekä työelämän ja työelämäyhteistyön kehittämisen väline. *Ennen kaikkea ammattikorkeakoulussa projektilla tarkoitetaan tavoitteellista, kertaluonteista, ajallisesti määriteltyä, organisoitua ja erikseen resursoitua työelämän ja koulutuksen yhteistoiminnallista kehittämistehtävää ja oppimisprojektia.* Projektioipiskelu vastaa työelämän tarpeisiin, sillä enää ei riitä, että koulutus tarjoaa tietoa, vaan koulutuksen tulee tuottaa myös osaamista eikä projektityöskentelyä opi muulla tavoin kuin käytännön projektityöskentelyssä. (Vesterinen 2003, 80.)

Lähdimme suunnittelemaan Moniku-projektia innostuneina ja hieman jännittyneinä, sillä uudenlaisen opetuskokonaisuuden toteuttaminen tuo aina mukanaan uusia haasteita, positiivisia ja negatiivisia yllätyksiä sekä asioita, joita ei osaa ennakoida, kuten ensimmäisen Moniku-projektin päätyttyä huomasimme. Toteutuskohteiden hankinnassa hyödynsimme työelämäyhteyksiämme ja saimme sovittua neljä toteutuskohdetta Lahden alueelta. Toteutuskohteet käyvät ilmi taulukosta 1. Rajoituksia toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa aiheutti se, että projektia toteutettiin käytännössä ”nollabudjetilla”.

Opiskelumuotona projekti on moniulotteinen. Opiskelu- ja opetusmuotona se on haastava, koska tavoitteet ulottuvat monelle eri tasolle. Tavoitteet orientoituvat oppimisen sekä sosiaalisen ja ammatillisen toiminnan alueille. (Vesterinen 2004.) Moniku-projektiin sisältyvien oppiaineiden tavoitteet tulevat ilmi opetussuunnitelman oppiainekohdaisissa tavoitteissa, mutta niiden lisäksi Moniku-projektiin liittyy muitakin tavoitteita. Tavoitteet tulevat esille monitasoisena, edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi niitä liit-

tyy esimerkiksi kohderyhmän toimintaan ja itse opiskelijaryhmän omaan työskentelyyn.

Opetussuunnitelmassa Moniku-projektin oppiaineet olivat esiteltyinä omana erillisenä oppiainetoteutuksina yhteisen opetuskokonaisuuden sijaan, joten Moniku-projekti vaati uudenlaista esittelyä ja ”myymistä” opiskelijoille. Opetuskokonaisuudesta laadittiin monisivuinen instruktio, jossa kerrottiin projektista, opetussuunnitelman mukaisista oppiaineiden sisällöistä sekä opetuskokonaisuuden aikataulusta. Teimme opiskelijoille näkyväksi tuntimäärät, jotka heillä oli käytettävissä opetuskokonaisuudessa. Tämä merkitsi sitä, että esimerkiksi suunnitteluun varatut tunnit näkyivät lukujärjestyksessä. Ajankäytöstä tehtiin kooste, jossa oli huomioitu ”anna aikaa ajatella (AAA)-mitoitus”. Tällä tarkoitetaan sitä, että opintokokonaisuudessa huomioidaan asioiden oppimista varten opiskelijalle mitoitettu aikamäärä nimenomaan ymmärtävän oppimisen näkökulmasta. Tuntimäärät noudattavat yhteiseurooppalaista korkeakoulujärjestelmän mitoitusta (ECTS-mitoitus). (Karjalainen, Alha & Jutila 2003, 11–15; Lahden ammattikorkeakoulu sosiaalialan koulutusohjelma 2006–2007, 4.) Moniku-projektin opetuskokonaisuus esiteltiin opiskelijoille infotilaisuudessa, jossa opiskelijoilla oli mahdollisuus kysellä asioita, ja samalla projektitoiminta saatiin käynnistettyä jakamalla toteutuskohteet ryhmille.

## 4. Moniku-projektin toteutus

Käytännön työskentely edellyttää teoretiedon opiskelua. Jokaisesta opetuskokonaisuuden oppiaineesta toteutettiin myös lähiopetusta. Määrällisesti lähiopetuksia ei ollut paljon ja kuten palautteessa tulee myöhemmin ilmi, lähiopetusten ajoittamista ei oltu mietitty johdonmukaisesti. Taulukossa 1 on kuvattu Moniku-projektin toteutus pääpiirteissään. Yksityiskohtaisempi kuvaus toteutuksesta löytyy opinnäytetyöstäni (ks. Osallisuutta ja monikulttuurisuutta projektissa oppien).

Taulukko 1. Moniku-projektin toteutuksen vaiheet pääpiirteissään.

1. vaihe	Infotilaisuudessa opiskelijat jakaantuivat kasvuryhmiin (= sosionomikoulutuksessa opiskelijaryhmä on jaettu 4-5 pienryhmään eli kasvuryhmään, joka kokoontuu pari kertaa lukukaudessa. Kokouksissa käydään läpi mm. ammatillista kasvua). Kasvuryhmät valitsivat toteutuskohdet (ks. taulukko 2)
2. vaihe	Lukujärjestykseen oli varattu aikaa toiminnan suunnitteluun 20 tuntia. Suunnitteluun sai ohjausta kaikilta Moniku-projektin opettajilta. Suunnitelmat esiteltiin suunnitelmaseminaareissa ennen toiminnan aloittamista. Kukin ryhmä sai palautetta opettajilta ja vertaisryhmiltä.
3. vaihe	Toiminnan toteutus tapahtui kuutena peräkkäisenä torstaipäivänä. Lukujärjestykseen toteutukselle oli varattu aikaa koko päivä (klo 8.30–15.45), käytännössä toteutukset olivat 1½-3 h kerrallaan. Tämä jätti opiskelijoille väljyyttä mm. reflektoida toteutuskertoja ja suunnitella seuraavaa toteutuskertaa.
4. vaihe	Toiminnan toteutuksen aikana kaksi opettajaa vastasi toiminnan ohjaamisesta, ja he tekivät myös yhden ennalta sovitun tutustumiskäynnin jokaiseen toteutuskohteeseen. Toteutuskertojen jälkeen laadittiin loppuraportti projektityön käytäntöjen mukaisesti. Loppuraportin laadintaan ja kirjoittamiseen oli varattu aikaa 12 tuntia. Loppuraportissa tuli olla myös teoriaosuus, jossa näkyi opetussuunnitelmassa vaadittu kirjallisuus.
5. vaihe	Loppuraportit esiteltiin loppuseminaarissa. Esityksissä oli mukana mm. valokuvia ja musiikkia. Seminaarissa opiskelijat saivat palautetta opettajilta ja vertaisryhmiltä.
6. vaihe	Opetuskokonaisuudesta tuli kolme eri arviointia. Projektityö arvioitiin hyväksytyy/hylätty -asteikolla, eli kokonaisuus edellytti vähintään H3 arvosanaa. Monikulttuurisuus- sekä osallisuus- ja toimintakyky -osioista opiskelijat saivat ryhmänä yksilölliset palautteet sähköpostilla ja numeerisen arvioinnin T1-K5.

Moniku-projektin toiminnan toteutuskohteet valikoitiin opiskelijaryhmän suuntautumisvaihtoehdon mukaisesti. Ensimmäisessä toteutuksessa mukana ollut opiskelijaryhmä suuntautui opinnoissaan lapsiin ja nuoriin ja näin ollen toteutuskohteissakin oleellista oli se, että kohderyhmässä kaikki tai ainakin osa olivat maahanmuuttajalapsia tai -nuoria. Taulukosta 2 käy ilmi Moniku-projektin toteutuskohteet ja kasvuryhmän antama nimi projektille. Lisäksi taulukosta tulee esille muutamia esimerkkejä toteutuskertojen sisällöistä.

Taulukko 2. Ryhmien nimet ja toimipaikat, toiminnan teema ja muutama esimerkki toiminnan toteutuksesta.

Ryhmän nimi ja toimipaikka toteutuksessa	Toteutuksen teemat	Esimerkkejä toteutuksesta
<b>Kivasti kulttuuria</b> <b>Mava-luokka</b>	Kulttuuri Vapaa-aika	musiikkimatkailu, liikunnalliset pelit ja leikit
<b>Taidetta yli kulttuurirajojen</b> <b>Mava-luokka</b>	Liikunta Taide	metsäretki, soittimen rakentaminen ja soittaminen
<b>Tarinatyyny</b> <b>Liipolan koulu</b>	Sadut ja tarinat	satuja leikkien, piirtäminen
<b>Vital</b> <b>Latu-projektin naisten kerho</b>	Virkistystoiminta	pukeutumisneuvonta, pikku- joulut syöden ja tanssien

## 5. Palautetta Moniku-projektista

### 5.1. Opiskelijoiden palaute

Opiskelijoilta kerättiin palautetta kyselylomakkeella projektista heti loppuseminaarin jälkeen. Opiskelijat vastasivat aktiivisesti ja monisanaisesti avoimiin kysymyksiin. Olen kerännyt alla olevaan listaan ne seikat, jotka palautteessa nousivat lukumääräisesti eniten esille:

- Moniku-projektin toteutusidea pidettiin hyvänä ja opettavaisena kokemuksena.
- Suurin epäkohta oli opettajien erilaiset näkemykset siitä, mitä projektisuunnitelmassa ja loppuraportissa tuli tuoda esille.
- Opettajia kehoitettiin panostamaan yhteissuunnitteluun.
- Teoriaopetusten toteutus oli jo heti lukukauden alussa ja niiden yhteys jäi epäselväksi itse Moniku-projektiin (joka toteutettiin lukukauden loppupuolella). Lisäksi teoriaopetuksen tuntimäärää pidettiin liian pienenä ja opetus jäi pintapuoliseksi.
- Ohjeistuksen tulisi olla selkeämpää.

Palautteessa pyydettiin myös arvioimaan oman kasvuryhmän työskentelyä ja omaa oppimista. Tässä muutamia arvioita:

- Oman ryhmän työskentelyssä korostui ryhmän jäsenten väliset suhteet ja niiden vaikutus ryhmän työskentelyyn. Ajoittain oli esiintynyt luottamuspulaa ja selvittämättömiä asioita, mutta mitä pidemmälle toiminta eteni, sitä avoimemmin asioita oli pystytty ryhmässä käsittelemään.
- Yhteiset tavoitteet laittoivat työskentelemään aktiivisesti ja tasapuolisesti.
- Suunnitelman ja loppuraportin kirjoittamista pidettiin haasteellisena toteuttaa ryhmässä.
- Oman oppimisen arvioinnissa korostui se, että vaikka Moniku-projekti oli ollut haasteellinen, niin projektityöskentelyä oli pidetty antoisana sen laaja-alaisuuden vuoksi. Ryhmänohjaustaidot, lasten kanssa työskentely, monikulttuurisuus tietoisuus ja ennakkoluulojen hälventäminen olivat seikkoja, joihin opiskelijat kokivat projektin vaikuttaneen.

Opiskelijoiden palautteissa nousi esille tärkeitä ja jo opettajien tiedostamiakin seikkoja. Palautetta on huomioitu Moniku-projektin myöhemmissä toteutuksissa. Teoriaopetuksen sijoittamista lukukaudelle on nivottu yhteen Moniku-projektin toteutuksen suhteen, jotta teoriaopetus ei jäisi irralliseksi kokonaisuudesta. Jokaisen oppiaineen kohdalla on tehty ennen kaikkea lähiopetukseen liittyviä uudistuksia. Muun muassa projektityönkurssilla on laadittu tuntiseurantalomake, jota opiskelijat käyttävät koko projektin ajan. Ajanseurantalomake katsottiin tarpeelliseksi apuvälineeksi opiskelijo-

den oman työskentelyn rajaamiseksi ja hahmottamiseksi. Osallisuus- ja monikulttuurisuuskurssilla on teetetty orientoiva tehtävä ja tentti, jotta opiskelijat saavat tuntumaa kurssin aiheisältöihin jo ennen lähiopetuksen alkamista.

## 5.2. Opettajien palaute

Opettajien palaute kerättiin samalla tavalla kun opiskelijoiden palaute. Taulukkoon 3 on koottu yhteenveto opettajien palautteesta.

Taulukko 3. Opettajien palautetta Moniku-projektista.

Positiiviset seikat	Negatiiviset seikat
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria muuttuu käytännön kokemukseksi ja jalostuu raportoinnin myötä uudistuneeksi tiedoksi.</li> <li>- Toteutus antaa opettajalle uusia oppimiskokemuksia sisällöllisesti ja pedagogisesti.</li> <li>- Hauska, mielekäs ja erilainen tapa opiskelijoille ja opettajille oppia.</li> <li>- Opiskelijat saavat monipuolisemman kuvan aihealueista käytännössä kuin vain pelkän teoriaopetuksen kautta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opetussuunnitelma vaatii uudistusta, jotta toteutus olisi luontevampaa.</li> <li>- Aikatauluttaminen vaatii paljon.</li> <li>- Tuntiresursointi ei ole kohdallaan, se tulee esille muun muassa pitkäjänteisessä etukäteissuunnittelussa, väliarvioinnin tekemisessä, teoriaopetuksen pienessä tuntimäärässä ja opiskelijoiden ohjaukseen resurssoidussa tuntimäärässä.</li> <li>- Toteutus aiheuttanut jälkipuintia.</li> </ul>

Opiskelijoiden ja opettajien palautteissa tuli osittain esille samoja aiheita muun muassa opetuskokonaisuuden haasteellisuus ja erilainen tapa oppia, yhteissuunnittelun tärkeys ja aikatauluttamisen sekä resursoinnin hankaluus.

## 6. Mitä Moniku-projektille kuuluu keväällä 2007?

Moniku-projekti on edelleen opetusmenetelmänä sosionomikoulutuksessa, tosin nimi on muuttunut **OsMoPro**-opetuskokonaisuudeksi. Lyhenne muodostuu opetuskokonaisuuden oppiaineista (= osallisuus, monikulttuurisuus ja projektityö). Keväällä 2007 on käynnissä neljäs toteutus ja opetuskokonaisuus on nyt 12 opintopisteen kokonaisuus. Tämä on aiheuttanut hankaluuksia ryhmien lukujärjestysten suunnittelussa, koska OsMoPro opetuksineen ja toteutuksineen vie ison tuntimäärän. Jatkon suhteen OsMoPro:n toteutusmuoto on vielä avoin, mutta toivottavaa on, että opiskelijat saisivat jo opiskeluaikana kosketuksen projektityöskentelyyn käytännön työskentelyn kautta. Sitä edellyttävät omalta osaltaan opetussuunnitelmassa olevat keskeiset sisällöt: sosiaalipedagogiikka ja osallisuus, jotka työskentelyotteena korostavat asiakasryhmien kohtaamista heidän tarpeistaan ja lähtökohdistaan käsin. Ammattikorkeakoulupedagogiikan korostamaa työelämälähtöisyyttä on Moniku-projektissa opetuskokonaisuudessa voitu toteuttaa onnistuneesti.

Jokaisessa toteutuksessa mukana olleena opettajana voin todeta, että pedagogisesti jokainen toteutuskerta on ollut erilainen ja opettavainen kokemus. On selvää, että ensimmäinen Moniku-projekti oli opettelua ja asioiden jäsennyttä. Jatkossa vastaavanlaista opetuskokonaisuutta voitaisiin toteuttaa eri oppiaineilla, jolloin kohderyhmä muodostuisi esimerkiksi vanhuksista tai mielenterveysongelmaisista. Pienimuotoisetkin projektit tai hankkeet ovat tärkeää yhteistyötä sosiaalialan toimijoiden kanssa, lisääntymä tulee monella eri tasolla. Opiskelijoiden saamat oppimiskokemukset, opettajien verkostoituminen sosiaalialan toimijoiden kanssa, kohderyhmässä tapahtuva vaikutus/vaikuttaminen ja toteutuskohteen saama hyöty monella eri tavalla ovat varmasti asioita, jotka puoltavat projektityöskentelyn sisällyttämistä opiskeluun.

## Lähteet

Karjalainen, A., Alha, K. & Jutila, S. 2003. Anna aikaa ajatella. Suomalaisten yliopisto-opintojen mitoitussjärjestelmä. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö.

Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulu pedagogiikka. Helsinki: Edita, 13–21.

Kurki, L. 1998. Sosiokulttuurinen innostaminen. Suomalaista sosiaalipedagogiikkaa kehittämässä. Raportti valtakunnallisilta sosiaalipedagogiikka päiviltä 14.–15.11.1997. Suomen sosiaalipedagogiikka seura 1998, 12–25.

Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma 2004–2005 opetussuunnitelma.

Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma 2006–2007 opetussuunnitelma.

Lahden kaupunki 2006. www-sivulla: <http://www.lahti.fi/www/cms.nsf/pages/A3A12-B37F97A8384C2256E940039A8C3>. Viitattu 9.8.2006.

Myllärinen, A- R. & Tast, E. 2001. Sosiaalialan uuden asiantuntijuuden rakentuminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Saarijärvi: Saarijärvi Offset oy.

Opetushallitus 2006. www-sivulla: <http://www.oph.fi/koulutusoppaat/yliopisto-opinnot/fi/a03c05c37.html>. Tulostettu 10.10.2006.

Rautajoki, A. 2001. Projektit siltana. Teoksessa A. Jämsen (toim.) Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa kokemassa. Rovaniemi: Oy Sevenprint ltd, 43–55.

Talentia 2006. www-sivulla: <http://www.talentia.fi/index.php?&id=468&sm=67>. Tulostettu 27.8.2006.

Tilastokeskus 2006. www-sivulla: [www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#ulkoma](http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#ulkoma) idenkansalaiset. Viitattu 9.8.2006.

Vesterinen, P. 2003. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 79–94.

Vesterinen, P. 2004. Projektiopiskelu. Luentomateriaalit.

*Sari Mikkola ja Päivikki Lahtinen*

## **OPETUSHENKILÖSTÖN OSAAMISKARTOITUKSEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS PÄIJÄT-HÄMEEN KOULU- TUSKONSERNISSA**

*Opetushenkilöstön osaamiskartoitus, Päijät-Hämeen koulutus konserni, opettajan  
asiantuntijuus, osaamiskartoitusprosessi ja toteutus*

### **1. Johdanto**

Artikkelissa kuvataan Päijät-Hämeen koulutus konsernissa (PHKK) toteutetun opetushenkilöstön osaamiskartoituksen suunnittelua ja toteutusta. Artikkelissa pyritään jäsentämään kartoitusprosessin onnistumisen edellytyksiä ja mahdollisia ongelmatilanteita.

Päijät-Hämeen koulutus konserni on maakunnallinen koulutuksen järjestäjä, kehittäjä ja ylläpitäjä. Koulutus konserniin kuuluu kolme itsenäistä liikelaitosta: Koulutuskeskus Salpaus (toisen asteen ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus), Lahden ammattikorkeakoulu (ammattikorkeakoulutus) ja Tuoterengas (kuntoutus ja työhönvalmennus). Konsernin henkilöstöstrategia linjaa vuosille 2005 – 2010 ne toimenpiteet, joiden avulla osaaminen ja työssä jaksaminen turvataan ja resursoidaan vastaamaan myös tuleviin haasteisiin. Henkilöstöstrategiassa osaamisen kehittämisen tavoitteeksi asetettiin koko henkilöstön osaamisen kartoittaminen ja osaamisen kehittämisohjelman suunnittelu ja toteutus kartoituksen tulosten pohjalta. (Päijät-Hämeen koulutus konserni 2005.) Osaamiskartoituksen tavoitteena on organisaatiossa olevan osaamisen tunnistaminen ja entistä tehokkaampi hyödyntäminen. Lisäksi halutaan tunnistaa nykyiset ja tulevaisuuden osaamis- ja kehittämistarpeet sekä tukea osaamisen systemaattista kehittämistä ja pitkän aikavälin suunnittelua. Kartoituksen tuloksia ei käytetä palkan perustana.

Ensimmäisenä toteutettiin esimiesten osaamiskartoitus alkuvuodesta 2006 (vastaajina 171 esimiestä). Sen tulosten pohjalta suunniteltiin esimiesvalmennusohjelma, joka käynnistyi syksyllä 2006. Opetushenkilöstön osaamiskartoituksen suunnittelu käynnistyi helmikuussa 2006 ja osaamiskartoitus toteutettiin marras-joulukuussa 2006. Tukipalveluhenkilöstön osaamiskartoituksen suunnittelu on käynnistynyt alkuvuodesta 2007.

Osaamiskartoituksen hyödyntämistä on pohdittu tämän julkaisun artikkelissa Osaamiskartoitus ja sen hyödyntäminen organisaation, esimiehen ja opettajan näkökulmasta (Siikaniemi, Aalto, Tirkkonen & Virolainen 2007).

## 2. Osaamiskartoituksen suunnittelu

Opetushenkilöstön osaamiskartoituksen suunnitteluun nimettiin työryhmä (liite 1), jossa oli edustajia kaikista kolmesta liikelaitoksesta. Työryhmän puheenjohtajana toimi henkilöstöjohtaja Lena Siikaniemi. Suunnitteluprosessin edetessä työryhmän kokoonpano muuttui jonkin verran. Suunnitteluryhmä kokoontui yhteensä 13 kertaa, tavallisesti kaksi tuntia kerrallaan.

Suunnittelu käynnistyi osaamiskartoitusprosessin tavoitteen ja tarkoituksen, prosessin omistajan, lopputuotteen, asiakkaiden ja heidän tarpeidensa, prosessin menestystekijöiden, mittareiden sekä keskeisten resurssien määrittelyllä. Tämä jäsenitys auttoi suunnitteluryhmää yhteisen orientaatioperustan luomisessa ja samalla pakotti vastaamaan suunnittelu- ja toteutusprosessin kannalta keskeisiin kysymyksiin.

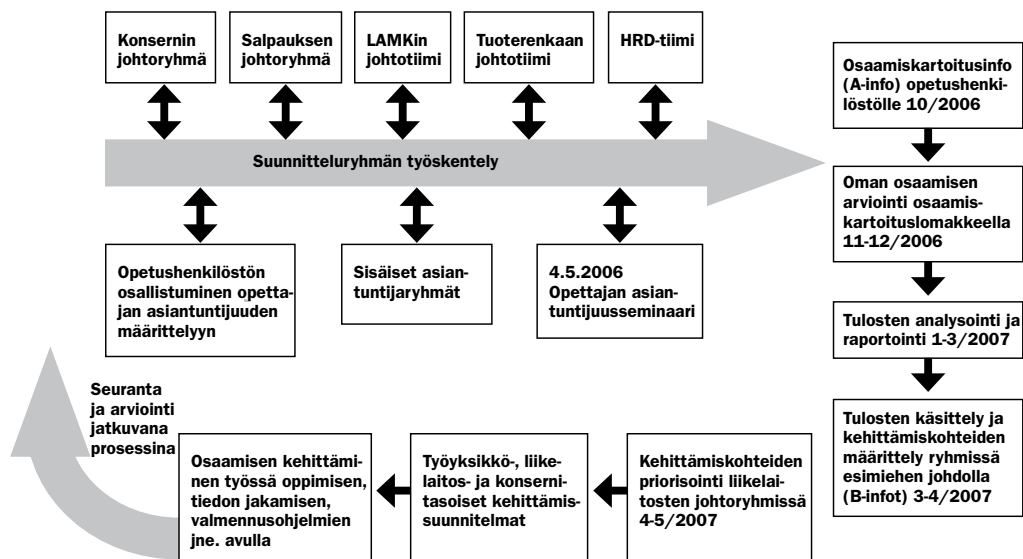
Tämän jälkeen suunnitteluryhmä tutustui erilaisiin olemassa oleviin osaamiskartoitusmalleihin ja työkaluihin sekä opetushenkilöstön osaamista kuvaaviin jäsennyksiin (mm. Helakorpi, Luukkainen 2000, Hätönen 2003, Ruohotie & Honka 2003). Lisäksi työryhmä tutustui erilaisiin strategioihin ja suunnitelmiin (mm. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003 – 2007, Koulutuskeskus Salpauksen strategiaohjelma 2008 – 2011, Kunnallisen henkilöjohtamisen käsikirja 2002, Lahden alueen elinkeinostrategia 2005 – 2008, Lahden ammattikorkeakoulun kehittämisen strategia 2004 – 2010, Lahden ammattikorkeakoulun opintojen ohjauksen strategia, Lahden ammattikorkeakoulun tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön strategia, Lahden ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyön strategia, Laurean pedagoginen strategia 2002, Korkeakoulustrategia 2005).

Opettajien osaamiskartoitusta työstiin suunnitteluryhmän lisäksi ammattikorkeakoulun, Salpauksen ja Tuoterankaan pienryhmissä. Pienryhmien tuottamat luonnokset osaamiskartoituksista käytiin läpi suunnitteluryhmän kokouksissa, missä ne koottiin lopulliseen muotoonsa. Lisäksi Salpauksessa koottiin sisäiset asiantuntijaryhmät, joiden tehtävänä oli työstää aikuiskouluttajien, lukion ja yhteisten opintojen opettajien sekä opinto-ohjaajien osaamiskartoituslomakkeet lopulliseen muotoon.

Yhtenä tärkeimpänä osaamiskartoitusprosessin onnistumisen edellytyksenä nähtiin opetushenkilöstön osallistaminen mahdollisimman laajasti kartoituksen suunnitteluun. Kevään 2006 aikana opetushenkilöstön asiantuntijuutta käsiteltiin opettajien kokouksissa ja muissa vastaavissa tilaisuuksissa, joissa opetushenkilöstöä pyydettiin kirjaamaan nykyisiä ja tulevaisuuden tärkeimpiä osaamistarpeita. Samalla näissä tilaisuuksissa kartoitusprosessista tiedotettiin henkilöstölle.

Toukokuussa 2006 järjestettiin koko konsernin henkilöstölle avoin Tulevaisuuden opettajuus –seminaari, jossa KT Olli Luukkainen Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisesta opettajakorkeakoulusta luennoi tulevaisuuden opettajuudesta ja asiantuntijuudesta. Luennon jälkeen opetushenkilöstön asiantuntijuutta pohdittiin ohjatusti pienryhmissä. Iltapäiväseminaariin osallistui yhteensä noin 100 koulutuskonsernin työntekijää.

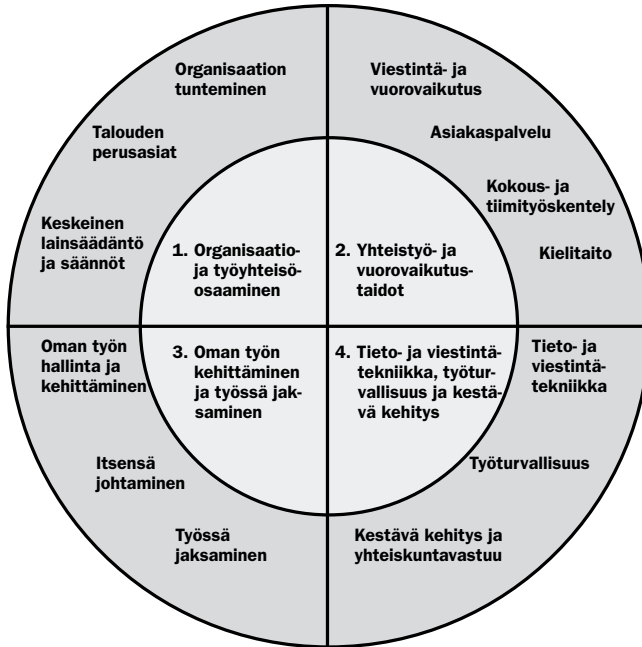
Osaamiskartoitusprosessia (kuvio 1) ja osaamiskarttaluonnoksia esiteltiin kevään aikana myös liikelaitosten johtoryhmille sekä Salpauksen esimiehille ja asiantuntijatehtävissä työskenteleville henkilöille pedagogisessa kehittämisspäivässä. Osaamiskarttaluonnoksia sekä suunnitteluprosessin etenemistä käsiteltiin myös säännöllisesti konsernitason HRD (Human Resources Development) -tiimissä, johon kuuluvat konsernin toimitusjohtaja, liikelaitosten johtajat, henkilöstöjohtaja sekä liikelaitosten henkilöstön kehittämisestä vastaavia asiantuntijoita. Suunnitteluprosessin etenemistä ja kartoituksen ajankohdasta tiedotettiin eri vaiheissa henkilöstökokouksissa, intranetissa, sähköpostitiedotteissa ja sisäisissä tiedotteissa.



Kuvio 1. Opetushenkilöstön osaamiskartoituksen suunnittelu- ja toteutusprosessi PHKK:ssa.

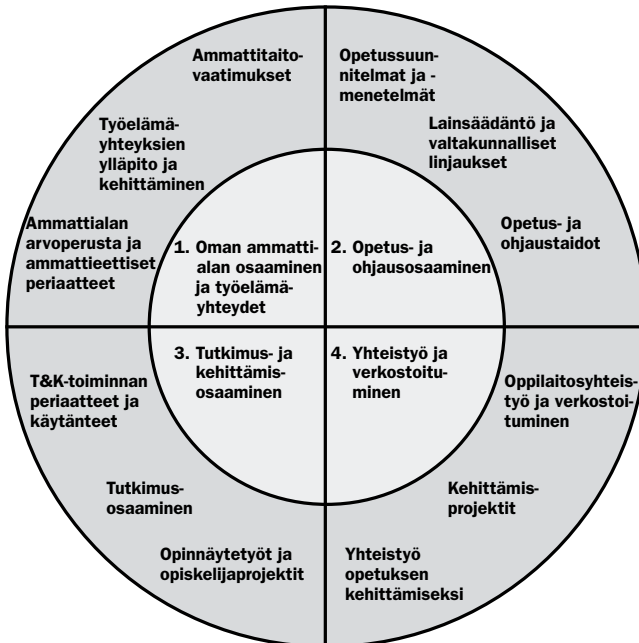
Seuraavissa osaamisympyröissä on kuvattu PHKK:n yleistä osaamista (yhteistä koko konsernin henkilöstölle) sekä Lahden ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön asiantuntijuutta (kuviot 2 ja 3).

## YLEINEN OSAAMINEN



Kuvio 2. PHKK:n yleinen osaaminen.

## OPETTAJAN OSAAMINEN



Kuvio 3. Opettajan osaaminen Lahden ammattikorkeakoulussa.

Lopulliset osaamiskartoituslomakkeet valmistuivat lokakuussa 2006. Lomakkeita laadittiin yhteensä kuusi: 1) PHKK:n yleinen osaaminen, 2) ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön osaaminen, 3) Salpauksen ammatillisten opettajien, yhteisten opintojen ja lukion opettajien osaaminen, 4) Salpauksen aikuiskouluttajien osaaminen, 5) Salpauksen opinto-ohjaajien osaaminen sekä 6) Tuoterenkaan kouluttajien osaaminen. Kuviossa 4 on esimerkki opinto-ohjaajien osaamiskartoituslomakkeesta.

**Opetushenkilöstön osaamiskartoitus - 2006**

**OPINTO-OHJAAJIEN OSAAMISKARTOITUS**

Merkitse sisältöjen kohdalle käsityksesi osaamisestasi omassa työssäsi. Merkitse myös miten tärkeänä pidät osaamista työssäsi.

Osaaminen	Tärkeys
1 = en osaa, en tunne asiaa/työtehtävää lainkaan	1 = ei tärkeä
2 = osaan asiaa/työtehtävää jonkin verran	2 = jokseenkin tärkeä
3 = osaan asian/työtehtävän niin hyvin, että osaan opastaa muita	3 = tärkeä
4 = osaan asian/työtehtävän erittäin hyvin ja osaan kehittää sitä edelleen	4 = erittäin tärkeä

**1. OPINTOJEN OHJAUSPROSESSIN HALLINTA**

**1.1. Lainsäädäntö ja koulutusjärjestelmä**

	Osaaminen omassa työssä				Tärkeys omassa työssä			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1.1.1. Tunnen opetusta ja opiskelijahuoltoa ohjaavan lainsäädännön	.	.	.	.	.	.	.	.
1.1.2. Ohjaustyötäni ohjaavat valtakunnalliset suositukset (mm. Kesu)	.	.	.	.	.	.	.	.
1.1.3. Tunnen koulutuksen kansainvälisiä linjauksia	.	.	.	.	.	.	.	.
1.1.4. Tunnen oman alan opetussuunnitelmien rakenteen ja sisällöt	.	.	.	.	.	.	.	.
1.1.5. Tunnen koulutuksen erilaiset rahoitus- ja järjestämismuodot	.	.	.	.	.	.	.	.
1.1.6. Tunnen yhteis- ja erillishakujärjestelmiin liittyvät käytännöt	.	.	.	.	.	.	.	.

**1.2. Työelämäntuntemus**

	Osaaminen omassa työssä				Tärkeys omassa työssä			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1.2.1. Seuraan työelämän muutoksia ja ennakoin työelämän tarpeet	.	.	.	.	.	.	.	.
1.2.2. Tunnen eri ammattialojen työelämän osaamisvaatimuksia ja työllistymismahdollisuuksia	.	.	.	.	.	.	.	.
1.2.3. Tunnen oman koulutusalan työpaikkoja ja työtehtäviä	.	.	.	.	.	.	.	.
1.2.4. Tuen opiskelijoita yrittäjyyteen liittyvissä asioissa (yrittäjyyskasvatus)	.	.	.	.	.	.	.	.

Kuvio 4. Esimerkki opinto-ohjaajien osaamiskartoituslomakkeesta.

### 3. Osaamiskartoituksen toteutus

Kun osaamiskartoituslomakkeet oli työstetty lopulliseen muotoon, järjestettiin opetushenkilöstölle kaksi samansisältöistä infotilaisuutta (ns. A-info), joissa esiteltiin tarkemmin osaamiskartoituksen tavoitteita ja toteutusta. Näihin infotilaisuuksiin osallistui suhteellisen vähän opetushenkilöstöä, mutta kartoituksen toteutuksesta tiedotettiin lisäksi sähköpostitse, intranetsivuilla ja sisäisissä tiedotteissa.

Osaamiskartoitus toteutettiin Webropol-kyselyohjelmalla marras-joulukuussa 2006. Marraskuussa jokaiselle opetushenkilöstöön kuuluvalle (yhteensä 814 henkilöä) lähetettiin sähköpostiviesti, jossa oli henkilökohtainen linkki osaamiskartoituskyselyyn. Oman osaamisen arviointi kartoituslomakkeella vei aikaa noin 30 minuuttia. Muutamilla henkilöillä ilmeni teknisiä ongelmia lomakkeen täyttämässä ja sen vuoksi osa opetushenkilöstöstä arvioi osaamistaan paperilomakkeella, josta vastaukset syötettiin käsin tietokantaan.

Alun perin vastausaikaa oli varattu kaksi viikkoa. Kun vastausaika oli päättymässä, vastaamattomille lähetettiin muistutusviesti. Muistutus edelleen vastaamattomille lähetettiin myöhemmin vielä uudelleen ja yhteensä vastausaikaa annettiin noin neljä viikkoa. Kartoituksella osaamistaan arvioi yhteensä 89 % opetushenkilöstöstä.

### 4. Yhteenveto

Opetushenkilöstön osaamiskartoituksen suunnittelun ja toteutuksen tuottamien kokemusten pohjalta voimme esittää muutamia keskeisiä onnistumisen edellytyksiä:

- esimiesten sitoutuminen osaamiskartoituksen suunnitteluun ja toteutukseen on ensiarvoisen tärkeää
- suunnitteluun on koottava riittävän monialainen asiantuntijaryhmä, jolla on edellytykset (esim. ajalliset resurssit) suunnitella osaamiskartoituksen sisältöä ja toteutusta
- opetushenkilöstölle on luotava mahdollisuudet osallistua mahdollisimman laajasti osaamistarpeiden määrittelyyn
- keskeisen ja strategisesti merkittävän osaamisen tunnistaminen on olennaista (osaamiskartoituksen kohdentuminen sisällöllisesti oikeisiin asioihin)
- osaamiskartoituksen suunnittelusta ja toteutuksesta on tiedotettava eri kanavien kautta säännöllisesti
- suunnitteluprosessiin on varattava riittävästi aikaa ja muita tarvittavia resursseja
- kartoitusprosessi tulee kytkeä olemassa oleviin kehittämismenettelyihin, kuten kehityskeskusteluihin
- organisaatiomuutokset on huomioitava kartoituksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Koimme työskentelyn suunnitteluryhmässä ja liikelaitoskohtaisissa pienryhmissä antoisana, sillä työskentelyn aikana oppi tuntemaan toisten asiantuntijuusalueita ja samalla oli mahdollisuus reflektoida omaan opettajuuteen ja asiantuntijuuteen liittyviä asioita. Pienryhmässä käytiin hyvää dialogia muun muassa opiskelijoiden ohjauksesta ja opetuskäytänteistä.

Osaamiskartoituksen suunnittelu ja toteutus on kokemuksemme mukaan mittava urakka, johon on varattava riittävästi aikaa ja muita resursseja. Työskentely ryhmässä edellyttää kaikkien jäsenten sitoutumista ja keskinäistä, avointa vuorovaikutusta. Osaamiskartoitusprosessin onnistumista kokonaisuudessaan voidaan kuitenkin arvioida vasta, kun osaamiskartoituksen tulosten pohjalta on suunniteltu ja toteutettu oikein kohdentuvia kehittämistoimenpiteitä.

Liite 1. Osaamiskartoitustyöryhmän kokoonpano.

- Lena Siikaniemi, henkilöstöjohtaja, Päijät-Hämeen koulutus konserni
- Tapani Kuusi, yliopettaja, Lahden ammattikorkeakoulu
- Päivikki Lahtinen, lehtori, Lahden ammattikorkeakoulu
- Minna Haapasilta, projektikoordinaattori, Lahden ammattikorkeakoulu
- Johanna Kaasinen, projektikoordinaattori, Lahden ammattikorkeakoulu
- Keijo Makkonen, apulaisrehtori, Koulutuskeskus Salpaus
- Sari Mikkola, suunnittelija, Koulutuskeskus Salpaus
- Katja Parviainen, koulutuspäällikkö, Koulutuskeskus Salpaus
- Merja Tirkkonen, koulutusjohtaja, Koulutuskeskus Salpaus
- Katja Aalto, koulutussuunnittelija, Tuoterengas

## Lähteet

European Commission. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. [http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture). Tulostettu 24.2.2006.

Helakorpi, S. Aikuiskouluttajan asiantuntijuus ja sen arviointi. <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/index.htm>. Tulostettu 24.2.2006.

Helakorpi, S. Amk-opettajan asiantuntijuus ja sen arviointi. <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/index.htm>. Tulostettu 24.2.2006.

Helakorpi, S. Ammatillisen opettajan asiantuntijuus. <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/index.htm>. Tulostettu 24.2.2006.

Helakorpi, S. Ammatillisen opinto-ohjaajan asiantuntijuus ja sen arviointi. <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/index.htm>. Tulostettu 24.2.2006.

Helakorpi, S. Asiantuntijuuden arviointi. <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/index.htm>. Tulostettu 24.2.2006.

Helakorpi, S. Työ ja ammatitaito. <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/index.htm>. Tulostettu 24.2.2006.

Hätönen, H. 2003. Osaamiskartoituksesta kehittämiseen. Helsinki: Educa.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm\\_190\\_opm06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_190_opm06.pdf?lang=fi). Tulostettu 24.2.2006.

Koulutuskeskus Salpauksen strategiaohjelma 2008 – 2011. [http://info.prv.phkk.fi/salpaus/Salpauksen%20strategia100806\\_esitys2.pdf](http://info.prv.phkk.fi/salpaus/Salpauksen%20strategia100806_esitys2.pdf). Tulostettu 11.8.2006.

Lahden alueen elinkeinostrategia 2005 – 2008. LAKES Lahden alueen kehittämissyhtiö Oy. <http://www.lakes.fi/uploads/5sdfwdhs1bmc7n5.pdf>. Tulostettu 24.2.2006.

Lahden ammattikorkeakoulun kehittämisen strategia 2004 – 2010. Intranetsivuilla <http://info.lamk.fi/johto/suunnitelmat/strategiat/strategia150605.ppt>. Tulostettu 24.2.2006.

Lahden ammattikorkeakoulun opintojen ohjauksen strategia. Intranetsivuilla [http://info.lamk.fi/johto/suunnitelmat/strategiat/oo\\_strategia.doc](http://info.lamk.fi/johto/suunnitelmat/strategiat/oo_strategia.doc). Tulostettu 24.2.2006.

Lahden ammattikorkeakoulun tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön strategia. Intranetsivuilla [http://info.lamk.fi/johto/suunnitelmat/strategiat/tvt-strategia/LAMK\\_tvt-strategia.doc](http://info.lamk.fi/johto/suunnitelmat/strategiat/tvt-strategia/LAMK_tvt-strategia.doc). Tulostettu 24.2.2006.

Lahden ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyön strategia. Intranetsivuilla [http://info.lamk.fi/johto/suunnitelmat/strategiat/tk\\_strategia.pdf](http://info.lamk.fi/johto/suunnitelmat/strategiat/tk_strategia.pdf). Tulostettu 24.2.2006.

Laurea ammattikorkeakoulu. 2002. Laurean pedagoginen strategia. [http://www.laurea.fi/net/fi/07\\_Laurea/LaureaKuvat/Pedagoginen\\_\\_strategia.pdf;jsessionid=JHOAFPPPEPEM](http://www.laurea.fi/net/fi/07_Laurea/LaureaKuvat/Pedagoginen__strategia.pdf;jsessionid=JHOAFPPPEPEM). Tulostettu 24.2.2006.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.

Päijät-Hämeen koulutus konserni 2005. Henkilöstöstrategia 2005 – 2010. [http://www.phkk.fi/material/phkk\\_henkilostostrategia.pdf](http://www.phkk.fi/material/phkk_henkilostostrategia.pdf). Tulostettu 17.2.2006.

Korkeakoulustrategia 2005. Päijät-Häme käytäntölähtöisen innovaatiotoiminnan huippualueeksi – Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen alueellisen kehittämisen strategia 2010. <http://www.lamk.fi/material/PHkorkeakoulustrategia.pdf>. Tulostettu 24.2.2006.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen: kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Skills-julkaisu. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Suomen Kuntaliitto. 2002. Kunnallisen henkilöjohtamisen käsikirja. Strategian toimeenpano mahdollistuu johdon ja henkilöstön välisellä kaksisuuntaisella viestinnällä.



*Lena Siikaniemi, Katja Aalto, Merja Tirkkonen ja Arja Virolainen*

## **OSAAMISKARTOITUS JA SEN HYÖDYNTÄMINEN ORGANISAATION, ESIMIEHEN JA OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA**

*Opetushenkilöstön osaamiskartoituksen hyödyntäminen Päijät-Hämeen koulutus konsernissa, kehittämiskohteet, esimiehen ja opettajan näkemyksiä osaamisen kehittämisestä*

### **1. Johdanto**

*Lena Siikaniemi*

Artikkelissa tarkastellaan Päijät-Hämeen koulutus konsernin liikelaitoksissa (Koulutuskeskus Salpauksessa, Lahden ammattikorkeakoulussa ja Tuoterenkaassa) toteutettua opetushenkilöstön osaamiskartoitusta ja sen hyödyntämistä organisaation ja sen yhden liikelaitoksen sekä esimiehen ja opettajan näkökulmasta.

Päijät-Hämeen koulutus konsernin strategiassa on henkilöstönäkökulman tavoitteena osava, sitoutunut ja hyvinvoiva henkilöstö. Konsernissa on 1600 työntekijää eri henkilöstöryhmissä, opetushenkilöstöä on noin 830. Konsernin henkilöstöstrategia linjaa vuosille 2005 - 2010 ne toimenpiteet, joiden avulla osaaminen ja työssä jaksaminen turvataan ja resursoidaan vastaamaan myös tuleviin haasteisiin. Strategian toimenpiteillä luodaan yhteisiä toimintamalleja esimiehille ja henkilöstölle tavoitteiden saavuttamiseksi. Henkilöstöstrategiassa todetaan, että perinteiset henkilöstöhallinnon palvelut eivät enää riitä, vaan resursseja tulee suunnata visio- ja strategialähtöiseen osaamisen kehittämiseen ja varmistamiseen sekä rekrytointiprosessien ja palkitsemisjärjestelmien jatkuvaan kehittämiseen. (Päijät-Hämeen koulutus konserni 2005.) Yksi henkilöstöstrategian tarkastelunäkökulmista on osaamisen ja työyhteisön hyvinvoinnin kehittäminen.

Kehittämisen painopisteiksi osaamisen kehittämisen näkökulmassa asetettiin osaamiskartoitusten toteuttaminen ja henkilöstön kehittämisohjelman suunnittelu ja toteutus. Koulutus- ja valmennusohjelmien toteutukset syntyvät suunnitteluprosessin tuloksena, joka alkaa osaamiskartoituksen jäsentelystä. Osaamiskartoitukset aloitettiin vuonna 2006 esimiesten osaamiskartoituksella. Yhteensä 171 esimiestä vastasi kartoitukseen, jonka pohjalta suunniteltiin syksyllä 2006 käynnistynyt esimiesvalmennusohjelma. Opetushenkilöstön osaamiskartoitus toteutettiin syksyllä 2006. Osaamiskartoituksen suunnittelusta ja toteutuksesta kerrotaan yksityiskohtaisemmin tämän julkaisun artikkelissa Opetushenkilöstön osaamiskartoituksen suunnittelu ja toteutus Päijät-Hämeen koulutus konsernissa (Mikkola & Lahtinen 2007).

## 2. Organisaation näkökulma

*Lena Siikaniemi*

Organisaation näkökulmasta osaamisen systemaattinen johtaminen toimii ensisijaisesti strategian toteuttamisen välineenä. Osaamisen johtamisen keskeisiä kysymyksiä ovat:

- mihin organisaatio on menossa ja miksi,
- mitä osaamista tavoitteisiin pääseminen edellyttää,
- mitä osaamista on tällä hetkellä käytettävissä,
- mitä osaamista puuttuu ja
- miten osaamista hankitaan ja kehitetään.

Strategia tähtää tavoitteillaan tulevaisuuteen. Ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja Olli Luukkainen herättää keskustelua opettajien osaamisen kehittämistä toteamalla, että suurin osa vuonna 2004 opettajan kelpoisuuden saavuttavista opettajista toteuttaa opettajuuttaan vielä vuonna 2045. Heidän oppilaansa ovat aktiivisesti työelämässä vielä vuonna 2100. Luukkainen kysyy: Missä muussa ammatissa tulevaisuuden tekeminen on samalla tavalla läsnä? (Luukkainen 2005, 5.) Luomme siis strategisella osaamisen johtamisella sekä oman organisaatiomme että opiskelijoittemme tulevaisuutta.

Osaamiskartoituksen valmistelutyö on haastavaa, siinä tulisi osata jäsentää, mitä osaamista organisaatio ja henkilöstö tulevaisuudessa tarvitsevat ja miksi. Osaamiskartoituksen sisältö kertoo myös, mitä osaamista organisaatiossa arvostetaan ja, mitä henkilöstön tulisi tehdä kehittyäkseen työssään. Aaltonen ja Wilenius (2002, 167) korostavat, että osaamisen kartoittaminen ja näkyväksi tekeminen ovat organisaation ja työntekijöiden kannalta arvokkaita asioita, jotka helpottavat ja ohjaavat henkilöstön valintoja.

Osaamiskeskustelun aktiivinen aloittaminen on organisaation kehittymisen kannalta ensisijaisen tärkeää. Koulutusorganisaatioissa opetushenkilöstön opetustyö on usein yksinäistä, jolloin yhteinen keskustelu osaamisesta ja sen tavoitteellisesta kehittämisestä kannustaa myös osaamisen jakamiseen organisaatiossa.

Osaamisen johtaminen on esimiehen työtä ja hänen tulisi luoda aktiivinen osaamisen kehittämisen ilmapiiri sekä motivoida henkilöstöään osaamisen jatkuvaan kehittämiseen. Ruohotien (2000) mukaan johtamisteoriat korostavat yksilöiden pyrkimystä kehittyä työssään, mikäli ympäristö tarjoaa siihen mahdollisuuksia, tukea ja haasteita. Tuloksekkaan kehittämistoiminnan tunnuspiirteinä on, että toiminta vahvistaa henkilöiden sisäistä motivaatiota ja lisää osaamista.

Organisaation näkökulmasta osaamisen johtamisen tulee olla läpinäkyvää ja polku strategiasta tulee olla looginen. Korkeakoulujen arviointineuvoston kriteereissä 'edistynyt henkilöstön kehittäminen' edellyttää, että laadunvarmistus kattaa kaikki keskeiset henkilöstön kehittämisen osa-alueet. Lahden ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointiraportissa arviointiryhmä nostaa yhdeksi laadunvarmistusjärjestelmän vahvuudeksi sen, että henkilöstön kehittäminen on koko Päijät-Hämeen koulutus konsernin tasolla jäsentynyt ja systemaattinen kattaen useita henkilöstön kehittämisen osa-alueita (Karppanen ym. 2007). Olemme koulutus konsernissa hyvässä alussa osaamisen johtamisessa.

Henkilöstön osaamisen systemaattinen kehittäminen tukee myös asiakkaittemme toiveita ja tarpeita. Ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijan näkökulmasta oppilaitoksen vetovoimaisuuden keskeisiä tekijöitä ovat oppilaitoksen hyvä ilmapiiri ja ammattitaitoiset opettajat (Siikaniemi 2005). Osaaminen ja työn vaatimusten hallinta kohentavat yksilön työkykyä ja vaikuttavat omalta osaltaan työyhteisön hyvinvointiin, ilmapiiriin ja organisaation tuloksellisuuteen.

Sitoutuminen oman osaamisen kehittämiseen organisaation tavoitteiden suuntaisesti edellyttää vuoropuhelua organisaation tavoitteiden ja henkilön oman osaamisen arvioinnin välillä. Osaamiskartoitukset ovat yksi väline tiedon välittämisessä niin, että nämä tavoitteet ja tarpeet kohtaavat. Säännölliset kehityskeskustelut ovat välttämätön osa osaamisen johtamisen prosessia ja niiden välityksellä strategiat siirtyvät osaksi työntekijöiden työn ja kehittymisen tulevaisuuden tavoitteita. Konsernissa vuosittain käytävissä kehityskeskusteluissa päivitetään henkilökohtaiset osaamisen kehittämissuunnitelmat ja varmistetaan, että henkilön osaaminen ja työn vaativuus kohtaavat.

### **3. Opetushenkilöstön osaamiskartoitus Tuoterengaan näkökulmasta**

*Katja Aalto*

Tuoterengas on Päijät-Hämeen koulutus konsernin omistama kunnallinen liikelaitos. Tuoterengaan perustehtävänä on tukea asiakkaitaan elämänhallinnassa, edistää heidän työelämävalmiuksiaan työkyvyn arvioinnin, koulutuksen, kuntoutuksen ja työhönvalmennuksen avulla. Opetushenkilöstön osaamiskartoitukseen osallistuivat Tuoterengalta sekä koulutus- että kuntoutustehtävissä toimivat työntekijät. Vaikka kaikkien henkilöiden toimenkuvaan ei sisälly varsinaista opetustyötä, pidettiin tärkeänä, että myös he vastaavat kartoitukseen. Yhtenä perusteena ohjaavan henkilöstön osallistumiselle kartoitukseen on opetustyön ja ohjaustyön lähentyminen erityisesti työvoimapolitiittisten ohjaavien koulutusten osalta.

Työvoimapolitiittinen ohjaava koulutus voidaan nähdä aikuiskoulutuksen työmuotona, jossa ohjaajan ja opiskelijan yhteisiä tavoitteita ovat sekä oppiminen että elämäntilanteen ja työelämävalmiuksien koheneminen. Tällöin ohjaavien koulutusten oleellinen tekijä, ohjaus, voidaan nähdä auttamis- ja kasvatustyönä, joka omalta osaltaan täydentää ohjaavien koulutusten opetuksellista funktiota. (Vehviläinen 2001, 11.) Laajasti katsoen voidaan siis ajatella, että toteuttaessaan perustehtäväänsä, Tuoterengas tekee samalla sekä sosiaalialan auttamistyötä että aikuiskasvatustyötä. Tästä johtuen Tuoterengaan opetustehtävissä toimivien henkilöiden kohdalla osaamisvaatimukset saattavat painottua hiukan eri tavalla kuin esimerkiksi ammatillisen koulutuksen opettajilla.

Osaamiskartoituksen kysymyslomakkeita laadittaessa tämä näkökulma otettiin erityisesti huomioon. Vehviläinen (2001, 13, 17 & 19) on määritellyt ohjaavan kouluttajan työtehtäviä sekä rooleja suhteessa opiskelijoihin tavalla, joka kuvaa osuvasti myös Tuoterengaan toteutettavaa opetus- ja ohjaustyötä. Vehviläisen mukaan ohjaavan kouluttajan tehtävät vaihtelevat koulutusten suunnittelusta ja koordinoimisesta opetuksen toteutukseen ja opiskelijoiden yksilölliseen ohjaukseen. Ohjaavan kouluttajan roolit suhteessa opiskelijoihin ovat myös moninaiset. He ohjaavat, opettavat, kannustavat, auttavat ongelmissa ja toimivat tarvittaessa opiskelijoiden puolestapuhujina. Näiden tehtävien ja roolien kautta voidaan määritellä myös Tuoterengaan opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisalueet.

Opetushenkilöstön osaamiskartoituksen purku järjestettiin yhteisenä ideointipalaverina, johon osallistuivat kaikki kartoitukseen vastanneet. Kartoituksen pohjalta Tuoterengaan opetushenkilöstön vahvuutena nousivat esiin erityisesti ohjaustaidot sekä yksilöllisten palvelukokonaisuuksien räätälöinti. Toisaalta ohjaustaitoihin ja henkilökohdistamiseen liittyvät asiat nähtiin myös kehittämisaikana. Lisätietoa toivottiin muun muassa tiettyjen erityisryhmien ohjauksesta.

Yhteisen purkutilaisuuden keskustelujen ja pienryhmätöiden pohjalta Tuoterengaan kehittämiskohteiksi valikoitui ohjausosaamisen kehittämisen lisäksi kaksi muuta suurempaa asiakokonaisuutta, jotka liittyivät organisaatio-osaamiseen ja yhteistyön kehittämiseen. Organisaatio-osaamiseen liittyen tärkeänä pidettiin erityisesti sekä koulutuskonsernin että oman liikelaitoksen strategioiden jalkauttamista. Tärkeänä pidettiin myös perustehtävän kirkastamista läpi koko organisaation. Perustehtävän selkiyttämisen kautta voidaan vahvistaa työntekijöiden ammatti-identiteettiä sekä löytää oikeutus koko organisaation olemassaololle. Organisaatio-osaamisen kehittämiseen liittyi myös toive yhteisistä keskusteluista tehtävänkuvien ja vastualueiden selkiyttämiseksi. Yhteistyön kehittäminen nähtiin tärkeäksi monella tasolla. Yhteistyötä halutaan kehittää systemaattisesti sekä työtiimien sisällä että Tuoterengaan eri yksiköiden välillä. Myös Koulutuskeskus Salpauksen kanssa tehtävää yhteistyötä halutaan kehittää. Omana kokonaisuutenaan nähtiin myös yritysyhteistyön kehittäminen.

Purkutilaisuuden myötä käynnistettiin prosessi, jonka avulla pyritään vastaamaan kartoituksessa esiin nousseisiin puutteisiin ja kehittämiskohteiden tarkentamista tullaan jatkamaan pienemmissä ryhmissä. Suurin osa kehittämistarpeista oli luonteeltaan sellaisia, että niihin ei voi vastata esimerkiksi täydennyskoulutusta järjestämällä. Organisaation perustehtävän kirkastaminen ja yhteistyön kehittäminen ovat suuria kokonaisuuksia, joihin vaikuttaminen edellyttää sekä avointa keskustelua organisaation eri tasoilla että omien ajatusmallien ja toimintakäytäntöjen kriittistäkin arviointia. Osaamiskartoitus avasi omalta osaltaan meille mahdollisuuden kehittää omaa toimintaamme ja tämän tilaisuuden aiomme Tuoterenskaalla hyödyntää!

## 4. Esimiehen näkökulma

*Merja Tirkkonen*

Opettajuus muuttuu ja kehittyy osana toimintaympäristöään, yhteiskuntaa. Tämä asettaa jatkuvasti uusia haasteita sekä opettajille itselleen että heidän esimiehilleen. Ammatillisessa koulutuksessa työelämän muutos heijastuu suoraan opettajan työhön edellyttäen osaamisen jatkuvaa muutosta. Opettaja ei ole koskaan valmis, vaan hänen tulee kyetä kehittämään työtään ja työympäristöään palvelemaan tulevaisuutta. Helakorven (2001) mukaan koulutuksen ei tule vain seurata työelämän muutoksia, vaan myös kehittää niitä. Opettajien esimiehille tämä on sekä hallinnollinen että pedagoginen haaste.

Opettajien osaamiskartoituksen suunnitteluprosessi oli erinomainen tilaisuus pysähtyä opettajuuden perimmäisten kysymysten äärelle. Mistä aineksista opettajan osaaminen rakentuu ja mitä asioita esimiehenä haluan kartoitettavaksi ja mitä osaamisia haluan saada näkyviksi? Mitkä ovat ne tulevaisuuden osaamisen painopisteet, jotka tulisi tunnistaa ja joihin kiinnittää huomiota? Erityinen haaste oli purkaa nämä osatekijät selkeiksi ja tiiviiksi väittäviksi sekä kiteyttää kaikki se pohdinta ja keskustelu yhdeksi lomakkeistoksi. Tähän työskentelyyn osallistuminen edellytti esimiehiltä rohkeutta pohtia myös omaa osaamistaan ja johtamistaan osana kokonaisuutta.

Opettajalta edellytetään ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja sekä osaamista toimia tiimeissä ja verkostoissa. Lisäksi uudenlaiset oppimisympäristöt ja ohjaustaitoihin liittyvät odotukset ovat tärkeitä varsinaisen substanssiosaamisen ohella. On hienoa, että organisaatiossamme on kiinnitetty huomiota henkilöstön osaamiseen ja mahdollistettu tämä kattava osaamiskartoitustyö. Osaamiskartoituksen kautta konkretisoituvat opettajuuden moninaiset osaamiset myös esimiehille sekä ne valtavat odotukset, joita opettajiin kohdistetaan monelta suunnalta.

Osaamiskartoitusten kautta esimiestyö saa uudenlaisia työkaluja käyttöönsä. Työyhteisössä voidaan lähestyä jatkossa sekä yksilön että yhteisön osaamista. Kehityskeskustelussa tarkastellaan opettajan osaamista ja vahvuuksia. Näin osaamista voidaan ohjata parhaalla mahdollisella tavalla vuotuisia työsuunnitelmia laadittaessa. Esimies kykenee entistä paremmin hyödyntämään kaiken saatavilla olevan osaamisen, ja työnjako opettajien keskuudessa tarkoituksenmukaistuu. Kehityskeskustelussa yksilöidään myös henkilökohtaiset kehittymiskohteet ja niiden pohjalta laaditaan lyhyen ja pitkän aikavälin kehityssuunnitelmat. Osaamiskartoituksen avulla yhteisön osaaminen hahmottuu ja osaamispuutteista ja niiden täydentämisestä voidaan keskustella avoimesti. Osaamiskartoituksen tulokset ovat selkeä ja hyödyllinen keskustelun käynnistäjä työyhteisössä, jossa pyritään kohti yhteistoiminnallisempaa toimintakulttuuria.

Opettajat ovat oman alansa asiantuntijoita ja asiantuntijaorganisaation johtamisessa on mukana omat erityispiirteensä. Opettajien tulisi hallita työssään tulevaisuuden osaamisia. Miten luodaan riittävät mahdollisuudet osaamisen ennakkointiin, ja miten osataan kartoittaa tulevaisuuden osaamistarpeita, joita ei vielä edes tunneta? Osaamiskartoituksella ei varmastikaan saada kaikkia vastauksia, vaan siinä kartoitetaan opettajien kykyjä ja valmiuksia jatkuvaan vuoropuheluun työelämän kanssa. Esimiesten tulisi mahdollistaa tämä vuoropuhelu siten, että sitä voidaan jatkaa myös omassa työyhteisössä, luovassa ja kehitysmuotoisessa ilmapiirissä. Jokaisessa työyhteisössä tarvitaan tietty määrä innovaattoreita, kokeilijoita ja uudistajia. Lisäksi tarvitaan peruspuurtajia ja toiminnan kivijalkoja, joiden varaan arkea voidaan turvallisesti rakentaa. Esimiesten tulee muistaa nämä seikat laatiessaan kehittämissuunnitelmia työyhteisölleen. Kaikenlaisia opettajia ja osajia tarvitaan ja siksi osaamiskartoituksen kautta tuleva tieto on erittäin hyödyllistä. On tärkeää huomata, että opettajayhteisö on enemmän kuin opettajiensa summa. Osaamisen johtaminen on tärkeää kaikissa organisaatioissa, mutta erityisesti se korostuu opetustoiminnan johtamisessa ja ohjaamisessa.

Koska osaamiskartoitukset toteutetaan koko Päijät-Hämeen koulutus konsernissa, tämä mahdollistaa myös monentasoisten ja –sisältöisten kehittämisohjelmien laadinnan koulutusalojen välisenä yhteistyönä. Kartoitusten tulosten perusteella on helppo käynnistää konkreettisia koulutusohjelmia ja toteuttaa niitä yhteisesti eri opettajaryhmille. Esimerkiksi verkko-opetustaitojen parantaminen on eräs tarpeellisimmista koulutuksista opettajien keskuudessa. Yhteiset koulutukset lisäävät vuoropuhelua, edesauttavat verkostoitumista, herättävät keskustelua sekä synnyttävät uusia ideoita.

Esimiehet ovat jo tehneet omat osaamiskartoituksensa ja näiden pohjalta on laadittu kehittämisohjelmia, jotka parantavat ja kehittävät esimiestyöskentelyä. Esimiehinä ymmärrämme näin paremmin osaamiskartoituksen merkityksen suhteessa opettajiin ja muuhun henkilöstöön. Omasta kokemuksesta voin jo todeta, että osaaminen kehittyy ja osaamistarpeet muuttuvat. Katsoessani omia, noin vuosi sitten saamiani osaamis-

kartoitustuloksia, voin hyvin arvioida tapahtunutta kehitystä. Tänään tulokset olisivat erilaiset ja siksi on helpompi ymmärtää osaamiskartoitusten tarpeellisuus ja määräajoin tehtävä päivitys.

Esimiehen tehtävänä on työskennellä tässä ja nyt, mutta samanaikaisesti katsoa tulevaisuuteen. Osaamiskartoituksen avulla voidaan pohtia ikääntyvien opettajien osaamispääomaa ja samalla suunnitella tulevia rekrytointeja. Osaamista katoaa eläköitymisen ja työvoiman liikkuvuuden kautta ja juuri tämän vuoksi esimiehen tulee tuntea oman opettajatiiminsä vahvuudet ja kehittämiskohteet. Henkilöstömuutokset aiheuttavat aina muutoksia työyhteisössä ja sen osaamisessa. Näihin muutostilanteisiin tulisi osata varautua ja menetykset kyetä kääntämään voitoiksi tietyllä aikavälillä.

Esimiehen johdolla voidaan rakentaa luova, iloinen ja innostunut työilmapiiri. Työhönsä motivoitunut opettaja on valmis antamaan kaikkensa ja ylittämään itsensä jatkaisena työpäivänä ja kehittymään koko työuransa ajan yhä paremmaksi opetusalan ammattilaiseksi. Esimiehen tulee kannustaa, tukea ja turvata resurssit tähän työhön. Osaamiskartoitukset ovat yksi tärkeä työkalu sekä opettajalle itselleen että esimiehelle pyrittäessä kohti tuloksekkaampaa työskentelyä tulevien ammattilaisten parhaaksi.

## **5. Opettajan näkökulma**

*Arja Virolainen*

Opettajien osaamiskartoituksessa pyritään löytämään opettajien osaamisalueet neljässä kokonaisuudessa. Nämä ovat oman ammattialan ja opetusalan osaaminen sekä työelämäyhteydet, opetus- ja ohjausosaaminen, tutkimus- ja kehittämisosaaminen sekä yhteistyö ja verkostoituminen. Kartoitus perustuu opettajan omaan arvioon osaamisestaan, jota tarkastellaan lähemmin esimerkiksi esimiehen kanssa käytävissä kehityskeskusteluissa. Kartoituksessa kysytään lisäksi osaamisen tärkeyttä oman työn kannalta.

Opettajana, kysymyksiin vastaajana, jaan osaamiskartoituksen kolmeen vaiheeseen: osaamisen kartoitus, ohjaus ja selventäminen ja osaamiskartoituksen hyödyntäminen.

Ensimmäisenä opettaja kartoittaa osaamistaan täyttämällä lomaketta oman subjektiivisen kokemuksensa kautta. Kartoituksen kysymykset ovat sisällöltään ja asiapitoisuudeltaan hyvin erilaisia. Joidenkin kysymysten laajuus vaatii todellista asiaan keskittymistä ja sen pohtimista. Kohdassa yksi kysytään esimerkiksi ennakoiko vastaaja työelämän muutostarpeet ja soveltaako hän työelämäyhteyksien kautta hankkimaansa tietoa oman työnsä kehittämisessä? Käytännön tasolla voi tuoda esille todellisia keskusteluja työelämän kanssa ja tiedonvaihdon molemminpuolisia tuloksia. Pidemmän aikavälin

muutostarpeet vaativat jo joitakin taustatietoja, silloin omat oletukset eivät vastaa kysymykseen. Toisaalta osa kysymyksistä on konkreettisia ja sisällöltään selviä. Kohdassa kaksi kysytään esimerkiksi hyödyntääkö vastaaja opiskelijapalautetta oman työnsä kehittämisessä? Konkreettiseen kysymykseen löytyy helpommin vastaus.

Toisessa vaiheessa opettajan osaamista pohditaan yhdessä esimerkiksi esimiehen kanssa. Yhteisessä keskustelussa on mahdollisuus tarkentaa väittämiä, saada ohjausta ja selventää näkemyksiään. Tässä korostuu esimiehen taito luoda ilmapiiri, jossa osaaminen ja asiantuntijuus todennetaan ja elinikäistä oppimista pohditaan työntekijän näkökulmasta. Onnistuneen osaamiskartoituksen ohjaamisen kannalta työyksikön työkuultuuri on tärkeää. Osaamiskartoitus, asiantuntijuuden osoittaminen ja elinikäinen oppiminen ovat kaikki käsitteitä, jotka toimivat avoimessa työympäristössä, jossa tiedon jakaminen ja kollegan asiantuntijuuden hyödyntäminen ovat sallittuja.

Kolmannessa vaiheessa korostuu osaamiskartoituksen tulosten hyödyntäminen. Opettajana näen haasteellisena tavoitteena käytännössä ohjata opettajan osaamisen hyödyntämistä omassa työssä, mahdollista osaamisen jakamista työyhteisössä sekä myös osaamisen lisäämistä ja päivittämistä. Muutaman opetusvuoden kokemuksen pohjalta kannan huolta opetustyön kehittämisestä ja opettajien keskinäisestä yhteistyöstä. Monen eri tehtävän osaajina tiedämme itse, että tekemämme työ on muutakin kuin opettamista. Teemme merkittävää työtä sekä oman ammatillisuuden että opiskelijan ammatillisuuden kehittämisessä. Koulutuskeskus Salpauksesta vuosittain monien satojen opiskelijoiden mukana lähtevä viesti meistä opettajista liittyy pääasiassa opetukseen ja sen laatuun. Sen vuoksi toivoisinkin, että tällaisen kartoituksen tuloksena opetus nousisi korkeimmalle korokkeelle ja nämä muut työtehtävät tukisivat opetusta ja mahdollistaisivat opetuksen kehittymisen ja kehittämisen.

Osaamiskartoitus herättää ajatuksia elinikäisestä oppimisesta ja asiantuntijuudesta. Opettajan työ on usein monipuolista ja itse opettaminen on vain osa työtä. Osaamista tarvitaan yhteistyössä, verkostoitumisessa, verkkoalustojen hyödyntämisessä, työelämäyhteisöissä, opetusalan osaamisessa jne. Kaikki edellä mainitut vaikuttavat opetustyöhön, mutta toisinaan voi olla vaikea hallita sekä laajempaa tietämystä että tietyn alueen yksityiskohtaista osaamista. Eriytyneet työtehtävät ja joustava tehtävästä toiseen siirtyminen kuormittavat työntekijää eri tavoin. Moniväriset muistilaput ja asioiden mieleen palauttaminen ovat todennäköisesti monen opetuslallalla työskentelevän arkipäivää.

## Lähteet

Aaltonen, M. & Wilenius, M. 2002. Osaamisen ennakointi – Pidemmälle tulevaisuuteen, syvemmälle osaamiseen. Helsinki: Edita.

Helakorpi, S. 2001a. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.

Karppanen, E., Tornikoski, E., Töytäri, R., Urponen, H., Uusitalo, T. & Holm, K. 2007. Lahden ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Onnismaa, J. 2000. Ohjaava koulutus: Liikkumista rajapinnoilla ja toimimista toisin. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus, 150 - 159.

Päijät-Hämeen koulutus konserni. 2005. Henkilöstöstrategia 2005–2010. www-sivulla: <http://www.phkk.fi/yhteisetpalvelut/heha/henkilostostrategia/>. Tulostettu 28.1.2007.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Siikaniemi, L. 2005. Magnetic Metal - Toward a Model for Satisfaction of Education and Career in Vocational Upper Secondary Education and Training of Machinery and Metal Technology in the Lahti Region. Tampere: Tampereen yliopisto.

Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

## **PROJEKTIEIN ESITTELY**

### **TALO-hanke**

Lahden ammattikorkeakoulun koordinoima TALO-hanke tuo Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun sekä Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen palveluita Päijät-Hämeeseen. TALO-hankkeessa koordinoidaan ammatillisen opettajankoulutuksen Päijät-Hämeen alueellisten opintoryhmien opintoja, joita toteuttaa Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Projektin tavoitteena on Päijät-Hämeen väestön koulutustason nostaminen, jota tuetaan kehittämistoimien monipuolistamisella ja verkottamisella. Tavoitteena on lisäksi tiivistää ja kehittää laajasti korkeakoulujen yhteistyötä. TALO-hankkeen ensimmäinen vaihe toteutettiin vuosina 2004–2006. Jatkohanke käynnistyi syksyllä 2006 ja kestää vuoteen 2008.

Toteutusaika: 1.4.2004 - 30.9.2006 ja 1.10.2006 - 30.6.2008

Rahoitus: Päijät-Hämeen liitto, Euroopan aluekehitysrachasto (EAKR), Päijät-Hämeen koulutus konserni ja Lahden kaupunki

### **Osaamishautomo – korkeakouluopintojen saavutettavuuden parantaminen Päijät-Hämeessä**

Osaamishautomo-projektin tavoitteena on luoda ja kehittää kasvatustieteellisiä jatko-opintoja tuottavia ja tukevia opintokokonaisuuksia Päijät-Hämeessä. Lähtökohtana projektissa on Päijät-Hämeen alueen väestön osaamistason nostaminen, jotta alue ja sen yritykset olisivat kilpailukykyisiä kotimaisilla ja kansainvälisillä markkinoilla.

Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen toteuttamaa PD-ohjelmaa on koordinoanut Osaamishautomo-projekti vuodesta 2005. PD-ohjelma päättyi keväällä 2007.

Toteutusaika: 1.2.2005 - 31.12.2007

Rahoitus: Etelä-Suomen lääninhallitus, Euroopan sosiaalirachasto (ESR), valtion rahoitus sekä yksityinen ja kuntarahoitus

*Minna Haapasilta, Lena Siikaniemi & Sari Soikkeli (toim.)*

## **NÄKÖKULMIA OPETTAJUUTEEN JA ASiantuntijuuteen**

Näkökulmia opettajuuteen ja asiantuntijuuteen -artikkelikokoelma on toteutettu TALO-hankkeen ja Osaamishautomo-projektin yhteistyönä. Molemmat hankkeet keskittyvät toiminnassaan koulutuksen ja osaamisen kehittämiseen sekä korkeakoulujen välisen yhteistyön tiivistämiseen ja monipuolistamiseen. Tavoitteena on Päijät-Hämeen väestön osaamis- ja koulutustason nostaminen.

Artikkelikokoelma käsittelee opettajuuden ja asiantuntijuuden kysymyksiä. Millaista on tämän päivän opettajuus, entä mitä se on vuonna 2020? Miten koulutus tukee opiskelijaa matkalla kohti opettajuutta? Näitä asioita pohditaan muun muassa opettajankoulutuksen, opettajuuden kokemusten sekä opettajan osaamisen ja osaamistarpeiden tunnistamisen näkökulmista. Kirjoittajat toimivat erilaisissa koulutus- ja kehittämistehtävissä.

Näkökulmia opettajuuteen ja asiantuntijuuteen on jatkoa TALO-hankkeen ja Osaamishautomo-projektin vuonna 2006 julkaisemalle artikkelikokoelmalle Näkökulmia ammatilliseen kasvuun.

*Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarja*

**A Tutkimuksia**

**B Oppimateriaalia**

**C Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut**

ISSN 1457-8328

ISBN 978-951-827-052-5



EUROOPAN  
YHTIÖ  
Rakennerahastot