

Jani Siirilä & Hannu Kotila (toim.)

AMMATILLISEKSI OPETTAJAKSI 2.0



Sisällys

Lukijalle	4
Tervetuloa matkalle ammatilliseksi opettajaksi!.....	6

Tutkiva ja kehittävä opettaja 10

Kehittyminen ammatilliseksi opettajaksi.....	12
Johdatus ammattikasvatukseen.....	19
Opettajankoulutuksen pedagogisesta käyttöteoriasta	25
Yhteistyösuhde toivotun muutoksen mahdollistajana	33
Työorientaatiot rakentavat opettajan suhdetta työhön.....	41

Eettisesti ohjaava opettaja 52

Opettajan eettinen osaaminen	54
Nuoret opiskelijat toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa tarvitsevat kasvuunsa ohjausta ja tukea	61
Tahmaisen vaikuttavia oppimiskokemuksia muotoilemassa.....	69
Liikettä pedagogiikkaan!	79
Opetussuunnitelmat ja tutkinnon perusteet opettajan tienviittoina.....	86
Arviointi ammatillisessa koulutuksessa	94
Ammatillinen opettaja tukee opiskelijan kokonaisvaltaista kasvua työelämälähtöisessä koulutuksessa	104
Työelämässä oppiminen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.....	111
Opettaja tekoälytaitojen kehittäjänä – kuinka ohjaamme tulevaisuuden osaajia?.....	120
Digitaalinen opetus ja opetusteknologiat ammatillisen opettajan työssä.....	128
Opiskelijan hyvinvointi ja opiskelukyky toisen asteen ammatillisissa opinnoissa.....	136

Myönteiset tunteet lisäävät oppimista ja hyvinvointia	144
Avaimet pedagogiseen hyvinvointiin	153
Inklusiivinen pedagogiikka opettajan toiminnassa ja ammatti-identiteetissä	160
Opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen ammatillisessa koulutuksessa	168
Diverse Global Citizens as Active Participants in Inclusive Educational Practices	175
Henkilötietojen suoja ammatillisen opettajan työssä	184
Opettajan oikeudelliset vastuut	192

Yhteiskunnallisesti aktiivinen opettaja **202**

Ammattikorkeakouluopettaja TKIO-toimijana	204
Hanketyö rikastuttaa opettajan arkea – vinkkejä hankkeen alkuvaiheisiin	213
Ammatillinen koulutus – oppipojasta oppivelvollisuuteen	218
Työ, sivistys ja filosofia	230
Ammatillisen opettajan ennakointiosaaminen	244

Lukijalle

Olet tehnyt mainion valinnan ryhtyessäsi opiskelemaan ammatilliseksi opettajaksi. Opettajuus ja erityisesti ammatillinen opettajuus tarjoaa jatkuvia, kiinnostavia, käytännöllisiä ja inhimillisiä haasteita teoriaakaan unohtamatta.

Ammatillisena opettajana olet jatkuvalla tutkimusmatkalla monien elämänalueiden risteyskohdassa. Yhdessä kulkevat kasvatustyö yhteistyössä eri alojen kollegoiden kanssa, työelämän verkostoyhteistyö, yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja oman ammattitaidon kehittyminen sekä lukemattomat muut näkökulmat. Toisaalta ammatillisen opettajan työ on jokapäiväistä arkista inhimillistä kohtaamista. Näihin kohtaamisiin sisältyy kuitenkin paljon.

Opettajana kehittyminen on paitsi monenlaisten osaamisten kartuttamista myös oman toiminnan yhä parempaa tiedostamista. On hieman ristiriitaista, että opettajana kehittyessä osa ammattitaidosta muuttuu intuitiiviseksi, automaattiseksi toiminnaksi. Kun jonkin asian osaa, sitä ei tarvitse enää niin aktiivisesti miettiä. Tarpeen tullen ammatilainen pystyy kuitenkin perustelemaan toimintansa.

Toisaalta omaa toimintaa on hyvä aika ajoin pysähtyä tarkastelemaan kriittisesti. Tästä onkin kysymys opettajan tutkimusmatkassa. Uusia kysymyksiä, haasteita ja elämyksiä on luvassa jatkossakin.

Opettajana kehittyminen on paitsi monenlaisten osaamisten kartuttamista myös oman toiminnan yhä parempaa tiedostamista.

Turvallinen perusta ammattilaisena ja opettajana kehittymiselle syntyy opettajankoulutuksen tutkimusperusteisuudesta. Tällä perustalla on vankka tieteellinen pohja, jota opettaja on soveltamassa ja omalta osaltaan edelleen vahvistamassa ja tutkimassa. Ihmettely ja uuden tiedon luominen kuuluvat oppimisprosessiin.

Käsillä oleva kirja tarjoaa monipuolisen ja turvallisen kehyyksen opettajan elinikäiselle tutkimusmatkalle. Opettajan ja erityisesti ammatillisen opettajan työ on monitieteistä; se ammentaa ymmärrystä monilta tieteenaloilta. Ammatillisen opettajan koulutuksella on kuitenkin oma erityinen tieteellinen painotuksensa. Se edistää osaltaan ammattikasvatuksen tieteenalan kehitystä. Olet siis astumassa myös erityisen tieteenalan kentälle. Onnittelut siitä valinnasta.

Toivotan mielenkiintoista ja elämyksellistä matkaa ammattikasvattajan ja opettajan polullesi!

Crister Nyberg

johtaja

Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tervetuloa matkalle ammattilliseksi opettajaksi!

Hannu Kotila & Jani Siirilä

Ammatilliseksi opettajaksi 2.0 on jatkoa vuonna 2019 julkaistulle Ammatilliseksi opettajaksi -kirjalle. Tämä kirja on suunnattu erityisesti ammatillisen opettajan pedagogisia opintoja tekeville opiskelijoille. Sen lisäksi toivomme kirjan tarjoavan näkökulmia myös työssä toimiville ammatillisille opettajille ja laajemmin koko ammatillisen koulutuksen toimijakentälle.

Maailma on tällä hetkellä hyvin erilainen verrattuna aikaan kirjan ensimmäisen osan ilmestyessä. Olemme kokeneet globaalin pandemian ja turvallisuuden tunteemme on järkkynyt Euroopan maaperällä käytävän sodan seurauksena. Niiden rinnalla monet globaalit trendit ovat voimistuneet ja tulleet osaksi arkeamme. Näistä esimerkkejä ovat etenevä ilmastomuutos ja tekoälyn vauhdittama teknologinen kehitys. Tämä kirja – samoin kuin sen edeltäjä – on syntynyt tarpeesta tarkastella ajankohtaisia ammatillisen koulutuksen ja opettajan työn kysymyksiä.

Muutosten vaikutukset heijastuvat koko yhteiskuntaan ja sitä kautta eri ammatti- ja toimialoille. Tämä johdattaa meidät kirjaa kannattelevan keskeisen kysymyksen äärelle: Millaista on ammatillisen opettajan työ ja mihin suuntaan sitä tulisi kehittää?

Yksi tämän kirjan tavoite on tehdä näkyväksi ammatillisen opettajan moninaista työnkuvaa, mahdollisuuksia ja haasteita. Sisältöä kootessamme olemme pyrkinneet huomioimaan ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen ajankohtaiset teemat. Näkökulmana ovat ammatillisen toisen asteen, ammattikorkeakoulutuksen ja muun ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen kysymykset.

Suomen koulutusjärjestelmä

Perusopetuksen jälkeinen koulutus Suomessa koostuu ammatillisesta koulutuksesta ja lukiokoulutuksesta. Tästä käytetään nimitystä toinen aste. Ammatillisia tutkintoja ovat ammatilliset perustutkinnot sekä ammatti- ja erikoisammattitutkinnot. (Ks. kuvio 1.)

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

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

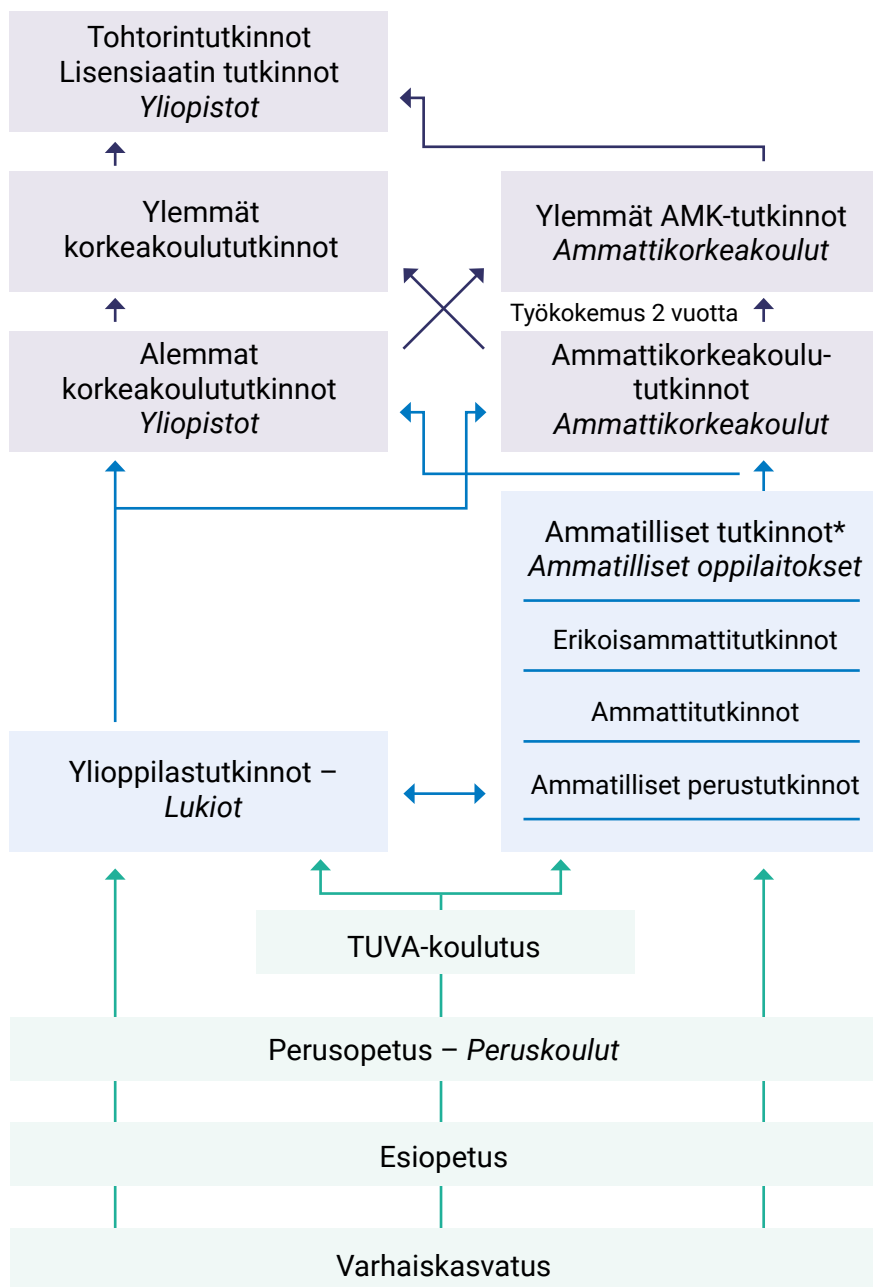
Ammatilliseksi opettajaksi 2.0 -kirjan rakenne

Tässä kirjassa kaikkea ammatillisesti suuntautunutta koulutusta, koski se sitten ammatillista toista astetta tai ammattikorkeakouluja, kutsutaan väljästi ammatilliseksi koulutukseksi ja sen opettajia ammatillisiksi opettajiksi. Vaikka kelpoisuusehdot ja koulutusvaatimukset vaihtelevat aloittain, ammatilliset opettajat kohtaavat paljon yhteisiä kysymyksiä ja haasteita.

Kirja jakautuu kolmeen päälukuun:

1. tutkiva ja kehittävä opettaja
2. eettisesti ohjaava opettaja sekä
3. yhteiskunnallisesti aktiivinen opettaja.

Kirjan artikkelit tekevät näkyväksi ammatillista opettajankoulutusta ja kehittymistä ammatilliseksi opettajaksi. Opettajan monipuolista roolia ammatillisessa koulutuksessa lähestytään esimerkiksi pedagogisen osaamisen, ohjausosaamisen, arviointiosaamisen, työelämäosaamisen ja juridisen osaamisen kautta.



Kuvio 1. Ammatillinen koulutus ja Suomen koulutusjärjestelmä (OKM 2025).

Lisäksi tarkastellaan, miten aikamme megatrendit, esimerkiksi digitalisaatio ja tekoäly, muokkaavat opettajan työtä. Esiin nostetaan myös moninaisuuden ja inklusiivisuuden kysymykset sekä opettajan pedagoginen hyvinvointi. Laajemmat kehykset käsittelevät ammatillisen koulutuksen filosofian, etiikan, historian ja tulevaisuuden kysymyksiä.

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

Pohdittavaksi

- Miten hyvin tunnet Suomen koulutusjärjestelmän ja ammatillisen koulutuksen?
- Miten hyödynnät kirjaa osana ammatillisen opettajan opintoja?
- Kirjaa itsellesi, mitä haluat oppia kirjan lukemisen aikana.

Lähde

OKM 2025. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Suomen koulutusjärjestelmä.
Viitattu 16.3.2025

1

**Tutkiva ja
kehittävä
opettaja**

AMMATILLISEN OPETTAJAN TOIMINTA rakentuu ammattikasvatuksen tietoperustalle. Ammatillisen opettajan osaamiseen kuuluu taito perustella työtään pedagogisesti. Ohjaus- ja opetustoiminnan taustalla vaikuttaa henkilökohtainen pedagoginen käyttöteoria.

Ammatillisen opettajan toiminta on kestävää ja vastuullista. Opettajana hän edistää ammatillisen osaamisen lisäksi ihmisoikeuksia, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Lisäksi hän ottaa huomioon työn ekologiset, taloudelliset ja sosiaaliset vaikutukset. Hän toimii opettajan työn eettisten periaatteiden mukaisesti, tunnistaa ammatilliset rajansa ja huolehtii hyvinvoinnistaan.

Ammatillinen opettaja kehittää osaamistaan yhdessä työelämän, opiskelijoiden ja kollegojen kanssa. Hän tunnistaa ammatillisen opettajan ja koulutuksen kehittämisen kohteita. Hän toimii kollegiaalisesti ja jakaa kehittämistoimintansa tuloksia opiskelija- ja työyhteisöissään sekä ammatillisissa verkostoissaan.

Kirjan ensimmäisessä pääluvussa aloitetaan matka ammatilliseksi opettajaksi. Lukijalle esitellään ammatillisen opettajankoulutuksen ja ammatilliseksi opettajaksi opiskelemisen käytänteitä. Tähän liittyvät ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisohjelmaan ja ammattikasvatuksen opintoihin tutustuminen. Lisäksi tutkitaan pedagogista käyttöteoriaa sekä opettajan ja opiskelijan välisen ohjauksellisen yhteistyön rakentumista. Lopuksi tarkastellaan ammatillisen opettajan työorientaatioita.

Kehittyminen ammattilliseksi opettajaksi

Jani Siirilä

Tässä artikkelissa esitellään ammatilliset opettajakorkeakoulut Suomessa ja kuvataan Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun kehittämisohjelman pedagogisia lähtökohtia ja toimintamuotoja. Kehittämisohjelman tavoitteena on tukea opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua sekä kehittää heidän pedagogista valmiuttaan työskennellä uudistuvan ammatillisen koulutuksen monipuolisissa työtehtävissä ja rakentaa ammatillisen koulutuksen tulevaisuutta.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut Suomessa ja pedagogiset opinnot

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

Kaikki opettajakorkeakoulut järjestävät pedagogista perus-, jatko- ja täydennyskoulutusta ammatillisten opettajien tehtäviin aikoville sekä opettajina toimiville. Jatkokoulutuksena järjestetään ammatillisen erityisopettajan ja opinto-ohjaajan koulutusta sekä täydennyskoulutuksena asiakkaan tarpeisiin räätälöityä maksullista palvelutoimintaa ja

fasilitointia. Opettajakorkeakouluissa tehdään myös monipuolista tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyötä.

Ammatillisen opettajan pedagogisten opintojen laajuus on 60 opintopistettä. Opintojen suorittaminen antaa pedagogisen kelpoisuuden opettajan tehtäviin ja oikeuttaa käyttämään virallista nimikettä ammatillinen opettaja (AmO). Opintojen tavoitteena on, että opettajankoulutuksen suorittaneilla on valmiudet ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittymisen (valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014).

Ammatillisiin opettajankoulutusopintoihin sisältyy kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja (valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista). Kaikkien ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmien osaamistavoitteissa korostuvat opettajan perusosaamiset: arviointi, suunnittelu, ohjaus ja opettaminen, yhteistyö ja verkostotyö, kehittämisosaaminen sekä oman ja yhteisön hyvinvoinnin tukeminen ja ylläpitäminen.

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

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

Ammatillisen opettajan kehittämisohjelma Haaga-Heliassa

Ammatillisen opettajankoulutuksen opinnot perustuvat osaamisperustaiseen kehittämisohjelmaan (Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu s.a.). Opinnot kytkeytyvät ammatilliseen oppimiseen, opettajan työhön sekä yhteiskunnassa ja ammateissa tarvittavaan osaamiseen. Opintojen sisällöt rakentuvat työelämän ja ammatillisen koulutuksen ajankohtaisista ja tulevista tarpeista.

Oppimisen, ohjaamisen ja arvioinnin lisäksi kaikille yhteisiä teemoja ovat opettajan työn etiikka, demokratia ja ihmisoikeudet opettajan työssä, opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana, yrittäjyys opettajan työssä ja opiskelijoiden tulevaisuudessa sekä digitalisaation tuomat muutokset opettajan työhön. Seuraavassa käydään läpi kehittämisohjelman lähtökohtia.

Sivistys

Kehittämisohjelman arvoperustana on sivistys, joka edistää toimivaa arkea, laadukasta työelämää sekä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta yhteiskunnassa. Sivistykseen kuuluvat totuudellisuuden tavoittelu, yhteisöllisyys, vastuullisuus ja eettisyys. Opinnoissa olennaista on kontekstuaalisuus, yhteisöllisyys ja dialogisuus.

Ammattikasvatus

Kehittämisohjelman viitekehyksenä on ammattikasvatus. Ammattikasvatuksen keskeisiä teemoja ovat ammattiin oppiminen, opetus ja ohjaus, ammatillinen kasvu elinikäisenä prosessina sekä työn kautta tapahtuva sosiaalistuminen työyhteisöön, yrittäjyyteen, ammattiin ja yhteiskuntaan. Ammattikasvatuksen opintoja käsitellään tarkemmin seuraavassa artikkelissa.

Osaamisperustaisuus ja henkilökohtaistaminen

Osaamisperustaisuus tarkoittaa, että opettamisen ja arvioinnin lähtökohtana on osaaminen ja sen saavuttaminen. Näkökulma siirtyy opetuksesta opiskelijan oppimisprosessin suunnitteluun, ohjaamiseen ja tukemiseen. Opiskelija ja opettaja suunnittelevat yhdessä opiskelijan oppimisprosessin.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa osaamiskriteerit ovat tulkintoja siitä, millaista osaamista ammatilliset opettajat eri toimintaympäristöissä tarvitsevat nyt ja tulevaisuudessa. Näistä kriteereistä keskustellaan, niitä tutkitaan ja tarkennetaan opettajaopintojen aikana.

Tutkiva kehittäminen

Ammatillisen opettajan opintojen aikana keskiössä ovat osaamistavoitteiden asettaminen, tutkiva kehittäminen työvälineenä, vertaisryhmä kriittisenä ystävänä, paikantuminen ja oman osaamisen analyysi sekä oppimisen ja osaamisen reflektointi ja jakaminen (kuvio 1).

Opettajaopintojen kokonaisuudessa ja jokaisessa opintojaksossa mallia sovelletaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Tavoitteena on systemaattinen kehittämisen ja osaamisen kartuttamisen prosessi, johon sisältyy ohjausta ja kokeilujen yhteistä arviointia.



Kuvio 1. Kehittyminen ammatilliseksi opettajaksi.

Opettajaidentiteetin pohdinta itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa on osa ammatillisen opettajan eettistä osaamista.

Opettajaidentiteetin tutkiminen ja reflektio

Tullessaan opettajankoulutukseen opiskelijat ovat eri vaiheissa opettajaksi kehittymisessä. Opettajaidentiteetin pohdinta itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa on osa ammatillisen opettajan eettistä osaamista. Opettajaopiskelijat tutkivat työssään, toimintatavoissaan ja ajattelussaan tapahtuvia muutoksia, kun asiantuntijasta ja ammattilaisesta tulee myös ammatillinen opettaja. Tutkimisessa käytetään hyödyksi opettajankoulutuksen monenlaisia lähdeaineistoja.

Reflektio eli pohdinta kohdistuu paitsi siihen, miten ajattelee ja toimii, myös siihen, mitä tuntee opetustilanteissa. Opettajan työ on ihmissuhdeammatti, jossa tutkitaan ja tuetaan oppimista. Opiskelijoiden moninaisuuden herättämien tunteiden ja ajatusten tutkiminen on osa opettajaksi kasvamista.

Opinnoissa tunnistetaan, jäsennetään ja rakennetaan uudelleen omia näkemyksiä kasvusta ja oppimisesta, opiskelijoista ja osaamisesta sekä arvioidaan oman pedagogisen osaamisen kehittymistä. Ammatillinen opettaja pohtii – jo opiskelijana – suhdettaan opiskelijoihin, työyhteisöön ja työelämään sekä laajemmin yhteiskuntaan. Lisäksi tarkastellaan tulevaisuuden ammatillista koulutusta, sen mahdollisuuksia ja rajoja. Opettajuus, jos jokin, on jatkuvaa oppimista.

Henkilökohtainen kehityssuunnitelma

Opiskelija laatii ohjaajan kanssa henkilökohtaisen kehityssuunnitelman (HEKS). Kehityssuunnitelmassa tunnistetaan – suhteessa ammatillisen opettajan osaamiskriteereihin – opiskelijan aiemmin hankkima osaaminen, kehittymistarpeet sekä se, miten, missä ja milloin tarvitta-

va osaaminen hankitaan. Suunnitelmaan kirjataan tarkoituksenmukaiset kehittymistavoitteet ja -tehtävät. Kehittymistehtävissä tutkitaan ja kehitetään ammatillista opettajuutta sekä siihen liittyviä työskentelytapoja ja toimintaympäristöjä.

Opiskelija käy ohjaajansa kanssa opintojen aikana vähintään kolme HEKS-keskustelua, joissa kehittymissuunnitelmaa tarkennetaan ja sen toteutumista arvioidaan. HEKSin toteutumista arvioidaan myös vertaisryhmän kanssa.

Vaikka kehittymissuunnitelma on henkilökohtainen, työskentely opettajaopinnoissa on yhteisöllistä. Kehittymistehtävien toteuttamisen ja arvioinnin tukena on opettajaopiskelijoista koostuva vertaisryhmä, ja osa opinnoista tehdään ryhmän sopimalla tavalla.

Vertaistoiminta

Opettajankoulutusta toteutetaan 3–5 hengen vertaisryhmissä. Vertaisryhmätoiminnassa kehitetään ja osoitetaan osaamista kollegiaalisessa opettajatyöskentelyssä, yhteisopettajuudessa ja yhteiskehittämisessä. Vertaisryhmätoimintaa ohjaa ohjaava opettaja, joka tukee jokaista opiskelijaa ja ryhmää merkityksellisen oppimisprosessin rakentamisessa, osaamisen kehittämisessä ja arvioinnissa.

Jokainen vertaisryhmä laatii oman toimintasuunnitelmansa ja toteuttaa yhteistä prosessia. Prosessissa tutkitaan ja kehitetään ammatillisen opettajan osaamiskriteereitä, opintojaksoissa kuvattuja tutkimisen ja kehittämisen kohteita sekä vertaisryhmän jäsenten HEKSejä. Ryhmän jäsenet toimivat toistensa vertaisohjaajina. Vertaistoimintaa on myös toiminta työpaikoilla kollegoiden ja työelämäkumppaneiden kanssa.

Tavoitteena edistää jatkuvaa oppimista ja ammatillisen koulutuksen tulevaisuutta

Nykyinen ammatillinen opettajankoulutus on jatkuvan kehittämistyön tulos. Haaga-Heliassa ammatillisen opettajan kehittämisohjelman lähtökohdat, opintojaksot ja osaamiskriteerit on suunniteltu vastaamaan yhteiskunnan muutokseen ja uudistuvaan ammatilliseen koulutukseen, jotka määrittävät ammatillisen opettajan osaamista ja sen kehittämistä.

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

Opettajankoulutuksen kehittymisohjelma on osaamisperustainen, ja osaamista arvioidaan suhteessa kehittymisohjelman osaamisen kriteereihin. Lähtökohtina ovat myös henkilökohtaistaminen sekä tutkiva kehittäminen yhdessä opiskelijatovereiden, työyhteisön ja ammatillisten verkostojen jäsenten kanssa.

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

Pohdittavaksi

- Millainen ammatillinen opettaja haluat olla?
- Miten ymmärrät käsitteen sivistys?
- Miten ymmärrät osaamisperustaisuuden ja henkilökohtaistamisen käsitteet?
- Miten ymmärrät käsitteen tutkiva kehittäminen?
- Miten vertaisryhmä voi tukea ammatillisen opettajan opintoja?

Lähteet

Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu s.a. Ammatillisen opettajan kehittymisohjelma 2025–2026. Viitattu 25.4.2025.
Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014.

Johdatus ammatti- kasvatukseen

Jani Siirilä

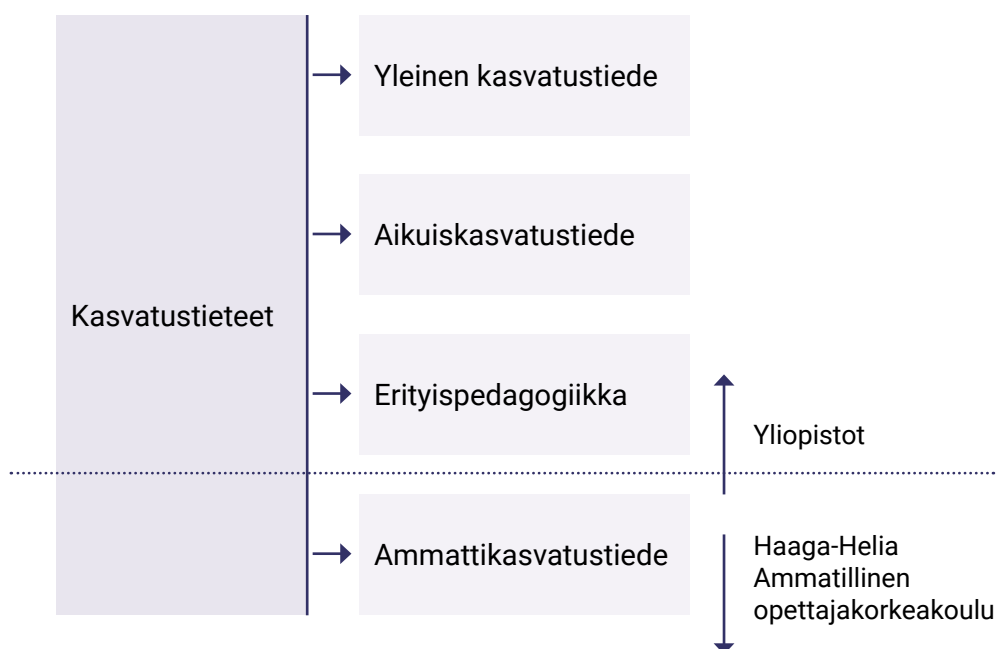
Haaga-Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ammatti-kasvatuksen opinnot ovat osa ammatillisen opettajan pedagogisia opintoja. Tässä artikkelissa esitellään opintoihin sisältyvät ammattikasvatuksen opintojaksot sekä tarjonnassamme olevat ammattikasvatuksen täydentävät opinnot, jotka on mahdollista opiskella ammatilliseksi opettajaksi valmistumisen jälkeen.

Ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot tutustuttavat opiskelijan kasvatustieteen kenttään. Kasvatustiede pyrkii selittämään ja ymmärtämään oppimiseen, kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä ilmiöitä ajankohtaisen tutkitun tiedon valossa. Kasvatustiede on luonteeltaan monitieteistä, mikä tarkoittaa kasvatuksen ja koulutuksen kysymysten tarkastelua esimerkiksi filosofian, psykologian, historian tai politiikan kautta.

Kasvatustieteellä on neljä päähaaraa: yleinen kasvatustiede, erityispedagogiikka, aikuiskasvatustiede ja ammattikasvatustiede. Kolme ensimmäistä ovat yliopistojen ja jälkimmäinen Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun tarjonnassa (kuvio 1).

Ammattikasvatuksella tarkoitetaan organisoitua koulutusta, jonka päämääränä ovat ammatissa ja työelämässä tarvittavat tiedot ja taidot sekä kasvaminen aktiiviseen kansalaisuuteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Ammattikasvatus tieteenalana tutkii ammatillista koulutusta, ammattiin ja työelämään liittyvää osaamista, oppimista ja kasvamista. Ammattikasvatus asettuu formaalin koulutuksen ja työelämän rajapintoihin. Työelämässä ja yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat myös ammattikasvatuksen tutkimukseen. (Siirilä & Laukia 2021.)

Ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen tavoitteena on tuottaa ammattiosaamista ja yleisiä taitoja (elinikäisen oppimisen avaintaidot), joita tarvitaan sekä työelämään siirtymiseksi että siellä pysymiseksi työelämän muuttuessa. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) määrittää ammatillisen koulutuksen ja tutkintojen tavoitteeksi edistää **elinikäistä oppimista** antamalla valmiuksia osaamisen jatkuvaan kehittämiseen.



Kuvio 1. Kasvatustieteen osa-alueet ja niiden opetusta tarjoavat korkeakoulut.

Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on lisäksi antaa valmiuksia yhteiskunnassa toimimiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Työuran aikana tapahtuvaan osaamisen päivittämiseen liittyvä **jatkuva oppiminen** on myös yksi kytkös ammatilliseen koulutukseen (Opetushallitus 2025).

Ammattikasvatus ei rajoitu tiettyyn ikään tai koulutusmuotoon. Ammatillisen opettajan työn näkökulmasta sen painopisteenä ovat toisen asteen ammatillinen koulutus ja ammattikorkeakoulupedagogiikka.

Ammattikasvatuksen opinnot, 15 op

Haaga-Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ammattikasvatuksen opinnot (15 op) ovat osa ammatillisen opettajan pedagogisia opintoja (60 op) (Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu s.a.). Ne muodostuvat kolmesta viiden opintopisteen laajuisesta opintojaksosta:

- oppimisen ja opetuksen lähtökohdat
- oppiminen työelämässä ja verkostoissa sekä
- ammattisivistys ja työelämän muutos.

Oppimisen ja opetuksen lähtökohdat -opintojakson keskeiset tutkimisen ja kehittämisen kohteet ovat

- kasvatustieteen osa-alueet ja ammattikasvatuksen erityispiirteet sen yhtenä osa-alueena
- opetuksen ja oppimisen tutkimuksen historialliset vaiheet ja painotukset
- opetuksen ja oppimisen tutkimuksen ajankohtaiset kysymykset
- keskeiset oppimiskäsitykset
- ohjaus, opetus- ja oppimistilanteiden kuvaus ja reflektointi oppimiskäsityksiä ja pedagogisia käsitteitä hyödyntäen
- omaa ohjausta ja opettamista ohjaavan pedagogisen käyttöteorian työstäminen.

Oppiminen työelämässä ja verkostoissa -opintojakson keskeiset tutkimisen ja kehittämisen kohteet ovat

- työpaikalla ja verkostoissa tapahtuvan oppimisen teorialat
- opiskelijoiden ja opettajien oppimista ja yhteistyötä mahdollistavat verkostot
- oppilaitosten ja työelämän yhteistyön prosessit ja käytännöt
- työelämässä ja verkostoissa tapahtuvan osaamisen kehittäminen.

Ammattisivistys ja työelämän muutos -opintojakson keskeiset tutkimisen ja kehittämisen kohteet ovat

- ammatillisen koulutuksen historiallinen kehitys ja tehtävät yksilön ja yhteiskunnan kannalta
- ammatteisivistys ja ekososiaalinen sivistys, yhdenvertaisuus ja demokratiakasvatus, kestävä kehitys ja kansalaiseksi kasvaminen ammatillisessa koulutuksessa
- jatkuvan oppimisen merkitys työuran eri vaiheissa
- työelämän muutokset ja niiden vaikutukset koulutuksen kehittämiseen
- ammatillisen opettajan osaaminen työelämän muutoksessa.

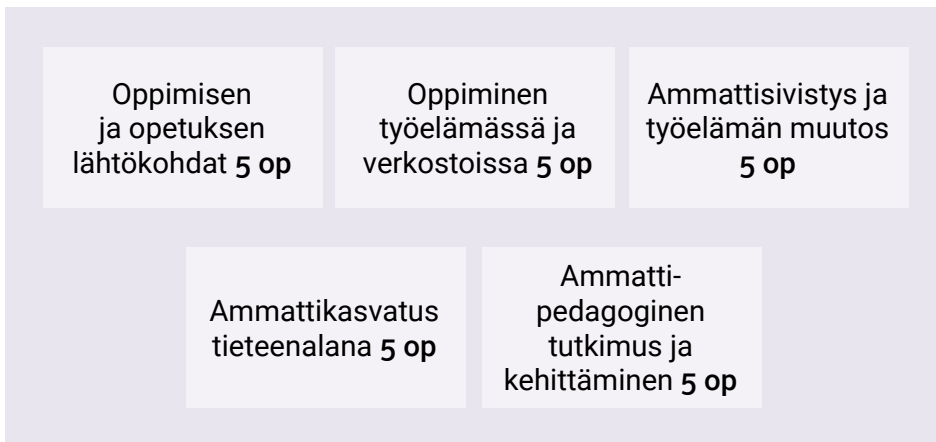
Ammattikasvatustieteen perusopinnot, 25 op

Haaga-Helia tarjoaa ainoana suomalaisena korkeakouluna ammattikasvatustieteen perusopinnot (25 op). Niihin kuuluvat edellä kuvatut ammatikasvatuksen opinnot (15 op) sekä 10 opintopisteen laajuiset ammattikasvatuksen täydentävät opinnot (kuvio 2). Ne muodostuvat opintojaksoista Ammattikasvatus tieteenalana ja Ammattipedagoginen tutkimus ja kehittäminen. Kummatkin opintojaksot ovat viiden opintopisteen laajuiset.

Ammattikasvatus tieteenalana -opintojakson keskeiset tutkimisen ja kehittämisen kohteet ovat

- perehtyminen ammattikasvatukseen kasvatustieteen yhtenä osa-alueena (ammattikasvatuksen kehittyminen, ajankohtaiset kysymykset ja tulevaisuuden suuntaukset)
- perehtyminen ammattikasvatuksen ajankohtaiseen tutkimukseen ja koulutusta koskevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun
- ammattikasvatuksen tutkimuksen soveltaminen osana oman ammatillisen osaamisen kehittämistä.

Ammattikasvatustieteen perusopinnot 25 op



Kuvio 2. Ammattikasvatustieteen perusopinnot koostuvat viidestä opintojaksosta, joiden laajuus on yhteensä 25 opintopistettä.

Ammattipedagoginen tutkimus ja kehittäminen -opintojakson keskeiset tutkimisen ja kehittämisen kohteet ovat

- tieteellisen tiedon ja arkiajattelun erot
- tutkimuksen kulku: aiheen valinta, tiedonhaku
- tutkimuskysymyksen asettaminen, aineiston keruu ja analysointi sekä keskeiset tulokset
- oman työn ja ammatillisen osaamisen kehittymisen kohteen tunnistaminen
- ammattipedagogisen kehittämissuunnitelman suunnittelu ja esittäminen.

Ammattipedagoginen tutkimus ja kehittäminen -opintojakso sisältyy kehittysohjelman valinnaisen pedagogisen painotuksen tarjontaan. Ammattikasvatuksen täydentävät opinnot on mahdollista opiskella Haa-ga-Helian avoimen AMK:n kautta myös ammatilliseksi opettajaksi val-mistumisen jälkeen, jolloin opiskelija saa erillisen todistuksen ammatti-kasvatustieteen perusopintojen suorittamisesta.

Pohdittavaksi

- Millaiset oppimisen ja koulutuksen kysymykset puhuttelevat sinua?
- Mitä ammatillisesta koulutuksesta tällä hetkellä uutisoidaan?
- Millaisia verkostoja sinulla on?
- Miten työelämän muutokset heijastuvat ammatillisen opettajan työhön?
- Miksi tarvitsemme tutkittua tietoa?
- Mikä ero on tieteellisellä tiedolla ja arkiajattelulla?

Lähteet

Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu s.a. Ammatillisen opettajan kehittymisohjelma 2025–2026. Viitattu 25.4.2025.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 11.8.2017/531

Opetushallitus. 2025. Mitä on jatkuva oppiminen? Viitattu 6.4.2025.

Siirilä, J. & Laukia, J. 2021. Mihin menet ammattikasvatus? – Ammattikasvatuksen tutkimuksen suuntauksia Suomessa. eSignals Research 2021, 2, 1.

Opettajan- koulutuksen pedagogisesta käyttöteoriasta

Mika Saranpää

Ammatillisen opettajankoulutuksen toimijoina kuulemme toisinaan toiveen, että meidän pitäisi kertoa, mille pedagogiselle teorialle toimintamme perustuu. Toive on aivan oikeutettu. Haaste on, että asian kaiken kattavasti ja tiukasti määrittelemisen on melko mahdotonta, monesta syystä. Tässä artikkelissa selvittelen pedagogisten käyttöteorioidemme mahdollisuuksia juuri nyt.

Käyttöteorialla viitataan käytännön toiminnassa ilmeneviin toiminnan perusteisiin. Tätä voi pohtia yksinkertaisimmillaan puheen ja toiminnan ilmentämisen yhteyden kautta: mitä sanomme tekevämme, mitä teemme ja miten tekemisemme on yhteydessä aiemmin sanomaamme. Siinä, mitä lopulta teemme, ilmenee käyttöteoriamme, todelliset arvostukset ja valinnat. Puhe voi olla myös tyhjää puhetta, näyttöteoriaa. Toiminta kertoo käyttöteoriasta. Käyttöteorian tunnistaminen on vaativaa, tulkinnallista työtä. (Ks. Mäki & Mäki 2024, 15–16.)

Nostan esiin integratiivisen teorian. Sillä viitataan teoriaperinteeseen, joka syntyy ja jatkuvasti kehittyy psykoterapian, ohjauksen ja lopulta myös pedagogiikan vaikuttavuustutkimusten myötä. Integratiivisen teoriaperinteen yksi keskeisimpiä käsitteitä on allianssi eli yhteistyösuhde. Tämä käsite avaa suoran yhteyden pedagogisen käyttöteorian valintaan. (Allianssin käsitettä tarkastellaan tämän teoksen artikkelissa ”Yhteistyösuhde toivotun muutoksen mahdollistajana”)

Henkilökohtaistaminen ja teoriat

Haaga-Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa yksi keskeinen opetus- ja ohjaustoimintaa ohjaava käsite on ”henkilökohtaistaminen”. Kun suhteutamme sen moniin oppimista pohtiviin teorioihin, kunkin yksittäisen teorian käyttölaajuus välttämättä supistuu. Jos toimimme henkilökohtaistaen, ei voi olla ennalta määräten yhtä ja samaa teoriaa, jonka varassa aina toimimme ja jonka perusteella opetus- ja ohjaustoimintamme järjestämme.

Henkilökohtaistaminen tulee suhteuttaa myös oppimisen määrittelyihin (ks. Saranpää 29.4.2019). Oppimisessa on erilaisia vaiheita, ja se voi olla hyvinkin erilaista eri ihmisillä. Kukin yksittäinen oppija voi oppia monin tavoin, eri asioita ja myös samoja asioita, eri aikoina. Siksi oppimisesta tulee keskustella oppijoiden kanssa ja tulee etsiä erilaisia pedagogisia lähestymistapoja.

Esimerkiksi toisen oppijan kannattaa joissakin asioissa ensin lukea tai kuunnella – ja vasta sitten tehdä. Toisissa asioissa taas saattaa olla ihan toisin, jopa samoissa asioissa, mutta eri hetkellä, riippuen siitä, millaisessa vaiheessa oppija on sekä suhteessa opittavaan asiaan että ihan muutenkin elämässään. Oppimiseen vaikuttavat monenlaiset asiat.

Henkilökohtaistaminen voi toimia vain, jos on olemassa oppimislähtöisiä toimintamalleja, jotka mahdollistavat ohjaavien opettajien ja opiskelijoiden keskustelun, yhteistyösuhteet, sidokset. Yhteistyösuhteissa tutkitaan sitä, millaisia oppimistavoitteita on, miten oppiminen tapahtuu ja mikä parhaiten tukisi oppimista. (Noble, Heath, Krause & Rogers 2021, 221.)

Jos toimimme henkilökohtaistaen, ei voi olla ennalta määräten yhtä ja samaa teoriaa, jonka varassa aina toimimme ja jonka perusteella opetus- ja ohjaustoimintamme järjestämme.

Oppimisen ohjaamisen integratiiviseen teoriaan: joitakin käytäntöjä

Integratiivinen teoriasuuntaus kehittyi vaikuttavuustutkimusten myötä. Vaikuttavuustutkimus selvittää asiakastyön käytäntöjä ja näiden käytäntöjen asiakkaissa aikaansaamia muutoksia. Vaikuttavuustutkimus, jos se on integratiivista, luo ensisijaisesti käytännöistä ja asiakaslähtöisestä toiminnasta ponnistavaa teoriaa. Tällöin toimintatapojen ja siten käyttöteorian valintaa ei tehdä summanmutikassa, opettajan tai ohjaajan mieltymysten mukaan – vaan asiakkaan muutostarpeita palvelleen. (Lahti-Nuutila & Eronen 2014, 20–22; Leighton, Guo, Chu & Tang 2018, 3–5.)

Integratiivinen teoria ottaa asiakkaan kanssa toteutuvan yhteistyösuhteen vakavasti. Ensin on tutkittava yhdessä asiakkaan kanssa se, missä vaiheessa asiakas on juuri nyt ja millainen muutos ylipäättään on tässä ja nyt mahdollista. Käytännössä tämä tarkoittaa opetustoiminnassa esimerkiksi sitä, että opettajan tulee yhdessä opiskelijoiden kanssa selvittää, millä tasolta opetus kussakin asiassa voi lähteä liikkeelle, niin että ei lähdetä liian vaikeasti, eikä liian helposti. On siis yhdessä tutkittava tavoitteita ja muokattava (esim. paloiteltava, kasattava, hidastettava, nopeutettava) niitä lähtökohtatilanteeseen sopiviksi.

Samoin tulee tutkia sitä, millainen toiminta opiskelijoiden oppimista parhaiten auttaisi. Tässä olemme moninaisten pedagogisten teorioiden äärellä. Toisaalta voi olla niin, että joku oppii paremmin, kun vain heitetään syvään päätyyn: mennään suoraan toimintaan, jossa tehdään ja käsitellään asioita toivotuilla toimintatavoilla ja kielillä. Mutta joskus voi olla, että ensin pitää ihan vain luennoida peruskäsitteitä, tulee ”ulkolukea”, lähes Seitsemän veljeksien lukkarin hengessä.

Otan kuvitteellisen esimerkin opettajankoulutuksen alueelta. Opettajaopiskelijalle voi olla vaikeaa omaksua pedagogista ajattelua ja siten pedagogisten ilmiöiden tutkimista, jos ei osaa yhtään ”pedagogista kieltä”, jos ei osaa ”puhua pedagogiikkaa”. Voi siis olla niin, että pedagogisen kielen ja ajattelumuodon opiskeleminen vaatii ensin vierasperäisten sanojen tankkaamista.

Samassa opiskelijoiden ryhmässä joku toinen on jo pidemmällä pedagogiikan kielessä. Pedagogiset peruskäsitteet ovat hallinnassa – vähintään ihmistutkimuksen jotkin käsitteet ja periaatteet jonkin ei-pedagogisen

tieteenalan kautta. Ehkä tällöin opiskelijan voi laittaa itsenäisesti opiskelemaan.

Lähtökohtatilanteita ei voi opettaja tarkasti ennalta tietää. Arvailla voi, mutta arvauksilla on taipumusta mennä mönkään. Voi kysyä myös sitä, onko arvaileminen edes eettisesti oikein, jos olemme tekemisissä opiskelijan niin henkilökohtaisen asian kuin oppiminen kanssa.

Arvailemisen vaara on myös se, että joskus itsenäisesti tekemään laittaminen ja liiallinen luotto itseohjautuvuuteen voi kääntyä jopa ”heitteille jätöksi”. Jos opiskelijoilla ei ole riittäviä opiskelemisen mahdollisuuksia, aiemmin opitun perusteella, tällöin ei voi odottaa liikaa itseohjautuvuutta.

Ei voi liikaa korostaa sitä, että lähtötilanteita pitää yhdessä oppimassa olevien henkilöiden kanssa tutkia, heidän kanssaan täytyy keskustella ja kokeilla. Kokeilematta ei voi tietää edes opiskelija itse. Näin pedagoginen käyttäteoria integroituu eli kytkeytyy opiskelijoiden lähtökohtatilanteeseen ja oppimisen mahdollisuuksiin. Voi kysyä, minkä oppiminen, tunnistetuilla edellytyksillä, tässä ja nyt, on ohjatusti mahdollista. Kun on kysytty, tehdään sopimus ja kokeillaan yhteisesti ymmärretyillä toimintatavoilla.

Sopimuksia on tietenkin erilaisia, kirjoitettuja ja kirjoittamattomia, opintojen vaiheesta ja oppimistilanteen kestosta riippuen. Yksittäisessä opiskelemisen tilanteessa ”sopimus tehdään ilmaan”. Mutta silti on tärkeätä tehdä sopimus.

Opettajan arjen työssä pedagogiset toimintatavat eli se, miten yhteiset ja ohjatut opiskelemisen tilanteet järjestetään, eivät yleensä ole kovin tarkkaan ennalta määrättyjä. Tämä on kohta, jossa joskus nousee esiin ilmaisu ”opettajan pedagoginen vapaus”.

Olemme vaarallisessa kohdassa. Kun pohdimme opettajien työtä suhteessa opiskelijoiden oppimisen mahdollisuuksiin, opettaja ei ole koskaan ”vapaa”. Hänellä on vastuu oppijoista ja hän on vastuussa oppijoille. Juuri tässä on käyttäteorian valinnan olennainen kohta: opettajan tulee olla kiinnostunut siitä, mikä on mahdollista juuri näille oppijoille tässä ja nyt, ohjatusti ja yhteistyössä. ”Pedagoginen vapaus” pitäisikin tulkita vapaute-na yhteistyössä opiskelijoiden kanssa tutkia ja kehittää opetustyötä, jotta se kiinnittää pedagogiikan oppijoiden tarpeisiin ja palvelee oppimista.

Samalla kuulen heti vastaväitteen, että toimintatavoista keskusteleminen ei ole aikaa. Ymmärrän tämän oikein hyvin. Aina ei ole aikaa. En kuitenkaan kirjoittanut, että keskustelua täytyisi käydä tunteja. Kirjoitan,

Ei voi liikaa korostaa sitä, että lähtötilanteita pitää yhdessä oppimassa olevien henkilöiden kanssa tutkia, heidän kanssaan täytyy keskustella ja kokeilla. Kokeilematta ei voi tietää edes opiskelija itse.

että keskustelua kannattaa käydä. Ja kun on keskustelun käymisen kulttuuri, aina ei edes erikseen tarvitse keskustella. Opiskelijat ovat jo osallisia. Tämä tietenkin kysyy koko opettajakunnalta yhteisiä toimintatapoja.

Yleensä opettaja on jo ennalta valinnut joitakin pedagogisia ratkaisuja. Ne kannattaa ennen pedagogista toimintaa opiskelijoille kertoa. Kannattaa myös kysyä, miltä valitut toimintatavat kuulostavat ja olisiko ehdotuksia paremmista. Avoimuus parantaa opettajien ja opiskelijoiden sidosta, tukee opiskelijoiden osallisuuden kokemusta ja toimijuutta.

Oppimisen ohjaamisen integratiivista teoriaa

Ihmisten muutoksiin ja oppimisiin kytkeytyvän integratiivisuuden määrittelemisen keskeisin lähestymistapa on niin sanottu ”Common factors approach”. Vaikuttavuustutkimuksissa on kyetty löytämään ”teorioita yhdistäviä tekijöitä”, niitä tekijöitä, jotka luovat ohjauksen vaikuttavuutta. Nämä yhdistävät tekijät parhaimmillaan kytkeytyvät eli integroituvat opiskelijoiden oppimisen tarpeisiin. (McLeod 2013, 368–369; Lahti-Nuutila & Eronen 2014, 22–23.)

Kun ajattelemme pedagogisia tilanteita, joissa käyttöteoriat todentuvat, missä tahansa opiskelemisen tilanteessa, on aina toivoa muutoksesta ja uskoa toisten antamaan apuun. Pedagogiikan asiantuntija on se, joka myös ruokkii toivoa ja positiivisia odotuksia. Samoin missä tahansa opiskelemisen tilanteessa tarjotaan jonkinlainen rakenne oppimiselle. Aina on jäsennetty jollakin tavalla aika, ohjaustoiminta tässä ajassa, oppimisen

fyysisiä ja virtuaalisia tiloja, opiskelijoiden organisoitumisia, verkostoja ja niin edelleen. (McLeod 2013, 357.)

Määritellyissä rakenteissa tapahtuu myös erilaisia opetuksen ja ohjauksen ”rituaaleja”, jotka aina riippuvat siitä toimintaympäristöstä, jossa kulloinkin olemme. On olemassa valtaa ja on olemassa sääntöjä. (McLeod 2013, 357.) Esimerkiksi opettajan asema on aina jotenkin säädelty. Opettajalle oletetaan asiantuntijuutta, joka on jotakin muuta kuin on oppijan asiantuntijuus, esimerkiksi pedagogisen tilan ja tilanteen ennalta määrittelevä ja jonkin asteinen hallinta.

Pedagogisten rakenteiden yksi keskeinen määrittäjä ovat oppimiselle asetettavat tavoitteet. Näihin kytkeytyvät pedagogiset toimintatavat. Se, että tavoitteista ja toimintatavoista jollakin tasolla neuvotellaan tai niitä vähintään tehdään ennalta tiedetyiksi, on yksi pedagogisia käytäntöjä yhdistävä tekijä. Neuvotteleva voi tässä kohden tarkoittaa suoranaista keskustelua. Mutta se voi minimissään tarkoittaa myös sitä, että opiskelijat itsenäisesti tutkivat tavoitteet ja toimintatavat opintojaksojen toteutus-suunnitelmista.

Jotenkin oppijoiden tulee olla tietoisia tavoitteista ja toimintatavoista. Kun tavoitteista ja toimintatavoista neuvotellaan, muodostuu opettajien ja opiskelijoiden välille sidosta. Yksi keskeisimpiä eri teorioita yhdistäviä tekijöitä ja myös vaikuttavuuden kannalta yksi keskeisimpiä vaikuttajia on se, että neuvottelemme hyvässä hengessä tavoitteista ja toimintatavoista ja koetamme niitä sovittaa oppijoiden lähtökohtatilanteisiin. Pedagogisen käyttöteorian pitäisi lähteä tästä.

On tietenkin valinta, uskomme vaikuttavuustutkimusten siihen sanomaan, että pedagogiikan ja ohjauksen vaikuttavuuden taustalla pääasiassa ovat yhdistävät perusasiat, ennemmin kuin kunkin teorian erityispiirteet. Jos valitsemme uskon yhdistäviin perusasioihin, pedagogista työtä kannattaa enemmän ajatella oppimista tukevien yhdistävien tekijöiden kuin eri teorioita erottavien näkökulmien kautta.

Yksinkertaisimpina erottavina tekijöinä voisi tässä kohden malliksi nostaa esiin muutamia: käytännöistä tai teorioista aloittaminen; luokahuoneessa tai työsalissa tapahtuva opetus; oppilaitosympäristössä tai työpaikoilla tapahtuva oppiminen. Kysymys kuuluukin nyt, miten opettajantyössä olisi mahdollista yhdessä opiskelijoiden kanssa tutkia parhaiten oppimista tukevia opiskelemisen tapoja ja myös valita niitä?

Johtopäätöksiä

Kun koulutusta järjestävä taho – myös ammatillinen opettajankoulutus – pohtii käyttöteoriaansa, pohdintaan tulee suhtautua sopivan kepeästi. Mitään liian täydellistä loppupäätelmää ei pitäisi yrittää synnyttää. Aina on monenlaisia, jatkuvasti uudeksi tulevia oppijoita ja oppimistilanteita, että ei kenties pidä valita yhtä ja ainoaa oppimisteoriaa ja luoda omaa pedagogista käyttöteoriaa sen perustalle.

Tässä tekstissä on kuitenkin valittu integratiivinen teoria. Se on valittu siksi, että se ottaa lähtökohdakseen vaikuttavuustutkimuksen tulokset, oppijoiden jatkuvasti uudistuvan moninaisuuden sekä oppijan ja opettajan neuvottelevan yhteistyösuhteen. Tämän yhteistyösuhteen avulla tutkitaan yhdessä sitä, mitä kulloinkin ollaan oppimassa ja miten asiat parhaiten opittaisiin.

Opettajan asiantuntijuus on yhtäältä pedagogisten valintojen yhdessä tutkimisen asiantuntijuutta. Kun kirjoitan ”yhdessä tutkiminen”, viitataan myös kollegiaaliseen sekä verkostojen ja kumppanien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

On selvää, että opettaja on usein myös paljon pidemmällä opiskeltavassa asiassa kuin on opiskelija. Toki aina näinkään ei ole ja sekin on opettajana avoimesti hyväksyttävä. Opettaja on asiantuntija monin tavoin. Mutta pitää muistaa, että opiskelijan oppimisen asiantuntija opettaja ei ole, ei ainakaan ennen neuvottelua ja yhteistyössä tapahtuvaa tutkimista.

Kukaan ei voi tietää toisen oppimista ennalta. Ei edes oppija itse. Oppija voi aavistella itseään enemmän kuin ohjaaja. Mutta hänkään ei voi ihan varmaksi tietää. Jotta oppija voisi tulla kulloisessakin opiskeltavassa asiassa lopulta jopa itseään ohjaavaksi oppijaksi, opettajan on oltava yhdessä tutkimisen asiantuntija, yhteistyösuhteen synnyttäjä. Näin autetaan oppijoiden itsereflektiivistä, omaa oppimista pohtivaa ajattelu- ja toimintakykyä.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa käytössä on tutkiva ja kehittävä työote. Tämä tarkoittaa yhteistyössä opiskelijoiden kanssa tavoitteista ja toimintatavoista neuvottelemista, yhdessä tulkitsemista. ”Yhdessä tulkitseminen” on ilmiö, joka pyytää sekä ohjaajalta että opiskelijalta halua yhdessä tutkimiseen.

Olennaista on, että oppimista ja siinä onnistumista jatkuvasti yhdessä opiskelijoidemme ja toistemme kanssa tutkimme, käytännön ohjaus- ja

opetustyössä. Ehkä yhteistyösuhteissa ja niiden myötä oppimisessa onnistuessamme voisimme kutsua itseämme integratiivisen teorian kannattajiksi.

Pohdittavaksi

- Kun toimit ihmisten kanssa ja koetat saada heitä ajattelemaan, puhumaan tai toimimaan toisin, minkä toivot auttavan? Tässä kysytään perusteltua käsitystäsi ihmisestä oppivana olentona, sinun arvojasi ja uskoasi vaikutusmahdollisuuksiisi.
- Millaisia toimintatapoja voisit käyttää, että tulisit hieman tietoisemmaksi oppijoiden lähtökohtatilanteista? Muistathan, että oppijoita voi olla kanssasi 1, 10 tai 50. Tai mitä vain.
- Ihmiset eivät opi teoriassa vaan käytännössä. Miten ymmärrät opettajana teorian ja käytännön suhteita?

Lähteet

- Lahti-Nuutila, P. & Eronen, S. 2014. Johdatus integratiiviseen lähestymistapaan. Teoksessa Eronen, S. & Lahti-Nuutila, P. (toim.). Mikä psykoterapiassa auttaa? Integratiivisen lähestymistavan perusteita, 18–34. Edita. Helsinki.
- Leighton, J. P., Guo, Q., Chu, M.-W. & Tang, W. 2018. A pedagogical alliance for academic achievement: Socio-Emotional effects on assessment outcomes. *Educational assessment*, 23, 1, s. 1–23.
- McLeod, J. 2013. *An Introduction to Counselling*. 5. painos. McGraw-Hill Education. Berkshire.
- Mäki, A. & Mäki, K. 2024. Johtamiskohtaamisten aallokossa. Tunnista työorientaatioiden voima. Professional Publishing Finland. Helsinki.
- Noble, R., Heath, N., Krause, A. & Rogers, M. 2021. Teacher-students relationships and high school drop-out: applying a working alliance framework. *Canadian Journal of School Psychology*, 36, 3, s. 221–234.
- Saranpää, M. 29.4.2019. Oppimisen analysointia keinoälyn valossa, jonkin järjen talossa. eSignals. Viitattu 25.4.2025.

Yhteistyösuhde toivotun muutoksen mahdollistajana

Mika Saranpää

On pari kysymystä, joista opettajaksi haluavan ja opettajana toimivan olisi syytä olla kiinnostunut. Ensimmäinen kysymys on perustava: onko sillä, miten minä opetus- ja ohjaustyötä teen, vaikutusta toisen muutokseen eli oppimiseen? Ja jos sitten vaikutusta on – tai edes kuvittelen olevan – mille vaikutus perustuu?

Vaikuttavuustutkimus on tutkimusala, jossa pyritään näitä kysymyksiä käsittelemään. Kysymykset ovat aidosti hankalia myös tutkimuksellisesti. On ymmärrettävää, että opettajan työhön vasta suuntautuva ja jopa opettajan työtä jo tekevä henkilö joutuu usein vain luottamaan siihen, että esimerkiksi arvosanoilla ja itse tehdyllä työllä on jokin yhteys.

Vaikuttavuustutkimuksia koostavat tutkimukset, niin sanotut meta-tutkimukset, osoittavat, että suurin osa vaikutuksista jää hämärän peittoon. Ei siis pystytä selkeästi sanomaan, mikä toisen ihmisen muutoksen perimmäisin vaikutin on. Toisaalta koostavat tutkimukset osoittavat myös, että vaikuttavuustutkimuksissa toistuvasti esiin nouseva, muutostyössä vaikuttava tekijä on allianssi eli yhteistyösuhde. (Wahlström 2014.)

Allianssi tarkoittaa työn tekijän ja asiakkaan yhdessä toteuttamaa, mahdollisimman tietoisista tavoitteiden ja toimintatapojen tutkimista ja sopimista sekä näiden mukaisesti vuorovaikutussuhteessa (sidos) kohden muutosta toimimista (Noble, Heath, Krause & Rogers 2021; Safran & Mulan 2003).

Allianssia voisi kuvata opettajan ja opiskelijan yhteistoimintana esimerkiksi näin:

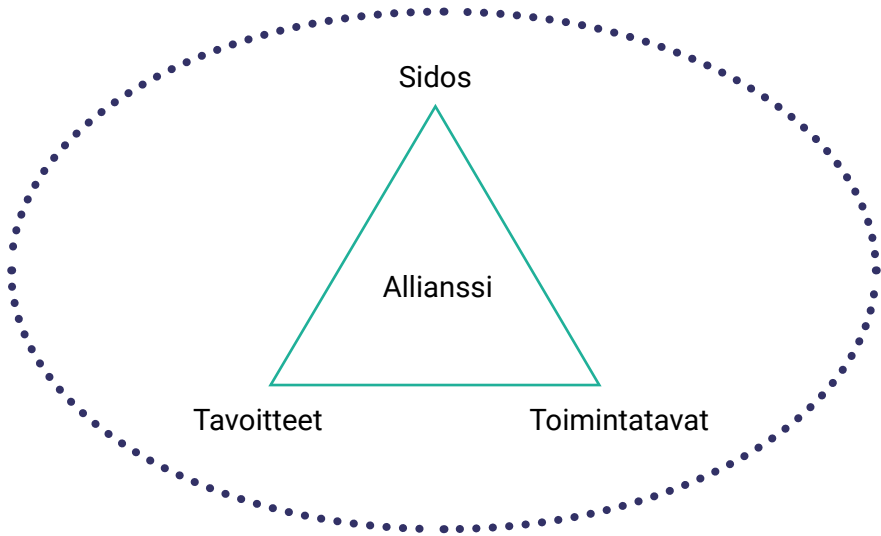
- Opettajat ja opiskelijat tulkitsevat yhdessä oppimistavoitteita ja suunnittelevat toimintatapoja, jotka edistävät juuri näiden opiskelijoiden oppimista.
- Opettajat ja opiskelijat tutkivat yhdessä toimintaansa, arvioivat onnistumisia ja kehittävät oppimistoimintaa, parasta mahdollista oppimista hakien.
- Yhdessä tekemisessä opettajien ja opiskelijoiden välille muodostuu sidos. Sidosta myös yhdessä tutkitaan ja kehitetään, työtään laadukkaasti tekevien opettajien ja oppimista tavoittelevien opiskelijoiden kesken.

Allianssissa eli yhteistyösuhteessa yhdistyvät tavoitteet, toimintatavat sekä ohjaajan ja opiskelijan sidos, jossakin pedagogisen työn tapahtumisen kontekstissa. Allianssi on laadukkaan opettajan työn tekemisen peruslähtökohta. Samalla se tukee, innostaa ja motivoi opiskelijoita olemaan aktiivisesti osallisia omissa oppimisprosesseissaan.

Jotta ei synny väärinkäsityksiä, kannattaa heti huomata, että pedagogisen työn tapahtumisen kontekstin eli oppilaitoksen kaikki tekijät luovat ehtoja alliansseille ja vaikuttavat allianssien mahdollisuuksiin.

Seuraavassa kuviossa on asetettu allianssin kolmio. Kaikki vaikuttavat kaikkiin. Katkoviiva kuvastaa pedagogisen työn kontekstia, joka vaikuttaa allianssiin. Konteksti voi olla todella laaja, ja siinä voi olla paljon vaikuttavia tekijöitä (kollegat, muut opiskelijat, työelämä, oppilaitoksen rakenteet ja prosessit, johtaminen ja niin edelleen).

Tärkeätä on huomata myös se, että kun puhumme opettajien ja opiskelijoiden välisestä allianssista, sen ehtoihin ja mahdollisuuksiin vaikuttavat myös opetushenkilöstön keskinäiset allianssit sekä ne allianssit, joissa ovat mukana oppilaitoksen kumppanuudet ja sidosryhmät. Mikään yhteistyösuhde ei tapahdu tyhjiössä. Tässä tekstissä keskityn opettajan ja opiskelijan allianssiin.



Kuvio 1. Allianssin perustekijöitä.

Vaikuttavuustutkimus ja allianssi

Allianssi on ilmiö, joka on noussut esiin psykoterapian vaikuttavuustutkimuksen myötä. Erityisesti 2000-luvulla vaikuttavuustutkimus on lisääntynyt myös ohjauksen ja opetuksen ilmiöissä. Psykoterapian alueilla vaikuttavuustutkimuksia on tehty USA:ssa vähintään jo 1940-luvulta lähtien. Allianssin käsite, kuvaamassani merkityksessä, on kehitelty joskus 1970-luvun lopulla. Toki tässäkin vaikutuksia on hyvin pitkiltä aikajaksoilta. (McLeod 2013.)

Kaikilla mainituilla alueilla on päädytty siihen, että vaikuttavuuden – sen, miten terapeutin, ohjaajan tai opettajan toiminta vaikuttaa asiakkaan muutokseen – perusteiden esiin saaminen on todella vaikeata. Monesti vaikuttavuustutkimusten kokoavissa tutkimuksissa todetaan, että noin 50 prosenttia vaikuttavuudesta on tiedossa – mutta samalla noin 50 prosenttia jää pimentoon (Wahlström 2014).

On kuitenkin yksi ilmiö, joka korostuu vaikuttavuuden näkökulmista. Se on juuri allianssi eli yhteistyösuhde. Käytän ilmaisua ”allianssi”, koska kyse ei ole vain esimerkiksi opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutussuhteesta tai emotionaalisesta sidoksesta, vaan myös muista asiaan vaikuttavista tekijöistä.

Allianssiin liittyy aina tavoitteiden ja toimintatapojen yhdessä tutkiminen (McLeod 2013). On selvää, että ensimmäisestä opettajan ja opiskelijan kohtaamisesta alkaa muodostua yhteistyön sidos. Ihmiset kohtaavat toisensa. Alussa on tietenkin jokin määrä tutustumista, mutta allianssin ilmiö edellyttää, että yhteistyö etenee tavoitteiden ja toimintatapojen yhdessä tutkimiseen.

Vaikuttavuustutkimuksen mukaan laadullisesti positiivinen sidos mahdollistaa muutoksen eli oppimisen tapahtumisen ja tukee sitä. Tällöin tavoitteet ja toimintatavat on yhdessä ymmärretty ja on yhteistä ymmärrystä siitä, mitä pitäisi tavoitella ja miten toimien tämä onnistuu. On yhteinen ymmärrys ja sopimus siitä, mitä kukin osallinen tekee, jotta tapahtuu se, mitä toivotaan tapahtuvan. (McLeod 2013.)

Laadullisesti negatiivinen allianssi ja yhteistyösuhhteessa tapahtuvat katkokset voivat käsittelemättöminä haitata muutosta eli oppimista. Katkokset voivat kytkeytyä esimerkiksi tavoitteiden ymmärtämiseen, toimintatapojen sopivuuteen tai ihmisten välisen suhteen haasteisiin. Esimerkiksi opiskelija ei ymmärrä opettajan käyttämien sanojen merkityksiä, tai oppijan haavoittuva tilanne, epävarmuus oppijana jää opettajalta ymmärtämättä. Myös yli- ja aliohjaaminen voi olla negatiivista allianssia tuottavaa; opiskelijoita paapotaan liikaa tai heidät jätetään heitteille. (McLeod 2013; Safran & Mulan 2003.)

**Vaikuttavuustutkimuksen mukaan
laadullisesti positiivinen sidos
mahdollistaa muutoksen eli oppimisen
tapahtumisen ja tukee sitä.**

Pedagoginen vaikuttavuustutkimus on osoittanut, että positiivisen allianssin vallitessa opiskelijoiden akateemiset tulokset paranevat ja opintojen keskeyttämiset vähentyvät. Näyttäisi siis siltä, että onnistunut allianssi on keskeinen pedagoginen vaikuttavuustekijä. Se lienee yksi keskeisimmistä laadukkaana opettajan työn toteuttamisen ja opiskelijan oppimisen mahdollistajista. (Noble ym. 2021; Leighton, Guo, Chu & Tang 2018.)

Tutkimuksissa on havaittu myös, että ohjaajan, opettajan tai psykoterapeutin teoriatausta ei vaikuta tuloksellisuuteen (Wahlström 2014). Tällä on suora yhteys käyttäteorian valitsemiseen ja ylipäättään omaan käyttäteoriaan suhtautumiseen (ks. artikkeli *Opettajankoulutuksen pedagogisesta käyttäteoriasta* tässä teoksessa). Opiskelijoiden lähestymiset pitäisi valita opiskelijat, ei teorit edellä. Tämä ei tietenkään yhtään vähennä esimerkiksi oppimisteorioiden merkitystä. Pikemminkin päinvastoin, pitää tunnistaa oppimisteorioiden moneus, jotta tunnistamme opiskelijoiden oppimisen moneuksia.

Opettajan vastuu oppimisessa

Opettaja on vastuussa allianssista. Hän saa palkkaa opetustyöstä ja on toimensa tai virkansa puolesta huolehtimassa opiskelijoiden oppimisesta. Tämän vuoksi opettajan on tärkeää olla tietoinen siitä, millaista allianssia hän opettajana pyrkii mahdollistamaan.

Sekä positiivisen että negatiivisen allianssin ilmiöt ovat luonnollinen osa opettajan työtä. Negatiivista allianssia ei tarvitse pelätä. Niitä tapahtuu, syystä tai toisesta. Ja vaikka mitä tekisi, ei niitä aina voi välttää. Sillä tavalla ihmisten kanssa työskenteleminen on kiinnostavaa.

Negatiivisen allianssin voi kuitenkin kääntää vahvuudeksi. Aina on mahdollista keskustella opiskelijoiden lähtökohtatilanteesta, odotuksista. Aina on mahdollista edes hiukan tutkia sitä, miten opettajana on ajateltu, että tästä etenemme. Miten opettajan ennakkosuunnittelu koetaan, juuri nyt, tässä vaiheessa opintoa? Negatiivisen allianssin ilmiöitä voi käyttää asiakkaan oppimisessa hyödyksi, yhteistyön katkoksia yhdessä tutkien ja uusia oppimisväyliä etsien. (McLeod 2013.)

Jotta opettajana ei syyllisty omien mahdollisuuksiensa ylitulkitsemiseen, on syytä muistaa, että pedagogiseen allianssiin vaikuttavat myös

monet rakenteelliset tekijät. Näitä ovat muun muassa oppilaitoksen tapa organisoida opettajien työtä ja työn aikoja, opiskelijoita ja opintojen aikoja, opintojen paikkoja ja ihmisten virtoja.

Opiskelijoiden organisoiminen taas vaikuttaa siihen, miten oppijoiden vertaiset vaikuttavat opettajille ja opiskelijoille mahdolliseen allianssiin. Vaikutussuhteita on siis todella paljon.

Esimerkiksi ammatillisessa opettajankoulutuksessa kullakin opiskelijalla on oma ohjaaja. Yksinkertaisin allianssin mahdollistava ohjaussuhde on kahden yksilön välinen. Kullakin opiskelijalla on myös vertaisryhmä, jossa käydään keskusteluita. Lisäksi on koko toteutuksen toimijoiden populaatio, jossa merkitykset elävät.

Kaikilla näillä tasoilla on yhdessä sovittuja tavoitteita ja toimintatapoja – ja näiden tulkintoja. Eri tasot luovat ehtoja ja mahdollisuuksia omaohjaajan ja yksittäisen opiskelijan allianssille. Ja myös näissä kaikissa opintoihin kytkeytyvissä organisoitumisissa ihmisten allianssi jotenkin tapahtuu.

Edellinen esimerkki kertoo sen, että allianssi oppimiseen vaikuttavana ilmiönä on hyvin monimutkainen. Siinä on paljon tasoja, paljon vaikuttavia tekijöitä. Samalla allianssi on kuitenkin hyvin arkinen, jokapäiväinen, jatkuva tapahtuma. Opettajien ja opiskelijoiden pitäisi jotenkin olla siitä tietoisia.

Opettajankoulutus ja tietoisuus allianssista

Ammatillisen opettajankoulutuksen toiminnan keskiössä on tutkiva ja kehittävä työote. Tutkiva ja kehittävä työote on myös kaikkiin opettajankoulutuksiin kytkeytyvä osaamistavoite.

Edellisestä seuraa toive opettajaopiskelijoille: opiskelijat ovat valmiita tutkimaan allianssia, tavoitteita, toimintatapoja ja sidoksia. Opiskelijoiden ja ohjaajien yhteistyössä tapahtuva tutkiva ja kehittävä työote mahdollistaa allianssin oppimista tukevaa laatua. Muodostuu sidos, joka on dialoginen, monissa opintojen suhteissa tapahtuva ilmiö. Sidos on yhteys opiskelijoiden ja ohjaajien välillä, moniin suuntiin.

Kun sidos on positiivinen, se hyväksyy kunkin opiskelijan lähtökohtatilanteen, luo turvaa oppimisen haasteissa ja tarjoaa empatiaa. Sidos

kytkeytyy opiskelijoiden kokonaisolemiseen, tiedolliseen, tunteelliseen ja toiminnalliseen olemiseen, sosiaalisissa yhteyksissä. (Leighton ym. 2018.)

Koulutuksissa osaamistavoitteet ovat yleensä annettuja (tutkinnon perusteet, opetussuunnitelmat). Myös opettajankoulutuksissa ovat osaamiskriteerit. Tämä ei tarkoita, ettei tavoitteista voi keskustella, tulkita ja palastella niitä yhdessä.

Oppimisen tukeminen toisessa ihmisessä edellyttää aina jonkinlaista neuvottelemista tavoitteista ja toimintatavoista. Vaikuttavuustutkimuksen perusteella joustavamielinen pedagogiikan asiantuntija (vuorovaikutustaidot ja emotionaalinen muuntautumiskyky) voisi olla opiskelijan oppimisen kannalta parempi kuin asiantuntija, joka kiinnittyy liian tiukasti omiin tavoitteiden ja toimintatapojen tulkintoihinsa. Puolin ja toisin joustava mieli mahdollistaa opinnoissa laadullisesti positiivisen allianssin. (Wahlström 2014.)

Kun sidos on positiivinen, se hyväksyy kunkin opiskelijan lähtökohtatilanteen, luo turvaa oppimisen haasteissa ja tarjoaa empatiaa. Sidos kytkeytyy opiskelijoiden kokonaisolemiseen, tiedolliseen, tunteelliseen ja toiminnalliseen olemiseen, sosiaalisissa yhteyksissä. (Leighton ym. 2018.)

Pohdittavaksi

- Millaisia tunteita allianssin eli yhteistyösuhteen pohtiminen sinussa herättää?
- Mitkä asiat sinun näkökulmastasi ovat mahdollistamassa tai haittaamassa positiivisen allianssin eli yhteistyösuhteen toteuttamista?
- Miten voisit tietoisesti käyttää allianssissa eli yhteistyösuhteissa joskus ilmeneviä katkoksia oppijan ja oppimisen hyödyksi, oppijalla ja itselläsi?
- Miten voisit edelleen kehittää vuorovaikutustaitojasi ja emotionaalista muuntautumiskykyäsi, niin että osaisit entistä paremmin olla oppijan asialla?

Lähteet

- Leighton, J. P., Guo, Q., Chu, M.-W. & Tang, W. 2018. A pedagogical alliance for academic achievement: Socio-Emotional effects on assessment outcomes. *Educational assessment*, 23, 1, s. 1–23.
- McLeod, J. 2013. *An Introduction to Counselling*. 5. painos. McGraw-Hill Education. Berkshire.
- Noble, R., Heath, N., Krause, A. & Rogers, M. 2021. Teacher-students relationships and high school drop-out: applying a working alliance framework. *Canadian Journal of School Psychology*, 36, 3, s. 221–234.
- Safran, J. & Muran, C. 2003. *Negotiating the Therapeutic Alliance*. The Guilford Press. New York.
- Wahlström, J. 2014. Psykoterapian tulos ja siihen vaikuttavat tekijät. Teoksessa Eronen, S. & Lahti-Nuutila, P. (toim.). *Mikä psykoterapiassa auttaa? Integratiivisen lähestymistavan perusteita*, s. 35–70. Edita. Helsinki.

Työorientaatiot rakentavat opettajan suhdetta työhön

Kimmo Mäki

Henkilökohtaiset työorientaatiot ohjaavat opettajan työtä voimakkaasti. Ne vaikuttavat koko oppilaitoksen toimintakulttuuriin suoraan ja välillisesti. Vaikutus näkyy yksilötason lisäksi työyhteisön työkulttuuritasolla sekä normien ja sopimuksien sisältämällä organisaatiokulttuuritasolla.

Työorientaatioiden tunnistaminen edellyttää kykyä reflektoida ja kehittää omaa ammatillista itseymmärrystä. Tunnistamattomat työorientaatiot aiheuttavat konflikteja, jännitteitä ja väärinymmärryksiä. Taitavalla ja toisia arvostavalla johtamistyöllä on ratkaiseva merkitys erilaisten työorientaatioiden hyödyntämisessä yhteiseksi hyväksi.

Tarkastelen tässä artikkelissa työorientaatiota ammatillisen itseymmärryksen ja organisaation toimintakulttuurin välisenä suhteena. Tarkastelua konkretisoi korkeakouluopettajan työ.

Kuinka usein pysähdymme pohtimaan suhdetta työhömmme? Pohdinta voi olla haastavaa, koska siinä sekoittuvat tunteet, kokemukset ja odotukset.

Pohdintaa voi jäsentää työorientaatiokäsitteen avulla. Sen keskeisiä tunnusmerkkejä ovat henkilökohtainen käsitys työssä kehittymisestä, käsitys työyhteisön jäsenenä toimimisesta sekä johtamisodotukset tai odotukset johdettaville (Mäki & Mäki 2024).

Työorientaatioita on tutkittu suomalaisessa kontekstissa niukasti, useimmin sosiaalityön konteksteissa (ks. Karjalainen & Sarvimäki 2005; Karjalainen, Kivipelto, Liukko & Muurinen 2021). Kansainvälisesti työorientaatiota on kuitenkin tutkittu laajasti. Sen jäsenitys on muovautunut neljään näkökulmaan yhdistelemällä eri tutkimusperinteitä ja alkuperäisiä malleja (Goldthorpe, Lockwood, Bechhofer & Jennifer 1967; Berg, Grant & Johnson 2010):

- **Instrumentaalinen orientaatio.** Työtä pidetään ensisijaisesti toimeentulon välineenä.
- **Itsensä toteuttamisen orientaatio.** Työtä arvostetaan sen tarjoamien kehittymismahdollisuuksien ja merkityksellisyyden vuoksi.
- **Sosiaalisesti suuntautunut orientaatio.** Työssä korostuvat ihmissuhteet ja työyhteisön merkitys.
- **Kutsumusorientaatio.** Työtä tehdään sen itsensä vuoksi, koska se koetaan intohimona tai kutsumuksena.

Suomalaisissa sosiaalityön tutkimuksissa erottautuu kolme lähestymistapaa:

- **Henkilökohtainen osaaminen ja kyvykkyys määrittävät työorientaation.** Kyseessä on henkilökohtainen näkemys omasta pätevyydestä, työn kohteesta ja sen reunaehdoista. Näkökulmaan kuuluu myös käsitys siitä, miten henkilökohtaiset ominaisuudet soveltuvat kyseiseen työhön.
- **Työn sosiaaliset muodot toimivat työorientaation määrittäjinä.** Tässä näkökulmassa yksilölle merkityksellisintä ovat työnteon sosiaaliset muodot. Työtä halutaan tehdä joko yksin tai toisten kanssa. (Karjalainen & Sarvimäki 2005; Karjalainen ym. 2021.)

- **Ammatillinen itseymmärrys ja organisaation toimintakulttuuri toimivat työorientaation määrittäjinä.** Kyse on yksilön reflektointitaidoista sekä kyvystä löytää sidoksia työorientaationsa ja organisaation toimintakulttuurin välillä. Ammatillinen itseymmärrys muotoutuu kyvystä nähdä työ suhteessa itsensä kehittämiseen ja organisaation odotuksiin yksilölle. (Karjalainen ym. 2021.)

Reflektoinnin jalo taito

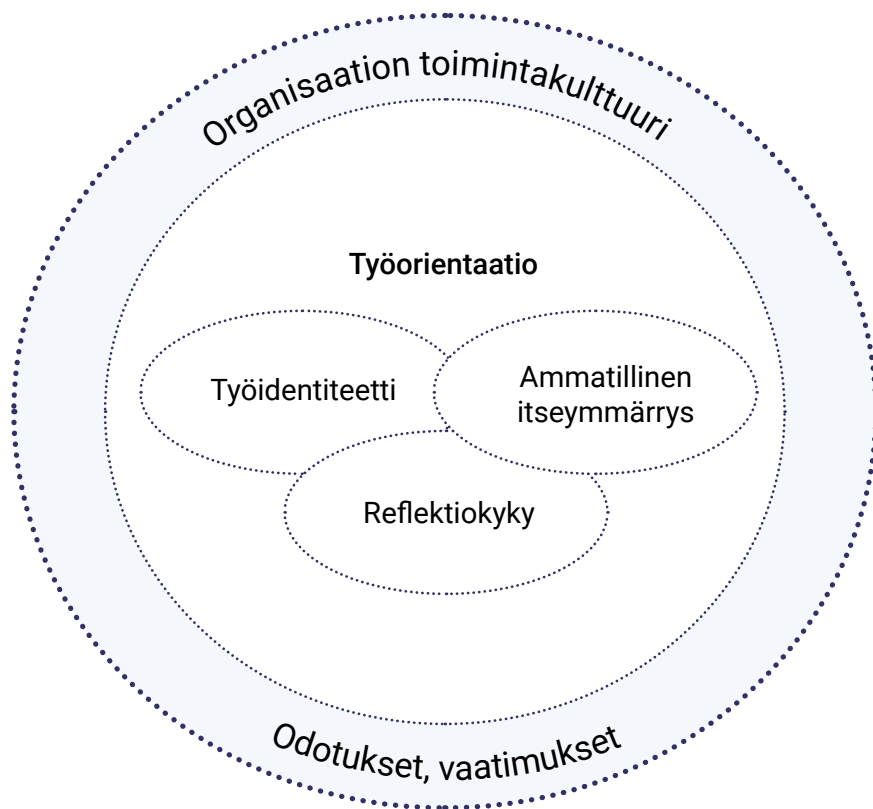
Tyypillisesti opettajan suhdetta työhön on tutkittu työtä ohjaavan käyttöteorian kautta. Käyttöteoria on henkilökohtainen, systemaattinen, omaan toimintakontekstiin kiinnittyvä teoreettinen ja toiminnallinen viitekehys. Se koostuu opettajien uskomuksista, arvoista ja asenteista. Luonnollisesti se ohjaa opettajan pedagogista ajattelua ja päätöksentekoa. (Mälkki & Mansikka-aho 2021.)

Työorientaatio ei ole paikallaan pysyvä, kerran omaksuttu ominaisuus. Se muokkaantuu työtehtävien, työaseman ja eri työorganisaatioiden myötä. Henkilökohtainen työorientaatio on jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja työympäristön kanssa. Siksi se on mukautuvampi kuin työidentiteetti. Samalla henkilöllä voi olla useita työorientaatioita, joista toiset ovat voimakkaampia kuin toiset. (Mäki & Mäki 2024.)

Työorientaatio on tapa, jolla suhtaudutaan työhön. Se määrittää työn-
teon tapoja, kun taas työidentiteetti on osa identiteettiä, joka muodostuu
työn kautta.

**Työorientaatio ei ole paikallaan pysyvä,
kerran omaksuttu ominaisuus. Se
muokkaantuu työtehtävien, työaseman
ja eri työorganisaatioiden myötä.**

Opettajan oman työorientaation hahmottelu on hyvä aloittaa työidentiteetin reflektoinnista (ks. kuvio 1). Se on lähtöruutu työhön suhtautumiselle, ja siksi se on reflektoinnin lähtökohta. Työidentiteetti on kertynyt työ- ja opiskelu-elämän sekä muun elämän eväitä, pettymyksiä, onnistumisia ja takaiskuja. Tunteet ja kokemukset yhtyvät sen eri vaiheisiin henkilöhistoriassa. Työidentiteetti ei kuitenkaan rakennu yksin historian varaan. Se on tunnetta minän jatkuvuudesta menneisyydestä nykyhetkeen ja tulevaisuuteen (Eteläpelto 2017.) Työidentiteetti muuttuu hitaasti.



Kuvio 1. Työorientaation rakentuminen (Mäki & Mäki 2024).

Reflektoinnin avulla opettaja peilaa työidentiteettiään nykyiseen työhön ja sen haasteisiin. Ammatillinen itseymmärryksen aukeamista reflektoinnin kautta voi helpottaa muutamilla peruskysymyksillä (Mäki & Mäki 2024):

- Miten olen suhtautunut opettajantyöni kehittämiseen ja työssä tapahtuviin muutoksiin?
- Kumpi on minulle mieluisempaa: työskennellä yksin tai yhdessä muiden kanssa? Miksi?
- Millaisia odotuksia minulla on ollut johtamista kohtaan? Ovatko ne muuttuneet vuosien saatossa?

Ammatillisen itseymmärryksen kautta opettaja käsittää, miksi hänen suhteensa työhön on tietynlainen ja miksi muiden suhde voi poiketa tästä. Miksi hänellä saattaa olla erilaiset odotukset työtä ja johtamista kohtaan kuin toisilla? Miksi hän löytää itsensä samalla tavalla ajattelevien kollegoiden ryhmästä?

Reflektointi on taitolaji, ja siksi sen laadulla työorientaation hahmotamisessa on väliä. Reflektion ei tule olla toteavaa tai totuttujen asenteiden ja tapojen kierrättämistä. Parhaimmillaan kollegat, työyhteisön jäsenet ja esihenkilö voivat olla ammatillisia peilejä. Esihenkilön kanssa luonnollisia laskeutumisalustoja ovat kehityskeskustelut ja tiheärytmisemmät yksittäiset keskustelut (tavoitteelliset kahdenkeskiset keskustelut johtajan ja johdettavan välillä).

Kohtaamisissa voidaan tunnistaa erilaisia työorientaatioita ja ymmärtää niiden antamat lähtökohdat työhön. Samalla aukeaa paikka keskustella työorientaation pohjalta syntyvistä odotuksista työtä ja oppilaitosta kohtaan sekä oppilaitoksen odotuksista yksilön työpanosta kohtaan. Kun onnistutaan löytämään yhteinen leikkauspinta oppilaitoksen ja opettajan toiminnan välillä, työ merkityksellistyy. Työlle löytyy isompi tarkoitus, minäpystyvyys lisääntyy ja yhteenkuuluvuuden tunne suhteessa oppilaitokseen vahvistuu. (Rosso, Dekas & Wrzesniewski 2020; Tammeaid 2020.)

Työn merkityksellisyys

Korkeakouluopettajalle työ on merkityksellistä, kun hän saa kokea työssään autonomisuutta, johdon tukea ja arvostusta (Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Nieminen, Mielityinen & Ilves 2021; Mäki, Kotila, Fred & Kinanen 2024). Työorientaatio on vahvasti sidoksissa työn merkityksen kokemuksiin, jotka painottuvat korkeakouluopettajan työssä monin eri tavoin.

Viime vuosina eri työnkuvat ovat lisääntyneet ammattikorkeakoulussa. Työtehtävät ovat eriytyneet kovaa vauhtia, ja perinteinen polarisoitunut asetelma TKI-työn ja opetus- ja ohjaustyön välillä näyttää syventyneen. (Mäki ym. 2021; Mäki ym. 2024.)

Myös suhde korkeakoulupedagogiikkaan jakaa ammattikorkeakoulutoimijoita. Korkeakoululähtöiset ja sisältökeskeiset opettajat kokevat työn merkityksellisyyttä tiedon ja taidon jakajina. Tutkimus- ja kehittämisorientoituneet, oppimista korostavat opettajat kokevat työn holistisuuden ja opiskelijälähtöisyyden tuovat merkitystä työhön. (Mäki ym. 2021; Mäki ym. 2024.)

Työn merkityksellisyyskokemusten erkaantuminen toisistaan ruokkii myös erilaisten työorientaatioiden vastakkainasettelua. Korkeakouluyhteisöissä tulisi mahdollistaa työyhteisön vertaiskohtaamisia. Yhteiset keskustelutilaisuudet, työn sparraukseen tarkoitetut kohtaamiset avaisivat ymmärrystä eri orientaatioille ja purkaisivat turhia väärinymmärryksiä.

*Mitä työstä mä ajattelen?
Onko mulla suunta vai tie satunnainen?
Kutsumus, taakka, vai tehtävä vain –
mikä on se ääni, jonka sisältä sain?
Yksin kun teen, olen vahva ja vapaa,
vai parempi yhdessä, se suunnanko takaa?
Mutta lopulta kysymys jää vain mulle,
mikä on työ, ja kuuluuko se mulle?*

Tällaiset tulkintafoorumit tulee rakentaa luonteviin paikkoihin osaksi korkeakoulutyötä, sillä nykyään vain työhön liittyvät asiat saavat työyhteisön jäsenet ”yhteiseen pöytään”. Vapaamuotoiset kohtaamiset ovat vähentäneet monipaikkaisen työn ja henkilökohtaisten intressien takia.

Työorientaatioiden tunnistaminen oppilaitoksen toimintakulttuurissa

Miksi on tärkeää tunnistaa oma työorientaationsa ja ymmärtää muiden työorientaatioita? Piilossa lymyävät orientaatiot luovat helposti ristiriitoja moniammatillisessa korkeakouluyhteisössä. Työn äärellä riitoja syntyy helposti ja saatamme kiistellä ihan muusta kuin työhön sisältyvistä asioista.

Arvostuksemme ja mieltymyksemme tiettyihin ratkaisuihin kumpuavat työorientaatioistamme, ja tunnistamattomina ne voivat tuottaa jännitteitä yhteiselle työskentelylle. Hakeudumme helposti työskentelemään niiden kollegoiden pariin, joilla on samanlaisia työorientaatioita kuin itsellä. Toisistaan poikkeavien työorientaatioiden kohtaamisen mahdollistaminen edellyttää usein määrätietoista johtamista ja esihenkilön kykyä tunnistaa toisiaan täydentävät työotteet.

Erilaiset työorientaatiot vaikuttavat myös johtamissuhteeseen. Kahdenvälisissä tavoitteellisissa keskusteluissa on hyvä tuoda esiin odotukset johtamiselle ja johdettavalle. Odotusten näkyväksi tekeminen voi purkaa monta solmua ja väärinymmärrystä. Erityisesti opettajan työn arvostuksen ympärillä on paljon sensitiivisiä odotuksia, joita toinen osapuoli ei välttämättä heti ymmärrä. Henkilökohtaisen työorientaation onnistunut linkittäminen organisaation odotuksiin auttaa myös arvostuskysymyksissä. Näitä asioita ratkotaan keskinäisissä kohtaamisissa johtajan ja johdettavan välillä.

Työorientaatioiden avaaminen on sensitiivistä työtä. Opettajan työn ytimessä on vahva odotusarvo autonomisuudesta. Työtä tehdään henkilökohtaisella otteella, ja työvälineenä on ihminen itse. Kun lähtökohta työlle on henkilökohtainen, työorientaatioiden sanoittaminen on tarkkaa työtä. Keskusteluissa on luotava arvostava, vastavuoroinen ja turvallinen tila. Erilaisten työorientaatioiden tunnistamisessa ei saa syntyä tilannetta, jossa jotkin työorientaatiot ovat parempia ja suotavampia kuin toiset. Mikään

Keskusteluissa on luotava arvostava,
vastavuoroinen ja turvallinen tila. Erilaisten
työorientaatioiden tunnistamisessa ei saa
syntyä tilannetta, jossa jotkin työorientaatiot
ovat parempia ja suotavampia kuin toiset.



Kuvio 2. Kolme tasoa organisaation toimintakulttuurissa
(Mäki & Mäki 2024).

työorientaatio ei ole toistaan parempi, vaan niiden vahvuudet ja kehittämisen paikat vaihtelevat. Tätä tulee käsitellä ja tukea johtamiskohtaamisissa johtajan ja johdettavan välillä (Mäki & Mäki 2024).

Yksittäisillä työorientaatioilla on oleellinen osa korkeakoulun toimintakulttuurin muovautumisessa. Oppilaitoksen toimintakulttuuria voi tarkastella kolmen tason elämänä (kuvio 2). Ensimmäinen taso on yksittäisten toimijoiden taso, jossa yksilölliset työorientaatiot vaikuttavat työhön. Tämä vaikuttaa vahvasti seuraavaan, työkulttuurien tasoon.

Tältä tasolta löytyy niin virallisesti asetettuja työryhmiä ja yhteisöjä kuin epävirallisestikin syntyneitä ryhmittymiä. Samanhenkiset työorientaatiot löytävät toisensa sujuvasti ryhmistä, ja ryhmien välille saattaa syntyä jännitteitä. Ratkaisevaa on, miten johtajan ja johdettavan kohtaamiset onnistuvat työorientaatiotasolla. Niiden tulos tai tuloksettomuus näkyvät toisiaan kyräilevinä siiloina tai verkottuneita lähiyhteisöinä työkulttuuritasolla.

Kolmas taso oppilaitoksen toimintakulttuurissa on julkinen organisaatiokulttuuri. Siellä sovitaan korkeakoulun keskeiset linjaukset, visio, strategia ja muut viralliset sopimukset. Tämä normien taso kohtaa arjen työssä moninaiset työkulttuurit.

Jos oppilaitos on huolehtinut linjakkaasti tasolta toiselle kulkevista työn sanoittamisen yhteisistä foorumeista, voidaan välttää normaalia suuremmat kitkat organisaatiotason, yhteisötason ja yksilötason toiminnassa. Tasojen liitoskohdat ovat paikkoja, joissa erilaiset työorientaatiot voidaan hyödyntää yhteiseksi hyväksi. Tämä edellyttää taitavaa johtamista ja työyhteisön eri tasojen vastavuoroista käyttäytymistä. Samalla takaamme pedagogiselle hyvinvoinnille edellytykset, jonka hedelmistä opiskelijamme pääsevät nauttimaan.

Pohdittavaksi

- Mitkä ovat olleet käänteentekeviä paikkoja työ- ja opiskeluhistoriassasi? Miksi?
- Millaisia kontrolli- ja koordinointitarpeita sinulla on? Missä asioissa ja tilanteissa olet valmis kompromisseihin?
- Millaisista asioista innostut työssäsi? Miksi?
- Onko sinulle luontevampaa työskennellä itsenäisesti vai yhdessä muiden kanssa? Miksi?
- Millaista tukea ja sparrausta tarvitset? Keitä haluat tukea?
- Ovatko omat ja organisaatiosi odotukset työillesi samansuuntaiset? Jos, niin miltä osin?

Lähteet

- Berg, J. M., Grant, A. M. & Johnson, V. 2010. When callings are calling: Crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings. *Organization Science*, 21, 5, s. 973–994.
- Eteläpelto, A. 2017. Emerging conceptualisations on professional agency and learning. Teoksessa Goller, M. & Paloniemi, S. (toim.). *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development*, s. 183–201. *Professional and Practice-based Learning* 20. Springer. Cham.
- Goldthorpe, J.H., Lockwood, D., Bechhofer, F. & Jennifer, P. 1967. The affluent worker and the thesis of embourgeoisement: some preliminary research findings. *Sociology*, 1, 1, s. 11–31. Sage Publications. Kalifornia.
- Karjalainen, P. & Sarvimäki, P. (toim.) 2005. Sosiaalityö hyvinvointipolitiikan välineenä 2015-toimenpideohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2005:13. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Karjalainen, P., Kivipelto, M., Liukko, E. & Muurinen, H. 2021. Osallisuutta ja toimintakykyä vahvistava aikuissosiaalityö – opas ammattilaisille. Ohjaus 1/2021. Terveys- ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki.

- Mäki, K., Kotila, H., Fred, M. & Kinanen, S. 2024. Kiviä ja keitaita 4.o. Muuttuva yhteisöllisyys ja pedagoginen ymmärrys ammattikorkeakoulussa. Haaga-Helia julkaisut 15/2024. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Mäki, A. & Mäki, K. 2024. Johtamiskohtaamisten aallokossa. Tunnista työorientaatioiden voima. Professional Publishing Finland. Helsinki.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Nieminen, V-S., Mielityinen, S. & Ilves, V. 2021. Digiä ja keitaita – korkeakouluopettajat pandemian paineessa, (PDF-julkaisu). Haaga-Helia julkaisut 9/2021. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Mälkki, K. & Mansikka-aho, A. 2020. Kasvatustieteen taskutuutori – Raketti ajattelun avaruuteen. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H. & Wrzesniewski, A. 2010. On the meaning of work: A theoretical integration and review. Research in Organizational Behavior, 30, s. 91–127.
- Tammeaid, M. 2020. Työn merkityksellisyys syntyy yksilöllisistä aineksista (PDF-julkaisu). Työn tuuli 1/2020, s. 79–84.

2

**Eettisesti
ohjaava
opettaja**

EETTISESTI OHJAAVA AMMATILLINEN OPETTAJA huomioi opiskelijan ja kehittää oppimiskeskeisiä ohjaus-, opetus- ja arviointimenetelmiä yhdessä työelämän, opiskelijoiden ja kollegojen kanssa. Kaikkea toimintaa ohjaa opiskelijoiden työelämässä tarvitsema osaaminen.

Ohjaus on luonteeltaan eettistä toimintaa. Se tukee dialogia, osallisuutta ja huomioi opiskelijoiden moninaisuuden. Ohjaava opettaja kohdistaa opiskelijat antamalla heille aikaa, huomiota ja arvostusta.

Ohjaus pohjautuu henkilökohtaistamiseen, ja siinä otetaan huomioon opiskelijoiden aiempi osaaminen. Ammatillinen opettaja tuntee koulutus-alansa tutkinnon vaatimukset ja osaamisen arvioinnin näkökulmat. Hän ohjaa opiskelijoita valmistumaan ja työllistymään sekä tukee heidän valmiuksiaan yrittäjyyteen. Hän huomioi ohjaus- ja opetustoiminnassaan hyvinvoinnin ja turvallisuuden näkökulmat sekä käyttää työssään digitaalisia työvälineitä ja tekoälyä pedagogisesti perustellen.

Kirjan toisessa pääluvussa lukijalle tehdään näkyväksi ammatillisen opettajan moninainen ja vastuullinen tehtäväkuva. Tämän pääluvun artikkeleiden punainen lanka kietoutuu ammatillisen opettajan pedagogisen osaamisen sekä ohjaus-, arviointi-, opetussuunnitelma- ja työelämäosaamisen ajankohtaisiin kysymyksiin. Opettajuutta tutkitaan muun muassa digitalisaation ja tekoälyn, moninaisuuden ja inklusiivisuuden sekä hyvinvoinnin näkökulmista. Lisäksi tarkempaan tarkasteluun otetaan henkilötietojen suoja ammatillisen opettajan työssä ja opettajan oikeudelliset vastuut.

Opettajan eettinen osaaminen

Olli Vesterinen

Ammattieettisten periaatteiden tuntemus ja niihin sitoutuminen ovat perusta ammatillisen opettajan eettiselle osaamiselle. Kohtaamiset opettajan työssä voivat kuitenkin olla hankalia tai hämmentäviä, jolloin oikean toimintatavan löytäminen voi tuntua jopa mahdottomalta. Niissäkin voi kehittyä, ja myös tällaisiin tilanteisiin liittyvät ratkaisut, vuorovaikutus eri osapuolten kanssa sekä perustelut ovat keskeinen osa opettajan eettistä osaamista. Opettaja joutuu tasapainoilemaan oikeudenmukaisuuden, huolenpidon ja totuudellisuuden välillä ratkaistessaan moraalisia ongelmatilanteita eli dilemmoja työssään. Artikkelin kuvaa opettajan eettistä osaamista ja ehdottaa dilemmakeskustelujen mallia opettajan eettisen osaamisen kehittämiseen.

Etiikka on pohjimmiltaan oppi hyvästä ja pahasta. Sitä tarvitaan, kun pitää toimia oikein. Aina etiikka ei aseta tarkkoja ohjeita oikein toimimiseen, vaan se voi myös tarkastella, mitä hyvän, pahan, oikean, väärän, oikeudenmukaisuuden, vapauden, oikeuden tai velvollisuuden käsitteillä kulloinkin tarkoitetaan. (Malkavaara 2020, 54.)

Etiikan suuntauksia ovat muun muassa

- hyve-etiikka: Kuinka moraalisesti ihanteellinen eli hyveellinen henkilö toimisi
- velvollisuusetiikka: Velvollisuuden tai oikeuden tai vastaavan periaatteen mukaisesti toimiminen
- seurausetiikka: Ratkaisuja ja ihmisten toimintaa arvioidaan vain hyödyllisyyden perusteella. (Malkavaara 2020.)

Eettiset periaatteet

Joihinkin ammatteihin kuuluu vala, joka lausutaan valmistumisjuhlassa. Tällöin olemme ammattietiikan alueella. Lääkäreillä on Hippokrateen vala, insinööreillä Arkhimedeen vala, ja on olemassa myös Opettajan vala (ks. OAJ.fi). Opetusalan eettisen neuvottelukunnan laatimassa valassa korostetaan kasvatustehtävän merkitystä ja tarvetta uudistaa ja välittää ihmiskunnan yhteistä tieto-, kulttuuri- ja osaamisvarantoa.

Opettajan toimintatapoihin viittaavat luottamuksellisuus, oikeudenmukaisuus ja opettajan ammattitaidon kehittyminen läpi elämän. Opettajan ammattietiikassa korostetaan toiminnan vastuullisuutta, joka perustuu sekä tietotaitoon että työn arvo- ja normipohjaan.

Lainsäädäntö edistää ammattieettistä toimintaa (Sihvo, Vesterinen, Koski, Malkavaara & Pasanen 2020), mutta juridiset (lainsäädäntö) ja eettiset kysymykset on myös hyvä nähdä erillään toisistaan. Ammattietiikan tulee perustua opettajan sisäistämään käsitykseen ammatin moraalisista vaateista. Opettajalla on valtaa, ja se tuo mukanaan vastuuta. Hyvä esimerkki on opiskelijoiden tehtävien arviointi, jossa moraalisesti toimiva opettaja ei käytä asemaansa väärin.

Ammattieettisten periaatteiden tuntemus ja niihin sitoutuminen on perusta. Periaatteiden tuntemus ei kuitenkaan vielä riitä. Opettaja kohtaa monin eri tavoin hankalia tai hämmäntäviä tilanteita. Aina ei löydy varmaa toimintatapaa eikä aina tiedä, mikä on oikein – periaatteet ja säännöt eivät oikein päde tai sovellu tilanteeseen. Tällöin voi sanoa, että moraalitoimii ”teoista ylöspäin” eikä yleivistä periaatteista alaspäin käytännön tasolle. (Malkavaara & Vesterinen 2022.)

Uudenlaisissa tilanteissa toimiminen on opettajalle haastavaa, koska eri vaihtoehtoihin liittyy monenlaista epävarmuutta. Ollaan hankalien kysymysten äärellä: Mitä rakenteita kohtaamassamme moraalisisessa ongelmatilanteessa on? Miten käytämme etiikan käsitteitä, kun kohtaamme haasteita? Miten perustelen toimintaani näissä tilanteissa?

Opettajalla on valtaa, ja se tuo mukanaan vastuuta.

Moraaliset dilemmat

Opettajan ammattietiikan alueella moraalisia dilemmoja, ongelmatilanteita tai jopa konflikteja syntyy, kun kolme eri näkökulmaa aiheuttavat ristivetoa: oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus (Oser 1991, 202). Nämä kolme näkökulmaa ovat keskeisiä opettajan ratkaistessa moraalisia ongelmatilanteita työssään.

Moraalisten ongelmatilanteiden määrällä on havaittu yhteys opettajan toteuttamaan pedagogiikkaan ja pedagogiseen ajatteluun (Vesterinen, Kynäslahti & Tella 2010). Vähemmän moraalisia ongelmatilanteita syntyy, kun opettaja suunnittelee opetustaan, keskittää huomiotaan opiskelijoiden toimijuuteen ja pedagogiseen ryhmäprosessiin sekä perustelee opetus- ja ohjaustilanteissa tekemiään ratkaisuja pedagogisesti.

Oser (1991) esittää viisi orientaatiota opettajan työn moraalisten ongelmatilanteiden ratkaisemiseen:

1. Ongelma yritetään ratkaista sillä, ettei ongelmaa kohdata.
2. Ongelmaa ei haluta ratkaista itse, joten päätöksenteko delegoidaan jollekin toiselle.
3. Ongelman ratkaisu otetaan hoidettavaksi yksin.
4. Hyväksytään oma vastuu ongelman ratkaisemisessa ja tuodaan ratkaisun yhteydessä esille perustelut, mikä kyseisessä tilanteessa on ohjannut päätöstä.
5. Oletetaan edellisen lisäksi, että myös muut tilanteeseen liittyvät ihmiset haluavat ja pystyvät tuomaan tasapainoa oikeudenmukaisuuden, huolenpidon ja totuudellisuuden välillä.

Näistä kaikkia tarvitaan, mutta toki voidaan havaita, että moraalisesti tuntuu tärkeältä ottaa vastuu tilanteesta (4. kohta) ja saada mahdollisuuksien mukaan muita tilanteeseen liittyviä pohtimaan asiaa ja ratkaisua (5. kohta).

Dilemmakeskustelut

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa on syytä tarttua moraalisten dilemmatilanteiden syvällisempään käsittelyyn. Yksi hyvä menetelmä on sote-alojen korkeakoulutuksessa kehitetty lähestymistapa. Siinä haastavista moraalisisista ongelmatilanteista rakentuu keskustelutehtävä, jota kutsutaan dilemmakeskusteluksi ja jossa on selkeät vaiheet:

1. Pienryhmässä jokainen miettii työelämän tilanteen, jossa ei ole ollut varma, mikä olisi oikea tapa toimia. Jokainen pohtii itsekseen, mitkä tekijät aiheuttivat siinä ongelman ja miksi. Samoin palautetaan mieleen, miten tilanteessa toimittiin.
2. Seuraavaksi pienryhmissä käydään keskustelu, jossa pohditaan tilannetta omasta ja toisten osapuolten näkökulmasta. Mitä oli otettava huomioon ja olisiko ollut jokin oikea tapa toimia? Opettajan ohjeissa painotetaan salassapitovelvollisuutta ja keskustelujen luottamuksellisuutta.
3. Kolmannessa vaiheessa pohditaan ongelmatilannetta ammattieettisten ohjeiden, henkilökohtaisten ja ammatillisten arvojen sekä eettisten teorioiden valossa. Samalla etsitään tietoa ratkaisun tai päätöksenteon tueksi. (Juujärvi 4.10.2018.)

Menetelmän hyötyjä on tutkittu, ja tulosten perusteella sote-alan koulutuksessa **opiskelijoiden kyky havaita moraalisia ongelmatilanteita kehittyi menetelmää hyödynnettäessä** (Juujärvi & Pesso 2008).

Dilemmakeskustelun menetelmää on käytetty myös ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Opettajaopiskelijoita haastettiin pohtimaan moraalista ongelmatilannetta uusista näkökulmista miksi-kysymyksillä. Lisäksi opettajaopintojen teoreettisia elementtejä yhdistettiin opiskelijoiden kokemuksiin pohjautuvaan osaamisen kehittämiseen.

On erityinen taito osata valita ne moraaliset ongelmatilanteet, joita opettajan työssä ei voi ohittaa.

Osa opiskelijoista koki vaikeaksi löytää sopivaa työelämän tilannetta, mutta kaikissa opiskelijaryhmissä keskustelu oli hyvin aktiivista. Keskusteluun otetuissa aiemmissa ammatillisissa ongelmatilanteissa näkyivät eri orientaatiot (Oser 1991), ja monesti yksittäisessä ongelmatilanteessa ilmeni useita orientaatioita. Välillä ongelman delegointi toiselle oli perusteltua. Harvoin jokaista havaittua ongelmatilannetta edes pystyy kohtaamaan, vaan joskus täytyy hyväksyä myös niin sanottu ongelman ohittaminen. Onkin erityinen taito osata valita ne moraaliset ongelmatilanteet, joita opettajan työssä ei voi ohittaa.

Uusia eettisiä haasteita

Generatiivista tekoälyä voi jo tällä hetkellä käyttää esimerkiksi tehtävien laatimiseen opiskelijoille, tuotosten arviointityöhön ja palautteen kirjoittamiseen. Tuntuu hurjalta, ettei opettaja itsekään oikeastaan tiedä, minäkalaisen tekoälysovelluksella rakennetun palautteen opiskelija saa oppimisestaan. Pahimmassa tapauksessa opiskelijalle ei ole kerrottu, mitä opintojakson arvioinnin automatisointi tarkoittaa.

Tarvitaan jälleen uusia eettisiä periaatteita, jotka tarttuvat näihin tilanteisiin, joita syntyy generatiivisen tekoälyn käytön yleistyessä. Yksi keskeinen kysymys on, halutaanko generatiivisen tekoälyn hyödyntämisellä saada laajasti korvattua opettajan työtä.

Tekoälyn hyödyntäminen vaikuttaa myös päätöksentekokykyymme. Ihminen on taipuvainen hyväksymään sovelluksen ehdotuksen uskoen, että se on pätevä vastaus tai ratkaisu. Vertailukohtaa voidaan hakea tutkimuksesta (Vairimaa 27.8.2021), jossa ihminen päätti vastoin algoritmien ehdotuksia vain alle yhdessä prosentissa tapauksista.

Ammatillinen opettaja ei voi luovuttaa moraalista toimijuutta ja vastuuta generatiiviselle tekoälylle eikä niiden suunnittelijoille ja kehittäjille. Myös opettaja ja opiskelija kantakoot vastuuta prosessista ja tuloksista muun muassa hankkimalla riittävää osaamista kulloinkin käyttämiensä tekoälysovellusten toimintaperiaatteista. Generatiivisen tekoälyn hyödyntämiseen kirjoitetut suositukset ja eettiset periaatteet haastetaan nopeasti, kun sovelluksissa tapahtuu uusia ja mullistavia kehitysvaiheita. Siksi kyse on ammatillisen opettajan eettisen osaamisen erityisestä alueesta.

Pohdittavaksi

- Miksi joissakin ammateissa, kuten opettajilla, on eettiset periaatteet tai jonkinlainen vala?
- Jos on olemassa eettiset periaatteet, miksi ammatillisen opettajan osaamisen kehittämisessä tarvittaisiin dilemmakeskusteluja?
- Miten eettisessä osaamisessa voidaan huomioida muun muassa uudenlaiset generatiivisen tekoälyn hyödyntämisen synnyttämät haasteet?

Lähteet

- Juujärvi, S. 4.10.2018. Miten toimis in oikein? Sulautuva etiikan opetus sote-alalla. AMK-lehti 3/2018. Viitattu 19.4.2025.
- Juujärvi, S. & Pesso, K. 2008. Pienryhmäkeskustelu eettisen herkkyyden ja ongelmanratkaisun kehittäjänä. Kasvatus 4, s. 308–321.
- Malkavaara, M. 2020. Mitä etiikka on? Teoksessa Sihvo, P. & Koski, A. (toim.). Eettinen toimintamalli – osaamista tulevaisuuden koulutukseen ja sote-alan työhön, s. 51–81. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Karelia ammattikorkeakoulu. Joensuu.
- Malkavaara, M. & Vesterinen, O. 2022. Tulevaisuuden teknologiat ja eettisyys – kumpi on haastajan paikalla? Teoksessa Mäki, K. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.). Korkeakoulupedagogiikka - ajat, paikat ja tulkinnat | Haaga-Helia, s. 74–87. Haaga-Helian julkaisut 7/2022. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Oser, F. 1991. Professional morality: A discourse approach (the case of the teaching profession). Teoksessa Kurtines, W. & Gewirtz, J. (toim.). Handbook of moral behavior and development 2, s. 191–228. Lawrence Erlbaum Associates.

- Sihvo, P., Vesterinen, O., Koski, A., Malkavaara, M. & Pasanen, M. 2020. Eettinen toimintamalli. Teoksessa Sihvo, P. & Koski, A. (toim.). Eettinen toimintamalli – osaamista tulevaisuuden koulutukseen ja sote-alan työhön, s. 25–36. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Karelia ammattikorkeakoulu. Joensuu.
- Vairimaa, R. 27.8.2021. Tekoäly on hyvä renki mutta huono isäntä – näin algoritmit muuttavat yhteiskuntaa ja arkeamme. Yliopisto-lehti 6/2021. Viitattu 19.4.2025.
- Vesterinen, O., Kynäslahti, H. & Tella, S. 2010. Media educational situations and two primary school teachers' practical reasoning. International Journal of Learning and Media 2, 2–3, s. 123–139.

Nuoret opiskelijat toisen asteen ammattillisessa koulutuksessa tarvitsevat kasvuunsa ohjausta ja tukea

Katja Danska & Eija Honkanen

Nuorten hyvinvoinnin ja koulutuksen tukeminen on keskeinen osa yhteiskuntamme tulevaisuutta. Erityisesti oppivelvolliset nuoret toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ovat merkityksellisessä elämänvaiheessa: he ovat itsenäistymässä lapsuudenkodistaan ja miettivät, keitä he ovat ja mitä tulevaisuudeltaan haluavat. Tässä artikkelissa kuvataan nuorten kasvua ja kehitystä sekä heidän tarvitsemaansa tukea toisen asteen ammatillisen koulutuksen aikana.

Nuoruuden keskeisiin kehitystehtäviin kuuluu vanhemmista irrottautuminen ja heidän uudelleen löytäminen nuoren aikuisen tasolla, oman ruumiinkuvan ja seksuaalisuuden jäsentäminen sekä ikätovereiden apuun turvautuminen. Näiden lisäksi yhtenä kehitystehtävänä voidaan pitää opiskeluun ja ammatinvalintaan liittyvien suunnitelmien ja valintojen tekemistä.

Toisen asteen koulutukseen haetaan jo 15–16-vuotiaana, jolloin nuoren kehitys on vielä vahvasti kesken. Nuoret ovat valtavan muutoksen keskellä niin fyysisesti, sosiaalisesti, emotionaalisesti kuin psyykkisesti. Heidän mielenkiinnon kohteensa vaihtelevat koko elämän alueella, mikä vaikuttaa myös ammatinvalintaan. Hakuaikaan nuori voi olla kiinnostunut tietyistä ammattialasta, mutta koulutuksen alkamisen aikaan hänen mielenkiintonsa voikin kohdistua johonkin toiseen alaan tai koulutukseen.

Irtautuminen vanhemmista näkyy yhä itsenäisempänä toimintana ja päätöksinä. Kuitenkin nuori tarvitsee vielä paljon ohjausta ja tukea kasvussaan aikuiseksi. Nuoret toivovatkin, että he voisivat toimia mahdollisimman itsenäisesti ja tukea olisi saatavilla tarvittaessa. Aikuisten tulee olla herkkiä havainnoijia, kun he ovat nuorten rinnalla tässä kehitysvaiheessa, jossa opetellaan itsenäistä toimintaa sekä siirtymistä aikuisen vastuuseen ja elämään. (Honkanen, Danska, Kärnä & Tanner 3.10.2024.)

Opiskelija jäsentää ajatuksiaan yhteiskunnasta

Sukupuoli, äidinkieli, perheen koettu taloudellinen tilanne sekä vanhempien koulutustaso ja ammatti vaikuttavat siihen, millaisiksi nuoret arvioivat omat kykynsä vaikuttaa yhteiskuntaan. Ammatillisessa koulutuksessa on mahdollista vaikuttaa näihin uskomuksiin ja asenteisiin opiskelijoiden osallisuuden ja inklusiivisuuden kautta.

Yhteiskunnallisista asioista kiinnostuminen ja keskustelu on tärkeää nuorten kasvun ja yhteiskuntaan kiinnittymisen näkökulmasta. Kun nuoret muodostavat mielipiteitään ja ilmaisevat niitä, keskustelu voi olla ajoittain jopa ristiriitaista ja luoda vastakkainasettelua esimerkiksi aikuisten kanssa. Olennaista on, että nuoret tuntevat tulevansa kuulluksi ja kokevat turvallisuutta pohtiessaan ajatuksiaan suhteessa aikuisiin.

Nuoruuden kehitykseen kuuluu asioiden kyseenalaistaminen ja tietynlainen kapinallisuus, joten on luonnollista, että myös valtavirrasta poikkeavat aatteet tai ilmiöt kiinnostavat. Nuoret testaavat mielipiteitä ja saavat tietoa muilta nuorilta, erityisesti sosiaalisesta mediasta. Koulutuksella onkin tärkeä rooli kehittää kriittistä ajattelua ja tietojen oikeellisuuden arviointia.

Ajattelun lisäksi ammatillisen koulutuksen tavoitteena on kehittää osaamista sekä kykyä sopeutua ja reagoida muuttuviin työelämän tarpeisiin. Globaalissa ja teknologisesti kehittyvässä maailmassa joustavuus on erityisen tärkeää.

Kohtaamista ja osallisuutta – myös silloin kun on vaikeaa

Itsenäistynyt nuori tarvitsee ympärilleen turvallisia ja tukevia aikuisia. Ammatillinen opettaja on nuorille aikuisen ja ammattilaisen esikuva, joten jokainen kohtaaminen voi olla nuorelle erittäin merkityksellinen.

Nuorten kohtaamisen ja vuorovaikutuksen heidän kanssaan tulee perustua dialogisuuteen ja myötätuntoisuuteen. Dialogisuus on tasavertaista vuorovaikutusta, jossa nuori tulee huomatuksi, arvostetuksi ja ennen kaikkea kuulluksi. Myötätuntoinen kohtaaminen on nuoren kuulemisen ja empatian lisäksi halua tukea ja auttaa nuorta.

Kunnioittavan suhtautumisen ja yhdessä tekemisen avulla saavutetaan opiskelijan luottamus. Luottamus ja nuorten kuuleminen edesauttavat opiskeluyhteisöön liittymistä ja työrauhaa opiskeluissa, kun epävarmuudesta kumpuava uhmaaminen ja vastakkainasettelu jäävät pois. Nuorten kokemus osallisuudesta on sitä, että heitä kuullaan, he voivat osallistua omalla tavallaan, he kokevat olevansa osa yhteisöä ja voivat vaikuttaa asioihin. (Honkanen 17.6.2024.)

Nuoruusikään kuuluvat mielialan vaihtelut ja kuohunta voivat peittää alleen psyykkisiä ongelmia. Ne voivat ilmetä monin eri tavoin, kuten pitkäaikaisena passiivisuutena, vetäytymisenä sosiaalisista suhteista, ahdistuksena ja elämänilon menetyksenä.

Koulussa tulee olla selkeät toimintamallit, joiden avulla nuoren hyvinvointiin liittyvät huolenaiheet voidaan tunnistaa ja häntä voidaan auttaa ajoissa. Opettajat ovat tässä avainasemassa, sillä he näkevät nuoria päivittäin, tuntevat heidät ja voivat havaita muutoksia heidän käytöksessään. Jotta nuori saa tarvitsemansa avun, yhteistyö koulun, kodin ja hoitotahojen kanssa on avainasemassa.

Nuorten huono koulumenestys ja lyhyt koulutusura lisäävät riskiä psyykkisiin ongelmiin myöhemmin elämässä.

Mielenterveyteen ja koulumenestykseen vaikuttavat monet tekijät, kuten perhetausta ja vanhempien sosioekonominen asema. Kun perheessä huolia, ristiriitoja tai sairautta, voimavarat tukea nuorta voivat olla vähäiset. Silloin koulun tuki nuorelle korostuu. (Honkanen ym. 3.10.2024.)

Nuorten koulutus on myös aikuiseksi kasvun tukemista

Ammatillisessa koulutuksessa pohditaan ammatillista kehittymistä, osaamista ja uraa sekä taitoja pärjätä itsenäisesti yhteiskunnassa. Se on myös nuorten henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemista yhteisöllisesti. Koulutus auttaa nuoria kehittämään itsetuntemusta ja -luottamusta sekä elämänhallintataitoja.

Opiskeluympäristöissä tarvitaan keskustelua muustakin kuin opetettavasta aiheesta. Ihmisten kohtaaminen, alaan liittyvä kulttuuri ja hiljainen tieto sekä sen vaikutus yhteiskuntaan ovat nekin tärkeää opittavaa ja osa nuoren työelämätaitoja. Keskustelu työelämästä ja siellä toimimisesta, tulevaisuuden näkymistä ja eri vaihtoehdoista työskennellä voi olla osalle nuorista uutta. Kasvatukselliseen keskusteluun nuorten kanssa kuuluu kiinnostuminen nuorten maailmankuvasta, heidän vaihtoehdoistaan ja mahdollisuuksistaan.

Ammatillisten oppilaitosten ikärajojen laskemisen ja pääsyvaatimusten keventämisen myötä opettajien työtehtäviin on alettu liittää aiempaa enemmän vastuuta opiskelijoiden kasvatuksesta, ohjauksesta ja muusta tukemisesta (Maunu 2018). Alaikäisten opiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on kasvanut, kun oppivelvollisuutta pidennettiin. He tarvitsevat enemmän kasvatuksellista ohjausta verrattuna aikuisiin opiskelijoihin.

Myötätuntainen kohtaaminen on nuoren kuulemisen ja empatian lisäksi halua tukea ja auttaa nuorta.

Kasvattaminen osana ammatillista koulutusta vaatii opettajilta ennakointia ja tilanneherkkyyttä

Opettajien kasvatusvastuuta ovat lisänneet myös yhteiskunnalliset tekijät ja muutokset, kuten perheisiin kasautuva huono-osaisuus ja maahanmuutto. Tiedetään, että perheissä syrjäytymiskehitys on monisukupolvista, ja sen katkaisemiseksi tarvitaan systemaattista tukea yhteiskunnan eri toimijoilta. Monet nuoret eivät koe kuuluvansa mihinkään ja tarvitsevat tukea ja ohjausta löytääkseen paikkansa yhteiskunnassa. (Maunu 2018.)

Kasvattajan rooli korostuu erityisesti ensimmäisenä opiskeluvuonna, jolloin oppivelvollisuusikäiset nuoret tarvitsevat tukea ja ohjausta liittyäkseen oppimisyhteisöön, sopeutuakseen opiskelutapoihin ja erilaisiin opiskelu ympäristöihin sekä kehittyäkseen vähitellen itsenäisiksi oppijoiksi.

Kasvattaminen koetaan usein epämääräisenä ja kuormittavana, koska sille ei ole selkeitä opetussuunnitelmia, ohjeistusta tai resursseja. Opettajat tekevät kasvatustyötä usein osaamisensa, motivaationsa ja tunteidensa pohjalta. Kasvattaminen osana ammatillista koulutusta vaatii opettajilta ennakointia ja tilanneherkkyyttä, ja se on välttämätöntä opiskelijoiden hyvinvoinnin, oppimisen ja yhteisöllisyyden kannalta.

On hyvä muistaa, että kasvattaminen ei ole yksin opettajan työtä vaan ennen kaikkea yhteistyötä, jossa yhteisöllisyys, osallisuus ja niiden kokeminen on kaikille keskeistä. Yhteisöllisyyden kokemus syntyy aidosta yhdessä tekemisestä, asioihin vaikuttamisesta ja osallistumisesta sekä yhteisistä kokemuksista.

Vanhempien ja koulun henkilöstön lisäksi vertaisten vaikutus on nuorelle suuri. Ohjattu vertaistyöskentely opintojen aikana auttaa luomaan kokemuksia osallisuudesta ja yhteisöön kuulumisesta.

Vertaisryhmän merkitys

Siirtymä perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen on suuri: tavat opiskella, yhteisö, opiskelukaverit, opetus ja oppimisympäristöt ovat erilaisia kuin aiemmin. Opintojen aloittaminen on nuorelle jännittävää. Etenkin opintojen alkuvaiheessa on huomioitava hyvä ilmapiiri ja opiskelijoiden ryhmäytyminen toimimaan yhdessä ja yhteisöllisesti.

Ryhmäytyminen tapahtuu jatkuvana prosessina arjessa tehtävän yhteisen toiminnan kautta. Ryhmän toimintaa tulee tukea koko opintojen ajan: hyvää ilmapiiriä ja kaikkien osallistumista vaalitaan yhdessä. Psykologisen turvallisuuden luominen sitouttaa opintoihin ja yhdessä tekemiseen sekä ehkäisee keskeyttämistä.

Hyväksynnän ja tuen saaminen ikätovereilta voi olla tärkein asia nuoren mielessä. Ulkopuolelle jäämisen kokemus, häirintä tai kiusaaminen on nuorelle nöyryyttävää ja voi aiheuttaa sen, että hän tule kouluun tai jopa keskeyttää opinnot.

Ammatillisessa koulutuksessa toimitaan yhdessä sekä huolehditaan, että kaikilla on mahdollisuus osallistua. Yhdessä onnistumisten huomaaminen, rakentavan palautteen antaminen, yhteisten keskustelujen ja kokeilujen sekä virheiden salliminen luovat oppimiselle ja kasvulle myönteisen ilmapiirin, jossa nuoret voivat myös tukea toisiaan.

”Mitä sä näät kun sä katsot mua. Ootko sä ajatellut, että me kävellään ihan samoja katuja. Miksi nähdessäsi halveksit, tuomitset ja käännät katseesi. Ootko sä ajatellut, kun aikuinen haluaa olla nuori, ja nuori taas aikuinen. Voisimmeko vain elää harmoniassa”

Tesfaw Lappalainen, nuori runoilija

Konkreettinen menetelmä yhdessä tekemiseen on esimerkiksi se, että opettaja ottaa vastuun ryhmän toiminnasta jakamalla itse työparit tai ryhmät, jotta opiskelu saadaan sujumaan turvallisesti, ilman että tilanne tuntuu nuorista vaikealta ja ahdistavalta. Parit ja ryhmät on hyvä vaihtaa aika-ajoin, jotta nuoret oppivat tuntemaan toisensa ja toimimaan erilaisten ihmisten kanssa työtehtävissä jo ammatillisten opintojen aikana. Yhteistyö erilaisten ihmisten kanssa on keskeinen työelämätaito.

Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot korostuvat työelämän vaatimuksissa, joita on tärkeää sanoittaa: kaikkien ei tarvitse olla esimerkiksi yhtä puheliaita tai ulospäinsuuntautuneita. Kuitenkin kaikkien osaamista tarvitaan. Hyvät käytöstavat ja toisten huomioonottaminen ovat työelämätaitoja parhaimmillaan.

Ammatillinen opettaja jättää jäljen

Ammatillinen opettaja on oman ammattialansa osaaja, joka kasvattaa nuoria ammattiin ja aikuisuuteen. Hänen roolinsa on laajentunut perinteisestä opettamisesta ohjaamiseen, kuunteluun, yhteistyöhön ja verkostoitumiseen.

Ammattialan osaamisen ja pedagogisten taitojen rinnalla ammatillinen opettaja tarvitsee kasvatus- ja ohjausosaamista: ennakoimista, opiskelijoiden tuntemista ja kuulemista, yhteisöllisyyden rakentamista ja joustavuutta myötätuntoisessa ilmapiirissä.

Paras palaute tulee yleensä vuosia myöhemmin, kun opettaja kuulee vaikuttaneensa jonkun yksilön elämään positiivisella ja merkityksellisellä tavalla.

Pohdittavaksi:

- Opettajalla on suuri merkitys nuoren herkässä kehitysvaiheessa, jossa pohditaan isoja kysymyksiä: Kuka olen? Millainen olen? Millainen aikuinen minusta tulee?
- Millaisia kommentteja olet saanut opettajiltasi? Miten ne ovat vaikuttaneet sinuun?

Lähteet

- Honkanen, E. 17.6.2024. Nuoret ovat elämyshakuisia oppijoita ja tulevia ammattilaisia. eSignals Pro.
- Honkanen, E., Danska, K., Kärnä, E. & Tanner. P. 3.10.2024. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö ammatillisessa koulutuksessa. eSignals Pro.
- Maunu, A. 2018. Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. Ammatikasvatuksen aikakauskirja, 20, 4, s. 70–87.

Tahmaisen vaikuttavia oppimiskokemuksia muotoilemassa

Merja Alanko-Turunen & Ruut Kaukinen

Artikkelissa käsitellään tahmaisia oppimiskokemuksia ja niiden luomista koulutuksessa. Tahmaisuus määritellään monitulkintaiseksi ilmiöksi, joka herättää kiinnostusta, tukee pitkäjänteisyyttä, pysäyttää ja edellyttää syvällistä ajattelua. Esimerkkinä tahmaisten oppimiskokemusten luomisesta esitellään pedagogisena lähestymistapana oppimisen kaaret.

Tässä lähestymistavassa oppiminen rakentuu kokonaisuuksiksi, joissa yhdistyvät narratiiviset ja visuaaliset elementit. Tämä auttaa oppijaa hahmottamaan koko oppimismatkan ja korostaa tasapainoa toiminnallisuuden, teorian ja reflektion välillä.

Tahmaisuus on kiehtovan moniulotteinen käsite oppimisen kontekstissa. Se kantaa mukanaan sekä myönteisiä, kielteisiä että hämmentäviä miellelyhtymiä: kiinnittyvä, tarttuva, liimautunut – tai vähemmän mairittelevasti limainen ja siirappinen. Englanninkielisen termin ”*sticky*” ympärille on rakentunut kokonainen oppimisen terminologia: *sticky campus*, *sticky curriculum* ja *sticky learning experience*. Termit viittaavat vaikuttaviin, pitkäkestoisiin ja kokemuksellisiin oppimisprosesseihin sekä tietämiseen, jotka kaikki jättävät pysyvän jäljen oppijaan.

Tahmaisuuden metafora on viime vuosina laajentunut myös digitaalisten oppimisympäristöjen suunnitteluun. Verkkopedagogiikan

asiantuntijat (Oakley, Poole & Nestor 2016; Robinson & Cook 2018) korostavat oppimisalustojen ”tahmaisuutta” siten, että alustojen tulisi houkutella ja sitouttaa opiskelijat niin vahvasti, että he ikään kuin tarttuvat kiinni alustaan ja opiskelevat siellä aktiivisesti ja mielellään.

Tahmaisuuden hyödyllinen moniselitteisyys tarjoaa hedelmällisen lähtökohdan tarkastella oppimiskokemusten rakentumista ja rakentamista. Tässä artikkelissa määrittelemme oppimisen tahmaisuuden ilmiöksi, joka on monitulkintainen ja muotoutuva ja joka koostuu erilaisista tiedon muodoista (ks. myös Orr & Shreeve 2018). Se herättää oppijan kiinnostuksen ja tukee pitkäjänteistä oppimisprosessiin kiinnittymistä. Se on toisaalta myös pysäyttävää ja jarruttavaa, jolloin oppiminen hidastuu sekä vaatii oppijalta tavallista enemmän ponnisteluja ja syvällistä ajattelua.

Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella, millainen on tahmaisen vaikuttava oppimiskokemus ja miten sellaisia voidaan formaalin koulutuksen aikana tuottaa. Artikkelin tarjoaa sekä teoreettisia työkaluja että käytännön esimerkin siitä, miten tahmeaa oppimista voi suunnitella ja toteuttaa ammatillisessa koulutuksessa. Tavoitteena on, että lukija saa uusia näkökulmia omien opetuskäytäntöjensä kehittämiseen ja ymmärtää syvemmin, miksi tietyt pedagogiset lähestymistavat voivat olla erityisen vaikuttavia.

Merkityksellisten oppimiskokemusten jäljillä

Merkityksellisten oppimiskokemusten kognitiivinen perusta rakentuu useista toisiaan täydentävistä elementeistä. Emotionaalinen sitoutuminen oppimiseen luo vahvan pohjan tiedon prosessoinnille ja säilymiselle, kun taas systemaattinen toistaminen ja harjoittelu vahvistavat oppimista. Eri-laisten tietoa jäsentävien mallien tunnistaminen ja monialaisten yhteyksien rakentaminen tukevat tiedon tavallista syvempää prosessointia. Tämän rinnalla merkityksenanto ja henkilökohtaisten yhteyksien luominen opittavaan ainekseen vahvistavat oppimiskokemusta, jolloin uusi tieto integroituu osaksi oppijan kokemuksellista maailmaa. Oppimisen tahmaisuutta voidaan tehostaa pedagogisilla lähestymistavoilla, jotka hyödyntävät aktiivista osallistumista ja luovaa ongelmanratkaisua.

Generatiivisella oppimisella (esim. Pratchke 2024) tarkoitamme sitä, että opiskelija luo merkityksiä yhdistämällä uusia ideoita aiempiin tietoihinsa. Siinä tärkeää ei ole ainoastaan se, miten opettaja tai materiaali esittää tiedon, vaan se, miten opiskelija itse käsittelee ja ymmärtää tietoa. Tässä opiskelijan aktiivisuutta korostavassa toimintatavassa opiskelija jäsentää ja integroi oppimaansa jatkuvasti. Tällaisessa oppimisprosessissa opiskelija tuottaa ja arvioi tietojen merkittävyyttä.

Tämä on erityisen tärkeää, koska alati yleistyvän generatiivisen tekoälyn kanssa työskentely edellyttää entistä kriittisempää ajattelua, tulosten arviointia ja tietoista sitoutumista omaan oppimisprosessiin. Oppiminen on siten luova, henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, jonka tuloksena syntyy uusia, yksilölle merkityksellisiä oivalluksia, ideoita ja toimintatapoja (Beghetto 2023).

Oppimisprosesseihin sitoutuminen mahdollistuu oppimisen muotoilulla

Tutkijat määrittelevät sitouttamisen käsitteen eri tavoin mutta ovat yksimielisiä sen tärkeydestä ammatillisessa koulutuksessa. Käsitteellisen selkeyden lisäämiseksi Bryson (2014) erottaa opiskelijoiden sitoutumisen kahteen ulottuvuuteen: ”opiskelijoiden sitouttaminen” ja ”opiskelijoiden sitoutuminen”.

”Opiskelijoiden sitouttaminen” tarkoittaa niitä toimintamahdollisuuksia, jotka mahdollistavat opiskelijoille mielekkään ja aktiivisen osallistumisen. ”Opiskelijoiden sitoutuminen” taas viittaa siihen, miten yksittäiset opiskelijat osallistuvat näihin toimintoihin. Sitoutuneen opiskelijan oppimisprosessissa tapahtuvat muutokset tuottavat merkityksellisyyttä, ei koulutus itsessään. Kun opetuksen suunnittelu onkin oppimisprosessin muotoilua, mahdollistetaan opiskelijoille oppimiskokemuksia, jotka ovat samanaikaisesti selkeitä ja epäselviä, strukturoituja ja avoimia.

Opiskelijoille tarjotaan tiettyjä rakenteita ja ohjausta, mutta heillä on myös vapaus luoda oma polkunsä ja löytää omat ratkaisunsa, vaikka riskejä ottamalla. Tämä voi vaatia opiskelijoilta kärsivällisyyttä ja sinnikkyyttä, mutta se voi myös johtaa syvälliseen oppimiseen ja uusiin luoviin oivalluksiin.

Opiskelijan toimijuus ja vastuu mahdollistuvat turvallisiksi muotoiluissa raameissa, joissa oppimisprosessissa voi viipyillä ja tehdä kokeiluja. Kun oppimismatkassa korostetaan opiskelijoiden omaa toimijuutta ja vastuuta oppimisestaan, opiskelijat ovat valmiimpia toimimaan epävarmoissa tilanteissa ja sitoutumaan itsenäiseen työskentelyyn (Orr & Sheere 2018). Tämänkaltaisen oppimiskokemus valmistaa opiskelijoita tulevaisuuden työelämään, jossa joustavuus, ongelmanratkaisutaidot ja itsenäinen ajattelu ovat entistä tärkeämpiä ominaisuuksia. Samoin työelämässä harvoin toimitaan ilman tärkeitä toisia ihmisiä, joiden panos ja asiantuntemus ovat ratkaisevia tavoitteiden saavuttamisessa.

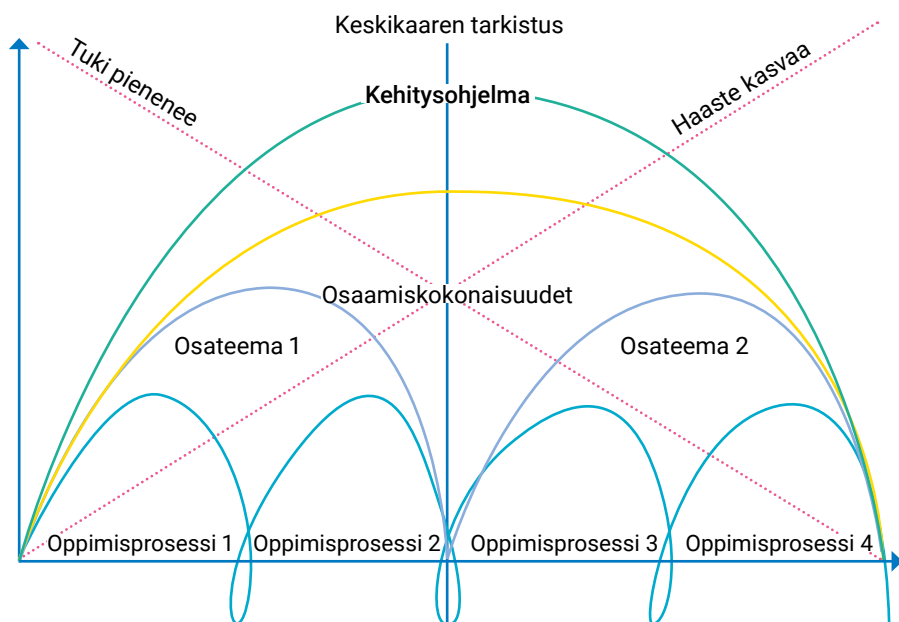
Optimaalinen oppimiskokemus syntyy motivaation ja tunteiden tasapainoisesta vuorovaikutuksesta. Keskeistä on, että oppimisen haaste on sopivan kokoinen ja opiskelija tuntee itsensä pystyväksi selviytymään annetuista tehtävistä. Elämyksellisyys ja kokemuksellisuus syventävät oppimista, kun opiskelijat pääsevät työstämään oppimaansa käytännössä. Tätä prosessia tukee yhteisöllinen oppimisympäristö, jossa rakentava ja kannustava sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistaa omien ajatusten ja pohdintojen reflektoinnin yhdessä muiden kanssa. Vertaiset toimivat tärkeinä toisina oppimisprosessissa, kannattelevina kasvun tukijoina tai kanssakipuilijoina.

Toimiakseen vertaisoppiminen edellyttää opettajalta kuitenkin oppimista mahdollistavien vertaisprosessien muotoilua. Vertaisoppimisessakin merkityksellisyttä tuottavat työskentelylle yhdessä sovitut periaatteet prosessin eri vaiheissa ja tavoitteet, joihin on yhdessä mahdollista sitoutua. Sitoutuminen vertaisoppimisprosessiin vaatii aikaa. Opiskelijoita pitää ohjata tunnistamaan prosessin vaiheita ja asettamaan tiedollisia ja sosiaalisia oppimistavoitteita.

Työelämässä harvoin toimitaan ilman tärkeitä toisia ihmisiä, joiden panos ja asiantuntemus ovat ratkaisevia tavoitteiden saavuttamisessa.

Narratiivisuus ja visuaalisuus tukemassa tahmaisia oppimiskokemuksia

Interaktiivinen ja tarinallinen oppiminen edistävät oppijan sitoutumista. Opiskelijat omaksuvat kertomuksen paremmin, kun se noudattaa perinteistä rakennetta, jossa on selkeä alku, keskikohta ja loppu. Vuorovaikutteiset, kokemuksia tuottavat narratiivit sijoittuvat oppimisen kahden ääripään väliin eli opettajan ohjaaman narratiivisen ohjauksen ja opiskelijalähtöisen narratiivin rakentamisen välille.



Kuvio 1. Oppimisen kaarilla visualisoitu oppimismatka.

Kokemuksellisuus ja toiminnallisuus ovatkin keskeisiä merkityksellisyttä luovia elementtejä. Oppijat eivät ole vain tiedon vastaanottajia vaan aktiivisia osallistujia, jotka kokeilevat, soveltavat ja reflektovat oppimaansa. Lisäksi vahvistetaan opiskelijoiden omistajuutta oppimisprosessista; he osallistuvat oppimisensa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, mikä lisää motivaatiota ja sitoutumista.

Visuaalisuus tukee oppimisprosessissa narratiivisuutta. Visualisointi tarjoaa kokonaiskuvan, tarinan, jossa näkyvät oppimisen prosessit, mikä virittää oppimisen yhteyttä, haasteellisuutta, jatkuvuutta ja kasvua kohti minkä tahansa opittavan teeman hallintaa.

Seuraavaksi esittelemme merkityksellisten oppimiskokemusten muotoiluun työvälineeksi oppimisen kaaret -lähestymistavan. Oppimisen kaarien ydinperiaatteissa yhdistyvät narratiivisuus ja visuaalisuus. Siitä huolimatta lähestymistapa on enemmän kuin pelkkä visuaalinen työkalu; se perustuu syvälliseen ymmärrykseen oppimisprosessista auttaen sekä opettajia että opiskelijoita hahmottamaan kokonaisuuden ja ymmärtämään oppimisen eri vaiheet.

Oppimisen kaaret tarjoavat vaikuttavan tahmaisia oppimiskokemuksia

Kavanagh (2019) loi oppimisen kaaret -lähestymistavan kehittäessään uudenlaista opetussuunnitelmaa Kaospilotin kolmivuotista johtamiskoulutusohjelmaa varten. Hän päätyi visualisoituun oppimismatkaan, jossa tasapainoillaan vaikuttavuuden, sosiaalisuuden, emotionaalisuuden, yhteistoiminnallisuuden ja luovuuden kanssa. Hän oivalsi, että oppimisen kaaria voidaan käyttää kokonaisen opetussuunnitelman tai yksittäisten oppimistilanteiden muotoilussa.

Niiden avulla voidaan lisätä luovuutta, sitoutumista ja riskinottoa koulutuksen aikana. Oppimisen kaaret -lähestymistavassa muotoillaan yhteistoiminnallisia ja kokemuksellisia oppimisprosesseja, joissa korostuvat sitoutuminen, kunnianhimo ja oppimisen omistajuus, luottamus, merkityksellisyys ja ennen kaikkea vuoropuhelu oppijoiden ja kouluttajien tai oppimisympäristöjen välillä.

Käytännössä oppiminen jaksotetaan selkeisiin kaariin, joilla on omat tavoitteensa ja rytminsä (kuvio 1). Nämä voivat olla eri pituisia aina päivittäisistä oppimishetkistä laajempiin opintokokonaisuuksiin. Jaksottaminen auttaa oppijoita keskittymään ja hahmottamaan oppimisen etenemistä ja luottamaan prosessiin. Lähestymistapa korostaa tasapainoa intensiivisen, käytännönläheisen ja kokemuksellisen oppimisen sekä rauhallisen reflektion ja analyysin kanssa, mikä tukee syvällistä oppimista.

Oppimisen kaaret -lähestymistapa tukee taitojen, tiedon, asenteiden ja arvojen tasapainoista kehittämistä SKAV-mallin (*skills, knowledge, attitudes, values*) mukaisesti. Oppimisen jatkuva arviointi ja palaute ovat olennainen osa lähestymistapaa. Opettajat ja oppijat seuraavat oppimisen etenemistä ja mukauttavat sitä tarpeen mukaan. Oppimiskokemuksia oppimisen kaarille muotoiltaessa on tärkeää luoda turvallinen tila, jossa opiskelija voi ilmaista itseään. Tämän jälkeen ohjaavat opettajat voivat luoda oppimisympäristön ja -kulttuurin, joka tukee oppimista ja osaamisen kehittymistä. Tavoitteena on tukea opiskelijoiden kykyä toimia ja sopeutua alati muuttuvassa maailmassa. Oppimisen tarkoitus ja tavoite on neuvoteltava opiskelijoiden kanssa. Oppimiskokemuksien aikana on tärkeää tasapainottaa turhautumista ja läpimurtoja sekä palkita onnistumisista.

Käytämme oppimisen kaaria pedagogisena lähestymistapana ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Ne luovat johdonmukaisen kehyksen, jossa ammatillinen kasvu rakentuu kolmen keskeisen elementin varaan: henkilökohtainen kehittyminen opettajaksi ammatti-identiteettiä tutkimalla, jatkuva oman toiminnan reflektointi sekä käytännön kokemukset vertaisryhmissä ja opetusharjoittelussa. Kaaret vahvistavat valmiuksia kohdata erilaisia opiskelijoita ja ryhmiä, toimia opettajayhteisössä sekä toteuttaa opettajan yhteiskunnallista tehtävää.

Oppimisen kaarille asettautuminen

Käytännössä oppimisen kaarien muotoilu -lähestymistavan soveltaminen alkaa oppimisen kaarien suunnittelusta, jossa määritellään tavoitteet, sisältö ja arviointitavat. Oppimisprosessi käynnistyy asettautumisella, jossa oppijoille luodaan ymmärrys oppimistavoitteista ja prosessista. Oppijan mahdollisuuksiin sitoutua tavoitteisiin kiinnitetään erityistä huomiota. Tämän jälkeen seuraa kaaren ylläpitäminen, jossa opettaja toimii ohjaajana ja mahdollistajana vahvistaen mahdollisimman turvallista ja kannustavaa oppimisympäristöä.

Jokainen oppimiskaari päättyy laskeutumiseen, jossa oppijat reflektivat oppimaansa ja arvioivat edistymistään. Laskeutumisessa sanoitetaan myös yhteisen oppimisprosessin päättäminen ja arvioidaan sitä, miten

Opettaja toimii ohjaajana ja mahdollistajana vahvistaen mahdollisimman turvallista ja kannustavaa oppimisympäristöä.

edistimme toinen toistemme mahdollisuuksia osallisuuteen ja oppimiseen. Pitkäkestoissa oppimiskokonaisuuksissa hyödynnetään väliarviointoja, joiden avulla voidaan tehdä tarvittavia muutoksia oppimisprosessiin.

Oppimisprosessin aikaiset tarkoitukselliset häiriöt tai keskeytykset voivat merkittävästi edistää oppimista stimuloimalla ajattelua ja luovuutta, mikä vahvistaa muistijälkien syntymistä. Tällaisia pedagogisia interventioita voivat olla yllättävät tehtävämuutokset tai uuden tiedon esittäminen odottamattomasta näkökulmasta. Jos esimerkiksi pienryhmän tarkkaavaisuus herpaantuu, ohjaaja voi katkaista työskentelyn pyytämällä ryhmää rakentamaan käsillä olevaan oppimistavoitteeseen liittyvän konkreettisen mallin vaikkapa legoista, mikä palauttaa huomion uudelleen aiheeseen toiminnallisuuden avulla.

Oppimiskokemusten ja osaamisen tunnistamista rituaaleilla ja reflektiolla

Tällaisen pedagogisen lähestymistavan hyödyt ovat moninaiset. Se on lisännyt oppijoiden motivaatiota ja sitoutumista, edistänyt syvällistä oppimista ja tukenut taitojen, tiedon, asenteiden ja arvojen kehittymistä. Joustavuuden ansiosta oppimiskaarien tarjoamaa lähestymistapaa voidaan soveltaa monenlaisiin oppimistilanteisiin, mikä antaa opettajille mahdollisuuden kokeilla ja mukauttaa opetusta ja ohjausta. Oppimisen läpinäkyvyys paranee, ja oppijat saavat paremmat valmiudet reflektoida ja kehittää oppimistaan.

Kun esimerkiksi kaikki pitkäänkin oppimisprosessiin liittyvät oppimistehtävät, niiden arviointi ja oppijoiden omat vastuut oppimisympäristöjen rakentamisesta ovat selvillä jo prosessin alkaessa, on turvallista heittäytyä oppimisprosessiin tietäen, että lisää tehtäviä ei matkan varrella enää tule.

Ammatillisen opettajankoulutuksen aikana jäsenämme oppimisen kaaria kolmen P:n eli henkilökohtaisen, toiminnallisen ja ammatillisen oppimiskokemuksen avulla. Syntyvää tahmaista oppimiskokemusta on arvioitava sekä mikro- että makrotasolla, ja käytännön ja teorioiden välinen tasapaino on otettava huomioon. Oppimiskokemuksen alussa ja lopussa tulisi hyödyntää erilaisia oppimiseen liittyviä rituaaleja, jotta oppimiskokemuksesta tulee merkityksellinen eikä pelkästään opintosuoritteisiin keskittyvä.

Pohdittavaksi

- Henkilökohtainen (personal): Mitä sinussa henkilökohtaisella tasolla liikahti, kun syvennyit tähän artikkeliin?
- Toiminnallinen (practical): Millaisissa opetus- tai ohjaustilanteissa voisit soveltaa oppimisen kaarien lähestymistapaa pedagogisessa toiminnassasi?
- Ammatillinen (professional): Miten pedagogiikka asemoituu ammatti-identiteettiisi ja millaisiin pedagogisiin tietoihin, taitoihin, asenteisiin ja arvoihin opettajuuttasi rakennat tai haluaisit rakentaa?

Tahmaisia oppimiskokemuksia luodaan pedagogiikalla, joka aktivoi opiskelijoita osallistumaan ja ratkaisemaan ongelmia luovasti.

Lähteet

- Beghetto, R. A. 2023. *Uncertainty x design. Educating for possible futures.* Cambridge University Press.
- Bryson, C. 2014. Clarifying the concept of student engagement. Teoksessa Bryson, C. (toim.). *Understanding and developing student engagement*, s. 1–22. Routledge. Lontoo.
- Kavanagh, S. 2019. Learning arch and design: users' manual.
- Oakley, B., Poole, D. A. & Nestor, M. 2016. Creating a sticky MOOC. *Online Learning*, 20, 1.
- Orr, S. & Shreeve, A. 2018. The Sticky Curriculum in art and design. Identity and engagement. Teoksessa Orr, S. & Shreeve, A. (toim.). Art and Design Pedagogy in Higher Education Knowledge, Values and Ambiguity in the Creative Curriculum, s. 71–87. Routledge. Lontoo.
- Pratschke, B. M. 2024. Generative AI and Education: Digital Pedagogies, Teaching Innovation and Learning Design. Springer Cham.
- Robinson, A. & Cook, D. M. 2018. "Stickiness": gauging students' attention to online learning activities. *Information and Learning Sciences*, 119(7/8), s. 460–468.

Liikettä pedagogiikkaan!

Nina Mäkelä & Martina Roos-Salmi

Liikepedagogiikka on toiminnallisen pedagogiikan osa-alue, jossa tavoitteellisesti hyödynnetään liikettä opetuksessa. Sen tavoitteena on rikastuttaa oppimiskokemusta ja parantaa oppimistuloksia hyödyntämällä fyysistä aktiivisuutta osana opetusta. Opettajan henkilökohtainen käyttäteoria vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisia opetusmenetelmiä hän käyttää ja miten hän suunnittelee oppimisprosessin.

Opetusmenetelmillä tuetaan opittavan asian oppimista, mutta niillä on myös muita vaikutuksia opetus- ja oppimistilanteeseen. Opetusmenetelmillä voidaan muun muassa

- tarjota oppijoille mahdollisuuksia jakaa kokemuksiaan ja osaamistaan muiden oppijoiden kanssa
- kehittää oppijan itsereflektiotaitoja ja itsetuntemusta
- vaikuttaa ilmapiiriin
- hyödyntää oppimisessa tunteita ja kehoollisia reaktioita, mikä syventää oppimisprosessia
- hyödyntää opetustilanteessa oppimisympäristöjä ja ryhmäprosessia monipuolisemmin ja tietoisemmin.

Opetuksen muotoilussa opettajan henkilökohtainen käyttäteoria ohjaa vahvasti tapaa, jolla hän suunnittelee oppimisprosessia. Käyttäteoria vaikuttaa etenkin siihen, millaisena opettaja näkee oppijan roolin ja vastuun ja millaisilla opetusmenetelmillä hän tukee oppijan oppimisprosessia.

Jokainen opetusmenetelmä perustuu johonkin oppimis- ja tietokäsitykseen, jotka vaikuttavat oppimisprosessiin.

Opettajan on tärkeää ymmärtää, että jokainen opetusmenetelmä perustuu johonkin oppimis- ja tietokäsitykseen, jotka vaikuttavat oppimisprosessiin. Opetusmenetelmä ohjaa osaltaan oppijan oppimisprosessia sekä mahdollistaa oppijan toimijuuden ja osallisuuden kokemuksen. Se voi myös kehittää itsetuntemusta ja itsesäätytaitoja. Esimerkiksi pedagoginen ryhmäprosessin hyödyntäminen opetuksessa tukee vertaisoppimista ja oppijoiden keskinäisen osaamisen ja kokemusten jakamista.

Viime vuosikymmenten aikana aikuiskoulutusta ovat ohjanneet **kognitiivinen** ja **konstruktivistinen** oppimiskäsitys. Niissä oppiminen nähdään oppijan tietoisena muutosprosessina, joka tapahtuu kognitiivisissa prosesseissa. Oppimista määrittelevät oppijan aikaisemmat tiedot ja taidot sekä hänen aktiivisuutensa tiedon käsittelijänä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on lisännyt ymmärrystä sosiaalisten suhteiden ja tunteiden merkityksestä oppimisessa.

Kyseiset oppimiskäsitykset ovat ohjanneet opetusta keskittymään oppijoiden tiedon rakentamisen tukemiseen, erityisesti aikuisten opetuksessa. Tämä näkyy opetustilanteessa siten, että oppijat luokkatilassa pääsääntöisesti kuuntelevat, keskustelevalle ja tekevät muistiinpanoja yleensä istuen.

Liikepedagogiikka rikastuttaa oppimista

Toiminnallisessa pedagogiikassa (engl. *active pedagogy*) oppija nähdään aktiivisena toimijana ja oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisena prosessina. Oppimista voidaan tarkastella sosiaalisena, kognitiivisena ja fyysisenä aktiivisuutena.

Toiminnallisen pedagogiikan **fyysisistä ulottuvuutta** (engl. PAL = physical active learning) hyödynnetään **liikepedagogiikassa** (engl. MCP = Movement centred-pedagogy), jossa opetukseen yhdistetään kokonaisvaltaisesti kaikenlainen fyysinen aktiivisuus, liikuskelu ja liike.

Liikepedagogiikka on toiminnallisen pedagogiikan osa-alue, jossa liikettä hyödynnetään opetuksessa (Chalkley ym. 2023). Liikettä ja liikkuamista voidaan lisätä yhdistämällä niitä opetukseen menetelmällisesti, integroimalla niitä opetussisältöön tai lisäämällä niitä opetuksen tietoiseen tauottamiseen (Syväoja, Takatalo, Mäkitalo, Koskinen & Tammelin 29.4.2024). Liikepedagogiikan tavoitteena on rikastuttaa oppimiskokemusta, parantaa oppimistuloksia ja kiinnittää oppijoita opiskeluun.

Liikepedagogiikan keskeisiä periaatteita ovat oppimisen moniaistisuuden huomioiminen, toimijuuden, osallisuuden ja vuorovaikutuksen tukeminen sekä itsetuntemuksen ja reflektointitaitojen syventäminen. Kehollinen ja toiminnallinen kokemus jättää syvemmän muistijäljen ja muodostuu merkityksellisemmäksi kuin vain yhden aistikanavan varassa tapahtuva kokemus (Niemi & Luoma 2021). Lisäämällä opetustilanteeseen fyysistä liikettä voidaan hyödyntää oppijan kehollisuutta oppimisen tukemisessa ja toiminnan reflektoinnissa.

Liikepedagogiikkaa käytännössä

1. Pedagogisesti turvallinen oppimisympäristö

Luo avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa oppijat tuntevat olonsa turvalliseksi. Esimerkiksi laita taustamusiikki soimaan ja pyydä oppijoita liikumaan opetustilassa. Kun musiikki päättyy, pyydä oppijoita esittäytymään kolmen henkilön ryhmissä. Varmista selkeillä ohjeilla, että kaikki tuntevat olonsa turvalliseksi ja rohkaise osallistumiseen omalla mukavuusalueella.

2. Oppijoiden motivointi ja sitouttaminen

Hyödynnä opetustilassa janaharjoitusta, jossa oppijat määrittelevät liikkuamalla lähtötasonsa ja tavoitteensa. Konkreettinen askelten ottaminen ja paikan valitseminen janalla tukee oman lähtötason tunnistamista ja realististen tavoitteiden asettamista.

3. Aistien monipuolinen hyödyntäminen

Käytä moniaistisia harjoituksia, kuten musiikin, liikkeen ja visuaalisten elementtien yhdistämistä opetukseen ja havainnollistamiseen. Huomioi oppijoiden erilaiset aistimieltymykset ja tarjoa monipuolisia oppimiskokemuksia. Voit hyödyntää esimerkiksi kortteja, piirtämistä, kuvaamista, erilaisia esineitä, asusteita, legoja ja muovailuvahoja.

4. Kehollisuus oppimisessa

Hyödynnä opetuksessa kehollisia menetelmiä, kuten liikkumista tilassa nelikentällä tai ympyrämuodossa, askel kohti keskustaa tai kauemmas, ja kokemusten reflektointia. Voit hyödyntää myös erilaisia kehon asentoja ja kannustaa oppijoita tunnistamaan itsessään tapahtuvia muutoksia tai tunteita oppimistilanteissa. Miltä esimerkiksi jonkin asian oppiminen tai kokeileminen fyysisesti tuntui?

5. Käsitteiden oppiminen

Käsitteiden oppimisessa liikettä voidaan hyödyntää esimerkiksi siten, että oppijat pääsevät selittämään erilaisia käsitteitä suhteessa toisiinsa fyysisinä etäisyyksinä. Käytä konkreettisia esimerkkejä ja tarinoita, jotka liittyvät oppijoiden kokemuksiin ja työelämään. Toteuta käsitteiden opettaminen siten, että oppijat saavat oppimisprosessissa myös fyysisen tason muistijäljen kävelemällä kyseisen käsitteen luokse tai siirtämällä käsitettä suhteessa toiseen.

6. Teoriaosaamisen syventäminen

Toteuta oppijoiden kanssa elävä käsitekartta, jossa jokaiselle oppijalle annetaan käsite, asia tai ilmiö, jota hän edustaa. Kukin oppija kirjoittaa käsitteen, asian tai ilmiön paperille, jonka hän kiinnittää itseensä.

Pyydä oppijoita liikkumaan tilassa ja sijoittumaan eri osiin yhteistä käsitekarttaa. He voivat keskustella keskenään ja muodostaa yhteyksiä toisiin käsitteisiin. Esimerkiksi: ”Olet käsite ’markkinointi’. Mihin muihin käsitteisiin sinun tulisi liittyä ja miksi? Keskustele muiden käsitteiden kanssa ja muodosta yhteyksiä.”

Pyydä oppijoita jakamaan havaintojaan ja keskustelemaan siitä, mitä he oppivat toisten käsitteiden kanssa vuorovaikuttaessaan. Tämä vaihe auttaa syventämään ymmärrystä ja vahvistaa oppimista.

7. Vuorovaikutustaitojen kehittäminen

Kokeile draamapedagogiikkaa ja erilaisia tapaustyöskentelyjä vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä. Esimerkiksi erilaisten asiakaskohtaamisten harjoittelussa draamapedagogiikka mahdollistaa liikkeen ja tilan hyödyntämisen opetuksessa siten, että oppijat tunnistavat myös ei-kielellisiä ulottuvuuksia. Oleellista draamatyöskentelyssä on pedagogisesti turvallisen ilmapiirin luominen, jotta oppijat uskaltavat heittäytyä draamaharjoitukseen.

8. Yhteisöllinen oppiminen

Yhteisöllisessä oppimisessa oppijat yhdessä asettavat tavoitteet ja sopivat tavan, miten aikovat asian oppia ja varmistavat kaikkien oppijoiden osaamisen kehittymisen tavoitteiden mukaisesti. Liikepedagogiikkaa voidaan hyödyntää yhteisöllisessä oppimisessa esimerkiksi erilaisilla rastiradoilla. Jokaisella rastilla on oppimiseen liittyvä tehtävä, joka vaatii yhteistyötä ja liikettä, esimerkiksi käsitekartan piirtämisen tai palapelin kokoamisen opitusta asiasta.

Yhteisöllistä oppimista voidaan hyödyntää myös tietovisassa, jossa oikean vastauksen löytämiseksi ryhmäläisten on liikuttava eri pisteissä ja jaettava saamaansa tietoa keskenään. Yhteisölliseen oppimiseen perustuvat opetusmenetelmät vahvistavat parhaimmillaan vuorovaikutustaitojen lisäksi oppijoiden minäkuvaa ja pystyvyyden tunnetta kehollisten kokemusten ja luovien menetelmien avulla.

9. Kävelykeskustelut

Hyödynnä erilaisia oppimisympäristöjä, kuten pari- tai ryhmäkeskusteluja kävellen. Oppijat jakautuvat pienryhmiin ja kävelevät tietyn reitin tai ajan. Samalla he jakavat näkemyksiään ja kokemuksiaan. Ryhmäkeskustelujen dokumentaatioissa kannattaa käyttää erilaisia tekoälyavusteisia välineitä.

10. Opetuksen tauottaminen

Suunnittele opetustapahtumat siten, että niihin sisältyy säännöllisiä taukoja. Rohkaise oppijoita virkistäytymään ja liikkumaan taukojen aikana, esimerkiksi venyttelemällä, tekemällä kevyitä liikkeitä tai siirtymään paikasta toiseen. Voit myös hyödyntää erilaisia taukoliikuntaohjelmia.

Opettaja mahdollistaa liikkeen

PedaMove-malli avaa opettajan merkitystä liikepedagogiikan ja aktiivisuuden lisäämisessä. Malli tiivistää neljä toimea liikkeen ja aktiivisuuden hyödyntämiseksi opetuksessa. Sitä voi hyvin soveltaa myös fasilitointiin, johtamiseen tai mihin vain tavoitteelliseen kohtaamiseen. Malli on kehitetty ja luonteeltaan dynaaminen; se muuntuu kontekstin ja käyttäjän mukaan.



Kuva 1. PedaMove-malli.

M = motivoi tarkoittaa opetuksen suunnitteluvaiheessa liikkeen ja aktiivisuuden tietoista ja tavoitteellista huomioimista ja perustelua. Miksi liikettä mahdollistetaan? Miksi liike oppimisessa kannattaa? Miksi aktiivinen tauko tukee oppimista?

O = organisoi tarkoittaa kaikkien oppijoiden ottamista osaksi aktiivista oppimista. Se on liikkeen ja aktiivisuuden mahdollistamista ja kaikkien osallistujien osallistamista. Jokaisella oppijalla on rooli ja tehtävä osana oppimisprosessia. Oppija ei ole vain passiivinen kuulija vaan aidosti osaa ottava aktiivinen toimija. Miten liike mahdollistuu opetus- tai kohtaamistilanteessa? Miten huomioit jo suunnitteluvaiheessa kohtaamisen rytmin, tilan ja valitut toimet suhteessa kohtaamisen tavoitteisiin?

V = vahvista tarkoittaa liikkeen ja aktiivisuuden näkyväksi tekemistä. Se on uteliaisuutta ja rohkeutta toimia tilanteen mukaan. Se voi tarkoittaa

liikkeeseen kannustavaa sanoittamista ohjeistuksissa ja palautteissa. Vahvistamalla aktiivista oppimista tuetaan myös vireyttä ja pidetään yllä yhteistä oppimisen ilmapiiriä.

E = esimerkki tarkoittaa aktiivisten, oppimista tukevien käytänteiden jakamista. Opettaja tunnistaa vertaisoppimisen mahdollisuuksia ja hyödyntää niitä opetuksessaan.

Opettaja on avaintekijä: hän mahdollistaa liikkeen lisäämisen ja siihen osallistamisen sekä vahvistaa oppijoiden omistajuutta oppimisprosessissa. Lisäksi hän toimii esimerkkinä aktiivisesta, oppivasta ja hyvinvoivasta ammattilaisesta.

Pohdittavaksi

- Miten voisit hyödyntää liikepedagogiikkaa opetuksessasi ja ohjauksessasi?
- Miten liikkeen lisääminen muuttaisi opetustilannetta?
- Mikä on liikettä lisäävä teko, jonka voisit tehdä saman tien?
- Miten voisit soveltaa PedaMove-mallia opetukseesi?

Lähteet

- Chalkley, A. E., Mandelid, M. B., Thurston, M., Tjomsland, H. E., Morris, J. L., Kallio, J., Archbold, V. S. J., Resaland, G. K. & Daly-Smith, A. 2024. Finding the sweet spot of physically active learning: A need for co-ownership by public health and education. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104695.
- Niemi, J. & Luoma, U.-M. 2021. Toiminnalliset menetelmät uuden ohjauksen työkaluna? *Kasvatus*, 52, 3, s. 351–355. Viitattu 12.4.2025.
- Roos-Salmi, M. & Mäkelä, N. s.a. PedaMove-malli liikepedagogiikan työkaluksi. Viitattu 12.4.2025.
- Syväoja, H., Takatalo, S., Mäkitalo, K., Koskinen, S. & Tammelin, T. 29.4.2024. Liikkuminen osaksi oppituntia. Jamk Arena Pro. Viitattu 12.4.2025.

Opetussuunnitelmat ja tutkinnon perusteet opettajan tienviittoina

Jenniina Bies-Wikgren

Opettajilla odotetaan olevan opetussuunnitelmaosaamista, sillä heidän tulee työssään tulkita ja toteuttaa opetussuunnitelmaa sekä osallistua sen kehittämiseen. Tämän kirjoituksen tarkoituksena on auttaa ymmärtämään, miten opetussuunnitelmat ohjaavat opettajan työtä muutoinkin kuin kirjoitettuna asiakirjana. Lisäksi tarkastellaan, millainen opetussuunnitelmamalli ohjaa Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajankoulutusta. Opetussuunnitelmaa käytetään yleisenä terminä, joka koskee myös ammatillista toista astetta.

Opetussuunnitelmat pohjautuvat puhtaasti yhteen malliin vain harvoin. Ne ovat usein hybridejä, vaikka erilaisia painotuksia on löydettävissä.

Opetussuunnitelmat ovat aikansa lapsia

Opetussuunnitelmat ja tutkinnon perusteet ovat opettajan työtä ohjaavia asiakirjoja, mutta harvoin tulemme pohtineeksi niiden teoreettisia ja historiallisia lähtökohtia. Lähtökohtien ymmärtäminen auttaa meitä kuitenkin ymmärtämään ja tiedostamaan osaamiselle asetettuja tavoitteita, omia pedagogisia valintoja ja osaamisen arviointia.

Opetussuunnitelmien avulla voimme tarkastella koulutuksen taustalla olevia ajattelutapoja ja käytänteitä. Voidaksemme opettajaopiskelijoina, opettajina tai koulutuksen asiantuntijoina tutkia ja kehittää toimintaamme, meidän tulee ymmärtää opetussuunnitelmien rajoitukset ja mahdollisuudet. Opetussuunnitelmien kautta siirrämme valittuja asioita eteenpäin arvojen, tietojen ja taitojen kautta, jotka olemme kokeneet tärkeiksi.

Suomalaisen koulun alkuaikoina opetussuunnitelma-ajatteluun vaikuttivat ihanteet kaikille kuuluvasta sivistyksestä. Sittenkin kasvatusta ja pedagogiikka pohjautuivat ajatukseen yhteiskunnallisesta järjestyksestä sekä ennakoitavasta ja mitattavasta käyttäytymisestä. Tämän päivän opetussuunnitelmat ovat näiden hybridejä: kasvatusta sivistysihanteena, systemaattisuutta ja kontrollia unohtamatta. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017; Autio 2014.)

Historialliset tapahtumat, yhteiskunnalliset muutokset ja koulutuspoliittiset päätökset vaikuttavat opetussuunnitelmiin ja sitä kautta opetukseen sekä arviointiin. Opetussuunnitelmien päivittyksen, uudistamisen ja kehittämisen yhteydessä oppilaitoksissa onkin käytävä pedagogista keskustelua yhteiskunnallisten muutosten tuomista osaamistarpeista. Lisäksi tulee keskustella siitä, miten valittu opetussuunnitelmamalli palvelee tämän päivän vaikuttavaa ammatillista koulutusta ja inspiroi opettajan pedagogista toimintaa.

Opetussuunnitelmien erilaisia malleja

Opetussuunnitelmien tarkasteluun ja tutkimiseen on useita erilaisia malleja ja lähtökohtia. McKernan (2008) tarjoaa erilaisia näkökulmia linsseiksi opetussuunnitelmissa esiintyviin ilmiöihin ja elementteihin. Tarkastelen seuraavaksi McKernanin neljää opetussuunnitelmamallia: teknis-käyttä-

tyminen, sosio-romanttinen, kriittis-poliittinen ja henkilökohtaisuus-välittäminen.

Teknis-käyttäytyminen-opetussuunnitelmamallissa oppijat ovat tulevia voimia markkinataloudelle, joten opetuksessa painottuvat työelämä ja teknologisuus. Oppija ja opettaja vastaavat suorituksiensa tuloksista ja koulutus on väline työelämään siirtymiseksi.

Sosio-romanttisessa opetussuunnitelmamallissa oppijan tarpeet ja mielenkiinnon kohteet ohjaavat opetusta. Opettajuus siirtyy asiantuntijuudesta fasilitaattorin rooliin, joka ilmentyy neuvonantajuuksena ja tiedustelevaisuutena.

Kriittis-poliittisen opetussuunnitelmamallin tarkoituksena on paljastaa koulujen perustana olevat arvot, kuten tasa-arvo. Kriittinen tarkastelu tavoittelee opettajien, opiskelijoiden ja muun henkilöstön voimaannuttamista.

Opetussuunnitelmamallina **henkilökohtaisuus ja välittäminen** nostaa keskiöön oppijan kasvamisesta välittämisen ja korostaa opetuksessa humanistisuutta; oppijan itsensä toteuttamista, ihmisarvoa ja itsensä kunnioittamista. Opettajat pitävät tärkeänä tutkia kysymyksiä: Kuka olen? Mitkä ovat arvoni? Miten voin oppia kirkastamaan arvojani ja uskomuksiani?

Opetussuunnitelmat pohjautuvat puhtaasti yhteen malliin vain harvoin. Ne ovat usein hybridejä, vaikka erilaisia painotuksia on löydettyvissä. Tärkeää on tunnistaa, että opetussuunnitelmissa siirrettävät arvot, tiedot ja taidot ovat syntyneet aina jossakin historiallisessa, poliittisessa, sosiaalisessa ja taloudellisessa asiayhteydessä (McKernan 2008).

Ammatillisen opettajan kehittämissuunnitelma

Haaga-Heliassa ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmas-
ta käytetään nimitystä **Ammatillisen opettajan kehittämisohjelma** (KE-
HO). Sen voidaan tulkita olevan sosio-romanttisen sekä henkilökohtai-
suuden ja välittämisen opetussuunnitelmamallin hybridi, jonka keskiössä
on opettajaopiskelijan oppimisprosessi. Opettajaopiskelijan keskeisimpä-
nä taitona pidetään oman opettajaidentiteetin reflektointia.

Opettajaopinnot pohjautuvat ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen sekä oman osaamisen kehittämiseen. KEHO opetussuunnitelmana ilmentää oppijakeskeisyyttä, etsimistä, löytämistä, arvojen arvostamista, tietoisuuteen kannustamista ja oppimisen vapautumista (ks. Lawton 1973, 22–24).

Opettajaopinnot kytkeytyvät yhteiskunnassa tarvittavaan osaamiseen: mikä on nyt työelämässä ja ammatillisessa koulutuksessa ajankohtaista ja millaista osaamista tulevaisuudessa tarvitaan. Opettajuus nähdään jatkuvan oppimisen prosessina, ja opintojen aikana oma oppimisprosessi kietoutuu vertaisten oppimisprosesseihin, joissa tunnistetaan, tutkitaan ja jäsennetään muutoksia, joita tapahtuu ajattelussa, toimintatavoissa ja pedagogisessa osaamisessa.

Opettajaopiskelija tekee yhdessä ohjaajansa kanssa kehityssuunnitelman kehittymistavoitteistaan ja -tehtävistään sekä aikatauluttaa opintojaan. Henkilökohtaistamiseen tarvitaan aikaa, jotta kehityssuunnitelman tarkoitusta voidaan sanoittaa ja tutkia yhdessä sekä kannustaa opiskelijaa rohkeisiin tulkintoihin.

Henkilökohtaisuuden ja välittämisen opetussuunnitelmamallissa keskeistä on yksilön valinnan vapaus, yksilön kokemuksen ainutlaatuisuus, oppimisen merkityksellisyys ja mielekkyys. Oppiminen nähdään henkilökohtaisena matkana ja prosessina.

Oppimiseen vapauttava ammatillisen opettajan kehitysohjelma

Ammatilliset opettajaopinnot eivät pohjaudu ennakolta määritelyihin ja odotettaviin tuloksiin, vaikka ammatillisen opettajan osaamiset on määriteltä. Oppimista ei siis kahlita tiukkoihin rajauksiin ja etukäteen päätettyihin järjestelmällisiin raameihin. Tämä perustavanlaatuinen ero klassiseen, teknis-käyttäytymisen systemaattiseen opetussuunnitelmamalliin haastaa opettajaopiskelijoita opintojen alussa.

Kokemuksemme oppimisesta, oppijana olemista ja opettajuudesta vaikuttavat käsityksiimme, uskomuksiimme ja valintoihimme opettajana. Siksi on tärkeää tulla tietoiseksi myös siitä, millainen opetussuunnitelmalli on ohjannut omaa koulupolkua.

Kokemuksemme oppimisesta, oppijana olemista ja opettajuudesta vaikuttavat käsityksiimme, uskomuksiimme ja valintoihimme opettajana.

Opettajaopiskelijat ovat usein tottuneet rakenteeseen, tarkkuuteen, valvontaan, mittaamiseen, yhteisiin vaatimuksiin sekä seuraamuksiin oikeasta ja väärästä toiminnasta. Klassiseen ja systemaattiseen opetussuunnitelmaan kuuluu tarkka, oppiainekeskeinen struktuuri, tarkat ohjeet ja opettajajohtoinen arviointi. Opiskelijoilta vaaditaan toimissaan yhdenmukaisuutta, vaatimusten noudattamista ja tottelemista. Tällaista opetussuunnitelmaa voisi luonnehtia myös tuotteenomaiseksi.

Olemme altistuneet tämäntyyppiselle ajattelulle. Siksi opettajaopiskelijoiden kysymykset liittyvät usein tarkkoihin palautuspäivämääriin, sivumääriin, marginaalien syvyyteen ja fonttiin. He saattavat tarkastella kehitysohjelman rakennetta opintojakso kerrallaan, ja osaamiskriteerit saattavat tuntua hämmäisiltä.

Ammatillisen opettajan kehitysohjelmassa näitä lähestytään toisin. Palautuspäivämääriä henkilökohtaistetaan, ja esimerkiksi sivumäärille ei ole vaatimuksia, koska opiskelija saa itse määritellä, kuinka osoittaa osaamisensa, tekstin sijaan vaikka podcastina. Opintojaksot eivät ole erillisiä palasia vaan kietoutuvat toisiinsa, ja osaamiskriteeritkin kirkastuvat, kun niitä tutkitaan yhdessä sekä tulkitaan oman oppimisen tarpeista ja oman työn toimintaympäristön mahdollisuuksista käsin.

Opettajaopiskelija kohtaa opetussuunnitelman, joka tukee oppimista prosessina, jossa tavoitteet on tarkoitettu laajoiksi ymmärtämisiksi ja jonka arviointiaineistossa arvostetaan ainutlaatuisuutta, moniulotteisuutta ja kasvua. Tämä vaatii opiskelijalta luottamusta oppimisen prosessiin ja antautumista itsensä tarkoituksenmukaiselle ja merkitykselliselle kehittämiselle. Oppiminen kun on monimutkaista ja moniulotteista.

Opetussuunnitelmat ammatillisen opettajan työvälineenä ja opiskelijan kokemuksena

Ammattikorkeakoulu päättää itse tutkintojensa opetussuunnitelmista ja niiden kehittämisestä. Ammatillisella toisella asteella tutkinnon perusteet ovat valtakunnalliset, ja niiden kehittämisestä vastaa Opetushallitus yhteistyössä työelämän ja koulutuksen järjestäjien kanssa. Opettajat ovat keskeisiä henkilöitä opetussuunnitelmatyössä.

Opetussuunnitelmia tulee tarkastella muutoinkin kuin omaa työtä ohjaavina asiakirjoina. Millaisia ajattelutapoja, asenteita, olettamuksia, historiallisia tapahtumia ja kehityskulkuja, koulutuspoliittisia linjauksia ja koulutuksen käytänteitä niistä on löydettävissä? Opetussuunnitelmaa toteutetaan erilaisten tasojen ja ulottuvuuksien kautta.

Opetussuunnitelma on virallinen asiakirja, joka ohjaa opetustoimintaa valtakunnallisesti (esim. ammatillisen koulutuksen tutkinnon perusteet) tai paikallisesti (ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmat). Se tulee kuitenkin näkyväksi vasta opettajien tulkitsemana ja toteuttamana koulussa ja luokkahuonetasolla.

Viime kädessä opiskelija kokee opetussuunnitelman henkilökohtaisena oppimiskokemuksena. (Ks. Turunen 2008, 32–33; van den Akker 2003, 2.) Opetussuunnitelman tulisi tehdä opiskelijoihin pysyvä vaikutus kokemuksena ja sisäisenä muutosprosessina, jonka avulla opiskelijalle tarjotaan tietoa, arvoja, taitoja ja kykyjä.

Opetussuunnitelmaosaaminen on osa opettajan osaamista. Parhaimmillaan se antaa opetuksen tavoitteita ja arviointia tukevaa ohjeistusta mutta jättää mahdollisuuden opiskelijan kasvulle ja kehitykselle sekä inspiroi opettajaa luovuuteen opetuksessa tavoitteiden saavuttamiseksi. Kyse onkin siitä, missä, miten ja millaisesta ymmärryksestä käsin keskustelemme opetussuunnitelmista ja niiden taustavoimista sekä pohdimme käytännön pedagogisia valintoja.

Ammatillisen opettajan kehittymisohjelmaa voisi luonnehtia jopa vapauttavaksi opetussuunnitelmaksi. Vapaus on myös vastuuta, ja onkin tärkeää pohtia, millaisia taustoja ja muotoja opetussuunnitelmilla on ollut ja on nyt. Millaista oppimisen voimaa voimme niillä mahdollistaa?

Opetussuunnitelman tulisi tehdä opiskelijoihin pysyvä vaikutus kokemuksena ja sisäisenä muutosprosessina, jonka avulla opiskelijalle tarjotaan tietoa, arvoja, taitoja ja kykyjä.

Pohdittavaksi

- Kun muistelet koulupolkuasi, tunnistatko jonkin opetussuunnitelmamallin olleen vallalla? Jos tutkit nyt työtäsi opettajana tai oletuksiasi opettamisesta, tunnistatko jonkin näistä ohjaavan opetusta?
- Pysähdy hetkeksi pohtimaan alasi opetussuunnitelmaa. Kuka sen on tehnyt ja kenelle? Mitä tarkoitusta varten se on olemassa ja mitä sen mukaan tässä hetkessä pitää opettaa? Millaisia asioita se mahdollistaa opiskelijoille ja opettajille? Miten se olisi opetussuunnitelmana vielä parempi ja kenen näkökulmasta?
- Mitä alasi opetussuunnitelma tai tutkinnon perusteet kertovat ympäröivästä yhteiskunnasta, oppimisesta, työelämästä, elämästä?
- Mitä alasi opetussuunnitelma tai tutkinnon perusteet kertovat ihmis- ja oppimiskäsityksestä?
- Miten opetussuunnitelman tai tutkinnon perusteiden rakenne ja sisältö vaikuttavat pedagogisiin valintoihisi?

Lähteet

- van den Akker, J. 2003. Curriculum perspectives: an introduction. Teoksessa van den Akker, J., Kuiper, W. & Hameyer, U. Curriculum Landscapes and Trends, s. 1–10. Springer-Science+Business Media. Dordrecht.
- Autio, T. 2014. The Internationalization of Curriculum Research. 2003. Teoksessa Pinar, W. F. (toim.). International Handbook of Curriculum Research, s. 17–31. 2. painos. Routledge. Lontoo.
- Lawton, D. 1973. Social change, educational theory and curriculum planning. University of London Press. Lontoo.
- McKernan, J. 2008. Curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action research. Routledge. Lontoo.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen, s. 61–82. Tampere University Press. Tampere.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.

Arviointi ammattillisessa koulutuksessa

Katja Danska & Minna Fred

Arviointi ammatillisessa koulutuksessa on jaettavissa kahteen osaan: oppimisen arviointiin ja osaamisen arviointiin. Oppimisen arvioinnilla, eli formatiivisella arvioinnilla, tarkoitetaan oppimisprosessin aikana tehtävää ohjaavaa ja oppimista edistävää arviointia. Tästä käytetään myös käsitettä ”kehittävä arviointi”. Osaamisen arviointi sen sijaan on summatiivista, jo opittujen asioiden arviointia, jossa tiedollista ja taidollista osaamista verrataan asetettuihin tavoitteisiin ja niistä johdettuihin kriteereihin.

Arviointi kattaa useita ulottuvuuksia, kuten aikaisemman osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen, palautteen kehittymisestä, itsearvioinnin sekä osaamisen arvioinnin. Opettaja käyttää julkista valtaa ja toimii arvioinnissa virkavastuulla sekä julkisissa että yksityisissä oppilaitoksissa. Tämä artikkeli käsittelee osaamisen arviointia ammatillisen 2. asteen ja ammattikorkeakoulun näkökulmista.

Osaaminen keskiössä

Osaamisen arviointi Suomessa perustuu Kansalliseen tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehykseen (FiNQF), joka on johdettu eurooppalaisesta tutkintojen ja osaamisen viitekehyksestä (European Qualifications Framework, EQF). EQF on yhteinen eurooppalainen malli

osaamisen kuvaamiseen. Viitekehyksessä osaamista tarkastellaan kolmen eri kohteen eli tietojen, taitojen sekä vastuun ja itsenäisyyden kautta. EQF:n kahdeksan eri tasoa kuvaavat osaamista, oppimistuloksia, jotka eri koulutusasteilla tulee saavuttaa. Ammatillisen 2. asteen tutkinnot sijoittuvat EQF-tasolle 4 ja 5, kun taas ammattikorkeakoulututkinnot tasolle 6 ja 7. (Opetushallitus 2025a.)

Osaaminen käsitetään eri tavoin eri asteilla: ammatillisella 2. asteella oppiminen eli osaamisen hankkiminen ja osaaminen käsitetään erillisiksi prosesseiksi, kun taas ammattikorkeakouluissa osaaminen sidotaan oppimisprosessiin (ks. kohta Osaamisen arviointi). Ammatillisella 2. asteella käytetään termiä **osaamisperusteisuus**, ja se on kirjattu lakiin ammatillisesta koulutuksesta (531/2017). Ammattikorkeakouluissa puolestaan käytetään termiä **osaamisperustaisuus**. Lähtökohdat ovat molemmilla asteilla kirjoitusasusta huolimatta samat: osaamista hankitaan monipuolisissa oppimisympäristöissä ja jo olemassa oleva osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan. (Ks. kohta Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen.)

Osaamisperusteisuudessa ja osaamisperustaisuudessa ajatellaan, että opiskelija opiskelisi vain sellaista, mistä hänellä ei vielä ole osaamista.

Henkilökohtaistaminen 2. asteen ammatillisessa koulutuksessa

Henkilökohtaistaminen tarkoittaa sitä, että jokaiselle ammatillisen koulutuksen opiskelijalle suunnitellaan ja toteutetaan hänen tarpeitaan vastaava opintopolku. Henkilökohtaistamisessa tunnustetaan ja tunnustetaan opiskelijan aiempi osaaminen ja suunnitellaan, mitä uutta osaamista hän hankkii, miten se hankitaan, miten osaaminen osoitetaan, sekä mitä ohjausta, tukea tai mahdollisia erityisen tuen toimia opiskelija tarvitsee hänen elämäntilanteensa huomioiden.

Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS) laaditaan jokaiselle koulutuksen aloittavalle opiskelijalle. Tämän määrää laki ammatillisesta koulutuksesta. Suunnitelmaan kirjataan tiedot opiskelijan osaamisen tunnistamisesta, tunnustamisesta, hankkimisesta, kehittämisestä ja osoittamisesta sekä ohjaus- ja tukitoimista. Suunnitelma määrittää, suorittaako opiskelija koko tutkinnon vain osia siitä, ja se huomioi

aiemmin hankitun osaamisen. HOKS koskee sekä koulutussopimus- että oppisopimuskoulutusta. (Opetushallitus 2025b.)

Koulutuksen järjestäjän nimeämä opettaja, opinto-ohjaaja tai muu edustaja laatii HOKSin ja päivittää sitä yhdessä opiskelijan kanssa. HOKS-keskustelut ovat tärkeä osa koko opiskeluprosessia. Koulutuksen järjestäjät käyttävät erilaisia oppilaitosohjelmia, esimerkiksi Wilma ja Peppi, joihin HOKS kirjataan tietoturvallisesti.

Myös työnantaja tai työpaikan edustaja osallistuu HOKSin laadintaan, kun suunnitellaan työssäoppimisen jaksoa. HOKSiin kirjataan työssäoppimisen ajankohta sekä se, minkä opintokokonaisuuden ammattitaitovaatimusten osaamista opiskelija on hankkimassa ja miten hän aikoo näytön suorittaa. Työvoimakoulutuksessa myös työvoimaviranomaisen edustaja voi osallistua. Alaikäisen opiskelijan huoltajalla on mahdollisuus osallistua suunnitelman laadintaan ja päivittämiseen. (Opetushallitus 2025b.)

Henkilökohtaistaminen ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakouluissa henkilökohtaistamisen sijaan puhutaan yleensä yksilöllisestä opintopolusta, jossa opiskelijan itsearviointi on merkittävässä roolissa. Opiskelija suunnittelee ja luo oman henkilökohtaisen opintosuunnitelmansa tai oppimissuunnitelmansa (HOPS) käytössä olevaan sähköiseen järjestelmään. Opiskelija päivittää HOPSiaan koko opintojen ajan, mikä tarkoittaa sitä, että yksilöllinen polku voi muuttua pitkin matkaa, kun ajatukset tulevasta urasta kirkastuvat. Ammattikorkeakoulujen käytännöt eroavat toisistaan muun muassa siinä, tuleeko ohjaajan hyväksyä HOPS tietyin väliajoin.

HOPS pohjautuu osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan, josta ammattikorkeakoulu päättää itse. Osaamisperustainen opetussuunnitelma on rakentunut opiskelijälähtöisistä osaamistavoitteista, jotka asettuvat eurooppalaiseen tutkintojen viitekehykseen.

HOPSia suunnitellessaan opiskelija ensin tunnistaa aiemman osaamisensa suhteessa opetussuunnitelman osaamistavoitteisiin ja määrittelee muun muassa opintoaikansa ja sen, miten hän hankkii puuttuvaa osaamista – toisin sanoen missä ja miten hän suorittaa opintoja.

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

2. asteen ammatillisessa koulutuksessa

Laki ammatillisesta koulutuksesta sanoo, että koulutuksenjärjestäjän tehtävänä on tunnustaa opiskelijan aiemmin hankkima osaaminen, joka vastaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimuksia tai osaamistavoitteita. Osaamisen tunnistaminen tarkoittaa sitä, että opiskelijan aiemmin hankkima osaaminen selvitetään. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on tunnistaa opiskelijan aiemmin hankkima osaaminen opiskelijan esittämien asiakirjojen ja muiden selvitysten perusteella. Näitä voivat olla esimerkiksi tutkintotodistukset, työtodistukset, harrastuksista saadut todistukset tai muut menetelmät, joilla osaamista voidaan todentaa esimerkiksi haastatteluilla.

Osaaminen pyritään tunnistamaan ja tunnustamaan tutkintokoulutuksen alussa. Myös HOKS-keskusteluissa käydään läpi tunnistamis- ja tunnustamisasioita. On tärkeää, että koulutuksenjärjestäjä perehdyttää opettajaa näihin käytäntöihin. Koulutuksenjärjestäjä päättää osaamisen vastaavuuden ja ajantasaisuuden varmistamisen menettelytavoista. Aiemmin hankitun osaamisen vastaavuutta tai ajantasaisuutta arvioivat koulutuksen järjestäjän nimeämät arvioijat. He arvioivat osaamista ammatillisissa tutkinnon osissa ja yhteisten tutkinnon osien osa-alueissa.

Opiskelijan hankkiman osaamisen tunnistamisella ja tunnustamisella vältetään päällekkäinen koulutus ja uudelleenarviointi. Kun saadaan tietoon, mitä opiskelija jo osaa, koulutusta voidaan suunnata tarkoituksenmukaisesti puuttuvan osaamisen hankkimiseen. Osaamisen tunnustaminen nopeuttaa myös tutkinnon suorittamista.

Opiskelijan jo osoittamaa osaamista, joka vastaa suoritettavassa tutkinnossa edellytettyä osaamista tai ammattitaitoa, voidaan tunnustaa suoraan suoritettavaan tutkintoon. Tätä kutsutaan sisällyttämiseksi. Näin voidaan tehdä esimerkiksi, jos opiskelija on suorittanut lukiossa kurseja esimerkiksi kielissä. Muissa tapauksissa arvioijat arvioivat osaamisen vastaavuutta ja ajantasaisuutta. Tunnustetusta tutkinnon osasta tai yhteisten tutkinnon osien osa-alueesta tehdään dokumentoitu tunnustamispäätös. (Opetushallitus 2025c.)

Mikäli tunnustamispäätöstä asiakirjojen ja selvitysten perusteella ei voida tehdä, opiskelija voidaan ohjata soveltuvien tutkinnon osien näyttöön

tai yhteisten tutkinnon osien osa-alueiden osalta muuhun osaamisen arviointiin (Opetushallitus 2025c).

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ammattikorkeakouluissa

Ammattikorkeakoululain pykälän 37 mukaan opiskelija saa ammattikorkeakoulun päätöksen mukaisesti lukea hyväkseen muussa oppilaitoksessa suorittamiaan korkeakoulutasoisia opintoja sekä korvata tutkintoon kuuluvia opintoja myös muulla tavoin osoitetulla osaamisella. Ammattikorkeakoulujen omat tutkintosäännöt määrittelevät, mitä ja miten osaamista tunnustetaan tutkinnoissa.

Käsitteellä “osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen” tarkoitetaan opiskelijälähtöistä, ohjauksella tuettua validointiprosessia, joka vaihtelee ammattikorkeakouluittain. Lähtökohtana on kuitenkin aina opiskelijan proaktiivisuus eli hän on itse aloitteellinen hankitun osaamisensa tunnistamisesta suhteessa tutkinnon ja opetussuunnitelman sisältöihin. Osaamisen tunnistamista tuetaan oppilaitoksissa ohjauksella. Tunnustaminen tarkoittaa arviointia, jonka tekee joko opettaja, opinto-ohjaaja tai opintopäällikkö. Tunnustamisen tavat riippuvat siitä, miten ja milloin osaamisen on hankittu.

Seuraavassa on lueteltu osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosesseja ammattikorkeakouluissa:

- Hyväksiluku: Opiskelijalla on aiempia korkeakoulutasoisia opintoja, jotka hän haluaa sisällyttää tutkintoonsa kokonaan tai osittain. Osaaminen osoitetaan virallisella opintosuoritusotteella.
- Osaamisen osoittaminen niin sanotussa näytössä: Opiskelijalla on aiempaa osaamista esimerkiksi työkokemuksen tai harrastustoiminnan kautta. Osaaminen osoitetaan opettajan määräämin tavoin niin sanotussa osaamisen näytössä. Näyttötapoja ovat esimerkiksi essee, suullinen esitys, tentti tai portfolio, joka arvioidaan opetussuunnitelman osaamistavoitteiden mukaisesti.

- **Opinnollistaminen:** Opiskelija työskentelee tai tekee jotain muuta, joka kasvattaa opetussuunnitelman mukaista osaamista opintojen aikana. Osaaminen osoitetaan ja arvioidaan opettajan määrittämällä tavalla, esimerkiksi oppimispäiväkirjalla tai esityksellä. Usein myös työpaikan edustaja osallistuu arviointiin.

Ammattikorkeakoulut päättävät itse hyväksiluvuista ja siitä, voiko tutkintoon kuuluvia opintoja korvata myös muulla tavoin osoitetulla osaamisella.

Osaamisen osoittaminen ja arviointi 2. asteen ammatillisessa koulutuksessa

Opetushallituksen mukaan osaamisen arviointi ammatillisessa koulutuksessa on suunniteltu prosessi, joka varmistaa opiskelijoiden ammattitaidon ja osaamisen vastaavuuden työelämän vaatimuksiin. Tämä prosessi tukee opiskelijoiden kehittymistä ja valmistaa heitä menestymään tulevaisuudessa työtehtävissään.

Osaamisen osoittaminen näytössä

Lain mukaan näyttö on ensisijainen ammattitaidon osoittamistapa ammatillisissa tutkinnon osissa. Näytössä opiskelija tekee käytännön työtehtäviä aidoissa työtilanteissa ja työprosesseissa työpaikalla. Näytön suunnittelu tehdään yhdessä opiskelijan kanssa, ja se on yksilöllinen. Suunnitelma kirjataan opiskelijan HOKSiin. (Opetushallitus 2025c.)

Näytöt suunnitellaan yksilöllisesti tutkinnon osittain, ja niiden suunnittelusta vastaa koulutuksen järjestäjä yhdessä opiskelijan ja työpaikan kanssa. Ammattitaitovaatimukset ohjaavat, mitä näytössä näytetään. Perustellusta syystä näyttö voidaan järjestää myös muualla kuin työpaikalla. Näytössä osoitettua osaamista voidaan täydentää muilla tavoin, jos se on tutkinnon perusteissa mahdollistettu.

Osaamisen osoittaminen on erotettava osaamisen hankkimisesta. Osaamisen hankkimista ovat esimerkiksi opettajien ohjauksessa tehdyt tehtävät ja työpaikalla järjestettävä koulutus.

Osaamisen osoittamisen ajankohta sovitaan, kun opiskelija on saanut riittävästi hankittua perusteissa edellytettyä osaamista. Opiskelijalla

on oikeus saada opetusta ja ohjausta sekä kirjallista tai suullista palautetta osaamisen kehittymisestä. Näin voidaan yhdessä miettiä, milloin hän on valmis näyttöön. Palautteen antajina ovat työpaikkaohjaajat, opettajat sekä muut opiskelijan opetukseen, ohjaukseen ja tukeen osallistuvat. Opiskelijan pitää olla tietoinen, milloin häntä arvioidaan. (Opetushallitus 2025c.)

Ammattitaitovaatimukset ja geneeriset arviointikriteerit

Ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet muodostuvat tutkinnon osan työprosessista tai tehtäväkokonaisuudesta. Ne sisältävät taidot, pätevyudet ja tiedot, joita tutkinnon osassa edellytetään. Elinikäisen oppimisen avaintaidot sisältävät myös ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin.

Arviointikriteerit määrittävät, miten ja millä tasolla ammattitaitovaatimukset tulisi osata tietyn arvosanan saavuttamiseksi. Opiskelijan osaaminen arvioidaan tutkinnon osittain, ja tutkinnon osan arvosana määräytyy sen mukaan, mille arviointiasteikon tasolle opiskelijan osaaminen kokonaisuutena parhaiten sijoittuu. Arviointikriteerit eivät ole kontekstisidonnaisia. Arviointikriteeristössä osaamisen taso syvenee ja laajenee edetäessä tyydyttävästä kiitettävään tasoon. Tyydyttävä 1 taso on minimitaso

Opiskelijan osaaminen arvioidaan tutkinnonosittain, ja tutkinnon osan arvosana määräytyy sen mukaan, mille arviointiasteikon tasolle opiskelijan osaaminen kokonaisuutena parhaiten sijoittuu.

tutkinnon osasta suoriutumiseen. Ammatilliset tutkinnon osat arvioidaan asteikolla 1–5, ja yhteiset tutkinnon osat arvioidaan asteikolla hyväksytty/hylätty. Yhteisten tutkinnon osien osa-alueet arvioidaan asteikolla 1–5, ja nämä arvosanat ovat erityisen merkityksellisiä jatko-opintoihin hakeutumisen näkökulmasta.

Ammattitutkinnoissa ja erikoisammattitutkinnoissa tutkinnon osat arvioidaan asteikolla hyväksytty/hylätty ja kriteerit on kirjoitettu ammattitaitovaatimuksiin.

Ammatillisten tutkinnon osien osaamisen arvioinnin toteuttavat ja arvioinnista päättävät koulutuksen järjestäjän nimeämät kaksi arvioijaa. Arvioijista toinen on koulutuksen järjestäjän edustaja ja toinen työelämän edustaja. Osaamisen arvioijat tekevät opiskelijan osaamista koskevan arviointipäätöksen tutkinnon osittain. Arvioinnista tehdään virallinen arviointipäätös, joka perustellaan ammattitaitovaatimusten ja arviointikriteerien kautta numeron lisäksi myös kirjallisesti. Arvioijat varmentavat arviointipäätöksen allekirjoituksillaan ja päiväyksellä. Opiskelijalla on oikeus pyytää osaamisen arvioinnin tarkistamista arvioijilta kirjallisesti, mikäli hän on erimielinen arviointipäätöksestä. (Opetushallitus 2025c.)

Opiskelijan osaaminen arvioidaan tutkinnonosittain, ja tutkinnon osan arvona määräytyy sen mukaan, mille arviointiasteikon tasolle opiskelijan osaaminen kokonaisuutena parhaiten sijoittuu.

Osaamisen osoittaminen ja arviointi ammattikorkeakoulussa

Osaamisperustaisissa opetussuunnitelmissa määritellään tutkinnon osaamistavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit. Osaamistavoitteet määrittelevät, mitä osaamista opiskelijalta edellytetään. Arviointikriteerit muodostetaan osaamistavoitteiden pohjalta ja ne kuvaavat osaamisen tasoja. Osaaminen osoitetaan opettajan määräämällä tavalla esimerkiksi esseillä, tenteillä, projektiraporteilla tai ryhmätöillä, joiden perusteella arvosanat muodostetaan.

Monessa ammattikorkeakouluissa on yhteiset arviointikehikot, jotka auttavat paitsi opettajaa arvioinnin suunnittelussa ja toteutuksessa myös opiskelijaa itsearvioinnissa. Arviointikehikot määrittävät arvioinnin kohteet ja kriteerit, joiden mukaan arviointi tehdään.

Ammattikorkeakouluissa opintosuoritukset arvioidaan asteikolla 0–5 tai hyväksytty/hylätty.

Opintojen alku- ja loppuvaiheen arviointikehikot eroavat toisistaan, koska osaamisvaatimukset kasvavat opintojen edetessä. Joissain ammattikorkeakouluissa käytetään arviointikehikkoa sellaisenaan, toisissa opettaja määrittää opintojaksokohtaiset arviointikriteerit arviointikehikon avulla. Mikäli yhteisiä arviointikehikoita ei ole, on opettajan vastuulla suunnitella arviointi.

Ammattikorkeakoululain mukaan opiskelijalla on ”oikeus saada tieto arvosteluperusteiden soveltamisesta opintosuoritukseensa. Hänelle on varattava tilaisuus tutustua arvosteltuun kirjalliseen tai muuten tallennettuun opintosuoritukseen. Kirjalliset ja muulla tavoin tallennetut opintosuoritukset on säilytettävä vähintään kuuden kuukauden ajan tulosten julkistamisesta.” (Ammattikorkeakoululaki §37.) Arvioinnin läpinäkyvyyden vuoksi on tärkeää, että opiskelijalla on etukäteen tiedossa, miten suoritusta arvioidaan.

Ammattikorkeakoulujen omat tutkintosäännöt määräävät opintosuoritusten uusimisesta. On huomionarvioista, että esimerkiksi osaamisen näyttöjen osalta toimitaan hyvin eri tavoin: joissain korkeakouluissa osaamisen näyttöjen uusiminen on mahdollista (Laurea-ammattikorkeakoulu s.a.), kun taas toisissa näyttö on ainutkertainen tapahtuma, jota ei voi uusia (Haaga-Helia ammattikorkeakoulu s.a.).

Ammattikorkeakouluissa oppimista ja osaamista arvioidaan monipuolisesti eli ennen oppimisprosessia (diagnostinen arviointi), sen aikana ja sen jälkeen. Palaute on olennainen osa arviointiprosessia. Itse- ja vertaisarviointia käytetään sekä oppimisen edistämiseen että varsinaisen arvosanan muodostamiseen. Työelämäprojekteissa, harjoitteluissa ja opinnäytetöissä myös työelämän edustaja osallistuu osaamisen arviointiin.

Pohdittavaksi

- Ammatillinen 2. aste: Tutustu oman alasi ammattitaitovaatimuksiin sekä geneerisiin arviointikriteereihin ja mieti tutkinnonosittain, miten arviointia voitaisiin tehdä työelämässä?
- Ammattikorkeakoulu: Tutustu ammattikorkeakoululakiin ja yhden ammattikorkeakoulun tutkintosääntöön. Mitä niissä määrätään arvioinnista?

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 2014/932.

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu s.a. Tutkintosääntö. Viitattu 26.4.2025.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.

Laurea-ammattikorkeakoulu s.a. Tutkintosääntö. Viitattu 15.5.2025.

Opetushallitus 2025a. Tutkintojen viitekehykset. Viitattu 26.4.2025.

Opetushallitus 2025b. Henkilökohtaistaminen ammatillisessa koulutuksessa. Viitattu 28.4.2025.

Opetushallitus 2025c. Osaamisen arviointi ammatillisessa koulutuksessa. Viitattu 28.4.2025.

Ammatillinen opettaja tukee opiskelijan kokonaisvaltaista kasvua työelämä- lähtöisessä koulutuksessa

Pia Ranna & Leena Nuutila

Työelämälähtöisen ammatillisen koulutuksen tehtävänä on antaa opiskelijalle valmiuksia selviytyä työelämän vaatimuksista. Työelämälähtöisen oppimisen perusta on oppilaitosten ja työnantajien välinen yhteistyö. Kaiken keskiössä on opiskelija, jota ammatillinen opettaja tukee yksilöllisesti ja kokonaisvaltaisesti matkalla kohti työelämää. Tässä artikkelissa tarkastelemme oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä, sen merkitystä opiskelijalle sekä sitä, miten ammatillinen opettaja voi tukea opiskelijaa työelämän ja opiskelun rajapinnoilla.

Laadukkaan työelämälähtöisen koulutuksen perusta on toimiva yhteistyö oppilaitosten ja työpaikkojen välillä. Keskeinen osa tätä yhteistyötä on koulutuksen jatkuva kehittäminen työelämän muuttuvien osaamistarpeiden mukaisesti. Tämä edellyttää, että sekä oppilaitosten että työpaikko-

Vuoden 2025 alussa TE-palveluiden järjestämisvastuu siirtyi valtiolta kunnille ja samalla valtion työ- ja elinkeinotoimistot (TE-toimistot) lakkautettiin. Uudistuksen tavoite on kehittää työvoimapalveluita entistä vaikuttavammiksi suuntaamalla ammatillista koulutusta tukemaan paremmin alueellista työllisyyttä ja yritysten tarpeita. On siis tarve vahvistaa ammatillisten oppilaitosten opetus- ja ohjaushenkilöstön valmiuksia, jotta he voivat entistä paremmin tukea ja ohjata erilaisia opiskelijoita sujuvaan siirtymiseen työelämään.

Oppilaitosten ja työelämän välistä yhteistyötä vahvistetaan myös erilaisten alueellisten ja valtakunnallisten hankkeiden kautta. Tästä yksi esimerkki on Ketjut kuntoon -hanke, jossa pyritään edistämään ja sujuvoittamaan heikommassa työmarkkina-asemassa olevien henkilöiden siirtymistä työmarkkinoille. Samalla pyritään rakentamaan toimivia työllistymispolkuja työnhakijan ja työnantajan välille sekä kehitetään ja toteutetaan toimia työllistymisen edistämiseksi.

jen toimijoilla on ajantasainen ymmärrys työelämän haasteista ja kehityssuunnista. (Kurki, Uusitalo, Nykänen, Mattila-Holappa & Saari 2020, 3.) Tehokas yhteistyö edellyttää avointa ja jatkuvaa tiedonvaihtoa molempiin suuntiin.

Yhteistyö ammatillisten oppilaitosten kanssa motivoi työnantajia, esimerkiksi yrityksiä, monesta eri syystä. Niitä ovat esimerkiksi rekrytointimahdollisuuksien hyödyntäminen, vaikuttaminen valmistuvien opiskelijoiden ammatilliseen osaamiseen, työnantajakuvan vahvistaminen, taloudelliset hyödyt ja uudet näkökulmat yritystoiminnan kehittämiseen. (Kortet 6.2.2025.) Oppilaitokset voivat puolestaan tarjota yrityksille

mahdollisuuksia osallistua opiskelijaprojekteihin esimerkiksi tarjoamalla projektiaiheita kursseille tai hyödyntämällä opiskelijoita yrityksen kehityshankkeissa opinnäytetöiden kautta.

Tällä hetkellä vain alle puolet yrityksistä tekee oppilaitosyhteistyötä. Syynä tähän on muun muassa se, että 90 prosenttia suomalaisista yrityksistä on pk-yrityksiä, joissa ei ole HR-asiantuntijaa. Lisäksi osaamista ei nähdä strategisena asiana. Yritykset vaikuttavatkin kaipaavan lisää aktiivisuutta koulutuksen järjestäjien suunnalta. (Kortet 6.2.2025.)

Parhaimmillaan oppilaitoksen ja työelämän yhteistyöstä hyötyvät kaikki osapuolet: työelämä saa osaavaa ja tarpeisiinsa vastaavaa työvoimaa, oppilaitos saa arvokasta tietoa koulutuksen työelämälähtöisyyden kehittämiseksi, ja opiskelija saa sekä työkokemusta että kokonaisvaltaista ammatillista kasvua. (Suonsivu 11.6.2024.) Lisäksi yhteistyö voi synnyttää pitkäkestoisia kumppanuuksia, jotka tukevat työelämän ja koulutuksen jatkuvaa kehitystä.

Ammatillisen opettajan on tärkeä tunnistaa nämä yhteistyömahdollisuudet ja hyödyntää niitä. Keskeistä on, että yhteistyö koetaan molempia osapuolia hyödyttäväksi ja sellaiseksi, josta kumpikaan organisaatio ei yksistään selviä. Ammatillisilla opettajilla on ainutlaatuinen näköalapaikka työelämään, sen muuttuviin työtehtäviin ja haasteisiin.

Ammatillisen koulutuksen ja työelämän rakennemuutokset ovat haastaneet etsimään uudenlaisia yhteistyön muotoja. Haasteena ovat esimerkiksi työpaikalla tapahtuvan ohjauksen vaihtelevat käytännöt. Koulutusten järjestäjien on etsittävä tunnistettuihin haasteisiin uusia ratkaisuja yhdessä työelämän kanssa.

**Työelämälähtöinen opetus tarjoaa
ammatilliselle opettajalle arvokkaita
kohtaamisia opiskelijan kanssa.**

Työelämäkokemukset ovat opiskelijalle erittäin tärkeitä

Työpaikoilla tapahtuva oppiminen vahvistaa opiskelijan minäpystyvyyttä erityisesti onnistumiskokemusten kautta. Lisäksi vertaisoppiminen ja työpaikalta saatu palaute tukevat tätä prosessia. Työelämäjaksot tarjoavat myös mahdollisuuden kehittää opiskelijan itseohjautuvuutta, itsetuntemusta, sinnikkyyttä, sosiaalisuutta, rohkeutta ja itsetuntoa. (Bandura 1997; Ranna 2024.)

Työelämäkokemukset voivat olla erityisen merkityksellisiä varsinkin opinnoissaan tukea tarvitseville opiskelijoille. Toisinaan on kuitenkin haastavaa löytää sellaisia työssäoppimispaikkoja, joissa opiskelijat saavat tarvitsemansa tuen ja ohjauksen. Työnantajat eivät aina välttämättä tunne erilaisia yhteistyömahdollisuuksia oppilaitosten kanssa, ja toisaalta opiskelijatkaan eivät aina osaa hahmottaa, miten oppilaitoksen ja yrityksen välinen yhteistyö voi tukea heidän urapolkuaan ja edistää työllistymistä. (Ihalainen 1.6.2022.)

Tästä syystä on tärkeää, että oppilaitokset ja työelämä toimivat aktiivisesti yhdessä, jotta opiskelijat saavat mahdollisuuden kokea työelämää ja kehittää ammatillista osaamistaan käytännössä.

Luottamus on tärkeä perusta ammattiosaamisen kehittymiselle. Koulutuksen järjestäjän tulee varmistaa, että opiskelijalla on turvallinen ympäristö oppia ja toimia myös työelämässä. Opiskelijan sitoutuminen omaan työllistymisen polkuunsa ei aina ole itsestään selvää, ja siksi hänen tulee saada tukea ja kannustusta elämänsä ja uransa suunnittelussa.

On tärkeää keskustella opiskelijan kanssa työelämään liittyvistä tavoitteista oikeissa ajankohdissa. Esimerkiksi viimeisimmässä kouluterveyskyselyssä tuli esiin, että 19 prosenttia ammattikouluopiskelijoista kokee, että opettajat eivät ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan (THL 28.5.2025.). Tärkeitä olisivat siis kannustavat keskustelut erityisesti tämän viidenneksen kanssa.

Työelämälähtöinen opetus tarjoaa ammatilliselle opettajalle arvokkaita kohtaamisia opiskelijan kanssa sekä mahdollisuuksia tukea opiskelijan yksilöllistä ja kokonaisvaltaista kasvua. Ammatillinen opettaja toimii opiskelijan rinnallakulkijana ja sparraajana, tekee näkyväksi opiskelijan vahvuuksia ja vahvistaa ammatillista itsetuntoa positiivisen palautteen kautta.

Samalla on tärkeää antaa opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymistarpeista myös rakentavaa palautetta, joka tukee yksilöllistä kasvua.

Valmentajamaiseen ohjaukseen kuuluu opiskelijan aito kohtaaminen

Ammatillisen koulutuksen laatua ja työelämäyhteistyötä voidaan kehittää opiskelijälähtöisen ohjauksen kautta. Yksi ratkaisu tähän on valmentajamaisen, työelämälähtöisen ohjausotteen vahvistaminen. Valmentajamaista ohjausotetta on viime vuosina ryhdytty soveltamaan nuorten työllistämiseen ja siihen liittyvään ohjaustarpeeseen.

Työpaikalla tapahtuva ohjaus on asiantuntijoiden toteuttamaa ohjaustyötä. Asiantuntijuus voidaan nähdä yksilöllisenä ominaisuutena, mutta sen lisäksi voidaan nähdä yhteisöllinen ja hajautettu asiantuntijuus, joka ilmenee erityisesti ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Juuri tämä yhteisöllisyys on moniammatillisen työskentelyotteen ydintä. (Nuutila 2018, 97.)

Työelämälähtöinen pedagogiikka, valmentajamainen ohjaus ja verkostoyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ovat ihmisyyden kohtaamista. Se edellyttää avointa ja luottamusta herättävää läsnäolon ilmapiiriä sekä herkkyyttä kuunnella. Aito kohtaaminen on työelämälähtöisen, yksilöllisiin tarpeisiin perustuvan ohjauksen ydinaluetta. (Ks. Kouzmitcheva, Nuutila & Blair 2020, 91.)

Työpaikalla tapahtuva ohjauskeskustelu on opiskelijalle usein merkityksellinen oppimiskokemus. Ohjaavan opettajan läsnäolo ja aito

Yhteinen dialogi perustuu vastavuoroiselle kanssakäymiselle, jossa jokainen on oman alansa asiantuntija.

kiinnostus opiskelijan kokemuksiin työpaikalla tapahtuneesta oppimisesta voi olla merkittävä tekijä työelämäjakson onnistumisessa. Myös opettajan olemus viestii siitä, miten arvokkaana opiskelija kokee itsensä (ks. Tölli 2024).

Valmentajamaisessa ohjauksessa opiskelijan arvostaminen ja ammatillisen kasvun tukeminen tarkoittaa kunnioittamista, hyväksymistä ja välittämistä sekä opiskelijan aitoa kohtaamista. Aidossa vuorovaikutuksessa opettaja ei ole ainoastaan tiedon lähettäjä ja muut sen vastaanottajia, vaan yhteinen dialogi perustuu vastavuoroiselle kanssakäymiselle, jossa jokainen on oman alansa asiantuntija: opettaja ja työelämän edustaja oppimisen, opiskelija oman elämänsä ja opiskelijana olemisen. Tilanteessa on usein monta erilaista näkökulmaa. (Nuutila 2018, 98.)

Monet nuoret aloittavat peruskoulun jälkeen ammatillisessa tai TUVA-koulutuksessa tietämättä tarkasti, mihin ammattiin haluavat valmistua ja millaista työtä tulevaisuudessa tehdä. Tässä vaiheessa he tarvitsevat tukea ja kannustusta polkunsä hahmottamiseen. Vaikka työpaikalla tapahtuva ohjaus liittyy ensisijaisesti tutkintotavoitteiseen oppimiseen ja näyttöjen suorittamiseen, ammatillinen opettaja voi osaltaan auttaa opiskelijaa pohtimaan ammatillisia suuntiaan ja kokonaisvaltaisemmin tulevaisuuden tavoitteitaan. Ammatillisen opettajan työssä on siis myös uraohjauksellisia piirteitä.

On tärkeää rakentaa opiskelijan kanssa sisäisiä valmiuksia pienin osatavoittein ja oikea-aikaisesti. Luottamuksen ja turvallisuuden tunteen vahvistuessa voidaan siirtyä syvempään pohdintaan opiskelijan valmiuksista ja kiinnostuksen kohteista. Tässä prosessissa rinnalla kulkeminen ja opiskelijan tukeminen koko opiskeluajan on olennainen osa valmentajamaista ohjausta.

Pohdittavaksi

- Miten voit ammatillisena opettajana tukea opiskelijan yksilöllistä ja kokonaisvaltaista kasvua työelämän siirtymissä?
- Miten voit vaikuttaa ammatillisena opettajana oppilaitosten ja työnantajien välisen yhteistyön onnistumiseen?
- Miten voit työssäsi toteuttaa valmentajamaista ohjausta opiskelijaa tukien?

Lähteet

- Bandura, A. 1997. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa Bandura, A. Self-efficacy in Changing Societies, s. 1–45. Cambridge University Press.
- Ihalainen, N. 1.6.2022. Suunnitelmallinen oppilaitosyhteistyö auttaa kohtaamaan osaajat ajoissa. Lab Pro. Viitattu 10.2.2025.
- Kortet, M. 6.2.2025. Johtava asiantuntija. Ratkaisuna osaajapulaan on oppilaitosyhteistyö. Miksi ja mikä siinä on niin vaikeaa? Palvelualojen työnantajat, Palta. Webinaari-esitys. Helsinki.
- Kouzmitcheva, K., Nuutila, L. & Blair, S. 2020. Työtehtäviä TELMA-opiskelijoille tutussa oppimisympäristössä (PDF-tiedosto). Teoksessa Hakala, K., Eskola, S. & Mäkinen, M. (toim.). Puheenvuoroja vaativasta erityisestä tuesta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 293. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä. Viitattu 10.2.2025.
- Kurki, T. Uusitalo, H., Nykänen, M., Mattila-Holappa, P. & Saari, E. 2020. Uudista yhteistyötä! Käytännön työkaluja työpaikka-oppilaitosyhteistyön kehittäjälle, (PDF-tiedosto). Työterveyslaitos. Helsinki. Viitattu 10.2.2025.
- Nuutila, L. 2018. Tulevaisuuden työelämää ja ammatillista osaamista yhdessä kehittämässä. Teoksessa Nuutila, L. & Honkanen, E. (toim.). Ammatillisia opintoja yksilöllisesti. Kokemuksia ohjauksesta ja ammattilaisten yhteistyöstä. Haaga-Helia julkaisut 3/2018. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki. Viitattu 10.2.2025.
- Ranna, P. 2024. Työelämäpainotteinen perusopetus: Opiskelijoiden kokemuksia Vantaan TEPPO:sta 2022–2023. Julkaisematon raportti.
- Suonsivu, A. 11.6.2024. Yritysten ja erityisoppilaitoksen yhteistyö: Piilevästä potentiaalista tuottavaksi tekemiseksi. Viitattu 10.2.2025.
- THL. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 28.2.2025. Kouluterveyskysely 2023 – valtakunnalliset tulokset. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 15.5.2025.
- Tölli, P. 2024. Minä näen sinut. Arvostuksen psykologiaa. Tammi. Helsinki.

Työelämässä oppiminen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa

Petja Sairanen

Työelämässä oppiminen kuuluu kiinteästi suomalaiseen ammatilliseen koulutukseen. Työelämälähtöisyys ja osaamisperusteisuus ovat olleet lähtökohtana ammatillisissa tutkinnoissa 1990-luvun puolivälistä alkaen. Tässä artikkelissa tarkastellaan eri vaihtoehtoja ammatillisen toisen asteen tutkintokoulutuksen järjestämiseen työpaikoilla käytännön työtehtävien yhteydessä. Artikkelissa esitellään lainsäädännössä mainitut keskeiset käsitteet, koulutussopimus ja oppisopimus, sekä vaihtoehto työelämässä oppimiseen monimuotokoulutuksessa.

Vuoden 2018 alussa voimaan tulleet laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) ja valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta (673/2017) määrittelevät uudet suuntaviivat ammatilliseen tutkintokoulutukseen ja siihen sisältyvään opiskelijan työelämässä oppimiseen. Lainsäädännössä tätä kutsutaan työpaikalla järjestettäväksi koulutukseksi (laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 8. luku). Kaikki ammatilliset tutkinnot järjestetään saman lainsäädännön alaisuudessa. Keskeisin opiskelua ohjaava prosessi on jokaiselle opiskelijalle laadittava henkilökohtainen osaamisen kehittämisen suunnitelma (HOKS).

Koulutussopimus vai oppisopimus?

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

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

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

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

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

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

Koulutussopimukseen perustuva koulutus

Koulutussopimus on tarkoitettu korvaamaan aikaisemmin käytössä ollut sopimus työssäoppimisesta, ja se solmitaan tavallisesti ammatillisille perustutkinto-opiskelijoille. Opiskelija hankkii osaamista HOKSin mukaisesti työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä, mutta hän ei ole työsuhteessa eikä hänelle makseta palkkaa tai korvausta. Työnantaja ei voi saada koulutuskorvausta koulutussopimuksessa. Koulutuksen järjestäjä sopii kirjallisesti koulutussopimustyöpaikan edustajan kanssa opiskelijan osaamisen hankkimisesta työpaikalla. Sopimus solmitaan määräaikaisena, ja se voi käsittää yhden tai useamman tutkinnon osan tai tutkinnon osaa pienempiä osaamiskokonaisuuksia. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 §71; valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017 § 18–19.)

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

Oppisopimuskoulutus

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

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

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

Oppisopimuskoulutuksen toteuttamisen vaiheet:

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

Työpaikan edellytykset oppisopimuskoulutuksessa:

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

Oppisopimusopiskelijan HOKSiin kirjataan seuraavat asiat:

- aiemmin hankittu osaaminen
- näytöillä suoritettavat tutkinnon osat tai tutkinto, näyttöjen ajankohdat sekä sisällöt
 - Viimeinen näyttö määrittelee myös oppisopimuksen päättymisen ajankohdan.
- osaamisen hankkimisen aikaiset keskeiset työtehtävät ja niiden ajoittuminen
- työpaikalla järjestettävää koulutusta tarvittaessa täydentävät opinnot; muissa oppimisympäristöissä tapahtuva osaamisen hankkiminen (tietopuoliset ja muut opinnot)
 - Suunnitellaan näiden opintojen sisällöt ja kestot.
Jos edellä mainittua tarvetta täydentämiselle ei ole, koulutus voidaan järjestää kokonaan työpaikalla.
- opiskelijan tarvitsema ohjaus ja tuki sekä erityisen tuen tarve, joka huomioidaan sekä osaamisen hankkimisen että osaamisen osoittamisen aikana
- vastuullinen työpaikkaohjaaja sekä vastuullinen opettaja.

Työelämässä oppiminen osa-aikaisessa opiskelussa ilman koulutus- tai oppisopimusta

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

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

- opiskelija ei halua sitoutua työnantajaan koulutus- tai oppisopimuksen ajaksi.

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

On selvää, ettei työssä käyvä opiskelija voi opiskella viitenä päivänä viikossa työaikansa ulkopuolella. Opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan kirjataan, monenako päivänä hän osallistuu koulutuksen järjestäjän eri oppimisympäristöissä järjestämään tavoitteelliseen ja ohjattuun opiskeluun. Tämä lasketaan opiskelupäiväksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen rahoituksen laskentaperusteista 682/2017 §1.)

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

Näytöt - osaamisen arviointi työpaikalla

Tutkinnon osien edellyttämä ammattitaito ja osaaminen osoitetaan tekemällä käytännön työtehtäviä aidoissa työtilanteissa ja työprosesseissa työpaikalla. Periaatteessa näyttö ei eroa tavallisesta työstä muuten, kuin että samanaikaisesti työntekijän (opiskelijan) osaamista arvioidaan.

Opiskelija osoittaa näytön aikana, miten hyvin hän on saavuttanut tutkinnon perusteissa määritellyn osaamisen. Näyttö voidaan jakaa useampaan eri kertaan ja eri työpaikoille. Usein näyttö järjestetään samalla työpaikalla, jossa opiskelija on hankkinut osaamistaan. Tällöin on tärkeää erottaa osaamisen hankkiminen (oppiminen) ja osaamisen osoittaminen (näyttö) toisistaan. Samalla työpaikkaohjaajan antama palaute

oppimisesta ja osaamisen arviointi pidetään toisistaan erillisinä prosesseina. Tämä voi olla haastavaa, varsinkin jos työpaikkaohjaaja toimii myös osaamisen arvioijana näytössä.

Osaamista arvioivat ja arvioinnista päättävät koulutuksen järjestäjän nimeämät arvioijat, joita on kaksi. Arvioijista toinen on pedagogisesti pätevä ja kelpoinen opettaja tai erityisestä syystä muu koulutuksen järjestäjän edustaja ja toinen työelämän edustaja. Työelämän edustaja voi olla työantaja, työntekijä tai itsenäinen ammatinharjoittaja. Arvioijilla tulee olla riittävä suoritettavaan tutkintoon ja erityisesti arvioitavaan tutkinnon osaan ja yhteisen tutkinnon osan osa-alueeseen liittyvä ammattitaito ja osaaminen sekä riittävä perehtyneisyys arviointiin ja suoritettavan tutkinnon perusteisiin. (Opetushallitus 2018.)

Kokemuksia osaamisen arvioinnista työpaikoilla

Koulutuksen järjestäjän velvollisuutena on perehdyttää työelämän arvioijat arviointitehtävään. Samalla varmistetaan, että käsitteet, esimerkiksi ”näyttö” ja ”arviointi”, sekä toimintamallit ymmärretään samalla tavalla. Osaamisen osoittamisen ja arvioinnin suunnittelu pitää tapahtua samanaikaisesti. Suunnittelu olisi hyvä tehdä opiskelijan, opettajan sekä työelämän edustajan yhteistyönä. Vaikka varsinaisen arviointipäätöksen olisivatkin tehneet opettaja ja työelämän edustaja yhdessä, saattaa opiskelijan työtä (osaamisen osoittamista) havainnoida vain työelämän edustaja. Näin arviointi perustuu siis vain työelämän edustajan havaintoihin ja dokumentaatioon.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi tutki vuosien 2018 ja 2022 välillä näyttötoiminnan laatua. Merkittävä havainto oli, että työpaikalla suoritettujen näyttöjen osuudet perustutkinnoissa vaihtelivat koulutusaloitain 35–93 prosentin välillä. Runsas neljännes perustutkintojen ja vajaa viidennes ammattitutkintojen näytöistä toteutettiin oppilaitoksissa. (Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2023.)

Valtaosalla (86 %) koulutuksen järjestäjistä opettajan ja työelämän edustajan yhdessä arvioimien näyttöjen osuus on yli puolet, mutta viidellä prosentilla järjestäjistä opettajan ja työelämän edustajan yhdessä arvioimien näyttöjen osuus jää alle 10 prosentin. Tämä on johtanut siihen, että opiskelijoiden yhdenvertaisuus näyttötoiminnassa ei toteudu. (Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2023.) Työllistymisen kannalta on tärkeää, että opiskelijoilla on yhdenvertaiset mahdollisuuden näyttää osaamistaan ai-doissa työelämän tilanteissa ja että työelämän arvioija osallistuu arviointiin.

Pohdittavaksi

- Opiskelija hankkii osaamistaan työpaikalla koulutussopimuksella kesän aikana ja työnantaja haluaa palkata hänet kuukaudeksi. Miten menetellään?
- Työtön työnhakija haluaa suorittaa lähiesimiestyön ammattitutkinnon. Mitä mahdollisuuksia hänelle suosittelet?
- Ravintola- ja cateringalan perustutkintoon hakeutuva opiskelija on työskennellyt vuoden kahvilatyöntekijänä. Miten lähdet tunnistamaan osaamista ja ohjaat häntä eteenpäin?

Lähteet

Hakamäki-Stylman, V. & Kilpeläinen, P. 2023. Näyttötoiminnan laatu ja näytöissä osoitettu osaaminen, (PDF-julkaisu). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 4:2023. Viitattu 29.1.2025.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017

Opetushallitus 2018. Näytöt ja osaamisen arviointi. Viitattu 15.1.2025

Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen rahoituksen laskentaperusteista 682/2017

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017

Opettaja tekoäly-taitojen kehittäjänä – kuinka ohjaamme tulevaisuuden osaajia?

Pia Kiikeri ja Katja Wirenius

Generatiivinen tekoäly (GenAI) muokkaa koulutusala ja sen osaamisen osoittamisen käytänteitä. Sillä tarkoitetaan tekoälyjärjestelmiä, jotka kykenevät opetusdatansa pohjalta generoimaan esimerkiksi tekstiä, kuvia, videoita ja ääntä. Generatiivinen tekoäly näyttäytyy tällä hetkellä pistemäisinä ratkaisuna yksittäisissä ohjelmistoissa, mutta lähitulevaisuudessa se integroituu vahvasti osaksi käyttämiämme tekstinkäsittely-, taulukkolaskenta-, sähköposti- ja esitysgrafiikkaohjelmistoja.

Tekoälyosaamisesta on tullut työelämä- ja kansalaistaito. EU:n tekoälysäädös Artificial Intelligence Act (AI Act) velvoittaa tekoälyä hyödyntäviä organisaatiota varmistamaan henkilöstönsä tekoälyosaamisen. Opettajan tulee oppia hyödyntämään tekoälyä ja tukea opiskelijoita tekoälyosaamisen kehittämisessä.

Kansalaisen tekoälyosaaminen rakentuu Bloomin taksonomian mukaan perustiedosta, kokeiluista ja käytöstä kohti soveltavaa osaamista, kehittämistä ja edelleen kohti uuden luontia ja kriittistä ajattelua.

Tekoälyosaamiseen kytkeytyy vahvasti eettinen osaaminen: tekoälyn käyttäjä huomioi tietosuojan ja -turvan sekä sosiaaliset ja ekologiset näkökulmat. (Wirenus 28.9.2023.)

Tekoälyosaamisella on merkitystä yhteiskunnan ja yksilön turvallisuuden näkökulmasta. Jokaisen on hyvä tietää tekoälyn kykenevyydet ja suojata itseään erilaisilta väärennetyiltä sisällöiltä (deepfake) ja rikollisilta toimijoilta (huijaukset). (Opetushallitus 2025.)

Opetushallitus (2025) on alustavasti määritellyt, mitä jokaisen kansalaisen tulisi tietää tekoälystä:

Kansalaisen tekoälyosaaminen

Tekoälyn käyttötaito:

- kyky hyödyntää tekoälyteknologioita ja käyttää älykkäitä palveluja aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä
- tekoälyn lukutaito ja tuotoskriittisyys

Tekoälyteknologioiden toimintalogiikan ymmärrys:

- datan luonteen vinoumien ja virhepäättelyn ymmärrys
- tekoälyn vastuullinen käyttö mahdollisuudet ja uhat tunnistuen

Dataosaaminen:

- datalukutaito
- datatalouden osaaminen
- datafikaation ymmärrys (esim. oppimisanalytiikka)
- oman datan hallinta

Tekoäly yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta:

- kyky toimia ihmisoikeuksia ja demokratiaa kunnioittavassa yhteiskunnassa

Eettinen osaaminen:

- ihmislähtöisten, läpinäkyvien, oikeudenmukaisten, vastuullisten, yksityisyydensuojaa kunnioittavien ja turvallisten tekoälyteknologioiden tunnistaminen

Kestävyysosaaminen:

- tekoälyteknologioiden myönteiset vaikutukset hyvinvointiin, talouteen ja luonnonvaroihin
- negatiivisten ympäristövaikutusten huomioiminen

Lainsäädäntöön liittyvä osaaminen:

- EU:n tietosuoja-asetusten ja tekoälyasetusten ymmärrys
- kansallisten lakien ja tekijänoikeuslain noudattaminen
- kyky suojata omia tietoja

Ajattelun taidot:

- kriittinen ajattelu ja lukutaito
- tietoisuus tekoälyn roolista elämässä, työssä ja yhteiskunnassa

Tekoäly opettajan työssä

Opetus- ja ohjaushenkilöstön tulisi hyödyntää tekoälyä työnsä suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opetushenkilöstöltä odotetaan edelläkävijyyttä ja rohkeutta kokeiluihin. Tekoälyosaamista ja hyviä käytänteitä odotetaan jaettavan laajasti työyhteisössä. (Opetushallitus 2025.)

Tekoäly on oivallinen työkalu, mutta sen hyödyntäminen opetuksen näkökulmasta pakottaa muokkaamaan totuttuja ajatustapoja ja -malleja. Tekoälyä voidaan hyödyntää esimerkiksi tekstin tuottamisessa, mikä haastaa oppimisen varmistamisen, jos opiskelijan osaamisen osoittaminen perustuu tekstidokumentteihin. Tämän vuoksi opetushenkilöstön

Tekoäly on oivallinen työkalu, mutta sen hyödyntäminen opetuksen näkökulmasta pakottaa muokkaamaan totuttuja ajatustapoja ja -malleja.

tulee ymmärtää teknologian mahdollisuudet ja riskit pedagogisesta näkökulmasta ja muokata opetusta, oppimistehtäviä ja osaamisen osoittamisen käytänteitä tekoälyaikaan soveltuviksi.

Opettaja voi käyttää tekoälyä rutiinitöidensä tukena. Se voi auttaa oppimisen muotoiluissa esimerkiksi opetussuunnitelmista aina pienempiin opetustilanteiden yksityiskohtiin, opetusmateriaaleihin ja opetuksen aktiviteetteihin saakka. Tekoäly on oivallinen apuväline opetuksen ja aineistojen monipuolistamisessa (monikanavaisuus) ja oppimistehtävien personoinnissa.

Se voi auttaa myös asioiden nopeassa selvittämisessä, yhteenvetojen tekemisessä, sähköpostien kirjoittamisessa, kielen käännöksissä sekä kurssisitteiden ja -mainosten laatimisessa. Generatiivinen tekoäly on tullut vahvasti mukaan myös tiedon ja lähteiden hakuun.

Tekoälyn avulla voi luoda myös interaktiivisia ja visuaalisesti kiinnostavia oppimisympäristöjä (Ng, Leung, Su, Ng & Chu 2023). Yksi esimerkki on ThingLink-ohjelman tekoälyavustus, joka luo interaktiivisia ympäristöjä. Kuvien, videoiden, musiikin ja äänen generointiin keskittyvillä ohjelmistoilla on mahdollista tehdä opetukseen houkuttelevia aineistoja. Teksti- tai äänipohjaiset, keskustelevat tekoälybotit tukevat vuorovaikutuksellisia elementtejä opetuksessa niin, että opiskelija voi harjaannuttaa osaamistaan aikaan ja paikkaan sitomatta.

Tekoäly on integroitumassa oppimisalustoihin, mikä mahdollistaa reaaliaikaiset analyysit opiskelijan oppimisesta ja kohdennetut oppimistehtävät, jotka tukevat kunkin oppimista optimaalisimmin. Tekoälyjärjestelmät voivat tarkistaa kirjallisia tehtäviä ja antaa yksityiskohtaista palautetta tuotoksista. Lisäksi tekoäly voi analysoida opiskelijoiden suorituksia sekä tunnistaa heidän vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan. Tämä mahdollistaa opettajalle yksilöllisen opetuksen kohdentamisen sekä vahvan tuen oman työn, opetuksen ja oppimisen suunnitteluun. (Ng ym. 2023.)

Tekoälyn käyttöä osaamisen arvioinnissa on tarkasteltava opiskelijoiden tietosuojan ja tekijänoikeuksien näkökulmasta. Opiskelijan tuotoksia ei saa syöttää tekoälylle ilman lupaa, ja opiskelijoiden tuotoksia voidaan käsitellä vain organisaatiossa hyväksytyillä tekoälyohjelmistoilla. Automaattinen arviointi on EU:ssa kielletty, joten lopullisen kurssiarvioinnin tekee aina opettaja.

Oppimistehtävien päivittäminen tekoälyaikaan

Opiskelijat käyttävät laajasti erilaisia generatiivisia tekoälyohjelmistoja. Oppimistehtävissä on hyvä kannustaa heitä tekoälykokeiluihin ja suunnitella tehtävät niin, että opiskelijan oppiminen syventyy. Opettajan tulisi keskustella opiskelijan kanssa etukäteen, miten generatiivisia tekoälyohjelmia käytetään tehtävissä. Opiskelijoiden tulisi huomioida organisaation tekemät tekoälylinjaukset ja ohjelmistojen turvallinen käyttö.

Arene (4.10.2024) on laatinut ammattikorkeakouluille suositukset tekoälyn hyödyntämisestä, ja niitä voidaan soveltaa ammatillisen koulutuksen kentällä laajemmin. Arenen liikennevalomalli ohjeistaa opettajia merkitsemään tehtäviin jonkin neljästä kuvavaihtoehdosta: tekoälyn käyttö vaadittu, tekoälyn käyttö kielletty, tekoälyn käytöstä kerrottava ja tekoälyn käyttö sallittu. Kuvat ohjaavat opiskelijaa tekoälyn käytössä.

Kurssien aktiviteetit ja tehtävät tulisi muotoilla niin, että opintojakson tavoitteet saavutetaan ja oppiminen varmistetaan. Opiskelijat voivat käyttää tekoälytyökaluja täydentämään kirjoittamistaan ja oppimistaan sen sijaan, että ne korvaavat kirjoittamisen tai luovat tekstin sisällön. Opettajan tulisi rohkaista opiskelijoita tekemään digitaalisten tekoälylukutaitojensa kehittämisestä läpinäkyvää. (Juun Ha, Hendrickson, Nagy, Sylvan & Zick 2023.)

Millaiset oppimistehtävät sopivat tekoälyaikaan ja oppimisen syventämiseen? Tässä elementtejä, joita tehtäviin kannattaa liittää:

1. Analysointi ja reflektointi, jolloin opiskelijat analysoivat tekoälyllään tuottamia vastauksia.
2. Personointi, jolloin opiskelijat lisäävät tehtävään omia näkemyksiään ja kokemuksiaan.
3. Prosessin dokumentointi, jolloin opiskelijat dokumentoivat askel askeleelta tehtävän toteuttamista.
4. Monivaiheisuus, jolloin tehtävät rakentuvat ikään kuin päällekkäin.
5. Avoimet kysymykset, joihin on haastavaa löytää yhtä oikeaa vastausta.
6. Tekoälyn käytön dokumentointi, jolloin opiskelijat raportoivat tekoälyn käytöstään avoimesti: mitä ohjelmaa he käyttävät ja millä kehoitteella (prompt).

Tekoälyä voidaan hyödyntää myös apuvälineenä viestinnässä ja yhteistyössä opiskelijoiden kesken. Esimerkiksi tekoälypohjaiset chatbotit voivat vastata yleisiin kysymyksiin, tarjota reaaliaikaista tietoa opetuksen kuluista ja toimia opiskelijan henkilökohtaisena oppimisen tukena.

Tekoäly opiskelijan näkökulmasta

Generatiivinen tekoäly voi tukea opiskelijan oppimista ja auttaa ylläpitämään oppimista edistävää positiivista tunnetilaa. Generatiivisen tekoälyn käyttäminen motivoi opiskelijaa ja pitää hänet keskittyneenä oppimiseen. Sen avulla opiskelijan on mahdollista saada henkilökohtaista apua, jatkuvaa palautetta ja ohjausta. Tekoäly voi parantaa oppimisprosessia ja -kokemuksia ja auttaa näin inklusiivisemmän oppimisympäristön rakentamisessa.

Opiskelijoille on hyvä korostaa tekoälyosaamisen tärkeyttä. He saattavat piilotella tai salata tekoälyn käyttöään, joten opettajien on tärkeä kannustaa heitä tekoälyn hyödyntämiseen. Tekoälyn käytöstä tulisi tehdä läpinäkyvää: opiskelija kertoo avoimesti, miten on työssään käyttänyt tekoälyä. Tämä toimintatapa hyödyntää myös muita opiskelijoita, sillä oppimisen prosessin ja tekoälyn käytön läpinäkyvyydellä varmistetaan sekä oppimisen että tekoälyosaamisen syventymisen.

Tekoäly voi parantaa oppimisprosessia ja -kokemuksia ja auttaa näin inklusiivisemmän oppimisympäristön rakentamisessa.

Seuraavassa on esitelty kymmenen erilaista tapaa, miten opiskelija voi hyödyntää tekoälyä oppimisensa tukena (Kiikeri 19.11.2024). Tekoälyn avulla opiskelija

1. etsii tietoa, referoi nettisivuja tai tiedostoja, mikä nopeuttaa oikean tiedon löytymistä
2. voi ymmärtää monimutkaisia tehtävänantoja, termejä ja teorioita
3. suunnittelee tekstiä ja ideoi kirjoitusten rakenteen
4. saa uusia ideoita
5. järjestää tekstiä opiskelijan haluamalla tavalla, kuten tietyn tyylin mukaan tai aakkosjärjestykseen
6. voi tarkistaa kirjoitusten asiasisällön puutteet ja saada parannusehdotuksia
7. kääntää vieraskielistä tekstiä
8. voi tarkistaa tekstin tyylin, oikeinkirjoituksen, kieliopin ja välimerkit
9. saa apua materiaalien kuvittamiseen
10. saa palautetta ja parannusehdotuksia kirjoitusten luonnoksista.

Mikä muuttuu, kun tekoäly tulee osaksi opetusta?

Opettajilta edellytetään yhä vahvempaa tekoälyosaamista. Jotta tekoälyä voidaan hyödyntää tehokkaasti ja vastuullisesti, tulee ymmärtää tekoälyn mahdollisuudet ja rajoitukset. Tekoälyn eettiset haasteet korostavat kriittisen arvioinnin ja harkinnan tärkeyttä.

Tekoäly voi tehostaa opettajan työtä merkittävästi ja avata uusia pedagogisia mahdollisuuksia. Vastuullisesti käytettynä se voi syventää opiskelijoiden oppimista.

Vaikka tekoäly on erinomainen työväline, se ei korvaa ihmisen vahvuuksia: opettajille jää edelleen opiskelijoiden osaamisen kehittäminen eettisyyden, arvojen sekä metataitojen, kuten oppimaan oppimisen, kriittisen ajattelun ja empatian saralla. (Ng ym. 2023; Xia, Weng, Ouyang, Lin & Chiu 2024.)

Tunteet ja innostus tarttuvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Opetajan työn tulevaisuuden painopiste voi hyvinkin olla vuorovaikutuksellisisa kohtaamisissa ja metataitojen kehittämisessä. Kun tekoälyä hyödynnetään rutiinitehtävissä, voidaan säästää aikaa merkityksellisiin ja vaikuttaviin kohtaamisiin opiskelijoiden kanssa.

Pohdittavaksi

- Millainen on oma tekoälyosaamisesi nyt?
- Onko organisaatiossasi tehty tekoälylinjauksia?
- Miten laatimasi oppimistehtävät huomioivat tekoälyn käytön mahdollisuudet?

Lähteet

- Arene 4.10.2024. Arenen suositukset tekoälyn hyödyntämisestä ammattikorkeakouluille (PDF-tiedosto). Viitattu 20.4.2025.
- Juun Ha, Y., Hendrickson, S., Nagy, A., Sylvan, E. & Zick, T. 31.3.2023. Exploring the Impacts of Generative AI on the Future of Teaching and Learning. Berkman Kelein Center. Viitattu 21.4.2025.
- Kiikeri, P. 19.11.2024. Miten opettaja voi ohjeistaa opiskelijaa käyttämään tekoälyä oppimisen tukena. eSignals Pro.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W. & Chu, S. K. W. 2023. Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. Educational technology research and development, 71, 1, s. 137–161.
- Opetushallitus 2025. Tekoäly varhaiskasvatuksessa ja koulutuksessa – lainsäädäntö ja suositukset. Viitattu 12.4.2025.
- Wirenus, K. 28.9.2023. Opettaja, tekoälytaitaja. eSignals. Viitattu 12.4.2025.
- Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J. & Chiu, T. K. 2024. A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21, 40.

Digitaalinen opetus ja opetus- teknologiat ammattillisen opettajan työssä

Päivi Aarreniemi-Jokipelto

Artikkelissa tarkastellaan digitaalista opetusta sekä opetuksessa käytettäviä teknologioita ja laitteita ammatillisen opettajan työssä. Siinä kuvataan lyhyesti, mitä digitaalinen opetus on ja miten opetusteknologioita voidaan käyttää ammatillisessa koulutuksessa.

Olemme siirtyneet aikaan, jossa teknologiset ratkaisut ovat luonnollinen osa ammatillisen opettajan työtä ja opetusta. Erityisen ajankohtaisia kysymyksiä ovat tekoäly ja sen eettinen käyttö opetuksessa ja oppimisessa. Kyse ei ole vain tekoälyn käytöstä opetuksessa; opiskelijoiden innostus tekoälyn käyttöön asettaa myös opettajille uusia vaatimuksia tekoälyosaamisen kehittämiseen.

UNESCO (2024) on määritellyt tekoälyviitekehityksen, jolla pyritään edistämään opettajien vastuullista tekoälyosaamista. Oppilaitokset ja organisaatiot luovat myös omia tekoälyohjeitaan. Tulevaisuuden tärkeinä työelämäosaamisina nähdään digitaalisten alustojen ja ratkaisujen hyödyntäminen sekä kansalaisten tärkeinä digitaitoina tiedon arviointitaito, digitaalisten teknologioiden luova käyttötaito ja digitaalisten työkalujen soveltamiskyky (Opetushallitus 2019).

Tavoitteena on, että jo lähivuosina Suomi on maailman johtava kestävä digitalisaation kehittäjä ja hyödyntäjä kasvatuksessa, opetuksessa ja koulutuksessa (OKM 2023). Siten ammatillisella opettajalla tulee olla digitaalista ja tekoälyosaamista ja niitä tulee opettaa myös ammatillisille opiskelijoille.

Ammatillisen opettajan digitaalisen osaamisen alueet

Suunnittelu ja muotoilu

- digipedagoginen suunnittelu ja saavutettavuus
- digitaalisten oppimiskäytäntöjen kehittäminen
- datan käytön suunnittelu
- tietoturvallisuus

Opetus, ohjaus, arviointi

- digitaaliset teknologiat, alustat ja välineet laadukkaassa opetuksessa
- digitaalisen ohjauksen ja arvioinnin tavat sekä muodot
- oppimisanalytiikan ja datan hyödyntäminen
- tietoturvallisuus

Opiskelijan digiosaaminen

- opiskelijoiden digitaitojen tukeminen
- digitaalinen hyvinvointi
- tietoturallinen työskentely
- digiosaamisen näkyväksi tekeminen

Työelämäyhteistyö

- digitaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö
- digitaaliset yhteisöt ja verkostot
- oppimisanalytiikka ja data työelämässä tapahtuvassa oppimisessa

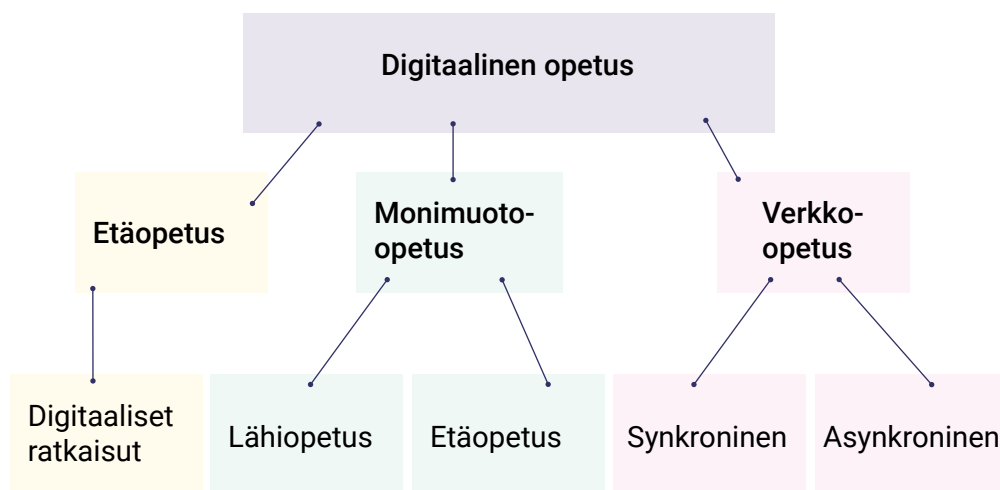
Ammatillinen opettaja tarvitsee digitaalista osaamista opetuksessa, opiskelijoiden digitaalisen osaamisen edistämässä ja työelämäyhteistyössä. Opettajalta vaaditaan tietoa digitaalisten alustojen ja opetusteknologioi-

den mahdollisuuksista, jotta hän voi suunnitella niitä hyödyntävää opetusta, ohjausta ja arviointia. Digipedagoginen osaaminen auttaa opettaja muotoilemaan mielekkäitä ja linjakkaita opiskelumahdollisuuksia. Verkko-opetuksessa ja opetusteknologioita käyttäessään opettajalta edellytetään kykyä opettaa, ohjata, fasilitoida ja arvioida laadukkaasti.

Keskeistä on tukea opiskelijoiden opiskelua ja työskentelyä näiden teknologioiden käytössä. On lisäksi syytä kiinnittää erityishuomiota siihen, että opiskelijat perehdytetään kriittisen tiedon arviointiin ja tietoturvalliseen työskentelyyn kybertoimintaympäristöissä.

Digitaalisen opetuksen ja oppimisen käsitteitä

Digitaalinen opetus ja oppiminen ovat osin korvanneet aiemmin käytettyjä käsitteitä, kuten sähköinen opetus ja e-opetus. Kuvioon 1 on koottu digitaalisen opetuksen käsitteitä.



Kuvio 1. Digitaalisen opetuksen käsitteitä.

Digitaalinen opetus on kattokäsite opetukselle, jossa erilaisia teknologioita käytetään opetuksessa. Käsitteenä digitaalinen opetus ei kerro, hyödynnetäänkö digitaalisia ratkaisuita luokassa tapahtuvassa opetuksessa vai opiskeleeko opiskelija esimerkiksi digitaalisen oppimisalustan avulla kotona. Se ei myöskään kerro, onko opetus toteutettu täysin digitaalisesti vai ainoastaan osin. Se ei ota kantaa liioin opintojen laajuuteen, vaan sitä voidaan käyttää niin tunnin mittaisesta koulutuksesta kuin koko tutkinostakin.

Etäopetuksessa opettaja ja opiskelijat ovat fyysisesti eri paikoissa, mutta opetuksessa voidaan käyttää digitaalisia ratkaisuja. **Monimuoto-opetuksessa** yhdistetään sekä lähi- että etäopetusta ja näissä käytetään digitaalisia ratkaisuja. **Verkko-opetus** toteutetaan tieto- ja viestintäteknologioiden avulla, jolloin opettaja ja opiskelijat ovat fyysisesti eri paikoissa mutta yhteydessä jonkin digitaalisen välineen avulla.

Verkko-opetus jaetaan usein kahteen osaan: synkroniseen ja asynkroniseen opetukseen. **Synkronisessa opetuksessa** opettaja ja opiskelijat ovat läsnä samanaikaisesti esimerkiksi Microsoft Teams- tai Zoom-soveluksen kautta. **Asynkronisessa opetuksessa** opettaja ja opiskelijat työskentelevät eri aikaan esimerkiksi Moodle-, Itslearning- tai Google Classroom -oppimisalustalla.

Verkko-opetuksessa ovat yleistyneet myös MOOC- (Massive Open Online Course) ja mikrokredentiaalitoteutukset. MOOC on tyypillisesti jonkin oppilaitoksen tai organisaation järjestämä avoin, ilmainen ja täysin verkossa toteutettava kurssi, jonka todistuksesta saatetaan periä maksu. Mikrokredentiaalit ovat tyypillisesti hyvin lyhyitä verkkokursseja, joista saadaan usein digitaalinen osaamismerkki. MOOCit ja mikrokredentiaalit voivat olla osa laajempia opintoja tai ne voivat olla sisällytettävissä osaksi tutkintoa.

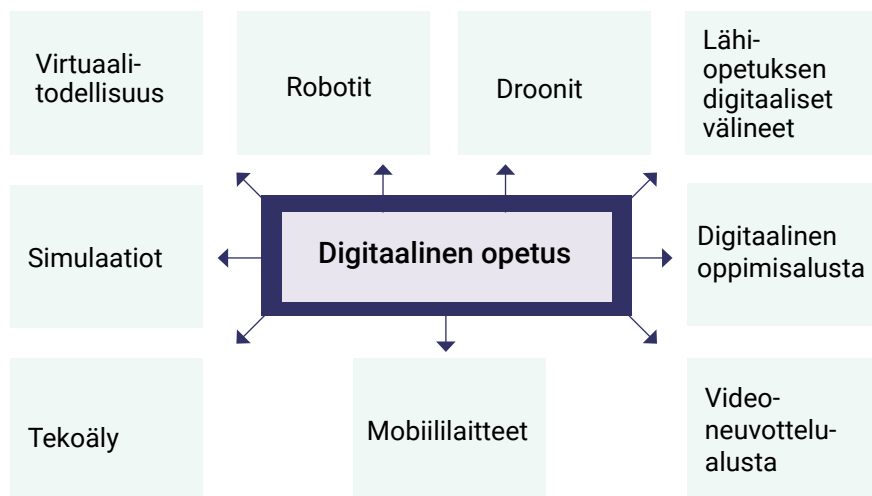
Näiden lisäksi Suomessa on alettu puhua myös **hybridiopetuksesta**. Yleensä sillä tarkoitetaan lähi- ja etäopetuksen yhdistelmää, jossa osa opiskelijoista on samanaikaisesti läsnä luokassa ja osa etänä. Englanninkielisissä kirjallisuudessa hybridiopetus on jo vuosia tarkoittanut samaa kuin monimuoto-opetus. Hybridiopetus ei ole vielä käsitteenä vakiintunut (Brauer, Mäenpää, Tervaskanto & Heikkinen 2023). Digitaaliseen opetukseen ilmaantuu myös ajoittain uusia käsitteitä, jolloin niiden määritelmät voivat vaihdella.

Teknologioilla tuettua ammatillista opetusta

Digitaalisuus tarkoittaa opetusteknologioiden hyödyntämistä opetuksessa, ohjauksessa ja arvioinnissa. Riippuen käytettävistä teknologisista ratkaisuista digitaalinen opetus mahdollistaa esimerkiksi joustavan oppimisen ajasta ja paikasta riippumatta, opiskelijoiden yhteisöllisen työskentelyn sekä työelämässä tarvittavien taitojen oppimisen realistisessa ympäristössä.

Kuvio 2 esittelee digitaalisia ja teknologisia ratkaisuja, joita ammatillinen opettaja voi käyttää opetuksessaan.

Lähiopetuksessa **digitaalisia sovelluksia** voidaan käyttää esimerkiksi opiskelijoiden aktivointiin, tehtävien läpikäymiseen, yhteisölliseen työskentelyyn tai pelillistämiseen. Digitaalisia oppimisalustoja voidaan käyttää myös lähiopetuksessa materiaalin jakamiseen ja yhteistyöskentelyyn.



Kuvio 2. Digitaalisia ja teknologisia ratkaisuja ammatillisen opettajan opetuksessa.

Digitaalinen opetus mahdollistaa esimerkiksi joustavan oppimisen ajasta ja paikasta riippumatta, opiskelijoiden yhteisöllisen työskentelyn sekä työelämässä tarvittavien taitojen oppimisen realistisessa ympäristössä.

Digitaaliset oppimisalustat mahdollistavat verkko-opiskelun sekä opiskelijoiden itsenäisen, ohjatun ja yhteisöllisen opiskelun. Usein ammatillisilla oppilaitoksilla on ohjeet laadukkaan verkko-opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen digitaalisella oppimisalustalla. Niillä pyritään tukemaan opettajia onnistuneiden verkkototeutusten luomisessa.

Oppimisalustalla on tavallisesti opettajan tekemiä tai valitsemia digitaalisia oppimateriaaleja, kuten tekstiä, kuvia ja videoita. Materiaali voi olla myös H5P-työkalulla luotua interaktiivista materiaalia. Tällöin opiskelija saa välitöntä palautetta vastaamalla oppimisalustalla oleviin kysymyksiin ja testeihin. Oppimisalustalla on usein tehtäviä, tehtävänpalautuslaatikoita ja ohjeistuksia. Moniin oppimisalustoihin on lisäksi integroitu oppimisanalytiikkaa, jonka avulla opiskelija ja opettaja voivat seurata opintojen edistymistä. Opettaja voi saada alustalta tietoa ohjaustarpeista.

Videoneuvottelualustat, kuten Microsoft Teams, luovat puitteet verkko-opetukselle ja webinaareille sekä opiskelijoiden keskinäisille tapaamisille. Toiminnallisuuksiltaan ne ovat samankaltaisia: niissä voi jakaa kuvaruutua, käyttää pienryhmätiloja sekä chat-, kysely-, piirros- ja aktivointityökaluja.

Mobiililaitteita on käytetty ammatillisessa koulutuksessa jo pitkään. Mobiililaitteella QR-koodin lukeminen antaa helpon ja nopean pääsyn verkkosivulle tai vaikkapa Kahoot-peliin osallistumiseen. QR-koodeja on käytetty niin ikään korvaamaan tulostettuja laiteohjeita työsaleissa, jolloin ohjeet ovat helposti saavutettavissa mobiililaitteella. Mobiililaitteita on käytetty yhtä lailla osaamisen dokumentointiin todellisissa työtilanteissa, jolloin osaamista tehdään näkyväksi osaamiskansioon tai oppimispäiväkirjaan.

Euroopan unionin tekoälyasetus pyrkii edistämään **tekoälyn** vastuullista kehittämistä. Ammatillisen koulutuksen ja Areen tekoälysuosituksilla pyritään tukemaan tekoälyn hyödyntämistä opetuksessa. Näiden lisäksi oppilaitoksilla on ohjeistuksia tekoälyn käytöstä opetuksessa ja oppimisessa.

Ammatillisessa koulutuksessa **simulaatioita** on käytetty sosiaali- ja terveysalalla, tekniikan alalla, liikenne- ja logistiikka-alalla, merenkulussa ja pelastus- ja turvallisuusalalla. Niiden etuina on turvallinen käytännön taitojen harjoittelu realistisissa tilanteissa. Simulaatiot mahdollistavat vaarallisten tilanteiden harjoittelun turvallisessa ympäristössä. Oppimisen näkökulmasta etuna on mahdollisuus analysoida suorituksia, palautteen saanti, toimintojen toistettavuus ja erilaisten skenaarioiden harjoittelu.

Laajennettu todellisuus (XR) on kattotermi, joka sisältää immersiiiviset teknologiat, kuten virtuaalitodellisuuden (VR), lisätyn todellisuuden (AR) ja yhdistetyn todellisuuden (MR). Virtuaalitodellisuus on täysin digitaalinen todellisuus, jossa terveysalan opiskelijat voivat harjoitella potilastilannetta. Lisätyssä todellisuudessa digitaalisia elementtejä on lisätty todelliseen maailmaan, jolloin tekniikan alan opiskelija voi saada opastusta laitteen huollosta. Yhdistetyssä todellisuudessa digitaalinen ja fyysinen maailma sulautuvat vuorovaikutteisesti, jolloin rakennuslalla rakennusmateriaaleja ja rakenteita voidaan tarkastella ennen rakentamista.

Robotit tukevat käytännön taitojen oppimista ammatillisessa koulutuksessa ja mahdollistavat erilaisia harjoittelutilanteita. Robotteja käytetään monilla aloilla, jolloin ammatillisessa koulutuksessa niitä käytettäessä opiskelija pääsee tutustumaan samalla työelämässä käytettäviin teknologioihin. Teollisuusrobotit sekä sosiaali- ja terveysalan hoiva- ja palvelurobotit ovat esimerkkejä robottien käytöstä ammatillisessa koulutuksessa. Robotteja on käytetty niin ikään maahanmuuttajien kielenopetukseen, jolloin robotti on toiminut keskustelukumppanina kieltä harjoiteltaessa. Tekoälypohjaiset robotit tarjoavat vaihtelevia mahdollisuuksia robottien käytölle ammatillisessa koulutuksessa.

Droonit eli miehittämättömät ilma-alukset ovat yleistyneet nopeasti eri ammattialoilla, ja niiden käyttö koulutuksessa on kasvanut vastaamaan työelämän tarpeita. Ammatillisessa koulutuksessa drooneja käytetään muun muassa logistiikassa, rakennuslalla, maataloudessa, turvallisuuslalla ja tekniikan koulutuksissa. Kuljetusalalla drooneja on käytetty

tavaroiden kuljetuksen harjoittelussa. Metsäalan koulutuksessa drooneja voidaan käyttää metsänhoidon kartoituksissa ja harvennustarpeiden arvioinnissa. Drooneihin voidaan yhdistää tekoälyä, jolloin käyttömahdollisuudet rikastuvat.

Teknologiat tukevat osaamisen kehittämistä

Digitaaliset oppimisalustat ja erilaiset teknologiat tarjoavat moninaiset mahdollisuudet osaamisen kehittämiseksi ammatillisessa koulutuksessa. On tärkeää, että ammatillisella opettajalla on näistä laaja-alaista osaamista, jotta hän voi valita opetukseensa niistä soveltuvimmat. Myös tiedon kriittinen arviointi ja tietoturvallinen työskentely kybertoimintaympäristöissä ovat tärkeitä osaamisia.

Pohdittavaksi

- Miten hyödynnät digitaalisia oppimisalustoja opetuksessasi?
- Mitä työelämän käyttämiä teknologioita voit tarjota opiskelijoillesi digitaalisten taitojen opiskeluun?
- Miten voit tukea opiskelijoiden digitaalista ja tekoälyosaamista?

Lähteet

- Brauer, S., Mäenpää, K., Tervaskanto, M. & Heikkinen, K.-P. 2023. Smart Campus – Digitalisaatio ja kehittyvät teknologiat työssä ja oppimisessa. Ammattikasvatuksen Aikakauskirja, 25, 3, s. 10–28.
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023. Kasvatuksen ja koulutuksen digitalisaation linjaukset 2027. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:17. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki.
- Opetushallitus 2019. Osaaminen 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia (PDF-tiedosto). Raportit ja selvitykset 2019:3. Opetushallitus. Helsinki.
- UNESCO 2024. AI competency framework for teachers. UNESCO. Pariisi.

Opiskelijan hyvinvointi ja opiskelukyky toisen asteen ammattillisissa opinnoissa

Eija Honkanen

Opiskelukyky on keskeinen osa opiskelijan hyvinvointia. Se on jatkuvaa vuorovaikutusta opiskelijan osaamisen ja koulutusorganisaation pedagogisen toteutuksen välillä, ja se on taito, joka muuttuu ja kehittyy opintojen aikana. Opiskelukyky on kaikkea sitä tukea, mitä opiskelija tarvitsee sujuvaan opiskeluun ja mitä opetushenkilöstö tekee, jotta opiskelijan opinnot sujuvat ja asetetut tavoitteet saavutetaan. Opiskelukyky on pohjana työssä tarvittavalle työkyvyllä. Kirjoituksessa tarkastellaan opiskelijan opiskelukykyä ja hyvinvointia osana toisen asteen ammatillisia opintoja sekä sitä, miten ammatillinen opettaja voi tukea opiskelijoiden opiskelukykyä.

Opiskelukyky on osa hyvinvointia ja oppimista

Opiskelukyky koostuu opiskelijan omista voimavaroista, opiskelutaidoista, opiskeluympäristöstä sekä opetuksesta ja ohjauksesta, jotka ovat kytköksissä toisiinsa ja kehittyvät opintojen aikana (kuva 1).

Hyvinvoiva opiskelija kokee iloa ja tyytyväisyyttä. Hän on omien ominaisuuksiensa ja voimavarojensa mukaisesti sosiaalinen, aktiivinen, osallistuva, luova ja sinnikäs sekä jaksaa erilaisissa opiskeluun liittyvissä stressitilanteissa ja toimii tavoitteellisesti.

Opiskelukyky vaikuttaa opiskelijan hyvinvoinnin tunteeseen, joka on subjektiivinen kokemus ja sellaisena muuttuva ja vaihteleva. Opiskelukyky ja hyvinvointi kulkevat yleensä käsikädessä, mutta joskus opiskelija voi kokea voivansa hyvin, vaikka opinnot eivät suju, ja toisaalta vaikka opinnot sujuisivat, hän voi kokea voivansa huonosti. Hyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavat opiskelijan oma tunne, kokemukset, elämäntilanne, ympäristöt ja elämänvaiheet.



Kuva 1. Opiskelukykymalli pohjautuu Kristina Kuntun vuonna 2006 julkaisemaan malliin (YTHS s.a.).

Opiskelijan voimavarat ja opiskelutaidot ovat opiskelukyvyn perusta

Opiskelukyvyn perusta ja ohjauksen lähtökohta ovat opiskelijan vahvuudet, kyvyt, osaaminen ja voimavarat. Niihin liittyvät monet erilaiset opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet, osaaminen ja mahdollisuudet elämässä. Opiskelijan terveys ja elämäntavat luovat pohjan henkilökohtaiselle hyvinvoinnin kokemukselle. Kunttu, Komulainen, Kosola, Seilo ja Väyrynen (2021) ovat tarkastelleet opiskeluterveyttä julkaisussaan tarkemmin.

Muutokset sosiaalisissa suhteissa ja niihin liittyvät kriisit voivat heijastua myös opiskelukyvyn. Opiskelijan sosiaalinen verkosto muodostaa tärkeän tuen elämälle ja hyvinvoinnille. Elämäntavat, arvomaailma ja sosioemotionaaliset taidot ohjaavat opiskelijan käyttäytymistä. Niihin kuuluvat optimismi, uskallus, uteliaisuus, suvaitsevaisuus, empatia, luovuus, luottamus, tunteiden säätely, stressinsietokyky ja kyky toimia yhdessä muiden kanssa. Ne kehittyvät jatkuvasti.

Opiskeluyhteisö voi vaikuttaa opiskelijan voimavaroihin vahvuuslähtöisen ja kannustavan ohjauksen avulla. Ammatillinen opettaja tukee opiskelijan voimavaroja luomalla oppimiselle turvallisen tilan, jossa uskalleta kokeilla, toimia muiden kanssa ja näyttää osaamistaan. Usko opiskelijan kykyihin ja osaamiseen vahvistaa opiskelijan itsetuntoa ja mahdollistaa opiskelijan voimavarojen kehittymisen.

Oppiminen ja ammatillisen osaamisen saavuttaminen vaativat opiskelijalta kognitiivisia taitoja, jotka kehittyvät koulutuksen aikana. Opiskelijoiden kognitiivisissa taidoissa, kuten muissakin taidoissa, on eroja ja yksilöllisiä ominaisuuksia. Kognitiiviset taidot muodostuvat erilaisista osista ja toisaalta ne ovat vain yksi osa ihmisen taidoista, joita opiskelussa tarvitaan.

Kaikilla opiskelijoilla on monenlaista osaamista ja vahvuuksia, joiden varaan oppimista ja osaamista voidaan rakentaa.

Kaikilla opiskelijoilla on monenlaista osaamista ja vahvuuksia, joiden varaan oppimista ja osaamista voidaan rakentaa. Opiskelijalla voi olla oppimiseen liittyviä vaikeuksia, joiden takia häntä tuetaan tavoitteellisesti opintojen aikana. Moninaisuus ja erilainen osaaminen ovat rikkaus sekä koulutuksessa että työelämässä. Sosiaaliset suhteet ja toisten osaamisen arvostaminen ovat tärkeitä oppimisyhteisössä, jolloin muodostetaan käsitystä siitä, mitkä mahdollisuudet opiskelijalla on ammatilliseen kasvuun.

Opiskelijoiden opiskelutaidot vaihtelevat riippuen siitä, millaiset ovat heidän taustansa ja kokemuksensa oppimisesta. Ammatillinen opettaja toimii opiskelijoiden kanssa arjessa, jolloin hän on oppimisen ohjaaja ja vaikuttaa jatkuvasti opiskelijan opiskelutaitoihin.

Toisen asteen ammatillisissa opinnoissa tehdään paljon erilaisia käytännön työtehtäviä eri ympäristöissä, joten tarvitaan myös uusia tapoja oppia ja toimia. Ne ovat ammattiin oppimisen kannalta tärkeitä opiskelijalle, ja ne ovat osa työelämätaitoja ammattialalla jatkuvan oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta.

Ammatillinen opettaja opettaa opiskelijoille oman ammattialan suunnittelua, aikataulujen ennakoimista, tavoitteellista toimintaa työssä, erilaisia tapoja opiskella, suorittaa työtehtäviä jne. Opettajan ja opiskelijan välinen sekä opiskelijoiden keskinäinen yhteistyö ja työskentely vaikuttavat opiskelijan opiskelumotivaatioon. Opiskelijan kokemus oppimisesta ja oppimisyhteisön yhdenvertaisesta jäsenyydestä vahvistaa hänen motivaatiotaan ja heijastuu opiskelukyvyyn ja hyvinvoinnin kokemukseen.

Oppimisympäristö, opetus ja ohjaus ovat osa pedagogista toteutusta

Oppimisympäristö, opetus ja ohjaus vaikuttavat opiskelijoiden oppimiskykyyn. Laadukas pedagoginen toteutus toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on koko opetus- ja ohjaushenkilöstön yhteistoimintaa, jossa opiskelijat ja heidän tavoitteensa ovat keskiössä. Se on yhteisen ymmärryksen jakamista, vuoropuhelua ja toimintaa samaan suuntaan. Työelämässä tapahtuvan oppimisen kautta tähän nivoutuu myös työelämässä toimiva henkilöstö.

Ohjauksen tulee perustua kaikkien opiskelijoiden myönteiseen ja arvostavaan kohtaamiseen sekä osaamista korostavaan ohjaukseen, jossa opiskelijoita kuunnellaan aidosti ja jossa he saavat vaikuttaa oppimiseen.

Inklusiiviseen toisen asteen ammatilliseen koulutukseen kuuluu monimuotoinen pedagogiikka, joka arvostaa opiskelijoiden erilaisia oppimisen taitoja ja joka mahdollistaa moninaisia oppimisen tapoja eri tahtiin monipuolisissa oppimisympäristöissä. Se on pedagoginen kattaus erilaisia vaihtoehtoja, joiden avulla opiskelijat voivat oppia yksilöllisesti ja tavoitteellisesti. Se on myös yhteisö, jossa huomioidaan ohjauksen saatavuus ja jossa toimijoiden moninaisuus nähdään rikkautena.

Monikanavainen oppiminen hyödyntää eri aistien käyttöä erilaisilla tavoilla, menetelmillä ja ympäristöissä. Monipuoliset oppimisympäristöt tarkoittavat kaikkia nykyaikaisen ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjä, muun muassa fyysisiä, digitaalisia sekä oppilaitos- ja työelämäpainotteisia ympäristöjä. Opiskelijoiden moninaisuutta arvostavassa pedagogisessa toteutuksessa opiskelija voi ohjatusti valita itselleen sopivimman tavan oppia ja näyttää osaamistaan.

Parhaiten ammatillinen opettaja vaikuttaa oppimiskykyyn ja tukee oppimista inklusiivisella pedagogiikalla, jossa toteutuvat ainakin seuraavat asiat:

- myötätuntoinen kohtaaminen ja turvallinen oppimisympäristö
- selkeä opintojakson rakenne, jossa opiskelija voi ennakoida opintojen etenemisen, ohjauksen ja arvioinnin
- selkeäkieliset ja ymmärrettävät opintojakson tavoitteet
- selkeäkielinen ja -rytminen sekä havainnollinen ja konkreettinen opetus, jossa oppimiselle on aikaa
- opetus, joka on opiskelijaa arvostavaa, hänen vahvuuksiaan ja osaamistaan esiintuovaa sekä luottamuksellista ja avointa
- avoin ja läpinäkyvä ohjaus, jolloin opiskelija tietää, millaista ohjausta on saatavilla, milloin, missä ja kenen toimesta, ja tiedot näistä ovat opiskelijoiden nähtävillä
- monipuoliset toteutustavat ja tehtävät, joissa käytetään erilaisia menetelmiä, aistikanavia, oppimisen tapoja ja ympäristöjä

- selkeäkieliset, monipuoliset, saavutettavat ja monikanavaiset oppimateriaalit
- kannustava, opiskelijalähtöinen palaute, joka tukee opiskelijan kasvua ja osaamidentiteetin kehittymistä
- ennakoitava, läpinäkyvä ja kannustava arviointi
- ohjaus, jossa varmistetaan, että kaikki opiskelijat saavat oppimistehtävät aloitettua, tietävät mitä pitää tehdä, miten edetä ja missä aikataulussa
- yhdessä tekeminen, jolloin opiskelijat toimivat eri rooleissa, sekä ryhmän toiminnan ja ryhmätyön sujuminen tavoitteellisesti ja yhteisöllisesti
- oppiminen, jossa opiskelijan on mahdollisuus kerrata ja palata vaikeaksi havaitsemiinsa kohtiin, jotta osaaminen kehittyy ja varmistuu
- aktiivinen tekeminen, jolloin oppiminen on toiminnallista ja tukee opiskelijan liikkumista
- vertaisoppiminen, jolloin opiskelijat voivat oppia yhdessä ja auttaa toisiaan
- osallisuus vuorovaikutuksessa, jolloin kaikilla opiskelijoilla on tilaa ja aikaa tuoda mielipiteensä esille ja osallistua toimintaan
- moniammatillisen yhteistyön hyödyntäminen opiskelijoiden opiskelukyvyn ja hyvinvoinnin tukemiseksi.

Monimuotoinen ja laadukas pedagoginen toteuttaminen mahdollistaa inklusiivisen ammatillisen koulutuksen. Siinä ennakoidaan ja tuetaan kaikkien opiskelijoiden yksilöllistä oppimista sekä hyvinvointia ja opiskelukykyä.

Ohjauksen tulee perustua kaikkien opiskelijoiden myönteiseen ja arvostavaan kohtaamiseen sekä osaamista korostavaan ohjaukseen.

Opiskelukyky vaihtelee opintojen aikana

Opiskelukyky joutuu koetukselle erityisesti muutosvaiheissa ja stressaavissa tilanteissa, jotka voivat liittyä sekä opintoihin että muuhun elämään. Opintoihin liittyviä merkittäviä kohtia ovat esimerkiksi opiskeluun hakeutumisen vaihe, erilaiset muutokset ja siirtymät opintojen aikana sekä siirtymävaihe opintojen päättövaiheessa.

Hakeutumisvaiheessa ja opintojen aloitusvaiheessa siirrytään uuteen ympäristöön ja yhteisöön. Opintojen aloitus tuo mukanaan eri tapoja ja menetelmiä opiskella erilaisissa ympäristöissä, uusia ihmissuhteita sekä oppilaitoksen ja alan toimintakulttuurin. Joillekin opiskelijoille opintojen aloitus tarkoittaa myös muuttoa toiselle paikkakunnalle.

Opiskelukykyyn vaikuttavat muutokset voivat olla myös muutoksia esimerkiksi eri tavoin opiskeltavissa oppiaineissa, erilaisia vaatimuksia osaamisen saavuttamiseksi ja toimimiseksi sekä erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen ympäristöjä. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskelijan opiskelukykyyn voi vaikuttaa se, että yhteisiä ja ammatillisia aineita opiskellaan eri tavoin, sekä siirtymä työelämässä tapahtuvaan oppimiseen. Näissä tilanteissa opiskeluun liittyvät odotukset, toimintatavat, tavoitteet ja ympäristöt voivat olla hyvin erilaisia. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen aikana opiskelijat oppivat asteittain myös yhä itsenäisempää toimintaa ja ongelmanratkaisua ammatissa.

Suurin muutos on siirtymä opinnoista työelämään. Opiskelijasta tulee ammattilainen, ja opintojen aikainen tuki ja ohjaus jäävät taakse. Tässä vaiheessa ohjauksessa tarvitaankin muutoksia ennakoivaa ja valmentavaa otetta, jotta opiskelijan hyvinvointi ja opiskelukyky voidaan turvata. Ennakoivan ja valmentavan ohjauksen myötä opiskelijalla on paremmat valmiudet kohdata siirtymävaiheiden tuomia muutoksia.

Opiskelukyky ja hyvinvointi ovat osa tulevaa työkykyä

Opiskelijan opiskelukyvyn tukeminen on koko oppimisyhteisön asia. Hyvinvoiva opiskelija, jonka opiskelukyky tukee oppimista ja ammattiosaamisen kehittämistä, kokee parhaimmillaan opiskeluintoa ja heijastaa sitä

myös oppimisyhteisöihin. Opiskeluinto lisää opiskelijan hyvinvointia ja opiskelukykyä.

Opiskelijan kokema hyvinvointi ja opiskelukyky ovat dynaaminen kokonaisuus, johon ammatillinen opettaja ja oppimisyhteisö voivat yhdessä opiskelijan kanssa vaikuttaa. Opiskelukyvyn vaikuttavat opiskelijan omien ominaisuuksien, kykyjen ja osaamisen lisäksi opiskelussa tarjotut mahdollisuudet, yhteisöllisyys, oppimisympäristöt ja pedagoginen toteutus. Näiden osalta ammatillisen koulutuksen henkilöstö tekee tärkeää ja arvokasta työtä, joka toteutuu opintoihin liittyvän yksilöohjauksen, monimuotoisten pedagogisten toteutuksien sekä yhteisöllisyyden myötä.

Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoiden osaamista kehitetään ja heitä valmennetaan kohti työelämää. Tämä tapahtuu vähitellen opintojen aikana, kun toimitaan moninaisissa oppimisympäristöissä. Ammatillinen opettaja voi tukea opiskelijoiden opiskelukykyä erilaisin pedagogisin keinoin.

Opintojen aikainen opiskelukyvyn tukeminen on tärkeä osa opiskelijan tulevaa työkykyä. Opiskelukyvyn ja hyvinvoinnin tukeminen ovat osa kestävän kehityksen mukaista inhimillistä toimintaa.

Pohdittavaksi

- Miten koulutusorganisaatiosi tukee opiskelijoiden opiskelukykyä ja hyvinvointia?
- Miten opettajana edistät opiskelijoiden opiskelukykyä ja hyvinvointia?
- Miten varmistat työelämässä tapahtuvan oppimisen aikana opiskelijan opiskelukyvyn ja hyvinvoinnin tukemisen?

Lähteet

Kunttu, K., Komulainen, A., Kosola, S., Seilo, N. & Väyrynen, T. (toim.). 2021. Opiskeluterveys. Duodecim. Helsinki.
YTHS s.a. Opiskelukyky. Viitattu 27.4.2025.

Myönteiset tunteet lisäävät oppimista ja hyvinvointia

Pia Kiikeri

Opettajan kannattaa luoda oppimistapahtumaan myönteisiä tunteita, sillä opiskelun ilon kokeminen lisää opiskelijan oppimista ja hyvinvointia. Jos opiskelija kokee olonsa epämiellyttäväksi, syntyy taistele ja pakene -tila, jolloin oppimisprosessi saattaa hidastua tai pysähtyä kokonaan. Tässä tekstissä tarkastelen myönteisiä tunteita sekä niiden vaikutusta oppimiseen ja hyvinvointiin.

Vaikka elämme 2020-luvulla, toimimme kuin metsästäjä-keräilijät kauan sitten. Vaaran uhatessa on kaksi tapaa toimia: taistella tai paeta. (Fredrickson 2001; Huotilainen & Saarikivi 2018.) Jos opiskelija kokee tilanteen esimerkiksi luokassa tai verkko-opinnoissa epämiellyttäväksi, syntyy taistele ja pakene -tila. Se saattaa näkyä opiskelijan epämiellyttävänä käytöksenä tai opiskelija voi poistua tilanteesta tai jättää saapumatta paikalle.

Varuillaan oleminen on ihmiselle tyypillistä toimintaa. Huomaamme ympäristössämme negatiiviset asiat usein helpommin kuin positiiviset. Tätä tilaa kutsutaan biologiseksi negatiiviseksi vinoumaksi (*negativity bias*) (Fredrickson & Branigan 2005). Opiskelija tarkastelee opiskelutapahtumaa koko ajan, ja jos hän kokee tilanteen negatiiviseksi tai uhkaavaksi, taistele tai pakene -tila saattaa kytkeytyä päälle. Tila syntyy sekunnissa, mutta palautuminen siitä kestää pidempään. (Huotilainen & Saarikivi 2018.)

Miksi myönteiset tunteet ovat tärkeitä?

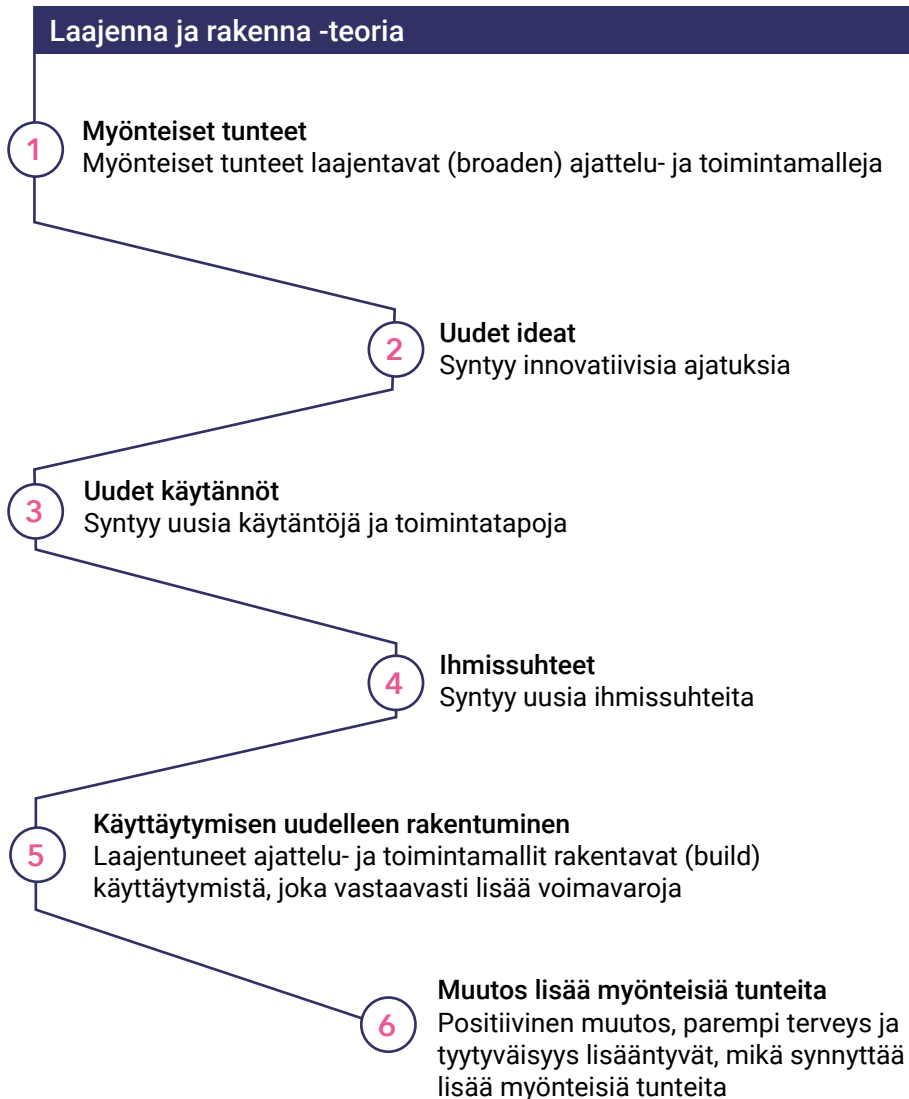
Myönteisten tunteiden yhteyttä hyvinvointiin voidaan tarkastella laajenna ja rakenna -teorian (*Broaden and Build*) avulla (ks. kuvio 1.). Teoria kuvaa, kuinka myönteiset tunteet ja niiden ylläpitäminen ovat tärkeä osa ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Myönteisiä tunteita ovat esimerkiksi ilo, innostus, kiinnostus, tyytyväisyys, mielenrauha, tyyneys, ihailu, kiitollisuus ja rakkaus, jotka saavat ihmisen ajatuksissaan ja toiminnoissaan joustavammaksi sekä havainnoimaan ympäristöään paremmin. (Fredrickson 2001.)

Teorian mukaan myönteiset tunteet voivat väliaikaisesti laajentaa (*broaden*) ajattelu- ja toimintatapoja. Kun opiskelija kokee myönteisiä tunteita, hän alkaa nähdä paremmin erilaisia vaihtoehtoja ja ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. Syntyy poikkeuksellisen joustavia, luovia, kokonaisvaltaisia, uudelle tiedolle avoimia ja tehokkaita ajattelumalleja. (Fredrickson 2001.)

Myönteiset tunteet ja monipuoliset ajattelumallit auttavat opiskelijoita selviytymään negatiivisissa tilanteissa sekä valmistautumaan tuleviin tapahtumiin avarakatseisemmin. Myös sosiaalisten suhteiden solmiminen muiden opiskelijoiden kanssa helpottuu. Kun ajattelu- ja toimintamallit laajentuvat, alkaa rakentua (*build*) uudenlaista käyttäytymistä, mikä lisää psykologisia voimavaroja ja henkilökohtaisia resursseja. (Fredrickson 2001.)

Tämä johdattaa parempaan terveyteen, tyytyväisyyteen ja positiiviseen muutokseen. Opiskelijoiden ihmissuhteet lujittuvat ja kyvykkyydet sekä tunteiden hallinta vahvistuvat. Nämä muutokset lisäävät myönteisiä muutoksia, jolloin päästään uudelleen myönteisten tunteiden pariin ja syntyy eräänlainen ylöspäin suuntautunut kierre. (Fredrickson 2001.)

Myönteiset tunteet ja monipuoliset ajattelumallit auttavat opiskelijoita selviytymään negatiivisissa tilanteissa sekä valmistautumaan tuleviin tapahtumiin avarakatseisemmin.



Kuvio 1. Laajenna ja rakenna -teoria (Fredrickson 2001).

Seuraavaksi listaan neljä asiaa, joita myönteiset tunteet edistävät. Samalla voidaan pohtia, miksi opettajan on hyvä kiinnittää huomiota myönteisten tunteiden lisäämiseen ja niiden vaalimiseen oppimisympäristössä sekä miten niiden lisääminen vaikuttaa opiskelijan hyvinvointiin ja oppimiseen.

1. Oppiminen lisääntyy

Kun oppimisympäristössä on positiivinen tunnetila, opiskelija kokee olonsa turvalliseksi. Tällöin on mahdollista estää negatiivisia tunteita ruokkivan taistelee tai pakene -tilan päälle kytkeytyminen. Myönteiset tunteet laajentavat opiskelijan ajattelu- ja toimintatapoja, mikä lisää joustavuutta ja luovuutta, jolloin opiskelija voi ratkaista opiskelussa vastaan tulevia haasteita helpommin.

Positiivisessa tunnelmassa opiskelijan halu tutkia uutta tietoa lisääntyy ja hän sitoutuu paremmin oppimiseen. Opiskelu tuottaa nautintoa, eikä opiskelija pelkää epäonnistumisia. Myönteisten tunteiden avulla opiskelijat ovat avoimempia palautteelle ja pystyvät joustavasti yhdistelemään uusia tietoja ja taitoja. (Fredrickson 2001.) Luova ongelmanratkaisu mahdollistaa osaltaan uuden oppimisen. Myönteiset tunteet vaikuttavat opiskelijoiden lisääntyneeseen sisäiseen opiskelumotivaatioon (Kiikeri 2025).

2. Sosiaalinen resurssi lisääntyy

Myönteisiä tunteita kokevat ihmiset luovat ja ylläpitävät helpommin sosiaalisia kontakteja. Myönteiset tunteet tukevat positiivista käyttäytymistä ja lisäävät tiimityöskentelytaitoja. Opiskelijalla on mahdollisuus luoda ympärilleen turvaverkosto, ja hyvät ihmissuhteet auttavat pärjäämään myös työelämässä ja elämässä yleensä. Monipuoliset ja palkitsevat sosiaaliset suhteet ennustavat vahvasti paremman psyykkisen ja fyysisen terveyden lisäksi pidempää ikää. (Fredrickson 2001.)

3. Psyykkinen hyvinvointi lisääntyy

Myönteisten tunteiden lisääntyminen auttaa opiskelijoita selviytymään kriiseistä, sillä myönteiset tunteet tukevat uusien selviytymistaitojen omaksumista. Lisäksi ne auttavat traumojen ja stressitekijöiden kohtaamisessa ja lisäävät elämän arvostusta ylipäättään. Puhutaan resilienssistä eli sietokyvystä, joka vaikuttaa opiskelijan tapaan selviytyä mahdollisista vastoinkäymisistä. Myös huumorin kautta saavutetut myönteiset tunteet voivat auttaa kohtaamaan stressaavia tilanteita. (Tugade, Fredrickson & Feldman Barrett 2004.)

4. Fyysinen hyvinvointi lisääntyy

Myönteiset tunteet voimistavat vagushermon toimintaa. Vagushermon tehtävänä on tahdosta riippumattomien elintoimintojen säätely, jolloin myönteiset tunteet hidastavat sydämenlyöntejä, mikä voi esimerkiksi nopeuttaa toipumista sairaudesta. Myönteiset tunteet toimivat ikään kuin voimavarana, joka johdattaa pitkäkestoiseen hyvinvointiin.

Vastaavasti negatiiviset tunteet, kuten suru, ahdistus ja pelko, saattavat aiheuttaa huolta epäonnistumisesta, mikä taas vähentää opiskeluun käytettävissä olevia kognitiivisia resursseja sekä heikentää kiinnostusta ja motivaatiota (Kiikeri 2025). Negatiiviset tunnetilat, kuten ahdistus, pelko ja suru, voivat horjuttaa oppimisprosessia (Hartikainen, Pylväs & Nokelainen 2022), eivätkä ahdistuneet, vihaiset tai masentuneet opiskelijat opi.

Miten tukea opiskelun ilon syntymistä?

Opiskelun ilo on tunne, joka liittyy opiskelijoiden kokemaan sisäisen motivaation heräämiseen ja jossa oppijat ovat uteliaita, innostuneita ja valmiita syventymään oppimistehtäviin. Seuraavaksi tarkastelen keinoja, joiden avulla opettaja voi lisätä opiskelun iloa (kuvio 2.)

1. Opettajan vuorovaikutus

Opettajien vuorovaikutustaidot ovat avainasemassa opiskeluympäristön ilmapiirin luomisessa. Opettajan positiivinen suhtautuminen, kannustava asenne ja kiinnostus opetettavaan aiheeseen edistävät myönteisten tunteiden syntymistä (Hartikainen ym. 2022; Kiikeri 2025).

2. Turvallinen oppimisympäristö

Opiskelu tapahtuu erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten luokassa, verkossa tai työelämässä. Kaikissa niissä turvallisuus ja inklusiivisuus ovat keskeisiä tekijöitä, sillä hyvin suunnitellussa opiskeluympäristössä sekä opiskelijat että opettajat voivat olla turvallisesti vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa (Kiikeri 2025).

Opiskelun ilon lisääminen



Kuvio 2. Opiskelun iloa lisäävät elementit.

3. Yhteisöllisyyden luominen

Ihmisillä on perustarve olla yhteydessä muihin. Kaikissa opiskeluympäristöissä on tärkeää huomioida opettajien ja opiskelijoiden välinen suhde sekä yhteenkuuluvuuden, osallisuuden ja tuen tunne (Furrer & Skinner 2003). Esimerkiksi verkossa työskennellessä kameroiden käyttäminen lisää yhteisöllisyyden tunnetta (ks. Kiikeri 17.9.2021).

Yhdessäolo, ryhmätyöskentely ja vertaistuki edistävät myönteisiä tunnekokemuksia opiskelussa, sillä yhdessä työskentely ja tiedon jakaminen tarjoavat tukea ja kannustusta. Tämä puolestaan vahvistaa yhteisöllisyyttä, lisää opiskelijoiden sitoutumista ja motivaatiota sekä positiivisia tunteita opiskelua kohtaan. (Furrer & Skinner 2003.)

4. Oppimateriaalit ja tehtävät

Opiskelijoiden motivaatio ja innostus kasvavat, kun opettaja suosii aktiivisia pedagogisia menetelmiä ja kun oppimateriaalit ja tehtävät ovat mielenkiintoisia ja monipuolisia sekä opiskelijoiden taitotasolle ja kiinnostuksen kohteisiin sopivia. Myös pitkän ja vaikean opiskelutehtävän suorittaminen synnyttää myönteisiä tunteita. (Hartikainen ym. 2022; Kiikeri 2025.)

Liian vaikeat, yksitoikkoiset tai epämiellyttävät materiaalit voivat turhauttaa opiskelijoita ja heikentää opiskelumotivaatiota. Näin käy myös pitkällä luennoilla. Sen sijaan esimerkiksi pelilliset tehtävät ja tehtävät, joissa hyödynnetään erilaisia digitaalisia ohjelmia, tuottavat opiskelun iloa. Opiskelijat toivovat, että digitaalisia ohjelmia käytetään verkkoympäristön lisäksi luokkaympäristössä. (Kiikeri 2025.)

5. Opiskelijan vahvuuksien huomioiminen

Kun opiskelija tietää vahvuutensa ja uskoo onnistumiseensa, hänen itsetuntonsa, onnellisuuden tunteensa ja hyvinvointinsa vahvistuvat. Joskus vahvuuksien tunnistamiseen tarvitaan opettajan apua.

Myönteiset tunteet lisääntyvät, kun opiskelija saa valita sopivat tehtävät mielenkiintonsa ja vahvuksiensa perusteella (Hartikainen ym. 2022). Opiskeluympäristöjen suunnittelussa ja valinnassa kannattaa huomioida opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja oppimistyyli (Kiikeri 2025).

6. Kannustava palaute

Opiskelun iloa tuottaa myös monipuolinen, positiivinen, motivoiva ja kannustava, kaikille tasapuolisesti annettu palaute. Palautetta tulisi antaa jatkuvasti riippumatta siitä, missä opiskeluympäristössä opiskellaan. (Kii-keri 2025.) Vastaavasti ohjauksen puutteellisuus lisää negatiivisia tunteita (Hartikainen ym. 2022).

Tärkeää on kuitenkin muistaa, että palaute ei aina voi olla positiivista: tarvitaan myös rakentavaa palautetta. Olennaisinta on positiivisten tunteiden suhde negatiivisiin tunteisiin.

Positiivisuutta voi harjoitella

Myönteisten tunteiden syntymiseen kannattaa kiinnittää huomiota jo opintoja suunnitellessa. Positiivinen ajattelu ei ole aina itsestään selvää, koska negatiivinen vinouma voi saada ajattelemaan ensin negatiivisesti. Tämän vuoksi positiivisuutta kannattaa harjoitella ja kiinnittää siihen erityistä huomiota. Esimerkiksi erilaiset kiitollisuusharjoitukset auttavat huomaamaan ympärillämme olevaa hyvää. Positiivinen tunnetila oppimistilanteessa vaikuttaa positiivisesti myös opettajan hyvinvointiin.

Pohdittavaksi

- Miten kehität vuorovaikutustaitojasi opiskelijan kohtaamisessa?
- Miten kehität opetustasi ja tehtäviäsi, jotta ne lisäävät opiskelun iloa?
- Miten kehität ohjaus- ja palautteenantotaitojasi?

Lähteet

- Fredrickson, B. L. 2001. The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. The American Psychologist, 56, 3, s. 218–226.
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. 2005. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. Cognition and Emotion, 19, 3, s. 313–332.
- Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. Journal of Educational Psychology, 95, 1, s. 148–162.
- Hartikainen, S., Pylväs, L. & Nokelainen, P. 2022. Engineering students' perceptions of teaching: teacher-created atmosphere and teaching procedures as triggers of student emotions. European Journal of Engineering Education, 47, 5, s. 814–832.
- Huotilainen, M. & Saarikivi, K. 2018. Aivot työssä. Otava. Helsinki.
- Kiikeri, P. 17.9.2021. Hymyn vaikutus positiivisen tunnetilan syntymiseen digitaalisessa vuorovaikutuksessa. eSignals Pro.
- Kiikeri, P. 2025. Opiskelun ilo ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa. Väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. & Feldman Barrett, L. 2004. Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. Journal of Personality, 72, 6, s. 1161–1190.

Avaimet pedagogiseen hyvinvointiin

Liisa Vanhanen-Nuutinen

Pedagoginen hyvinvointi on yhteydessä opiskelijoiden opiskeluhyvinvointiin ja opettajien työhyvinvointiin. Hyvinvoivassa oppilaitoksessa opettajien osaaminen ja pedagoginen johtaminen, yhdessä yhteisöllisen toiminnan kanssa, edistävät opiskelijoiden kiinnittymistä opiskeluun ja tuottavat parasta mahdollista oppimista ja hyvinvointia. Pedagogisen hyvinvoinnin avaintekijät voi kiteyttää opettajien tietoisuuteen pedagogisesta toiminnastaan ja osaamisestaan, yhteistyöhön perustuvaan johtamiseen ja osallistavaan oppilaitosyhteisöön.

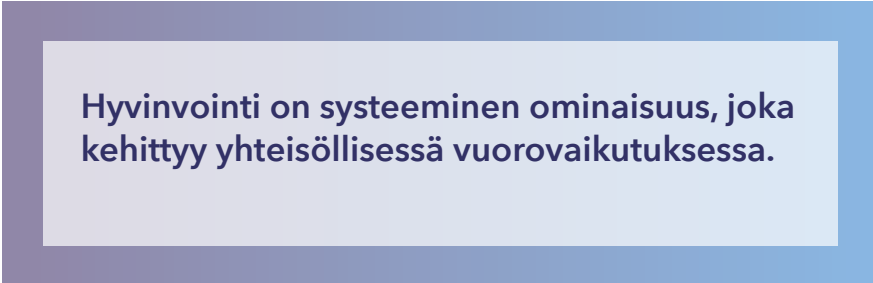
Oma jaksaminen huolettaa opiskelijoita niin ammatillisessa koulutuksessa kuin korkeakouluissakin. Esimerkiksi tekniikan alan korkeakoulutuksen opiskelijakyselyyn vastanneista 46 prosenttia kertoi olevansa usein tai jatkuvasti huolissaan jaksamisestaan (Tekniikan akateemiset s.a.). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden oppimista ja opiskelua vaikeuttavat esimerkiksi erilaiset elämänhallinnan ongelmat ja yksinäisyys.

Opiskelijoiden hyvinvoinnin ongelmat heijastuvat opettajien jaksamiseen, kun ohjauksen ja tuen tarpeet kasvavat. Taustalla ovat myös monipaikkaisiksi muuttuneet työn ja opetuksen ympäristöt ja tavat, jotka rajoittavat kasvokkaisia kohtaamisia sekä opiskelijoiden että kollegoiden kanssa. Lisäksi koulutuspoliittiset ratkaisut ovat haastaneet etenkin ammatillisen koulutuksen johtajia opetuksen järjestämisessä ja henkilöstöpolitiikassa.

Pedagogisen hyvinvoinnin käsite on tuotu suomalaiseen tutkimukseen 2000-luvun alussa, kun Pyhältö, Soini ja Pietarinen (2008) tutkivat pedagogista hyvinvointia peruskoulun opetuksessa. He määrittelivät pedagogisen hyvinvoinnin keskiöksi oppimisen ja vuorovaikutuksen opetus- ja oppimistilanteissa.

Pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen käyttö on laajentunut peruskoulua koskevasta tutkimuksesta ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulujen pedagogiseen kehittämiseen ja tutkimukseen (Kotila, Vanhanen-Nuutinen & Mäki 10.6.2022) sekä opettajankoulutukseen (Postareff & Korhonen 20.11.2023). Oppilaitosyhteisön johtamisen merkitys pedagogiselle hyvinvoinnille on tunnistettu, ja sitä on tutkittu positiivisen johtamisen näkökulmasta (Wenström 27.2.2019). Pedagoginen hyvinvointi käsitteenä antaa oppilaitosyhteisöille välineen jäsentää työ- ja opiskeluhuvinvoinnin suhdetta.

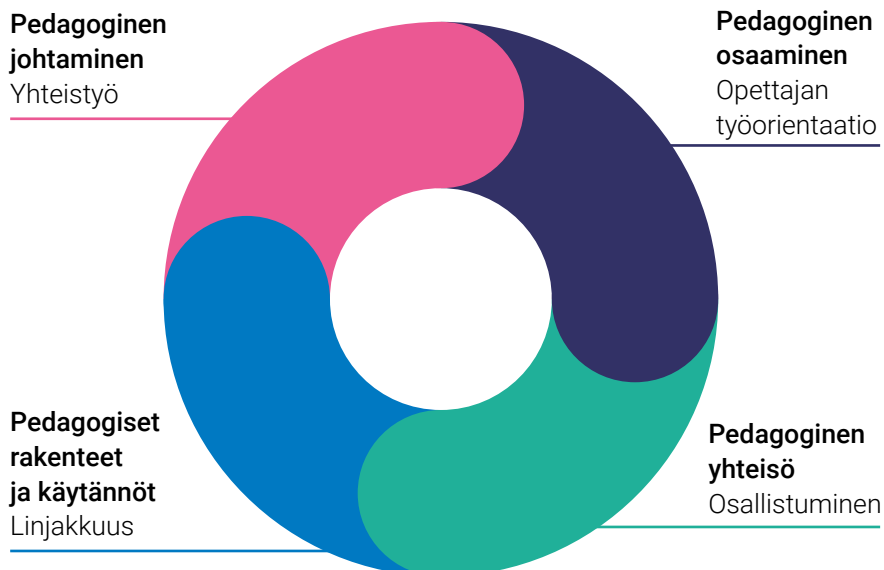
Tässä artikkelissa näkökulma pedagogiseen hyvinvointiin on oppilaitosyhteisön kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa. Lähtökohtana on näkemys, että hyvinvointi on systeeminen ominaisuus, joka kehittyy yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa.



Hyvinvointi on systeeminen ominaisuus, joka kehittyy yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa.

Pedagogisen hyvinvoinnin avaintekijät oppilaitosyhteisössä

Pedagogisen hyvinvoinnin avaintekijöitä ovat pedagoginen osaaminen, pedagoginen johtaminen, rakenteet ja käytänteet sekä pedagoginen yhteisö. Kaikki nämä osatekijät ovat suhteessa toisiinsa ja vaikuttavat pedagogiseen hyvinvointiin kokonaisuutena (kuvio 1).



Kuvio 1. Pedagogisen hyvinvoinnin osatekijät (Kotila ym. 10.6.2022; mukaillen Vanhanen-Nuutinen & Aura 2023, 23).

Pedagoginen osaaminen

Työhyvinvoinnin kysymykset liittyvät opettajan tapaan orientoitua ja tehdä työtään, hänen motivaatioonsa ja osaamiseensa. Se on opettajan työn henkilökohtainen teoreettinen ja toiminnallinen viitekehys. Mäki ja Mäki (2024) kuvaavat tätä viitekehystä osaamiskimppuna, jossa yhdistyvät pedagoginen ymmärrys, oman ammattialan osaaminen, työkokemus sekä asiantuntijan metataidot.

Opettajien jaksamisen haasteet kärjistyivät, kun koko koulutuskenttä joutui koronapandemian vuoksi siirtymään lähes täydelliseen etäopetukseen. Muutos kuormitti sekä opiskelijoita että opettajia, kun nopeaan tahtiin tuli ottaa haltuun sekä uusia digipedagogisia työkaluja että opetuksen ja oppimisen menetelmiä verkkoympäristöissä.

Keskeinen haaste oli muutos vuorovaikutuksen tavoissa. Mitä merkityksellisempää vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa luokkahuonetilanteissa oli ollut opettajalle, sitä haasteellisempaa hänelle oli kasvokkaisen vuorovaikutuksen puuttuminen etäopetuksessa (Vanhanen-Nuutinen & Penttinen 2022). Opettajien työn tutkimus on osoittanut, että vuorovaikutteisella opetuksella on yhteys opettajan hyvinvointiin. Postareff ja Korhonen (20.11.2023) raportoivat vuorovaikutteisen opetuksen yhteydestä opettajien vahvempiin pystyvyysuskomuksiin, vähäisempään stressiin ja pienempään uupumusriskiin.

Hyvinvoivat opettajat ovat tietoisia roolistaan opettajina ja siitä, mitkä asiat vaikuttavat heidän työhönsä ja jaksamiseensa. Se on opettajan kykyä kehittää ja reflektoida opetustaan ja myös näkemystä siitä, miten opetusta johdetaan oppilaitoksessa. Avoin vuorovaikutus, kollegoiden ja johdon tuki sekä mahdollisuus osallistua tukevat opettajien hyvinvointia (Niinistö-Sivuranta & Parpala 2023.)

Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen vaikuttaa oppilaitoksen pedagogiseen toimintaan resurssien, rakenteiden ja prosessien johtamisen kautta. Pedagoginen johtaja vahvistaa pedagogista hyvinvointia, kun hän edistää henkilökunnan pedagogisen osaamisen kehittämistä, innostusta työssä sekä jaettua johtajuutta. Myös työyhteisön kannustava ilmapiiri voi tukea osaamisen kehittämistä ja innostusta ammatilliseen kehittymiseen ja sitä kautta vahvistaa keskinäistä luottamusta.

Opettajien kokemuksen mukaan nykyinen johtaminen ei tue opettajien osaamisen kehittämistä. Ongelmana on suuri ero johtajien puheiden ja työtä kehittävien toimien välillä. Johtamisen haasteina ovat puolestaan opettajien erilaiset tarpeet, vahvuudet ja kuormittaviksi koetut tekijät, jotka johtuvat erilaisista työtehtävistä ja -orientaatioista. Johtamisessa tulisi panostaa siihen, että yhteiset pedagogiset linjaukset viedään puheista käytännön tasolle (Mäki ym. 2024.)

Hyvinvointia tukeva johtaminen on linjakasta ja ennakoitavaa. Linjakas pedagoginen johtaminen toteutuu, kun sitä suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä oppilaitoksen eri tasoilla ja toimijatahoilla. Linjakkuus

on toiminnan johdonmukaisuutta niin, että sekä opettajat että opiskelijat tietävät, miten he voivat ohjata toimintaansa ja oppimistaan, kokea työsään ja oppimisessaan merkityksellisyyttä sekä saavuttaa tavoitteensa.

Positiivinen johtaminen on noussut esille, kun on kiinnitetty huomiota pedagogisen johtamisen ja hyvinvoinnin välisiin yhteyksiin. Wenströmin (27.2.2019) mukaan positiivisen johtamisen lähestymistapa ohjaa johtajaa tai esihenkilöä tarkastelemaan ajattelutapojaan, asenteitaan ja arvojaan. Tämä luo mahdollisuuksia myös periaatteiden ja käytäntöjen linjakkuuden kriittiseen tarkasteluun yhteisön toiminnan tasolla.

Pedagoginen yhteisö

Yhteisöllisyys tuottaa sitoutumista, työtyytyväisyyttä ja työhyvinvointia. Se liittyy käsitykseen omasta ja muiden kyvystä saavuttaa yhteisiä tavoitteita. Mikäli käsitys työyhteisön kyvystä saavuttaa sille asetetut tavoitteet on myönteinen, työyhteisön hyvinvointi vahvistuu (Lampinen, Viitanen & Konu 2013.)

Yhteisöllisyyden kokemukset vaihtelevat eri tiimeissä ja yhteisöissä. Esimerkiksi opettajat, jotka olivat pakotetussa etätyössä pandemian aikana, raportoivat yksinäisyyden ja eristyneisyyden kokemuksia. He mainitsivat säännöllisesti toistuvan, läheisen yhteisöllisyyden tärkeäksi hyvinvoinnin voimavaraksi (Vanhanen-Nuutinen & Penttinen 2022).

Kaikki yksilöt eivät koe yhteisöllisyyttä yhtä merkittäväksi, mutta kaikki hyötyvät siitä. Siksi on tärkeää tunnistaa yhteistyön erilaisia paikkoja, tapoja ja merkityksiä. Yhdessä tehty työ yhdistää enemmän kuin epämuodolliset tilanteet. (Mäki, Kotila, Fred & Kinanen 2024.) Epämuodollisia-kin tilanteita tarvitaan luomaan myönteisiä kokemuksia yhteistyöstä ja siten perustaa yhdessä tekemiselle. Tärkeää on, että oppilaitoksen pedagogiset prosessit ja rakenteet edellyttävät yhdessä tehtävää työtä sekä opettajilta että opiskelijoilta.

Opettajien ja opiskelijoiden laaja osallistuminen oppilaitosyhteisössä tarkoittaa yhteistä päätöksentekoa, osallistumisen mahdollistamista sekä toisten kuuntelemista ja ymmärtämistä. Opettajilta tämä vaatii sosiaalisia taitoja ja johtamiselta linjakkuutta, aitoa tukea ja mahdollisuuksien luomista. Sanelevalle johtamiselle ei ole sijaa.

Koko yhteisön asia

Pedagoginen hyvinvointi on koko oppilaitosyhteisön yhteinen asia. Opettaja voi työssään edistää pedagogista hyvinvointia olemalla aktiivinen oman osaamisensa kehittämisessä, osallistumalla omassa roolissaan oppilaitoksen pedagogiseen johtamiseen sekä toimimalla tavoitteellisesti yhteisöllisyyden rakentumiseksi.

Pohdittavaksi

- Mitkä tekijät kuormittavat hyvinvointiasi päivittäisessä työssäsi a) opettajana ja b) oppilaitosyhteisön jäsenenä? Nimeä kaksi merkittävintä tekijää kumpaankin ja pohdi konkreettisia tekoja, joilla voit parantaa hyvinvointiasi.
- Miten koet osallistuvasi pedagogiseen johtamiseen työssäsi? Pohdi omaa rooliasi ja keskustele kollegoiden kanssa.
- Miten voit opettajana vaikuttaa yhteisöllisyyden kehittymiseen a) opetuksessasi ja b) laajemmin oppilaitoksessasi? Pohdi omaa rooliasi ja keskustele opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa.

Lähteet

Kotila, H., Vanhanen-Nuutinen, L. & Mäki, K. 10.6.2022. Pedagoginen hyvinvointi on koko oppivan yhteisön asia – Haaga-Helia eSignals. Viitattu 12.4.2025.

Lampinen, M-S., Viitanen E. & Konu, A. 2013. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus yhteisöllisyydestä työelämässä. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 50, 1, s. 71–86.

Mäki, A. & Mäki, K. 2024. Johtamiskohtaamisten aallokossa. Professional Publishing Finland. Helsinki.

Mäki, K., Kotila, H., Fred, M. & Kinanen, S. 2024. Kiviä ja keitaita 4.0 | Haaga-Helia. Haaga-Helian julkaisut 15/2024. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.

Niinistö-Sivuranta, S. & Parpala, A. 2023. Pedagoginen hyvinvointi

- nousee pedagogisesta tietoisuudesta. Teoksessa Vanhanen-Nuutinen, L. & Aura, P. (toim.). Opas pedagogiseen hyvinvointiin | Haaga-Helia, s. 36–41. Haaga-Helia julkaisut 3/2023. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Postareff, L. & Korhonen, A.-M. 20.11.2023. Opettajankouluttajien kokemuksia etäopetuksesta ja opetuksen reflektiosta. HAMK UNlimited.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. Aikuiskasvatus, 28, 4, s. 244–257.
- Tekniikan akateemiset s.a. Opiskelijatutkimus: Hyvinvointi ja jaksaminen. Viitattu 12.4.2025.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Aura, P. (toim.). 2023. Opas pedagogiseen hyvinvointiin | Haaga-Helia. Haaga-Helia julkaisut 3/2023. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Penttinen, L. 2022. Korkeakouluopettajan pedagoginen hyvinvointi etätyössä. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinnat. Haaga-Helian julkaisut 7/2022. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Wenström, S. 27.2.2019. Positiivisella johtamisella pedagogista hyvinvointia (PDF-tiedosto). ePooki.

Inklusiivinen pedagogiikka opettajan toiminnassa ja ammatti- identiteetissä

Jenniina Bies-Wikgren ja Ruut Kaukinen

Tässä artikkelissa tarkastelemme inklusiivisuutta ammatillisen opettajan pedagogisen osaamisen kysymyksenä. Tunnistamme taustalla vaikuttavan lain velvoitteet ja haastamme lukijaa pohtimaan ammatti-identiteettiään, pedagogisia arvojaan sekä niiden ilmenemistä käytännön opetus- ja ohjaustyössä.

Vuonna 2022 ammatillisen toisen asteen opiskelijoista 15 prosenttia oli vieraskielisiä ja samansuuruinen osuus opiskelijoista sai erityistä tukea opinnoissaan. Ammattikorkeakoulussa vieraskielisten osuus on samansuuntainen ja erityisen tuen tarpeiden lisääntyminen on tunnistettu, vaikkakaan niitä ei ole tilastoitu. Opiskelijaryhmien moninaisuus näkyy esimerkiksi opiskelijoiden iässä, sukupuolen ilmaisussa ja neuromoninaisuudessa.

Opiskelijoiden hyvinvointikyselyt kertovat karusti, miten mielenterveysongelmat ja kokemukset syrjinnästä, kiusaamisesta ja yksinäisyydestä ovat lisääntyneet. Tämä koskee etenkin haavoittuvassa asemassa olevien vähemmistöjen opiskelijoita. On kiistatonta, että merkittäväällä osalla

opiskelijoita on monenlaisia tuen tarpeita ja haasteita kiinnittyä opiskeluyhteisöihin.

Lainsäädäntö edellyttää, että ammatillisen koulutuksen järjestäjä huomioi tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisen oppilaitoksen rakenteissa, kuten toimintakulttuurissa, sekä opetus- ja ohjausvuorovaikutuksessa. Ammatillisen opettajan osaamista on tunnistaa tuen tarpeita sekä rakentaa inklusiivisuutta ja yhdenvertaisuutta vahvistavaa ajattelua ja toimintaa osaksi ammatti-identiteettiään.

Inkluusio jatkuvana prosessina kohti inklusiivista pedagogiikkaa

Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolainsäädännön tarkoituksena on varmistaa, että jokaisella opiskelijalla on taustastaan tai ominaisuuksistaan huolimatta yhtäläiset mahdollisuudet osallistua ja vahvistaa osaamistaan. Inkluusio voidaan ymmärtää esimerkiksi eriarvoisuuden ja eriarvoisten rakenteiden tunnistamisena tai siihen liittyvien kokemusten ymmärtämisenä (Gagnon, Augustin & Cukier 2022).

Tässä tekstissä viittaamme inklusiolla pyrkimykseen luoda opetukseen tietoisia toimintatapoja, jotka edistävät jokaisen tasavertaisia mahdollisuuksia kokea osallisuutta ja oppia. Tavoitteena on, että jokainen yhteisön jäsen voi kokea, että hän on aktiivinen toimija oppimisyhteisössä sellaisena kuin on, ja se nähdään vahvuutena, ei esteenä.

Inkluusio ei ole staattinen lopputulos vaan jatkuva ja periaatteellinen prosessi, joka edellyttää oppilaitoksen ja opetuksen käytäntöjen sitoutumista kehittämistä. Se haastaa opettajaa pohtimaan ammatti-identiteettiään ja arvojen ilmenemistä käytännön opetustyössä.

Inklusiivinen pedagogiikka – kenelle ja miten?

”Inklusiivinen pedagogiikkaa on välttämätöntä jollekin, tarpeellista monelle, mutta ei kenellekään haitallista” (Klemola, Ikäheimo & Hämäläinen 2020).

Inklusiivisessa pedagogiikassa keskeisenä lähtökohtana on opiskelijajymmärrys, jonka pohjalta pedagogisia ratkaisuja tehdään. Käytännössä tämä tarkoittaa, että opetuksessa ja ohjauksessa huomioidaan opiskelijan yksilölliset ominaisuudet ja opiskelukykyn vaikuttavat näkökulmat, kuten henkilökohtaiset voimavarat, opiskelutaidot ja oppimisympäristö. Lähtökohtaisesti opettaja ei voi olettaa opiskelijasta mitään, ei tämän ominaisuuksista, taustasta tai suuntautumisesta. Opettajan pitää välittää opiskelijalle kokemus itsemääräämisoikeudesta siihen, millaisena tämä haluaa tulla nähdyksi oppimisyhteisössä.

Opiskelijajymmärrys siis edellyttää, että opettaja tunnistaa opiskelijan henkilökohtaiset voimavarat sekä mahdolliset oppimiseen ja opiskelutaitoihin liittyvät erityistarpeet, joiden vuoksi voi olla tarpeellista ohjata opiskelija esimerkiksi oppilaitospsykologille tai oppimisen tuen piiriin. Inklusiivisessa toimintakulttuurissa jokaisella ammatillisella opettajalla on perusosaamista tunnistaa tuen tarpeita ja huomioida ne mahdollisimman hyvin toiminnassaan. Opettaja toimii yhä useammin myös pedagogiikan ja opiskeluhyvinvoinnin yhdyspinnoilla.

Oppimista tapahtuu oppimisyhteisöissä suhteessa toisiin. Oppimista edistävät opiskelijan kokemus turvallisuudesta ja osallisuudesta sekä oppimisyhteisön jäsenten jaettu kokemus turvallisuudesta (Edmondson & Lei 2014). Opettaja voi tukea turvallisuuden kokemusta vahvistavaa, inklusiivista oppimisympäristöä järjestämällä aikaa ryhmän vuorovaikutukselle ja ryhmäytymiselle. Lisäksi on tärkeä keskustella opiskelijoiden kanssa yksilöllisistä ja jaetuista turvallisuuden kokemuksiin vaikuttavista tekijöistä sekä jokaisen vastuusta edistää yhdenvertaisuutta ja osallisuutta oppimisyhteisössä. Parhaimmillaan oppimisyhteisö voi rakentaa toiminnalleen yhteiset periaatteet siihen, miten olemme toistemme kanssa.

Inklusiivisessa pedagogiikassa keskeisenä lähtökohtana on opiskelijajymmärrys, jonka pohjalta pedagogisia ratkaisuja tehdään.

Psykologisen turvallisuuden lisäksi inklusiivisessa oppimisympäristössä huolehditaan myös fyysisestä esteettömyydestä.

Opiskelijalähtöisessä pedagogisessa ajattelussa opiskelija on ensin. Opettaja mahdollistaa oppimista myös opetus- ja ohjausmenetelmien valinnoillaan. Inklusiivinen pedagogiikka ohjaa opettajaa valitsemaan menetelmiä, jotka tukevat oppimista ja inklusiivisuuden toteutumista, kuten osallisuuden kokemusten vahvistumista ja yhdenvertaisuutta. Keskeistä on pysähtyä kysymään: Mitä opiskelija **tekee** oppiakseen?

Opetus- ja ohjausmenetelmät mielletään yleisesti opettajan ”työvälinepakiksi”, johon haetaan opettajankoulutuksessa sisältöä. Tässä ajattelussa on hyvä pidättäytyä menetelmien käytöstä menetelmien vuoksi ja palauttaa pedagogisten ratkaisujen tekeminen tavoitteiden äärelle: **Miten teen tästä opittavaa?**

Opettajan vuorovaikutusosaaminen nousee keskeiseen rooliin. Inklusiivinen pedagogiikka sisältää esimerkiksi sen tiedostamista, millaista kieltä käytetään ja miten asioita sanoitetaan. Ohjataanko oppimista yksilöllisesti vai ryhmässä? Opettajan pedagogiset valinnat johtavat miksi-kysymyksineen pohdintaan ammatti-identiteetistä.

Inklusiivinen pedagogiikka opettajan ammatti-identiteetityössä

Ammatillinen opettajuus rakentuu usein jonkin toisen alan ja ammatin ohuen. Tarvitaan kahdenlaista osaamista: oman ammattialan hallintaa sekä opettajan työn hallintaa. Ammatti-identiteetti on usein murroksessa opettajaksi kasvamisen prosessissa. Jotta ammatti-identiteettityön voi aloittaa, täytyy jostakin ensin irrottautua (Sarastuen 2020, 347).

Identiteettityö haastaa tarkastelemaan kokemuksia ja käytänteitä, mikä mahdollistaa kukoistamisen pedagogisessa toiminnassa. Opettajan identiteettiä voidaan pitää linssinä, jonka läpi opetusta arvioidaan (Clandinin & Husu 2017, 139). Inklusiivisen pedagogiikan ydinkysymys, oppimisen mahdollistaminen kaikille, edellyttää opettajalta sitoutumista niin arvojen ja asenteiden kuin pedagogisten valintojen ja toimintatapojen tasolla. Käytännön opetus- ja ohjaustyö paljastaa ammatti-identiteetin lähtökohdana olevia arvoja ja asenteita.

Oman opettajuuden pohtiminen tekee näkyväksi toimintatapoja, paikkaa opettajana ja oman työn merkitystä laajemmin. Opettajan ammatti-identiteetin tutkiminen ja rakentaminen ei ole kertaluonteinen teko vaan merkittävä osa opettajan osaamista. Inklusiivisen pedagogiikan näkökulmasta se on jatkuvaa reflektointia siitä, tukevatko menetelmävalinnat inklusiivisuuden toteutusta: kaikkien oppimista, osallisuutta ja yhdenvertaisuutta. Moninaisten opiskelijoiden kanssa toimiminen ja yhdenvertaisempien oppimisen mahdollisuuksien luominen kutsuu opettajan prosessiin arvojen päivittämiseksi ja pedagogisen osaamisen vahvistamiseksi.

Kysymyksiä opettajan ammatti-identiteettityön tueksi

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa annetaan aika, paikka ja ohjaus opettajaksi kasvamiseksi ja kehittymiseksi – opettajan ammatti-identiteetin rakentamiseksi. Opettajaopiskelijoille tarjoillaan näkökulmia oman opettajuuden tutkimiseen, kun tavoitteena on inhimillisesti hyvä ja kestävä pedagogiikka. Opettajaopiskelija tunnustelee pedagogisia keskusteluja, tekee kokeiluja ja asemoi arvojaan, käsityksiään tiedosta, ihmisestä ja oppimisesta omaksi pedagogiseksi käyttöteoriakseen. Ne ovat ohjenuoria kysymykseen: Miten toimin opettajana?

Identiteetin rakentamisessa keskeinen kysymys on, kuka minä olen opettajana. On olennaista paikantaa itsensä opettajana suhteessa opiskelijoihin, mutta myös muuhun työyhteisöön ja verkostoihin. Opettajuus on vuorovaikutusta opiskelijoiden, kollegoiden ja sidosryhmien kanssa. Ammatti-identiteettityötä tehdäänkin suhteessa toisiin. Opettajankoulutuksessa tärkeä toinen on vertaisryhmä, joka säätelee yhteistä oppimista ja opettajaksi kasvun prosessia.

Identiteettityössä on tarpeellista kysyä, kuka on vastuussa. Rakennanko maailmaa tietynlaiseksi vai koenko, etten voi vaikuttaa siihen, millainen maailma on? Inklusiivisen pedagogiikan arvot perustuvat opettajan vastuuseen ohjata opiskelijoita toimimaan maailmassa riippumatta heidän taustastaan ja ominaisuuksistaan. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi opiskelijoiden moninaisuuden näkemistä rikkautena ja oppimisen resursina.

Identiteetin rakentamisessa keskeinen kysymys on, kuka minä olen opettajana.

Ammatillisen opettajan työ on paljon enemmän kuin ammattiosaamisen siirtämistä seuraaville. Opettajan rooli on moninainen. Opettaja voi olla tilanteen mukaan kuuntelija, kasvattaja, ryhmdynamiikan hallitsija, verkosto-osaaja tai mahdollisuuksien tunnistaja. Opiskelukykyyn liittyvät pulmat haastavat opettajaa tunnistamaan ja huomioimaan opiskelijan tuen tarpeita. Opettaja on osa moniammatillista verkostoa opiskelijan hyvinvoinnin tukemisessa.

On syytä muistuttaa, että opettajan on tärkeä huolehtia myös omasta hyvinvoinnistaan ja tehdä rooliinsa ja toimintaansa tarpeellisia rajoituksia. Pedagoginen hyvinvointi on jokaisen oppimisyhteisön jäsenen oikeus. Kysy itseltäsi säännöllisesti, miten sinä voit.

Inklusiivinen pedagogiikka osana kaikkea ohjaus- ja opetustoimintaa

On kiistatonta, että inklusiivista pedagogiikkaa tarvitaan. Sen edistämiseksi opettaja tarvitsee tietoperustaa, kokemuksia, niiden reflektointia sekä avoimuutta uuden oppimiselle ja ehkäpä pedagogisen toimintansa haastamista ja uudelleenrakentamista. Opettajaksi kasvamisen prosessissa on otollinen hetki tiedostaa ja tunnistaa eriarvoisuutta oppimisyhteisössä ja löytää yhdessä muiden kanssa ratkaisuja oikeudenmukaisemman oppimisen mahdollistamiseksi kaikille (Mäkinen 2018, 47).

Opettajan ammatti-identiteettiä ei rakenneta yksin eikä tyhjiössä. Siihen tarvitaan myös muita. Opettajankoulutuksessa ja opettajana työyhteisössä tämä tarkoittaa yhteistä aikaa ja tilaa, jossa on sallittua ja turvallista esittää kysymyksiä, ihmetellä, pohtia ja oivaltaa yhdessä. Keskustelu opiskelijoiden moninaisuudesta ja pedagogisista toimintatavoista auttaa kirjastamaan omia arvoja, uskomuksia, asenteita ja valintoja opettajana.

Keskustelu opiskelijoiden moninaisuudesta ja pedagogisista toimintatavoista auttaa kirkastamaan omia arvoja, uskomuksia, asenteita ja valintoja opettajana.

Olemme tässä artikkelissa kuvanneet, miten pyrkimys inklusiivisyyteen ilmenee opettajan pedagogisena osaamisena ja miten sitä voidaan vahvistaa opettajan ammatti-identiteetissä. Inklusiivisen pedagogiikan vaikutuksesta opiskelijoilla on tasavertaisemmat mahdollisuudet oppia, kiinnittyä oppimisyhteisöön ja laajemmin yhteiskuntaan.

Inklusiivinen oppimisympäristö ulottuu kuitenkin opettajan pedagogista osaamista pidemmälle oppilaitoksen rakenteisiin ja toimintakulttuuriin asti, tehden siitä oppilaitosyhteisön jäsenten yhteisen asian. Inklusiivisessa toimintakulttuurissa arvostetaan monimuotoisuutta ja pyritään jatkuvasti vahvistamaan yhdenvertaisuutta sekä yksilöiden että ryhmien turvallisuuden ja osallisuuden kokemuksia.

Pohdittavaksi

- Millä tavoin inklusiivisuuden merkitys näkyy omassa työssäsi tai on näkynyt niiden opettajien työskentelyssä, joita olet tavannut?
- Mitä haluat oppia lisää inklusiivisesta pedagogiikasta ja sen soveltamisesta käytännössä?
- Millaisena opettajana haluat tulla muistetuksi?

Lähteet

- Clandinin, D. J. & Husu, J. (toim.). 2017. The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Sage Publishing. Thousand Oaks.
- Edmondson, A. & Lei, Z. 2014. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior 1, s. 23–43.
- Gagnon, S., Augustin, T. & Cukier, W. 2021. Interplay for change in equality, diversity and inclusion studies. Human Relations, 75, 7, s. 1327–1353.
- Klemola, U., Ikäheimo, H. & Hämäläinen, T. 2020. OHO-opas: opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin (PDF-tiedosto).
- Mäkinen, M. 2018. Curriculum ideologies reflecting pre-service teachers' stances toward inclusive education. Teoksessa Weinberg, Y. & Libman, Z. (toim.). Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development, s. 37–50. IntechOpen. Lontoo.
- Sarastuen, N. K. 2020. From vocational worker to vocational teacher: A study of identity transition and loss. Journal of Vocational Education & Training, 72, 3, s. 333–349.

Opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen ammatillisessa koulutuksessa

Eija Honkanen

Inklusiivisessa ammatillisessa koulutuksessa kaikkien opiskelijoiden osallistaminen, myötätuntoinen kohtaaminen ja arvostaminen ovat arkipäivää. Ammatillisen koulutuksen opiskelija on oikeutettu tarvittaessa erityiseen tukeen. Koulutuksen järjestäjän velvollisuus on järjestää erityistä tukea sitä tarvitseville opiskelijoille, ja opettajan velvollisuus on antaa tukea oppimiseen. Kirjoituksessa tarkastellaan erityisen tuen lähtökohtia yleisesti sekä ammatillisen toisen asteen ja ammattikorkeakoulutuksen näkökulmista.

Erityisen tuen toteuttaminen edellyttää ammatillisen koulutuksen järjestäjiltä tukitoimiin tarvittavia suunnitelmia, toiminnan periaatteita, ammattiosaajia, moniammatillisia verkostoja ja työelämän verkostoja. Ammatillisen koulutuksen järjestäjät ovat ammattilaisia, jotka toimivat yhteistyössä ja vastaavat yhdessä henkilöstön kanssa opiskelijoiden erilaisiin tarpeisiin opintojen aikana.

Ammatillisen opettajan rooli on tärkeä opiskelijan oppimisen edistämässä ja tuen tarpeiden tunnistamisessa. Ammatillinen opettaja näkee, mitä opiskelija osaa, miten oppiminen edistyy, mitkä ovat opiskelijalle

tarkoituksenmukaiset oppimisympäristöt, mikä oppimisessa sujuu ja mikä on vaikeaa.

Erityinen tuki kattaa ammatillisessa koulutuksessa valmentavat koulutukset (TUVA, TELMA) ja ammatilliset tutkinnot (pt, at, eat) sekä ammattikorkeakoulussa ammattikorkeakoulututkinnot ja ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot.

Erityisen tuen tavoitteena on auttaa opiskelijaa suorittamaan tutkinto tai koulutus ja saavuttaa tarvittava ammattiosaaminen. Tavoitteena voi olla myös edistää erityisen tuen avulla opiskelijan oppimista ja kokonais-kuntoutusta. Sen perusteena on opiskelijan tarve, jota ilman opiskelija ei selviytyisi opinnoistaan.

Erityinen tuki perustuu erilaisiin lakeihin, sopimuksiin ja ohjeisiin, kuten YK:n ihmisoikeuksien julistukseen (Suomen YK-liitto s.a.) ja yhdenvertaisuuslakiin (1325/2014). Erityisen tuen toteuttaminen on koulutuksen järjestäjän vastuulla ja velvollisuus.

Erityispedagoginen tuki perustuu opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin

Erityinen tuki tarkoittaa kaikkia niitä pedagogisia tukitoimia, jotka perustuvat opiskelijan yksilöllisiin erityisiin tarpeisiin ja ovat luonteeltaan pitkäaikaisia tai säännöllisiä. Opiskelija voi tarvita tukea esimerkiksi oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun synn vuoksi. Eri arvioiden mukaan 10–15 prosenttia opiskelijoista tarvitsee opintoihinsa tukea. Tyyppillisiä oppimisen vaikeuksia ovat lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan vaikeudet sekä tarkkaavaisuuteen, keskittymiseen, mielenterveyteen ja jaksamiseen liittyvät pulmat.

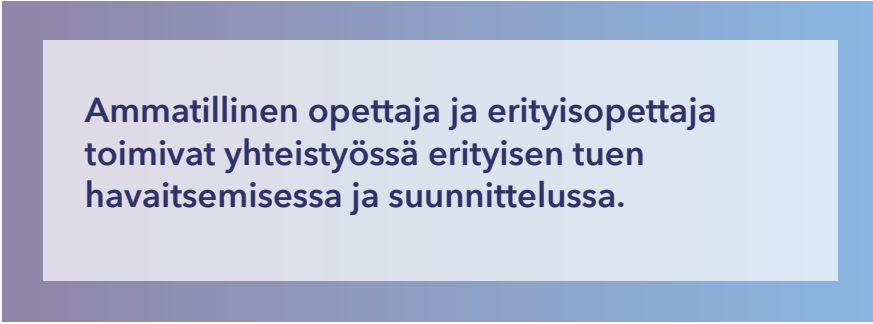
Erityisen tuen päätös voidaan myös purkaa, kun todetaan, että opiskelijalla on mahdollisuus saavuttaa opiskelulle asetetut tavoitteet ilman erityisiä tukitoimia. Erityisen tuen tarpeet eivät kuitenkaan yleensä häviä mihinkään. Opiskelija voi tosin oppia kompensoimaan niitä, ja tuen tarve voi muuttua elinkaaren ja opintojen aikana.

Ammatillinen opettaja ja erityisopettaja toimivat yhteistyössä erityisen tuen havaitsemisessa ja suunnittelussa. He suunnittelevat opiskelijan kanssa, mikä auttaa opiskelijaa parhaiten oppimaan ja mitä tuen tai

erityisen tuen toimia tarvitaan, jotta opiskelija saavuttaisi asetetut tavoitteet ja osaamisen. Tukitoimien kuvaamiseksi ei riitä maininta, että opiskelija tarvitsee yksilöllistä tukea, vaan tukitoimia tulee kuvata konkreettisesti ja ymmärrettävästi: mitä, milloin, kenen tai keiden kanssa, missä jne.

Yksilöllisesti suunnitellut tukitoimet eivät tarkoita yksin toimimista vaan sitä, miten opiskelijaa voidaan yksilöllisesti tukea saavuttamaan oppimisensa tavoitteet siinä oppimisyhteisössä ja -ympäristössä, missä hän kulloinkin toimii. Oikeus erityiseen tukeen koskee myös työelämässä tapahtuvaa oppimista.

Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityisen tuen käytännöissä on eroja. Seuraavaksi tarkastelen erityistä tukea ammatillisessa koulutuksessa.



Ammatillinen opettaja ja erityisopettaja toimivat yhteistyössä erityisen tuen havaitsemisessa ja suunnittelussa.

Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijan on mahdollista saada erityistä tukea tai vaativaa erityistä tukea. Tukitoimet perustuvat aina opiskelijan tarpeisiin, ja siihen riittää erityisopettajan tai moniammatillisen tiimin puolto. Tukitoimien arvioinnissa, suunnittelussa ja toteuttamisessa keskiössä ovat opiskelija ja oppivelvollisen opiskelijan huoltajat. Tukitoimet kirjataan opiskelijan HOKSiin. Tuen toteutumista tulee seurata ja arvioida säännöllisesti.

Vaativaan erityiseen tukeen kuuluu usein myös moniammatillisen tiimin lausuntoja. Vaativaa erityistä tukea toteuttavat pääasiassa ammatilliset erityisoppilaitokset, mutta vaativan erityisen tuen opiskelijoita on jonkin verran myös yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa.

Oppimisen tuki ja erityinen tuki

Ammatillisen koulutuksen oppimisen tuki ja erityinen tuki muuttuvat 1.8.2026 (laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta). Uudistuksen myötä oppimisen tukea ja kapea-alaista erityistä tukea antaa opettaja, ja erityisopettaja antaa erityisopetusta.

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ammatillinen opettaja antaa muun muassa lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan oppimisen vaikeuksiin liittyvää erityistä tukea. Uudistus edellyttää muun muassa tiivistä yhteistyötä ammatillisen opettajan ja erityisopettajan välillä opiskelijan oppimisen tukemisessa. Ammatillinen opettaja on tärkeässä roolissa opiskelijan opintojen sujumisen ja tuen tarpeiden havaitsemisessa.

Erityisopettaja voi auttaa opettajaa huomioimaan opiskelijan tuen tarpeita ja antamaan juuri tälle opiskelijalle sopivaa tukea. Erityisessä tuessa tuetaan opiskelijan tapaa oppia, muokataan opetusta ja vaikutetaan oppimisympäristöihin.

Tukitoimia voivat olla muun muassa tehtävien pilkkominen osiin, yksilöohjaus, erilaisissa oppimisen tuen pajoissa opiskelu, tehtävien ja materiaalien antaminen etukäteen, muistilistat, kuvalliset ohjeet, video-ohjeet, tehtävien tekeminen eri tavoin, tehostettu ohjaus oppimisessa, vertaisohjauksen hyödyntäminen, työparityöskentely, toiminnallinen oppiminen, oppimisympäristöjen muokkaaminen, opiskelun rytmittäminen ja monikanavaisuuden hyödyntäminen.

Apuvälineiden käyttö on yksi erityisen tuen mahdollisuus. Näitä ovat esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen apuvälineet, vastamelukuulokkeet, kuulemisen ja näkemisen apuvälineet, tekoälysovellukset ja motorista suoritusta helpottavat apuvälineet.

Erityisessä tuessa opintojen tavoitteet ovat lähtökohtaisesti koulutuksen tai tutkinnon perusteiden mukaiset. Mikäli erityisen tuen tukitoimet eivät riitä, voidaan opetuksen tavoitteita ja arviointia mukauttaa.

Tavoitteiden ja arvioinnin mukauttaminen

Mukauttaminen tehdään suunnitelmallisesti ja ennakoiden. Se tehdään aina opettajan ja erityisopettajan yhteistyönä, jossa kuullaan opiskelijaa ja oppivelvollisen opiskelijan huoltajaa. Mukauttaa voi yhtä tai useampaa tutkinnon osan arviointikriteeriä, ja se tehdään tavoitteiden kannalta vain välttämättömiin osiin. Poikkeuksena ovat ammatti- ja erikoisammattitut-

kinnot, joissa osaamisen arviointia ei voi mukauttaa.

Mukauttamisesta tehdään päätös, ja koulutuksen tai tutkinnon tavoitteisiin laaditaan opiskelijalle yksilöllisesti T1-arvioinnin lähtökohdista mukautetun arvioinnin kriteerit. Mukauttamispäätös voidaan myös purkaa, mikäli havaitaan, että opiskelija saavuttaakin T1-osaamistavoitteet.

Mukautettu arviointiasteikko on seuraavanlainen: kiitettävä 5 M, hyvä 4 M, tyydyttävä 2 M jne. Mukautettujen arviointikriteerien periaatteiden mukaisesti opiskelija voi saavuttaa kiitettävä 5 M -arvioinnin ohjattuna, hyvä 3–4 M -arvioinnin tuettuna ja tyydyttävä 1–2 M -arvioinnin avustettuna. Mukauttamisen lisäksi on käytössä tutkinnon perusteista poikkeaminen.

Tutkinnon perusteista poikkeaminen

Jos osaamistavoite on kokonaisuudessaan opiskelijalle kohtuuton, eli hän ei pysty saavuttamaan sitä aiemman koulutustaustan, vamman tai sairauden vuoksi, voidaan tehdä päätös poikkeamisesta. Poikkeaminen voidaan tehdä välttämättömin osin tutkinnon osan sisällä, ei koko tutkinnon osasta. Se voidaan tehdä, vaikka opiskelijalla ei ole erityisen tuen tarvetta, ja perusteena voi olla esimerkiksi kielitaito.

Poikkeaminen tehdään opettajan ja erityisopettajan yhteistyönä, jossa opiskelija on mukana. Myös oppivelvollisen opiskelijan huoltajia on kuultava.

Poikkeamisen tavoitteena on, että opiskelija voi suorittaa ammatillisen perustutkinnon, vaikka hän ei joiltakin osin voi saavuttaa tutkinnon perusteiden mukaisia ammattitaitovaatimuksia ja osaamistavoitteita. Poikkeaminen ei vähennä tutkinnon laajuutta, vaan tutkintoon tulee sisällyttää osaamistavoitteita muilta tutkinnon osaan kuuluvilta osa-alueilta.

Edellä on kuvattu ammatillisen koulutuksen erityisen tuen mahdollisuuksia. Seuraavaksi tarkastelen erityistä tukea ammattikorkeakoulussa.

Erityinen tuki ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakouluissa käytetään yleisesti käsitteitä **yksilölliset järjestelyt opinnoissa** tai **erityinen tuki**. Koulutuksenjärjestäjä päättää erityisen tuen muodoista ja järjestämisestä, ja eri korkeakouluissa on erilaiset

käytännöt. Erityisen tuen saamiseksi tarvitaan erityisopettajan tai jonkin muun tahon lausunto. Tukea ja ohjausta antaa erityisopettaja, opintovalmentaja, opinto-ohjaaja, opintopsykologi tai muu vastaava ammattilainen.

Erityisen tuen muotojen tulee olla yksilöllisiä ja opiskelijan tarpeisiin vastaavia. Oppimisen turvaamiseksi tarvitaan monipuolinen valikoima oppimisen tapoja ja ympäristöjä (Honkanen 2023).

Opiskelijoille tarjottavia tukitoimia ovat esimerkiksi lisäajan antaminen tenttiin, tehtävien pilkkominen osiin, luentomateriaalin saaminen etukäteen, erillinen tila tentille, tietokoneen käyttö tentissä, tehtävien tekeminen tuetusti, tentin täydentäminen suullisesti, suoritustapojen räätälöinti, jatkuvan ryhmäyttämisen toimintamalli, turvallinen oppimisympäristö ja erilaiset tuki-, vertais- tai taitopajat.

Moni opiskelija tarvitsee tukea opinnäytetyössä. Se on itsenäisesti tehtävä, laaja, prosessimainen kokonaisuus, joka perustuu ammattiosaamiseen. Sen muoto vaihtelee eri ammattikorkeakouluissa: se voi olla akateeminen teksti tai esimerkiksi päiväkirja tai video. Jälkimmäiset mahdollistavat monipuolisemman tekemisen, eikä osaaminen perustu yksinomaan akateemisen kirjoittamisen taitoon.

Korkeakouluopiskelija voi saada myös pääsykokeissa erityisjärjestelyjä, jotka perustuvat opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin ja erilaisiin lausuntoihin.

Pohdittavaksi

- Miten voit ammatillisena opettajana tukea opiskelijoidesi oppimista?
- Miten erityisen tuen päätösprosessi etenee oppilaitoksessasi?
- Miten teet yhteistyötä erityisopettajan kanssa?

Lähteet

Honkanen, E. 2023. Vinkkejä opetukseen korkeakoulussa – kaikki oppivat – eSignals julkaisut. Haaga-Helia julkaisut 8/2023. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.

Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 1078/2024
Suomen YK-liitto. s.a. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (PDF-tiedosto). Viitattu 27.4.2025.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014

Diverse Global Citizens as Active Participants in Inclusive Educational Practices

Sini Bask & Leena Nuutila

In vocational education and training, we inevitably encounter an international environment with a diverse community of learners. Today, the world is global wherever we are, and global citizenship and education for it have become necessary ingredients in training future professionals in various fields of expertise in vocational education and training. In professional teacher and special needs teacher education, competence in global citizenship and inclusive pedagogical practices are fundamental dimensions for today's and future educators in every country. How can we bring global competence and internationalization experiences to our students when it is not accessible nor sustainable for everyone to travel or take part in physical mobilities?

Inclusion Means Educating Global Citizens

According to the Act on Vocational Education and Training (531/2017), the objective of vocational education and training is to “help students grow into decent, well-rounded, and educated human beings and members of society”. We live in a global world where being a member of society inevitably also means being a member of a global society, an international community of global citizens. Global citizenship is a complex concept, but at its core, it refers to the social, political, environmental, and economic actions of globally minded individuals and communities on a worldwide scale. The term encompasses the belief that individuals are members of multiple, diverse, local, and non-local networks rather than single actors affecting isolated societies. Promoting global citizenship in sustainable development allows individuals to embrace their social responsibility to act for the benefit of the entire global community (United Nations s.a.b.).

Global citizenship is tightly intertwined with the Sustainable Development Goals (SDGs), the 17 goals stated in the United Nations Agenda 2030 for Sustainable Development (United Nations s.a.a). SDG 4, “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” and SDG 8, “Promote sustained, inclusive, and sustainable economic growth, full and productive employment, and decent work for all” are at the core of global inclusive development from a vocational educators’ and trainers’ perspective. Additionally, most of the SDGs pursue equity and everyone’s full participation in an affordable, accessible, and empowering global habitat and citizenship.

Global citizenship education is not a topic taught separately but a perspective and attitude that should be integrated into all teaching and learning contents.

Growing into a decent, well-rounded, and educated human being means being a global citizen aware of the interconnectedness between all people on the globe, knowing the key concepts of sustainable development, understanding one's own role in creating a preferable future for everyone, and taking action to live responsibly. In education, it is the teachers' job to educate and train students to become global citizens. Global citizenship education is not a topic taught separately but a perspective and attitude that should be integrated into all teaching and learning contents.

Global Citizenship as an Everyday Pedagogical Practice

VET (Vocational Education and Training) students can acquire skills in various international learning environments as part of their degree. The competences acquired through international connections are perceived by students as strengthening many key learning skills and professional competences, as well as improving employment opportunities. Diverse and strategically planned international cooperation increases the attractiveness and quality of VET.

If building international cooperation networks is a strategic goal for an organization, VET teachers often have an idea of how to achieve it. International cooperation networks do not come about through email or Teams, nor do they come about simply because a strategy meeting of the educational community decides to do so. Organizations and institutions will not cooperate without people and partners, and these only if they have an opportunity to meet each other genuinely.

Diversity and Inclusion

Inclusion in communities is a theme so commonplace that it is rarely thought about. Society and education should foster conditions where everyone can contribute to their lives and be recognized for their skills. It is also good to recognize that some people need support to be involved.

Living and learning in a global society implies interacting with diverse cultures, languages, and people. Inclusion is a complex concept with many definitions. “Despite often being used interchangeably, the terms diversity and inclusion indicate different efforts. Diversity efforts can often be focused on representation, while inclusion practices tend to be more about how to help groups feel as if they belong. In other words, inclusion involves more than just making sure that people are represented in a group. Instead, it refers to how diversity is utilized to create healthy, fair, and equitable spaces that help people feel included and respected.” (Jagoo 16.3.2024.)

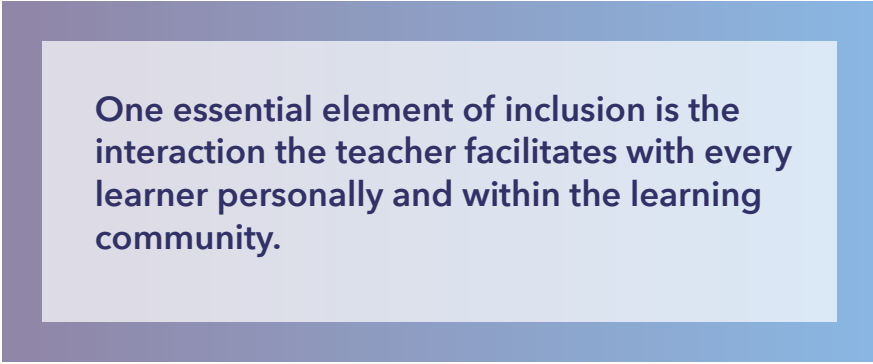
Diversity is an abundance that educators face every day in their work. In the Finnish education system, there is a strong current of facilitating true inclusion of learners. Even if the structures and processes of the education system are built to allow inclusion, it is constantly challenged by many factors, including limited resources and unfit and inaccessible physical and digital learning environments.

Psychologically and socially diverse learners experience varied levels of inclusion. Safer spaces are constructed, special support is provided, and still, inclusion remains greatly a pedagogical matter that every teacher needs to consider when choosing practices.

One essential element of inclusion is the interaction the teacher facilitates with every learner personally and within the learning community. Hence, for inclusion to happen, since it is actions taken in everyday life, the pedagogical practices need to be always considered from the point of view of the diverse students and their deepest possible inclusion.

A professional teacher in VET has a network of other professionals as partners for creating inclusion. These professionals include vocational special needs teachers, guidance counsellors, social workers, nurses, doctors, youth workers, working life trainers, job coaches, and administrative staff within the VET institutions, as well as other experts such as therapists, rehabilitation specialists, parents, teachers in other educational institutions, employers, and employment counsellors.

Working in these supportive networks is an integral part of a professional teacher's competence profile and requires constant updating. Maintaining the networks needs fostering and developing, where every member is equally important. The learner should always be the most important member of their own networks and their own inclusion.



One essential element of inclusion is the interaction the teacher facilitates with every learner personally and within the learning community.

International Cooperation Between Vocational Education and Training Institutions

Today's working life and labor markets are international, and societies are becoming more multicultural. Producing professional skills internationally requires long-term and systematic cooperation with international partners on the part of educational institutions and qualifications. The professional identity of a teacher of special needs is built on the knowledge, skills, and experience acquired during a personal development program as part of their studies. The development of a professional identity, including at the international level, requires the ability to identify with the profession, to interact, and to recognize the importance of the profession's competences at a global level.

In international project cooperation, students make visible the benefits of multidisciplinary and multiculturalism and overcome prejudices. Integrating project work into teaching activities also increases students' networking opportunities and enthusiasm. Project work introduces and engages students with local partners and actors. It can also be seen that cultural diversity, good communication, and common ground rules are relevant in practical project work.

Cooperation between vocational education and training institutions is important on an international scope. Accordingly, vocational education institutions also engage in valuable international cooperation between different professional fields, including student exchange. This allows for

joint discussion where it is possible to compare the content of vocational education and training curricula and inspect the various needs to develop professional working practices. The cooperation is often project-based, involving a few weeks of student visits to the partner institution and on-the-job learning.

Vocational special education institutions also strengthen their competence through international cooperation. For many students, cooperation brings unique opportunities to travel abroad, get to know new learning environments, and practice a foreign language. This often happens in workplace learning.

Teacher's Methods for Strengthening Inclusion and Global Citizenship

There are many ways by which a teacher can promote inclusion and global citizenship in their pedagogical practices. Working in pairs gives support in problems related to language skills: in work-based learning, students work together in practical situations and interpret for each other. Communication and interaction often require the use of sign language or support signs.

Government grants for internationalization support the development of internationalization skills, cooperation in global working life, and opportunities for all learners to participate in international cooperation. The purposes for which the grants are used are linked to the implementation and development of the VET criteria. They are also available for students with special educational needs who benefit greatly from personalized guidance by the teacher.

Preparation for international cooperation is important. Cooperation projects respond to the requirements of globalization and multiculturalization in vocational education and training. They support the development and modeling of new practices in international cooperation as well as using the knowledge and experience gained in national development. This way, they also aim to develop a networked approach.

Learning associated with renewal in international cooperation is socio-emotional, social, and, from a work perspective, organizational. This

enables the strengthening and development of the skills of both teaching personnel and students. Learning is an activity that takes place in everyday work where the learner is an active producer of knowledge and understanding, not just an object for instructions. The practical situations of working life, with their challenges and tensions, serve as learning potential. Dealing with and reflecting critically on different challenges generates the organizational skills and competences needed for innovation.

This type of learning is co-created through dialogue, and it helps in generating new ways of working, organizing, and learning. This offers a new opportunity for VET to dive into the so-called 'innovation facilitation' skills.

Teachers in vocational education and training are seamlessly and equally involved in the development of international cooperation. The education institutions are resource centers, committed to developing and sharing the skills needed in the region. Creative interaction requires trust, definition of roles, and respect for each other's competences.

Learning environments in international contexts should be set up to provide guidance and counselling adapted to the student's own knowledge and competence development. The teacher's role is to support students' own thinking and learning when their own skills are not sufficient for independent performance. The teacher's pedagogical expertise and understanding of the possibilities help to set learning objectives and content. Increased attention should be paid in guidance to ensuring that students get motivated and committed to learning (Danska & Nuutila 19.12.2023). Teacher's support and guidance are important when assessing learning.

Strengthening expertise and developing teachers' professional skills requires a critical and innovative approach to their work. Professional reflection is a process of focusing on the essential issues and feelings, with the aim of increasing understanding and developing one's own competence.

Reflective practice also helps in becoming aware of one's routine ways of working and thinking that may make it difficult to assess one's own competence or identify development needs. Situations, experiences, and ways of thinking can be reflected on or discussed with colleagues or members of the work community. The willingness and ability to reflect on one's own teaching and expertise from the perspective of new insights and deeper

knowledge is closely linked, for example, to the provision of developing feedback.

In our view, a reflective approach builds an open culture of feedback and thus supports high-quality student-centred guidance and the development of inclusive learning communities of global citizens.

Thoughts for the Future

International cooperation between vocational education and training institutions as learning environments and innovation is both an important opportunity and a challenge for their management and for broad-based cooperation.

In the future, increasing cooperation between different actors and the resulting combinations of different competences will offer the best transferability, i.e., effectiveness in everyday customer service processes and in the design of educational services. Moreover, from the perspective of international cooperation, it is important for VET institutions to take an open-minded approach to breaking down boundaries and to involve teaching staff, students, clients, and other partners in jointly coming up with new solutions. This requires a change in attitudes and approaches. It is important to see that innovation and effective collaboration can come from very different directions and that each actor has the capacity to build a better future.

Innovation and effective collaboration can come from very different directions and that each actor has the capacity to build a better future.

Practical, inspiring cooperation is often compared to a journey. Travelling requires curiosity and the will to set off, a vehicle, travelling companions, a compass, a map, the will and skill to overcome and circumvent obstacles, the courage to travel and to face the unknown and unforeseen with an open mind. However, there may be many surprises along the way. Therefore, it is important for those travelling together to build trust, respect, and appreciation for each other.

”Our path does not go ’over there’ or ’in another time.’ It is with us here - right now. It is part of everything we do and everything we are. The golden treasure we think is at the end of the rainbow we seek may turn out to be a surprise when we encounter it.”

Michael Garret

Questions

- What does global citizenship mean to you as a VET teacher?
- How do you foster inclusion in your teaching?
- What kind of collective brainstorming, reflection, and participatory approaches do you think are needed? Make a list of inclusive practices you could apply with students in international inter-university cooperation.
- What is the role of the teacher and teaching in future professional learning environments? Where and how can professional learning take place?

References

- Danska, K. & Nuutila, L. 19.12.2023. Luovuudesta tukea kulttuurisesti moninaisten opetukseen. eSignals. Referred 3.5.2025.
- Jagoo, K. 16.3.2024. What Is Inclusion? Verywell Mind. Referred 3.5.2025.
- United Nations s.a.a. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Referred 3.5.2025.
- United Nations. s.a.b. Global Citizenship. Referred 3.5.2025.

Henkilötietojen suoja ammatillisen opettajan työssä

Tuija Alasalmi

Teksti käsittelee henkilötietojen suojaa ja datan käsittelyä ammatillisen opettajan työssä, painottaen tietosuojalainsäädännön, kuten Suomen tietosuojalain ja EU:n GDPR-asetuksen, merkitystä. Henkilötiedot jaetaan avoimiin, luottamuksellisiin ja salassa pidettäviin tietoihin, joista viimeksi mainitut ovat arkaluonteisimpia ja edellyttävät erityistä suojausta. Opettajien ja oppilaitosten vastuulla on varmistaa, että henkilötietoja käsitellään asianmukaisesti, esimerkiksi varmistamalla opiskelijoiden suostumus tietojen keräämiseen ja noudattamalla tietosuojaselosteita.

Opetuksessa käytettävät järjestelmät sisältävät henkilötietoja, joita opettajat hyödyntävät muun muassa arvioinneissa ja opintojen etenemisen seurannassa. Henkilötietoja voi oppimistehtävien kautta kuitenkin päätyä myös epävirallisiin kanaviin, kuten pilvipalveluihin tai sosiaaliseen mediaan, jos tietosuojakäytännöt eivät ole riittävän tiukkoja. Opiskelijoilla on oikeus tulla unohdetuiksi, mikä korostaa tarpeettomien tietojen poistamisen merkitystä.

Opetuksen ja tietosuojan välillä voidaan ajatella olevan jännite: oppiminen ja yhteisöllinen tiedontuottaminen vaativat usein tietojen jakamista, mutta samalla on huolehdittava yksityisyyden suojasta. Opettajien rooli on tasapainottaa nämä näkökulmat ja varmistaa, että opiskelijat oppivat käyttämään digitaalisia ympäristöjä turvallisesti ja vastuullisesti.

Opetusalalla oppijoista kerätään paljon tietoa, ja erityisesti henkilötietojen keräämiseen, säilyttämiseen ja käsittelyyn on suhtauduttava huolellisesti. Tähän opettajia velvoittaa myös tietosuojalaki (2018/1050), joka puolestaan noudattaa EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (2016/679), johon puhekielessä viitataan usein termillä GDPR-säädös.

Mitä henkilötiedot ovat?

Henkilötiedot ovat mitä tahansa tietoja, joilla ihmisiä voidaan yksilöidä ja tunnistaa (Kamocki & Popescu 2018, 30). Henkilötiedot jaetaan kolmeen pääkategoriaan: avoiimiin, luottamuksellisiin ja salassa pidettäviin tietoihin.

Avoimet henkilötiedot ovat yleisesti saatavilla ja niitä voidaan jakaa ilman erityisiä rajoituksia. Jakaminen perustuu kuitenkin henkilön suostumukseen ja organisaation päätökseen. Näitä ovat esimerkiksi nimi, ammattinimike ja julkiset yhteystiedot, kuten yrityksen tai oppilaitoksen verkkosivulla julkaistava sähköpostiosoite.

Luottamuksellisten henkilötietojen käsittelyyn liittyy tietosuoja koskevia rajoituksia, mutta ne eivät ole ehdottomasti salassa pidettäviä. Tähän ryhmään kuuluvat muun muassa osoitetiedot, henkilötunnus ja työhistoria. Näitä tietoja saa käsitellä vain asianmukaisella perusteella, kuten sopimuksen täytäntöönpanon yhteydessä.

Luottamukselliset henkilötiedot jaetaan vielä kahteen alaluokkaan: perustietoihin sekä tietoihin, joihin kohdistuu erityisiä vaatimuksia. Luottamuksellisia perustietoja opetuslalla voi olla esimerkiksi oppimisympäristön käyttöhistoria lokitiedoista, etätenttitilanteessa tallennettu opiskelijan tietokoneen IP-osoite tai opiskelijan käyttäjätunnus oppilaitoksen järjestelmiin. Erityisiä vaatimuksia kohdistuu muun muassa alaikäisten henkilötietoihin, maksukorttien tietoihin sekä henkilötunnukseen.

Jos opiskelijalla ja opettajalla on **turvakielto** voimassa, kaikki hänen henkilötietonsa turvakiellosta lähtien ovat erityisten vaatimusten alaisia luottamuksellisia tietoja. Tällaisen henkilön työskentelystä tai opiskelusta oppilaitoksessa ei saa jakaa julkisesti mitään tietoa ilman suostumusta.

Salassa pidettävät henkilötiedot ovat arkaluonteisimpia ja niiden suojaaminen on erityisen tärkeää. Tällaisia ovat esimerkiksi terveystiedot,

rikosrekisteritiedot, poliittiset mielipiteet, uskonnollinen vakaumus, seksuaalinen suuntautuminen sekä biometriset tunnistetiedot, kuten sormenjäljet ja kasvojentunnistusdata. Näiden tietojen käsittely edellyttää aina lain mukaista perustetta, kuten henkilön suostumusta tai viranomaisen määräystä.

Näiden tietojen käsittelyoikeudet on myös tarkkaan rajattu. Tästä syystä esimerkiksi ammatillisella opettajalla ei ole pääsyä opiskelijan erityisen tuen päätöksessä oleviin diagnoositietoihin tai muihin terveystietoihin.

Opettajan on hyvä tietää, että jos henkilötietoja yhdistellään eri lähteistä tai aineistosta voi selvittää eri henkilötietoja samasta opiskelijasta, tietojen luokittelu voi muuttua. Näin voi käydä, jos opiskelijan oppimistehtävä tai vaikka näytön tai osaamisen osoittamisen suunnitelma sisältää paljon epäsuoria henkilötietoja samasta opiskelijasta, kuten ikä, työnantaja, ammatti ja siviilisäät.

Mitä pienempi opiskelija- tai työntekijäryhmä on kyseessä, sitä vähempi määrä tietoa riittää henkilön yksilöivään tunnistamiseen. Erään yhdysvaltalaiselvityksen mukaan 87 prosenttia maan väestöstä voidaan yksilöidä ainoastaan kolmen tavanomaisen ja epäsuoran tunnisteen perusteella: postinumeron, syntymäajan ja sukupuolen (Sweeney 2000).

Koulutuksen järjestäjän ja opettajan vastuut

Tiedon keräämisessä, käsittelyssä ja säilyttämisessä on omat sääntönsä. Koulutuksen järjestäjä on opetuksessa **rekisterinpitäjä** ja noudattaa annettuja sääntöjä. Näin on myös silloin, kun käytetään kolmannen osapuolen tarjoamia järjestelmiä ja alustoja, kuten Microsoftin tarjoamia pilvipalveluita.

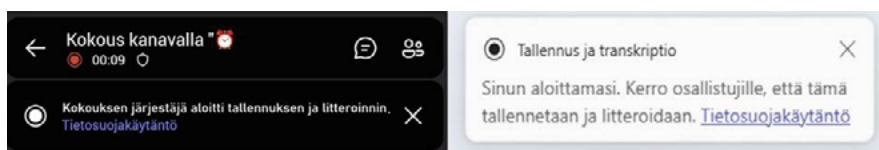
Oppilaitoksen vastuuhenkilö laatii **tietosuojaselosteet** eri tietojärjestelmille, mutta opettajan on hyvä olla tietoinen niiden sisällöstä. Kun opiskelijoille lähetetään ilmoittautumislomakkeita ja muita dokumentteja, johon he täydentävät henkilötietojaan, kyselyssä on aina oltava mukana valintakohta, jossa viitataan oppilaitoksen kyseisen järjestelmän tietosuojaselosteeseen. Valinnalla opiskelija tai huoltaja vahvistaa suostumuksensa tiedonkeruuseen. Sama koskee työelämän edustajille lähetettäviä kyselyitä ja lomakkeita.

Verkko-opetustilanteissa on yleistynyt tapa näyttää tallennettavien opetustilanteiden alussa osallistujille ilmoitusviesti, jossa kerrotaan, että osallistumisella opiskelija antaa suostumuksen henkilötietojen tallentamiseen tai ilmoituksessa on linkki organisaation tietosuojaselosteeseen. Henkilötietoja ovat tallenteessa mahdollisesti opiskelijan ääni ja nimen lisäksi näkyvä kasvokuva.

Opiskelijoista kerättävälle tiedolle on oltava aina **henkilötietojen käsittelyperusteet**. Oppilaitosmaailmassa tiedonkeruun peruste on tyypillisesti **lakisääteisen tehtävän noudattaminen**. Työelämän kanssa tehtävän yhteistyön osalta henkilötietojen keruun peruste voi joskus olla **sopimuksen täytäntöönpano**, kuten koulutus- tai oppisopimuksia laadittaessa. Monissa arkisemmissä tapauksissa, kuten info- ja työelämätilaisuuksiin ilmoittautuessa, tiedonkeruun perusteeksi riittää oma **suostumus**. Suostumusta ei tarvitse koko ajan kysellä samaa tarkoitusta varten.

Jos opettaja kerää opintojaksollaan henkilötietoja jollain digivälineellä, jota oma organisaatio ei ylläpidä, opettaja on rekisterinpitäjä. Tällöin henkilötietojen keruu perustuu opiskelijoiden suostumukseen, ja yli 16-vuotias voi antaa suostumuksen itse. Kannattaa siis harkita, mitä tietoa opiskelijoistaan pyytää ja millä välineellä.

Perussääntö on se, että mitään henkilötietoja ei pidä pyytää turhaan tai epämääräistä tarvetta varten. Opettajan pitää käsitellä henkilötietoja huolellisesti ja oppilaitoksen ohjeiden mukaisesti. Älä jätä esimerkiksi nimilistoja ja arviointipapereita lojumaan työpöydälle, äläkä tallenna henkilötietoja sisältäviä dokumentteja yksityiselle tietokoneellesi.



Kuva 1. Ilmoitus Teams-kokouksen osallistujalle ja järjestäjälle tallennuksesta ja henkilötietojen käsittelystä.

Miten ammatillinen opettaja käsittelee henkilötietoja?

Opintohallintajärjestelmät, kuten Wilma, Studenta ja Peppi, sekä oppimisympäristöt ovat keskeisiä henkilötietojen säilyttämisen paikkoja. Ammatillinen opettaja käyttää ja kirjaa henkilötietoja muun muassa tehdesään arviointeja, päivittäessään HOKS-lomakkeita, laatiessaan koulutus-sopimuksia ja lähettäessään sähköpostia. Salassapidettäviä tietoja opettaja käsittelee esimerkiksi tarkistaessaan sairauspoissaolotodistuksia tai opiskelijan rikostaustaotetta.

Opetuksen aikana kerättävää dataa ja sen sisältämiä henkilötietoja saattaa tulla harvemmin ajatelleeksi. Itsestä ja omasta kokemuksesta kertominen oppimistehtävässä voi olla täynnä mitä yksityiskohtaisimpia tietoja henkilöstä. Oppilaitoksen hallinnoimaan oppimisympäristöön pyydetty tehtäväpalautukset ovat yleensä organisaation arkistonmuodostussuunnitelman alaisia, ja siten niitä säilytetään ja suojataan ja ne poistetaan asianmukaisesti.

Opettaja voi kuitenkin tehdä henkilökohtaisilla sähköpostiosoitteillaan tunnuksia mihin tahansa ilmaispalveluun, jonka ominaisuudet mahdollistavat tarkkojen henkilötietojen keräämisen. Avoimen linkin kautta jaetun kolmannen osapuolen verkkopalvelun, kuten Padletin tai Muralin, sivustoille saatetaan jakaa opettajan pyytämänä kasvokuvia, äänitiedostoja, nimiä, asuinpaikkoja ja muuta tietoa, ja julkisimmillaan tieto on löydettävissä selainhaun kautta satunnaisilla aiheeseen liittyvillä hakusanoilla. Opettajan henkilökohtaisesta Google Photos -kansioista saattaa löytyä opiskelijoiden ryhmäytymispäivästä otettuja kuvia, ja kansion julkinen katselulinkki voi päätyä somekeskustelussa aiottua laajempaan jakeluun.

Pahinta on, jos opettaja unohtaa keränneensä tietoja eikä poista niitä sen jälkeen, kun tiedoille ei enää ole tarvetta. Alusta on silti olemassa ja tiedot pysyvät siellä. Opiskelijoilla on myös oikeus tulla unohdetuksi, eikä kenenkään pitäisi joutua pelkäämään, mitä vanhoja tuotoksia nimen ja kuvan kera voi netin kerrostumista löytyä vielä vuosien jälkeen. Tietoa on helppo tallentaa, vielä helpompi menettää ja liki mahdotonta poistaa, kun se on avoimeksi kerran ajettu.

Tekoälysovellusten kohdalla on käytettävä erityisen tarkkaa harkintaa. Opetushallituksen (2025) julkaisemissa tekoälyn käytön suosituksissa

muistutetaan, että opetushenkilöstö ei saa syöttää henkilötietoja sisältäviä aineistoja mihinkään tekoälyjärjestelmään, ennen kuin koulutuksen järjestäjä on tehnyt tarvittavat EU:n tekoälyasetuksen vaatimat riskianalyysit ja hyväksynyt sovelluksen käytön. Lisäksi suositellaan, ettei opetushenkilöstö käytä muita kuin koulutuksen järjestäjän hyväksymiä ja ylläpitämiä tekoälysovelluksia (Opetushallitus 2025).

Tietoa on helppo tallentaa, vielä helpompi menettää ja liki mahdotonta poistaa, kun se on avoimeksi kerran ajettu.

Oppijat ja yhteisöllinen tiedontuottaminen

Oppilaitosten ja opettajien rooli on tukea lapsia, nuoria ja aikuisia digitaalisten taitojen kehittämisessä. Digilukutaito, datalukutaito ja tekoälylukutaito ovat käsitteitä, jotka liittyvät tiedon julkaisemiseen, muokkaamiseen ja hallinnoimiseen erilaisissa tietojärjestelmissä. Samalla on tärkeää kunnioittaa yksilön henkilötietojen suojaa ja yksityisyyttä.

Henkilötietojen suoja perustuu lasten- ja ihmisoikeuksiin, mutta toisaalta kaikilla on oikeus oppia digitaalisten palveluiden sujuvaksi käyttäjäksi, ja usein tämä edellyttää tietojen jakamista oppilaitosten käytössä oleviin järjestelmiin. On oikeutettua kysyä, onko oppilaitosten tehtävä suojella vai osallistaa oppijoita (Silvennoinen, Tedre & Valtonen 2024.)

Kyse on myös pedagogisen ajattelun ja oppimiskäsitysten sovittamisesta lainsäädäntöön: jos oppilaitos ja opettajat perustavat työnsä yhteisölliseen oppimiseen ja konstruktivistiseen ajatteluun, on yhteinen tiedonkäsitteily ja -rakentelu, osallisuus, osallistuminen ja myös henkilökohtaisten tietojen jakaminen oleellista. Yksityisyydensuojan ja henkilötietojen suojan vahva asema ei poista mahdollisuutta yhteisöllisyyteen, mutta se voi vaikuttaa yhteisöllisyyden kokemukseen esimerkiksi silloin, kun opiskelija ei tietosuojaan vedoten uskalla tai halua pitää webkameraa päällä Zoom- tai Teams-sessiossa.

Jotta opetus ja oppiminen olisi pedagogisesti laadukasta ja jotta digi-taitoja voitaisiin ylipäättään oppia, erinäisille alustoille olisi tarpeellista ke-rätä enemmän henkilötietoja kuin oppilaitoksen normaali toiminta edel-lyttää. Opiskelijat voivat esimerkiksi tehdä ja jakaa toisilleen työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta digitarinoita, mutta millä välineellä ja missä pal-velussa ne on suositeltava julkaista, ettei kenenkään yksityisyyden suojaa tai henkilötietojen suojaa loukata? Entä jos oppilaitoksella ei ole resursseja tarjota videotyökalua, mutta opiskelijan pitäisi tuottaa videomuotoinen työhakemus oppimistehtävänä? Voiko ja kannattaako omia henkilötieto-jaan jakaa missä palvelussa tahansa?

Opettajan rooli on tasapainotella riittävän henkilökohtaisen tiedon ja-kamisen, mielekkäiden oppimistehtävien ja niiden toteutusmuotojen vä-lillä. Tässä pedagogisessa päätöksenteossa on huomioitava myös tietosuojaa ja tietoturva. Jokaisella yksilöllä on oikeus omaan dataansa ja oikeus päät-tää siitä, miten, millä välineellä ja missä kontekstissa tulee esitellyksi, mai-nituksi ja julkaiseeksi. Opettajien tehtävänä on määritellä ja tehdä tutuk-si turvallisia, yksityisyyden suojaa ja henkilötietojen suojaa kunnioittavia tapoja jakaa tietoa itsestään, omasta oppimisestaan ja osaamisestaan.

Hyvät käytännöt:

- Kun jaat kaikille avoimia linkkejä aineistoon, johon opiskelijat itse tuottavat sisältöä, aseta linkin toiminnalle määräaika. Tee näin, vaikka käyttäisit organisaation hallinnoimia palveluita.
- Jos käytät kolmannen osapuolen digisovelluksia, jaa avoimeksi jaettu yhteisöllinen oppimistehtävä piilotettuna linkkinä tai salasanan avulla, jolloin ne eivät näy hakukoneille. Varminta on vaatia jokaiselta oma käyttäjätunnus ja kirjautuminen aineistoon.
- Älä pyydä opiskelijoita kirjaamaan henkilötietojaan avoimelle digialustalle. Sovi satunnaisten nimimerkkien käytöstä, jos kommentin tai sisällön lähettäjä on pakko tunnistaa.
- Ota henkilötietoja sisältävien oppimistehtävien palautus vastaan aina oppilaitoksen hallinnoiman tietoturvallisen oppimisympäristön palautuskansioon.
- Älä lähetä henkilötietoja sisältäviä dokumentteja sähköpostin liitetiedostona ainakaan ilman viestin suojaamista.

- Keskustele opiskelijoiden kanssa siitä, millä alustoilla heidän kannattaa julkaista itsestään avoimesti tietoa esimerkiksi ammatillisiin asioihin liittyen.

Pohdittavaksi

- Mitä henkilötietoja olet jakanut avoimesti? Mitä tietoa et haluaisi jakaa muille opinnoissasi?
- Silmäile tekstin lihavoidut sanat. Selvitä, mitä ne tarkoittavat miten ne liittyvät oppilaitoksesi toimintaan, jos toimit opetuslalla.
- Millaista esimerkkiä näytät opiskelijoillesi somen ja digialustojen käyttäjänä?
- Miten vaalit opiskelijoidesi yksityisyyttä ja henkilötietojen suoja?

Lähteet

Kamocki, P. & Popescu, V. 2018. ELRC Report on legal issues in web crawling. European Language Resource Coordination, (PDF-tiedosto). Viitattu 20.4.2025.

Opetushallitus. 2025. Tekoäly varhaiskasvatuksessa ja koulutuksessa – lainsäädäntö ja suositukset | Opetushallitus. Viitattu 20.4.2025.

Silvennoinen, E., Tedre, M. & Valtonen, T. 2024. Datafikoituva peruskoulu – tasapainoilua lapsen henkilötietojen suojan ja opetuksen tavoitteiden välillä. Lakimies, 122, 5, s. 655–678.

Sweeney, L. 2000. Simple Demographics Often Identify People Uniquely. (PDF-tiedosto). Carnegie Mellon University. Pittsburgh. Viitattu 20.4.2025.

Tietosuojalaki | 1050/2018 | Lainsäädäntö | Finlex

Opettajan oikeudelliset vastuut

Sampo Mielityinen

Koulutukseen ja opetukseen kohdistuu runsaasti oikeudellisia sääntöjä. Suomen oikeusjärjestys lähtee oletuksesta, että kaikki tuntevat omaa toimintaansa koskevat säännöt. Opettajankin on siis – jo oman oikeusturvansa vuoksi – syytä tuntea toimintaansa koskevan sääntelyn pääpiirteet. Lisäksi oikeudelliset säännöt ja menettelytavat tuovat selkeyttä, joka voi auttaa opettajaa pedagogisessa työssä. Opettaja voi myös toiminnallaan antaa opiskelijoille arvokkaan mallin siitä, että kaikkeen työhön kuuluu myös sitä koskevien normien noudattaminen.

Tässä artikkelissa esitellään lainsäädännön rakenne sekä pääpiirteitä muutamasta teemasta, jotka ovat opettajan vastuiden näkökulmasta keskeisiä. Lisätietoa saa esimerkiksi oman oppilaitoksen juristilta tai ammattiliitosta.

Kaksijakoinen rakenne

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

- laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017
- valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017
- opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteesta 680/2017

- asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998
- ammattikorkeakoululaki 932/2014
- valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014
- laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998
- asetus vapaasta sivistystyöstä 805/1998.

Näillä säädöksillä säännellään muun muassa

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

Oppilaitosten rahoitusmallit on vahvistettu omilla säädöksillään

Opettamisen, ohjaamisen ja arvioinnin toimintatavat on säännelty toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa huomattavasti yksityiskohtaisemmin kuin ammattikorkeakoulututkinnoissa. Laki ammatillisesta koulutuksesta ohjaa tarkasti muun muassa henkilökohtaistamista, osaamisen arviointia ja työpaikalla järjestettävää koulutusta. Ammattikorkeakoulutuksessa asioita on jätetty enemmän korkeakoulujen ja opettajien harkinnan varaan. Ammattikorkeakoulut ovat vahvistaneet kunkin ammattikorkeakoulun toimintatapoja omilla tutkintosäännöillään.

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

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

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

Lisäksi on syytä muistaa, että Suomen perustuslakiin (731/1999) kirjatut yksilöiden perusoikeudet sekä Suomea sitovat kansainväliset ihmisoikeussopimukset on otettava huomioon opetuksessa ja koulutuksessa. Esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimus sisältää yleisten periaatteiden, kuten lapsen näkemysten kunnioittamisen, ohella myös 29 artiklan koulutuksen tavoitteista. Lisäksi arviointiin ja kurinpitoon sisältyy julkisen vallan käyttöä, mikä korostaa hyvän hallinnon perusperiaatteiden, kuten yhdenvertaisuuden ja suhteellisuuden, merkitystä opettajan työssä.

Opettaja työntekijänä tai viranhaltijana

Päätoiminen opettaja on työnantajasta riippuen työ- tai virkasuhteessa. Kaikki ammattikorkeakoulut ovat nykyisin osakeyhtiömuotoisia, ja niiden henkilöstö on työsopimuslain (55/2001) mukaisessa työsuhteessa. Ammatillisen toisen asteen koulutuksen opettajista osa on työsuhteessa ja osa virkasuhteessa. Kunnallisissa oppilaitoksissa virkasuhteessa oleviin opettajiin sovelletaan lakia kunnan ja hyvinvointialueen viranhaltijasta (304/2003).

Opettajan ydinvelvollisuus on työsuhteessa työn tekeminen ”huolellisesti” ja virkasuhteessa tehtävien suorittaminen ”asianmukaisesti ja viivytyksettä”. Vaihtelevista sanamuodoista huolimatta lakien ydinajatus on sama: työnantaja vastaa perehdytyksestä, työn järjestelyistä ja resursseista, mutta näissä puitteissa yksittäiseltä opettajalta voidaan odottaa asianmukaista panostusta työtehtäviin. (Työsopimuslain 3 luvun 1 §; laki kunnan ja hyvinvointialueen viranhaltijasta 17 §.)

Lisäksi opettajan on noudatettava työnantajan antamia ohjeita ja määräyksiä. Työ- ja virkasuhteissa työnantajalla on yleinen direktio-oikeus eli oikeus johtaa ja valvoa työtä. Vaikka opettajan työhön on perinteisesti liitetty vahva autonomia, myös oppilaitoksissa työnantajalla on oikeus määritellä, miten työtä tehdään. Tämä oikeus kattaa monenlaisia asioita

oppilaitoksen yleisestä pedagogisesta strategiasta aina yksityiskohtiin, kuten käytettäviin teknisiin välineisiin ja oppimisympäristöihin. Lainvastaisia määräyksiä ei tietenkään tule noudattaa.

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

Lainsäädäntö ei siis kiellä opettajan sivutoimia mutta asettaa niille rajoituksia. Sääntelyn yksityiskohdat eroavat työ- ja virkasuhteissa:

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

Opettajilla on asiantuntijoina tärkeä rooli koulutusta koskevassa yhteiskunnallisessa keskustelussa.

Lojaliteettivelvollisuus vaikuttaa myös siihen, millaisia asioita oppilaitoksen toiminnasta opettajan on sallittua kertoa esimerkiksi sosiaalisessa mediassa ja muutoin työyhteisön ulkopuolella. Se ei tietenkään poista opettajan perustuslaissa turvattua sananvapautta. Opettajilla on asiantuntijoina tärkeä rooli koulutusta koskevassa yhteiskunnallisessa keskustelussa, eikä lojaliteettivelvollisuuden tarkoituksena ole estää tätä. Lakiin kirjattu lojaliteettivelvollisuus kuitenkin ohjaa opettajaa toimimaan tavalla, joka ei aseta yksittäistä oppilaitosta tai tämän henkilöstöä perusteettoman kielteisen huomion kohteeksi. Esimerkiksi virheellisten tietojen levittäminen omasta työnantajasta vahingoittamistarkoituksessa on kiellettyä. Ratapauksissa kyse on sananvapauden rajojen punninnasta, josta on vaikea antaa etukäteen täsmällisiä sääntöjä. Jos oppilaitoksessa on annettu ohjeet sosiaalisen median käytöstä, niistä saa tukea omaan harkintaan. (Hietala ym. 2020, 252–253.)

Turvallisuus

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

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

Opettajan huolellinen toiminta koostuu monesta asiasta:

- Toimintaa koskevien normien ja ohjeiden noudattaminen. Opettajan tulee olla selvillä kuhunkin oppimistilanteeseen liittyvistä normeista ja turvallisuusohjeista. Jos opetustilanteessa esimerkiksi käytetään vaarallisia koneita tai laitteita, opettajan tulee perehtyä näiden käyttöohjeisiin – sekä tietenkin huolehtia siitä, että opiskelijat ovat

tietoisia turvallista toimintatavoista. Ohjeiden rikkomista ei voi perustella esimerkiksi ajan puutteella tai jollain oletetulla ”maan tavalla”.

- Toiminnan riskien aktiivinen seuranta. Kaikista toiminnoista ja tilanteista ei ole yksityiskohtaisia sääntöjä tai ohjeita. Silloinkin oikeusjärjestys edellyttää huolellisuutta eli tilanteen riskien arviointia ja kohtuullisia varotoimenpiteitä. Opettajan tulee siis omachtoisesti arvioida kutakin oppimistilannetta ja pyrkiä rajoittamaan vahinkoriskejä.
- Hyvä esimerkki riskien arvioinnin merkityksestä on korkeimman oikeuden päätös KKO 1994:1. Korkeimman oikeuden mukaan kauppaoppilaitoksen liikunnanopettajan olisi tullut puuttua oppilaiden toimintaan, kun nämä olivat sählyn sijasta ryhtyneet pelaamaan voimistelusalissa jalkapalloa käyttäen pallona lentopalloa. Opettajan työnantaja veloitettiin korvaamaan pelitilanteessa loukkaantuneen oppilaan vahinkoja, koska opettaja ei ollut estänyt peliä, vaikka hänen oli täytynyt ymmärtää tilanteen riskit.

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

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus

Yhdenvertaisuus on perustuslain turvaama perusoikeus. Perustuslain 6 §:n mukaan ketään ei saa ”ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella”. Perustuslain syrjintäkieltoa on konkretisoitu tasa-arvo-

laissa (laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986) ja yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014).

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

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

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

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakien syrjintäkäsitys on laaja. Kiellettyä on niin välitön syrjintä, välillinen syrjintä kuin häirintäkin. Välillinen syrjintä eroaa välittömästä siten, että toimintatapa tai ohje on näennäisesti neutraali tai yhdenvertainen mutta johtaa kuitenkin tosiasiasa eriarvoiseen kohteluun. Kiellettyä häirintää on kaikki henkilön koskemattomuutta tai ihmisarvoa loukkaava toiminta, jolla luodaan halventava, nöyryyttävä, uhkaava, vihamielinen, ahdistava tai hyökkäävä ilmapiiri. Opettajan

Oppilaitoksilta edellytetään jatkuvaa työtä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden paremman toteutumisen eteen.

tulee paitsi pidätyä itse häirinnästä myös puuttua asiaan, jos hän havaitsee opiskelijaryhmän sisäistä häirintää.

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

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

Kurinpito koulutuksessa

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

Laki ammatillisesta koulutuksesta tunnistaa seuraavia opiskelijaan kohdistuvia kurinpitokeinoja:

- kirjallinen varoitus
- erottaminen määräajaksi
- määräys poistua opetustilasta

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

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

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

Pohdittavaksi

- Mitä apua ja tukea lainsäädäntö voi antaa sinulle opettajana?
- Jos opiskelijasi on tyytymätön saamaansa arvosanaan, mistä laista löydät ohjeet muutoksenhakumenettelystä ja omasta toiminnastasi siinä?
- Miten voit omassa työssäsi edistää turvallisuutta ja yhdenvertaisuutta?

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 932/2014

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998

Asetus vapaasta sivistystyöstä 805/1998

Hietala, H., Kairinen, M., Kaivanto, K. & Schön, E. 2020.

Työsopimuslaki käytännössä. Alma Talent. Helsinki.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017

Laki kunnan ja hyvinvointialueen viranhaltijasta 304/2003

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986

Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998

Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen
tutkintorakenteesta 680/2017

Suomen perustuslaki 731/1999

Työsopimuslaki 55/2001

Vahingonkorvauslaki 412/1974

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014

YK:n lapsen oikeuksien sopimus SopS 60/1991

3

**Yhteis-
kunnallisesti
aktiivinen
opettaja**

AMMATILLINEN OPETTAJA TUNTEE ammatillista koulutusta ja työelämää koskevat säädökset ja noudattaa niitä työssään. Hän osaa toteuttaa ja perustella toimintaansa koulutusta ja ammattiaan ohjaavien säädösten, suunnitelmien ja ohjeistusten sekä organisaation strategioiden mukaisesti. Hän tuntee alan työehtosopimukset ja toimii niiden mukaisesti.

Ammatillinen opettaja rakentaa yhteiskunnallisena vaikuttajana edellytyksiä tulevaisuuden ammatilliselle koulutukselle. Hän seuraa koulutusta koskevaa yhteiskunnallista keskustelua ja tuo näkemyksiä tulevaisuuden osaamisesta. Hän myös tuntee ammatillisen koulutuksen kansainvälistä toimintaa.

Kirjan kolmannessa pääluvussa ammatillisen opettajan työnkuva laajenee osaksi ammatillisen koulutuksen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa. Ammatillinen koulutus ja opettajuus asettuvat historialliseen tarkasteluun, josta katse siirtyy ennakointiosaamisen kautta tulevaisuuteen. Lisäksi ammatillisen opettajan työtä tutkitaan sivistyksellisten ja filosofisten kysymysten valossa.

Ammattikorkea- kouluopettaja TKIO-toimijana

Merja Alanko-Turunen ja Irma Kunnari

TKIO tarkoittaa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä opetusta ja oppimista. Se tuottaa oppimisympäristöjä, joissa opiskelijat, opettajat ja työelämäkumppanit oppivat yhteistyössä. TKIO:n avulla voidaan vahvistaa ammatillista osaamista, kehittää opetuksen laatua ja syventää työelämäyhteyksiä.

TKIO-toiminta mahdollistaa ammattikorkeakouluopettajien asiantuntijuuden ja opetuksen laadun kehittämisen luomalla yhteisiä oppimisympäristöjä opiskelijoille, opettajille ja työelämäkumppaneille.

Ammattikorkeakouluopettajien keskusteluissa on viime aikoina toistunut tiheästi termi TKIO – mutta mitä se tarkoittaa opettajan työssä? Miten “O” tässä yhteydessä määrittyy, ja mitä se voi sisältää?

TKIO voi viitata tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyön (TKI) integrointiin opetukseen, oppimiseen, osaamiseen, opiskelijaan tai opinollistamiseen. Näiden eri näkökulmien kautta TKI-toiminta kytkeytyy osaksi ammattikorkeakoulujen pedagogiikkaa ja kehittämistyötä. TKIO:n kehittäminen on ollut pitkään keskeinen tavoite, ja sen käytännön toteutusta on jatkuvasti pyritty vahvistamaan.

Tässä artikkelissa ymmärrämme TKIO:lla tutkimuksen, kehittämisen, innovaatiotoiminnan sekä opetuksen ja oppimisen toimivaa kokonaisuutta korkeakoulun toiminnassa. Sen ydin on juuri monimuotoisuudessa – se voi toteutua eri tavoin eri yhteyksissä. Tarkastelemme TKIO:n keskeisiä ulottuvuuksia ja käytännön toteutustapoja ammattikorkeakouluopettajan työssä.

Olemme seuranneet ammattikorkeakouluopettajan työn muutosta yli 30 vuoden ajan, mikä tarjoaa perspektiiviä analysoida TKIO-toiminnan tarjoamia mahdollisuuksia ja haasteita. Artikkeliamme rikastuttavat ammattikorkeakouluopettajien kommentit, joita olemme keränneet TKIO-projekteissamme.

TKIO – ammattikorkeakouluopettajan uudistuva työkenttä

TKI-toiminnan ja opetuksen sekä oppimisen integraatio kattaa siis erilaisia toimintatapoja, joilla ammattikorkeakoulut voivat tuoda opiskelijat osaksi TKI-hankkeita ja projekteja (Parkkola 2019). Ammattikorkeakoulut ovat kehittäneet ja dokumentoineet TKIO-toiminnan malleja sekä hyviä käytäntöjä useissa julkaisuissaan, jotka tarjoavat esimerkkejä sen toteutuksesta (ks. esim. Helariutta, Fred, Kangastie, Merimaa & Päällysaho 2021; Helminen 2020).

TKIO-toiminnan kehittäminen perustuu lainsäädännöllisiin velvoitteisiin. Ammattikorkeakoululaissa (932/2014) määritellään ammattikorkeakoulun tehtäväksi ”antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua”. Tämä lakisääteinen määritelmä vahvistaa ammattikorkeakoulujen erityisen roolin työelämäläheisinä ja työelämää kehittävinä korkeakouluina (Konkola 6.3.2024).

Lainsäädäntö korostaa, että tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta (TKI) ei ole erillinen osa korkeakoulujen toimintaa vaan olennainen ja integroitu osa opetusta. TKIO:n kehittäminen on näin ollen keino toteuttaa ammattikorkeakouluille asetettuja velvoitteita, mikä tekee sen integroimisesta opetukseen ammattikorkeakouluopettajan keskeisen tehtävänä.



**TKIO on sitä mitä pitääkin tehdä,
ei mitään erillistä.**

Viimeisimpien ammattikorkeakouluopettajien työtä koskevien tutkimusten ja selvitysten (esim. Mäki, Kotila, Fred & Kinanen 2024; Kilja ym. 26.11.2024) mukaan ammattikorkeakouluopettajat hyötyvät TKI-toimintaan osallistumisesta monin tavoin. Opettajat pääsevät kehittämään opetuksen laatua ja vahvistamaan ammatillista osaamistaan. TKI-toiminta auttaa myös syventämään tärkeitä työelämäyhteyksiä. Opettajat ovat kokeneet löytävänsä TKI-hankkeiden avulla uusia innostavia tapoja työskennellä opiskelijoiden kanssa. Samalla avautuu mahdollisuuksia vaikuttaa laajempiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja edistää koko toimialan kehitystä.

TKIO rikastuttaa oppimista luomalla aidon oppimisympäristön, jossa sekä opiskelijat, opettajat ja työelämäkumppanit ovat oppijoita. Opiskelijat innostuvat työelämän aidoista haasteista, kun ratkaisuja rakennetaan työelämäkumppaneiden kanssa ja päästään yhdessä eri toimijoiden kanssa tutkimaan ja kehittämään. Tällaisessa oppimisympäristössä on myös mahdollista saavuttaa kestävää osaamista paremmin kuin pelkästään korkeakoulun luokkahuoneissa.



TKI-hankkeet motivoivat opiskelijoita ylittämään itsensä.

TKIO-toiminnan tarjoamaa oppimisympäristöä voidaan tarkastella useasta näkökulmasta: fyysisestä, sosiaalisesta, kulttuurisesta ja psyykkisestä näkökulmasta. Fyysinen oppimisympäristö TKIO:ssa ei ole pelkkä luokka, vaan oppiminen tapahtuu verkostoissa ja digitaalisissa ympäristöissä. Digitaaliset oppimisympäristöt voivat palvella yksittäistä koulutus-alaa sekä toimia monialaisina TKI-ympäristöinä koko korkeakoulun tasolla. Sosiaalinen ja kulttuurinen oppimisympäristö eivät rajaudu pelkästään opettajien ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen, vaan mukana on erilaisia toimijoita erilaisine taustoineen.

Myös psyykinen oppimisympäristö on erilainen. TKIO:ssa työskentely ei ole välttämättä selvärajaista, vaan sekä opiskelijoiden että opettajien on mukauduttava muuttuviin tilanteisiin ja osattava asettua uudenvälisiin

rooleihin tarpeen mukaan. Vaikka aina ei ihan tiedetä, mihin päädytään, oppimisen näkökulmasta prosessi on monin tavoin rikas ja antoisa.

Mitä TKIO-menu tarjoaa opettajalle?

Haaga-Heliassa on kehitelty (Garam 4.10.2024) TKIO-menua, joka tarjoaa rakenteellisen mallin TKIO-toiminnan jäsentämiseen ja tukee opettajien osallistumista TKI-toimintaan opiskelijoiden kanssa. Menu sisältää erilaisia vaihtoehtoja TKIO-integraatioon, aina pienimuotoisista tuntehtävistä laajempiin kokonaisuuksiin, kuten kokonaisen opintojakson kytkemiseen hankkeeseen. Tämä konsepti auttaa opettajia löytämään joustavia tapoja yhdistää TKI-toiminta opetukseen ja edistää opiskelijälähtöistä kehittämistä. Seuraavassa tarkastellaan näitä lähemmin.

1. Tutkiva ja kehittävä pedagogiikka oppitunneilla (S-taso)

Pienimuotoiset oppimistehtävät tuovat TKI-hankkeiden aineistot ja esimerkit suoraan opetukseen. Tämä rikastuttaa oppimisprosessia ja vahvistaa opiskelijoiden ymmärrystä TKI-toiminnan mahdollisuuksista. Samalla ne tarjoavat TKI-työryhmille näkyvyyttä opetuksen suuntaan ja luovat luontevia kytköksiä hankkeiden ja opetuksen välille.

Opiskelijat voivat toteuttaa esimerkiksi kyselytutkimuksia tai haastatteluja hankkeen kohderyhmän parissa, jolloin he tuottavat arvokasta tietoa hankkeiden avuksi. Nämä tehtävät voidaan integroida osaksi opintojaksoa ilman merkittäviä muutoksia opintojakson rakenteeseen, mikä mahdollistaa joustavan ja ketterän osallistumisen hankeyhteistyöhön.

2. Projektityöskentely ja toimeksiannot (M-taso)

M-tason tehtävät vaativat laajempaa sitoutumista ja voivat kytkeytyä opinnäytetöihin, palvelumuotoiluun tai muihin kehittämistehtäviin. Suurista hankkeista voidaan muodostaa opetukseen sopivia osaprojekteja, jotka tarjoavat opiskelijoille merkittäviä oppimiskokemuksia.

Näissä projekteissa opiskelijat tunnistavat hankkeen keskeisiä kehittämiskohteita ja työskentelevät asiantuntijoiden sekä työelämäkumppaneiden kanssa. He tuottavat hankkeelle hyödyllisiä selvityksiä, suosituksia ja kehitysideoita, jotka edistävät tavoitteiden saavuttamista. Tämä

yhteistyömalli vahvistaa opiskelijoiden työelämävalmiuksia ja mahdollistaa työelämälähtöisen oppimisen.

3. Hankkeissa oppiminen (L-taso)

Kokonainen opintojakso voidaan integroida osaksi ulkopuolista TKI-hanketta, jolloin opiskelijoiden työskentely opinnollistetaan tai hankkeistetaan. Tämä mahdollistaa syvällisen osallistumisen kehittämisprosessiin ja vahvistaa työelämälähtöistä oppimista.

Ennen hankkeen ja kokonaisen opintojakson yhdistämistä on tärkeää määritellä opintojakson tavoitteet ja se, mitä halutaan tuottaa hankkeen aikana. Opintojakson ja hankkeen välinen yhteensovitus edellyttää huolellisesti mietittyä projektisuunnitelmaa, jossa huomioidaan sekä opetuksen että hankkeen tarpeet. Tasapainon löytäminen ammattikorkeakoulun opettajan eri tehtävien välillä on vaativaa, sillä TKI-työ edellyttää merkittävää ajallista ja sisällöllistä panostusta. Jotta kokonaisuus toimisi tehokkaasti, opetuksen ja TKI-toiminnan on tuettava toisiaan ja luotava synergiaa.

Jotta opiskelijoiden oppiminen olisi systemaattista ja tavoitteellista, TKI-toimijoiden on ymmärrettävä opintojakson vaatimukset ja varmistettava, että työskentelylle asetetaan selkeitä välietappeja. Opettajan tulee puolestaan ymmärtää, mitä hankeyhteistyö häneltä edellyttää, ja hänelle on tarjottava tukea, valmennusta ja sparrausta opiskelijoiden ohjaamiseen.

Hankehenkilöstön kanssa on käytävä läpi opintojakson tavoitteet sekä selvennettävä, mitä opiskelijoiden halutaan oppivan hankkeeseen osallistumisen myötä. Tämä edellyttää hankehenkilöiltä sitoutumista opiskelijoiden kanssa työskentelyyn ja heidän oppimisensa tukemiseen.



Hankesuunnitelmissa olisi hyvä olla kuvattuna oppimisen ja opetuksen integraatio konkreettisella tasolla, jotta yhteistyö olisi mahdollista rakentaa ennakoivasti ja hyvissä ajoin, proaktiivisesti.

Hankkeiden kytkeminen osaksi opintoja vaatii huolellista suunnittelua ja oppimistavoitteiden selkeyttämistä. Opetussuunnitelmien ja TKI-hankkeiden on myös tuettava toisiaan, jotta strategiset kehitysteemat ja yritysysteisty voidaan huomioida kokonaisvaltaisesti.

Yhdessä enemmän: toimijoiden välisen yhteistyön rakentaminen

TKIO-toiminnan juurtuminen osaksi ammattikorkeakoulutyötä edellyttää opettajien monialaista roolia, jossa opetuksen ja työelämälähtöisen kehittämisen yhteys vahvistuu. Opettajat suhtautuvat tähän erilaisin painoituksin: osa toimii aktiivisesti TKI-toiminnan parissa ja kytkee opetuksen ja työelämäyhteistyön sulavasti toisiinsa. Nämä opettajat pyrkivät työskentelemään yli organisaatiorajojen.

Koska opetus- ja TKI-toiminnan kulttuurit eroavat usein toisistaan, tarvitaan avointa vuorovaikutusta ja yhteisten toimintatapojen kehittämistä. Hankkeiden onnistunut toteutus edellyttää, ettei opiskelijoiden osallistuminen heikennä työn laatua tai osaamistavoitteiden saavuttamista.

Viime vuosikymmenen aikana TKI-toiminta on painottunut yhä enemmän asiantuntijoille, mikä on heikentänyt opetuksen ja TKI-toiminnan integraatiota. Ammattiryhmien tehtävät ovat eriytyneet, ja opetushenkilöstön työ keskittyy yhä enemmän opetukseen ja ohjaukseen, kun taas TKI-toimintaan rekrytoidaan uusia asiantuntijoita. Tämä työnjako on lisännyt kokemusta TKI:n ja opetuksen erillisyydestä sekä herättänyt keskustelua korkeakoulujen sisällä. (Mäki ym. 2024.)



TKI-henkilöstö ja opetushenkilöstö elelevät toisistaan erillään, eivätkä tunne toistensa työmuotoja ja sisältöjä.

Moni ammattikorkeakouluopettaja haluaa suuntautua ensisijaisesti opetukseen ja kokee muutokset kuormittavina. TKI-toiminnan entistä vahvempi integrointi korkeakouluyhteisöön edellyttää rakenteellisia ratkaisuja ja yhteisöllistä kehittämistä, jotta erilaiset tavat yhdistää TKI ja opetus voivat kehittyä osaksi pedagogista arkea.



**Tarvitaan yhteisiä kohtaamisia,
avointa vuorovaikutusta, TKIO:n
onnistumisista viestimistä.**

TKIO ammattikorkeakouluopettajan työnä: tutkimista, kehittämistä ja jatkuvaa oppimista

TKIO:n edistäminen edellyttää perinteisten raja-aitojen ylittämistä ja uudenlaisten käytäntöjen omaksumista (Unkari-Virtanen & Huhtaniemi 2024). Parhaimmillaan ammattikorkeakouluopettaja kokee TKIO:n työtään rikastavana ja uudistavana elementtinä. Hän kehittää asiantuntijuuttaan ja tuo opetukseen ajankohtaista työelämä tietoa toimimalla aktiivisesti eri rooleissa, kuten projektipäällikkönä tai asiantuntijana.



**TKI hankkeet mahdollistavat jatkuvan
oppimisen omassa työssä.**

TKIO-toiminta tukee myös pedagogista uudistumista. Hankkeissa opettajat voivat kokeilla uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja ja vahvistaa oppijakeskeistä toimintaa. Hankkeet tarjoavat parhaimmillaan myös tukea opintojaksojen suunnitteluun ja toteutukseen. Monissa hankkeissa

on kehitetty uusia pedagogisia ratkaisuja, kuten henkilökohtaistettuja oppimispolkuja ja uudenlaisia verkossa oppimisen ratkaisuja, joita opettajat voivat hyödyntää muussa opetuksessaan.

TKI:n ja opetuksen onnistunut integraatio vaatii opettajilta myös uudenlaista pedagogista mielenmaisemaa – kykyä ajatella uudella tavalla, rohkeutta kokeilla ja epäonnistua sekä valmiutta toimia epävarmuuden keskellä. Perinteiset opintojakso- ja opetussuunnitelmarakenteet vaativat joustavuutta, jotta TKI-hankkeita voidaan toteuttaa osana opintoja.

Uudenlaisen pedagogiikan ytimessä on opiskelijan aito toimijuus. Pelkkä osallistuminen ei riitä – opiskelijan täytyy kokea merkityksellisyys ja kantaa vastuu prosessissa. Opiskelijan asiantuntijuuden tunnustaminen muuttaa hänet todelliseksi vaikuttajaksi TKI-hankkeissa. Tämä muutos nostaa huomattavasti sekä opiskelumotivaatiota että oppimistuloksia.

TKIO:n avulla ammattikorkeakouluopettaja voi muokata tehtäviään, rakentaa uudenlaisia suhteita korkeakoulun sisällä ja muissa verkostoissa sekä uudistaa ajattelutapojaan omasta työstään. Tämä tukee opettajan oppimista ja hyvinvointia dynaamisessa työympäristössä.

Pohdittavaksi:

- Miten TKIO voisi rikastuttaa ja uudistaa sinun työtäsi ammattikorkeakouluopettajana?
- Miten voisit kehittää omaa TKIO-osaamistasi?
- Miten voisit käytännössä integroida TKI-hankkeita opetukseesi?

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki | 932/2014 | Lainsäädäntö | Finlex
- Garam, S. 4.10.2024. Lehtori. Hungry for Finland LAB:n työkalut TKIO-toiminnan kehittämisessä. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Seminaariesitys. Helsinki.
- Helariutta, A., Fred, M., Kangastie, H., Merimaa, M. & Päällysaho, S. (toim.) 2021. Avoim TKI-integroitu oppiminen – toimintamallit ja hyvät käytänteet. Laurea-julkaisut 163. Laurea-ammattikorkeakoulu. Vantaa.
- Helminen, J. (toim.) 2020. Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan: Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 5. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Kilja, P., Korento, K., Laitinen-Väänänen, S., Alanko-Turunen, M., Tapani, A., Vähäsantanen, K. & Kanninen, S. 26.11.2024. Ammattikorkeakoulujen TKI-työn ja opetuksen integrointi – yhdessä enemmän TKIO. Oamk Journal 108. Oulun ammattikorkeakoulu. Oulu.
- Konkola, R. 6.3.2024. Ammattikorkeakoulut yhteiskunnan muutoksessa: työelämäyhteistyö, osaaminen ja uudet teknologiat. AMK-lehti 1/2024.
- Mäki, K., Kotila, H., Fred, M. & Kinanen, S. 2024. Kiviä ja keitaita 4.0 | Haaga-Helia. Haaga-Helian julkaisut 15/2024. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Parkkola, T. 2019. TKI-perustaisen oppimisen tie Humakin pedagogisen ajattelun ytimeen. Teoksessa Kolehmainen, M. & Lindholm, A. (toim.). TKI-PERUSTAINEN OPPIMINEN HUMAKISSA « Julkaisut – Humak. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 84. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Unkari-Virtanen, L. & Huhtaniemi, M. 2024. TKIO Metropolia. Teoksessa Unkari-Virtanen, L. (toim.). TKIO – Transformaatio ja kyvykkyys TKIO:n ytimessä, s. 7–13. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja. TAITO-sarja 131. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki.

Hanketyö rikastuttaa opettajan arkea – vinkkejä hankkeen alkuvaiheisiin

Johanna Luostarinen ja Pirjo Aura

Yksi ammattikorkeakoulujen tavoitteista on tuottaa uutta tietoa ja kehittää työelämää. Tätä tehdään tyypillisesti tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohankkeissa (TKI-hankkeet). Parhaimmillaan hankkeet tuottavat uutta osaamista niin korkeakouluille kuin sen hankekumppaneille. Ne tuovat samanhenkisiä toimijoita yhteen sekä innostavat oppimaan ja kokeilemaan uusia asioita.

Hankkeet eivät ole mystinen universumi, vaan konkreettinen ja saavutettavissa oleva osa ammattikorkeakoulutyötä. Vaikka hankemaailma voi tuntua monimutkaiselta ja hankerahoitusten hakeminen vaikealta, alkuun pääsee, kun ymmärtää hankkeiden peruseräatteen ja käytännöt. Käymme tässä tekstissä läpi joitakin hanketyön perusasioita, jotta hanketyöhön olisi helpompi tempautua mukaan.

Soveltava tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta on määritelty ammattikorkeakoulujen tehtäväksi ammattikorkeakoululaissa (932/2014). Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta sekä tukea opiskelijan ammatillista kasvua.

Ammattikorkeakoulujen rahoitusmalli puolestaan sisältää useita suoritusperusteisia indikaattoreita, joista yksi on TKI-rahoitusten tuottama vastinraha. Vastinrahalla tarkoitetaan ammattikorkeakoulun rahoitusmallin mukaista osuutta, joka muodostuu saadusta ulkoisesta tuloutetusta rahoituksesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 11.4.2024.)

Verkostomainen työ alkaa jo valmisteluvaiheessa

Jo ennen hyväksyttyä rahoituspäätöstä hankkeen eteen on tehty valtavasti töitä. Vaikka rahoituksen hakuaika on usein vain muutamia viikkoja, valmistelutyö vaatii lähes aina useamman kuukauden. Sitä ei kuitenkaan tarvitse tehdä yksin, vaan ammattikorkeakouluissa työskentelee asiantuntijoita monissa eri rooleissa (ks. Mäki, Kotila, Kinanen & Fred 2024, s. 31–32, 42–45).

On tärkeää saada koottua hyvä tiimi, joka auttaa koko hankkeen ajan. Tiimi ei koostu vain sisällön osaajista, vaan mukaan tarvitaan myös muuta osaamista, esimerkiksi projektiasiantuntijoita, projektitalouden ammattilaisia sekä viestinnän asiantuntijoita. Hankeviidakoon ei siis kannata eikä tarvitse eksyä yksin.

Ideointivaiheessa kannattaa kutsua mukaan ”hankekonkari”, varsinkin jos ryhmässä ei ole kokemusta hankevalmistelusta (Launikari 18.4.2024). Hankekonkarilta voi kysellä vinkkejä esimerkiksi siitä, kuinka asia kannattaa ilmaista tai miten ajatusta kannattaa jalostaa siten, että se palvelisi mahdollisimman hyvin niin kohderyhmää kuin tekijöitäkin.

Valmisteluvaiheessa tulee antaa ääni myös mahdollisille kumppaneille, joiden kanssa hakemusta tehdään. Hakemuksen voi jättää yksi organisaatio, mutta vaikuttavuuden, juurruttamisen ja viestinnän kannalta voi olla mielekästä tehdä hanketta yhdessä muiden organisaatioiden kanssa.

Ammattikorkeakoulujen hankekumppaneita ovat usein toisen asteen ammatilliset oppilaitokset, joiden kanssa voi olla useita erilaisia kehittämisen kohteita, kuten ohjaus ja erilaiset väylät opintoihin. Myös yritykset tai muut työnantajaorganisaatiot ovat tyypillisiä hanketoimijoita ja -kumppaneita.

Hankkeen kohderyhmä tai sen edustajat kannattaa ottaa mukaan jo

valmisteluvaiheessa. Vaikka tietoa hankkeen tarpeellisuudesta onkin kerätty etukäteen, on aina hyvä keskustella niiden kanssa, joihin hankkeen toimenpiteet ja vaikutukset kohdistuvat.

Kun valmisteluryhmällä on selvillä, mitä ryhdytään tutkimaan ja kehittämään, mukaan kannattaa pyytää projektiasiantuntija. Projektiasiantuntija on päivittäin tekemisissä hankkeiden kanssa, joten häneltä saa yleensä ajantasaisimman tiedon erilaisten rahoitusinstrumenttien mahdollisuuksista ja vaatimuksista. Projektiasiantuntija osaa tulkita haku-kuulutuksia ja lukea hakemustekstiä ulkopuolisin silmin, jolloin hankehakemustekstin sujuvuus ja ymmärrettävyys vahvistuvat. Hän voi sovitusti täydentää hakemusta osaamisensa perusteella.

Hakemuksessa tulee lähes poikkeuksetta ilmoittaa resurssit, joilla hankkeen tavoitteet saadaan toteutettua. Valmisteluryhmä pohtii sisälön lisäksi henkilöresursseja ja muiden fyysisten resurssien tarvetta, mutta hintalapun hankkeen toteutukselle antavat projektitalouden osaajat.

Hankehakemuksen kirjoittaminen on tiukasti aikataulutettua tiimityötä. On tärkeää jakaa tehtävät selkeästi tiimin kesken. Hyvä viestintä ja yhteistyö ovat onnistuneen hankehakemuksen avaimet. Hakemus kannattaa kirjoittaa mahdollisimman konkreettiseksi, kansantajuiseksi ja selkeäksi (Arpiainen & Pöyhönen 16.8.2023).

Kun kaikki tarvittavat tiedot ja liitteet on tallennettu rahoittajan haku-järjestelmään (aiesopimukset, liitteet, allekirjoitukset) ja hakemus on lähetetty rahoittajalle ajoissa, alkaa rahoituspäätöksen odotus. Valmistelu-prosessi on usein hektinen ja työläs, mutta rahoituksen varmistuessa myös palkitseva.

TKI-hankkeiden hyötyjä opettajan näkökulmasta

- Oman osaamisen kehittäminen: Hanketyö tarjoaa mahdollisuuden oppia uutta ja syventää omaa osaamista.
- Verkostoituminen: Hankkeissa tapaa uusia ihmisiä ja luo tärkeitä ammatillisia kontakteja.
- Työn rikastuminen: Hanketyö tuo vaihtelua ja uusia näkökulmia omaan työhön. Hankkeiden resursointi mahdollistaa opetuksen ja pedagogisten ratkaisujen kehittämisen ja pilotoinnin.

Muistilista hanketyön tueksi

- Kumppanina toimiminen: Kun joku kysyy kumppaniksi, sano KYLLÄ! Kumppanina on hyvä aloitella ja kartuttaa hankeosaamista ennen kuin lähtee itse hakemaan rahoitusta.
- Hakemuksen kirjoittaminen: Omat kiinnostuksen kohteet ja innostus näkyvät parhaiten, kun kirjoittaa hakemuksen itse. Jos joku muu kirjoittaa hakemuksen, voi sitoutuminen toisen tekemään suunnitelmaan olla heikompaa.
- Hankekumppanit: Valitse hankekumppanit huolellisesti. Ne lisäävät hakemuksen uskottavuutta ja parantavat hankkeen toteutettavuutta.
- Oman osaamisen ja kiinnostuksen kohteiden esille tuonti: Kerro mistä innostut. Parhaimmassa tapauksessa sinua pyydetään mukaan hankkeeseen tai hankevalmisteluun, kun kiinnostuksesi on tiedossa kollegalla.
- Esihenkilön rooli: Esihenkilön tulee tukea tiimiä, koordinoita tehtäviä ja varmistaa, että aikataulut ja tavoitteet saavutetaan. Hyvä esihenkilö motivoi tiimiä ja auttaa ratkaisemaan mahdollisia ongelmia matkan varrella.
- Taloushallinto: Laadi realistinen budjetti, joka kattaa mahdollisimman hyvin hankkeen toteuttamisen kustannukset. Hyvin suunniteltu taloushallinto lisää hakemuksen uskottavuutta ja auttaa välttämään taloudellisia ongelmia hankkeen aikana.
- Sisäiset verkostot, resurssit ja roolit, viralliset ja epäviralliset viestintätoimijat: Tunnista viestinnän tarve hankkeessa jo valmisteluvaiheessa ja huomioi se budjetoinnissa.
- Ilmapiiri: Ole mukana luomassa hanketiimissäsi luottamusta ja turvallista ilmapiiriä. Tässä on kaikilla hanketoimijoilla yhteinen vastuu.
- Jatkohankkeet tai -ideat syntyvät usein hankkeen aikana.

Pohdittavaksi

- Millaisessa hankkeessa haluaisit työskennellä?
- Mitä haluaisit kehittää? Mikä sinua innostaa?
- Millaisessa työilmapiirissä haluaisit työskennellä?

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Finlex.
- Arpiainen, I. & Pöyhönen, M. 16.8.2023. Käytännön vinkkejä hankesuunnitelman kirjoittajalle. eSignals. Luettu 28.3.2025.
- Launikari, M. 18.4.2024. Hankehumpkaa vai projektirumbaa – Miten teen hyvän rahoitushakemuksen? Laurea Journal. Luettu 28.3.2025.
- Mäki, K., Kotila, H., Fred, M. & Kinanen, S. 2024. Kiviä ja keitaita 4.0. Muuttuva yhteisöllisyys ja pedagoginen ymmärrys ammattikorkeakoulussa. Haaga-Helian julkaisut 15/2024. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 11.4.2024. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmallit vuodesta 2025 alkaen (PDF-tiedosto). Luettu 28.3.2025.

Ammatillinen koulutus – oppipojasta oppivelvollisuuteen

Jari Laukia

Tässä artikkelissa tarkastelen ammatillisen koulutuksen kehitystä Suomessa 1800-luvun lopulta oppivelvollisuuden laajentamiseen 2020-luvulle. Käsittelen artikkelissa myös ammattikorkeakoulutusta erityisesti sikäli, kun sillä on kytkös ammatilliseen koulutukseen.

Keskityn kahteen ammatillisen koulutuksen keskeiseen näkökulmaan. Ensimmäinen liittyy siihen, miten ammatillinen koulutus toimii yhteiskunnan, yksilön eli opiskelijan ja työelämän intressien ristipaineessa. Miten näiden kolmen intressiryhmän vaikutus koulutuksessa on vaihdellut vuosikymmenten aikana?

Toinen ammatillisen koulutuksen keskeinen kysymys on ollut työelämän ja koulun välinen suhde. Miten työelämän edellyttämät taidot tulisi oppia ja kenen ohjauksessa? Lopuksi teen katsauksen ammatillisen koulutuksen tulevaisuudennäkymiin.

Poikien valmistava ammattikoulu

Elinkeinojen harjoittaminen oli 1800-luvun lopulla säänneltyä: kaupallista elinkeinoa sai harjoittaa vain ammattikillan myöntämällä luvalla. Ammattimestareilla oli oikeus kouluttaa oppipoikia ja kisällejä. Ammattikillat siis vastasivat ammatillisesta koulutuksesta.

Suomalaisen modernin ammatillisen koulutuksen alkuna voidaan pitää poikien valmistavan ammattikoulun perustamista Helsinkiin vuonna 1899.

Venäjän keisarin määräämän liberalistisen talouspolitiikan myötä kuka tahansa saattoi harjoittaa haluamaansa elinkeinoa. Oppipoikajärjestelmä mureni, ja parin vuosikymmenen ajan Suomesta puuttui kunnollinen järjestelmä työntekijöiden kouluttamiseksi.

Uusi teknologia, kuten höyrykoneet ja sähkövoima, saavutti myös Suomen. Maa teollistui ja kaupungistui hiljalleen, ja ulkomaankauppa lisääntyi. Helsingin kaupunginvaltuusto oli huolissaan alle 15-vuotiaiden työläistäustaisten nuorten asemasta. Kansakoulu oli heiltä päättynyt, mutta he eivät ikänsä puolesta päässeet vielä työhön. Nämä nuoret tuli ottaa koulutukseen, jossa yhdistyivät kansakoulun teoreettiset opinnot ja työelämässä tarvittavat käsityötaidot.

Suomalaisen modernin ammatillisen koulutuksen alkuna voidaan pitää poikien valmistavan ammattikoulun perustamista Helsinkiin vuonna 1899. Modernista ammatillisesta koulutuksesta voidaan puhua siksi, että opetuksessa yhdistyivät käytännön työelämässä tarvittavat taidot sekä yleissivistykseen kuuluvat tiedot ja opetus oli kokopäiväistä toimintaa.

Kasvatus valtiokansalaiseksi ja kunnon työntekijäksi (1900-1940-luku)

Vaikutteita Poikain valmistavaan ammattikouluun saatiin erityisesti Saksasta ja Itävaltasta. Pian ammattikouluja perustettiin muihinkin rannikkokaupunkeihin, kuten Poriin, Porvooseen, Kotkaan ja Viipuriin. Ensimmäiset sisämaahan perustetut koulut aloittivat toimintansa Tampereella ja Kuopiossa. Tyttöjen valmistava ammattikoulu aloitti Helsingissä vuonna 1904, ja vastaavia kouluja avattiin myös muualla.

Vaikka poikien ja tyttöjen opetus saattoi tapahtua samassa rakennuksessa, koulutuksen tavoitteet erosivat. Poikia koulutettiin käsityön ja teollisuuden ammatteihin, tyttöjä tekstiilityöhön, lastenhoitoon ja kodinhoitoon. Pelkistetysti voidaan sanoa, että poikia kasvatettiin työelämään ammattimieheksi ja tyttöjä työläisvaimoiksi.

Suomeen saatiin demokraattisesti valittu eduskunta vuonna 1906, ja maa itsenäistyi vuonna 1917. Kansalaisten tuli oppia kantamaan vastuuta vapaudestaan. Ammattikoulun tehtävänä oli ehkäistä syrjäytymistä ja antaa valmiuksia työntekoon. Tämän tuli näkyä opetuksellisissa ratkaisuissa: opiskelijoiden motivaatioon ja mielekkääseen toimintaan työpajoissa tuli kiinnittää huomiota.

Itsenäistymisen jälkeen kunnallisten ammattikoulujen perustaminen väheni. Syynä oli muun muassa vuosina 1918–1919 toteutettu kuntauudistus, jossa kunnanvaltuustot muodostettiin yleisillä vaaleilla. Ammattikoulut kilpailivat myös kansakoulun jatkoluokkien kanssa samoista oppilaisista.

Ammatillisen koulutuksen puute johti siihen, että suuret yritykset, kuten Kymiyhtiö, Wärtsilä, Lohjan Kalkkitehdas Oy, Yhtyneet Paperitehtaat ja Nokian Aktiebolag, perustivat omia ammattioppilaitoksia. Yksityisissä ammattioppilaitoksissa opiskeli noin kymmenen prosenttia kaikista opiskelijoista.

Vuonna 1923 Suomessa säädettiin ensimmäinen laki oppisopimuskoulutuksesta. Oppisopimus oli pääsääntöisesti tarkoitettu henkilöille, joilla oli jo työkokemusta ja jotka hakivat työelämään liittyvää lisäosaamista. Lain mukaan ”ammatinharjoittajan tulee totuttaa oppilasta ahkeruuteen ja hyviin tapoihin”.

Kun otetaan huomioon nuorille tarkoitettu ammattikoulu ja olemassa oleva aikuisille suunnattu erityyppinen ammatillinen tai sivistävä koulutus, koulutusmahdollisuudet olivat verraten monipuolisia 1920–1930-lukujen Suomessa.

Kasvatukselliset tavoitteet korostuivat ammatillisessa koulutuksessa sen alkuvaiheista 1940-luvulle. Ammattikoulun tehtävänä oli ohjata työläistaustaisia nuoria pois sosiaalisista ongelmista ja rikollisuudesta. Koululla oli myös moraalikasvatuksellinen rooli: sen tuli kasvattaa nuorista demokraattisen yhteiskunnan vastuullisia valtiokansalaisia. Koulun tuli kasvattaa siveellisesti ja henkisesti sivistyneitä kansalaisia.

**Kasvatukselliset tavoitteet korostuivat
ammattillisessa koulutuksessa sen
alkuvaiheista 1940-luvulle.**

Valtiokansalaisen hyveitä olivat vastuullisuus, rehellisyys, velvollisuudentunto, ahkeruus, siveellisyys ja raittius. Siveellisyydellä tarkoitettiin ennen kaikkea lainkuuliaisuutta. Kunnan kansalainen oli ahkera, lainkuuliainen ja omalla työllään itsensä sekä perheensä elättävä työntekijä. Hänen tuli olla myös moraalisesti ja henkisesti kestävä ihminen. Valtio-kansalaisen tuli osata hillitä omia mielitekojaan ja vastustaa yhteiskunnan kannalta vaarallisiksi katsottuja ”hullutuksia”, joilla viitattiin erityisesti poliittisiin vasemmistolaisiin ajatuksiin. Kunnallisissa kouluissa poliittinen kasvatusta ei ollut selkeästi esillä, mutta yksityisteollisuuden ammattikouluissa kasvatuksella oli myös poliittisia tavoitteita.

1910-luvulla Suomessa keskusteltiin vilkkaasti siitä, opitaanko työhön liittyvät taidot paremmin työpaikalla vai oppilaitoksessa. Usea komitea pohti asiaa, ja lopulta päätettiin, että kaksivuotisessa ammattikoulussa opittaisiin työhön liittyvät perusvalmiudet, mutta varsinainen ammattitaito kehittyisi työelämässä koulutuksen ja työssä oppimisen yhteisvaikutuksesta.

Ratkaisuun vaikutti se, että Suomessa oli verrattain vähän suuria yrityksiä, jotka olisivat pystyneet ottamaan laajamittaista vastuuta työnopetuksesta. Poikkeuksena olivat yksityisteollisuuden ammattioppilaitokset, joissa työpaikalla oppimisella oli suurempi merkitys. Yritykset eivät myöskään halunneet kattaa koulutuksen aiheuttamia kuluja. Lisäksi päätökseen vaikuttivat kasvatukselliset syyt: viranomaiset katsoivat, että kansalaiseksi kasvattaminen onnistui paremmin oppilaitoksessa opetushenkilöstön johdolla. (Laukia 2013.)

Opiskelijan omaehtoinen, aktiivinen toiminta - ammattikoulu 1950-1990-luvulla

Toisen maailmansodan jälkeen ammatillisia oppilaitoksia perustettiin lisää. Ammatillista koulutusta hallinnoi kauppa- ja teollisuusministeriön yhteyteen vuonna 1942 perustettu ammattikasvatusosasto, ja sen päälliköksi nimettiin filosofian tohtori Aarno Niini. Hänen johdollaan ammatillisen koulutuksen määrää lisättiin ja maahan perustettiin valtion omistamia keskusammattikouluja.

Vuonna 1958 säädetty laki ammattioppilaitoksista määräsi, että kaupunkeihin, joissa oli yli 20 000 asukasta, tuli perustaa ammattikoulu. Muut kunnat varasivat oppilaspaikkoja näistä oppilaitoksista. Uuden lain myötä eri alojen ammatilliseen koulutukseen saattoi hakea sukupuolesta riippumatta. Eri työtehtävät ovat kuitenkin pysyneet Suomessa hyvin sukupuolittuneina.

Lain pohjalta syntyi koko maan kattava ammatillisen koulutuksen verkosto. Opiskelijamäärien kasvaessa tarvittiin myös lisää opettajia. Maahan perustettiin kaksi ammatillista opettajaopistoa: toinen Hämeenlinnaan ja toinen Jyväskylään. Tätä ennen Suomeen oli syntynyt useita pieniä eri ammattialojen opettajia kouluttavia yksiköitä, esimerkiksi kaupan alan, metsätalouden ja sairaanhoidon opettajille.

Suomen Liikemiesten kauppaopisto sai vuonna 1950 luvan kouluttaa kaupan alan opettajia. Myöhemmin tästä muodostui Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Aarno Niini halusi nostaa ammatillisen koulutuksen ja opetuksen arvostusta oppikoulun ja lukiokoulutuksen rinnalle. Niinin ajatukset siirsivät koulutuksen painopistettä yhteiskunnalle kuuliaisesta valtiokansalaisesta yksilön aktiivisuutta ja omaehtoista toimintaa korostavaan suuntaan.

Ammatillinen koulutus antoi yksilölle taloudellista vapautta, mahdollisuuksia omaehtoiseen kehittymiseen ja oman elämän hallintaan. Koulutus takasi opiskelijan henkisen kehityksen sekä mahdollisuuden valmistua opiskelijan taipumuksia ja harrastuksia vastaavaan työhön.

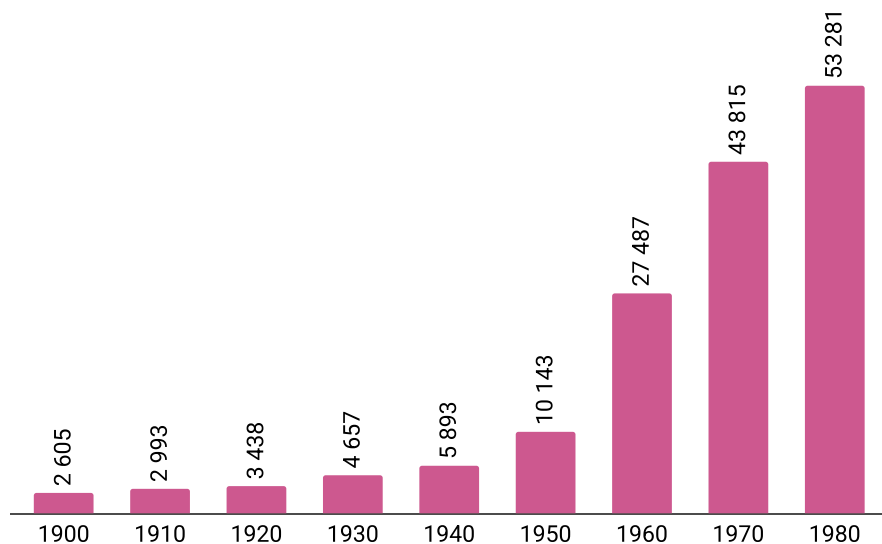
Niinin johdolla valmisteltiin ehdotus yhtenäiskoulujärjestelmästä, jossa opiskelijalla oli aina mahdollisuus valita opintoja ja jatkaa opiskelua korkeamman tason oppilaitoksissa (Laukia 2013, 174–183).

Keskiasteen koulunuudistuksessa 1980-luvulla lähestyttiin Niinin

esittämiä ajatuksia. Ammatillinen koulutus keskitettiin seitsemän eri ministeriön yhteydestä opetusministeriön hallinnon alaisuuteen, ja eri alojen ammatillinen koulutus, esimerkiksi kaupallinen koulutus, maa- ja metsätalousalan sekä sosiaali- ja terveysalan koulutus, koottiin saman säädösten piiriin. Koulutuksellisen tasa-arvon lisäksi painotettiin sosiaalista, alueellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä työntekijän toiveiden huomioimista työelämässä.

Soveltuvien osin ammatillisen koulutuksen kautta avautui myös mahdollisuus korkeakouluopintoihin. Kaksivuotinen koulutus antoi alakohdittaisen jatko-opintokelpoisuuden, kun taas kolmevuotinen koulutus tarjosi yleisen jatko-opintokelpoisuuden. Opetuksessa korostuivat ohjaus ja opiskelijälähtöisyys.

Ammattioppilaitosten opiskelijamäärät kasvoivat nopeasti ammattikouluja perustettaessa ja keskiasteen koulunuudistuksen vaikutuksesta.



Taulukko 1. Ammattikoulun opiskelijamäärä 1900-1980. (Suomen virallinen tilasto, Tilastokeskus.)

1990-luvulla toteutettu nuorisoasteen koulukokeilu oli yritys tiivistää ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteistyötä. Tavoitteena oli, että peruskoulun jälkeen ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus muodostaisivat hallinnollisesti yhtenäisen nuorisoasteen koulutuksen.

Tämä ei kuitenkaan poliittisista syistä toteutunut, mutta opiskelijoiden opintoihin liittyvää valinnanvapautta lisättiin. Ammatillisen koulutuksen opiskelijat saivat mahdollisuuden valita opintoja myös lukiosta, ja nämä käytännöt vaihtelivat paikkakunnittain.

Ammatillisen opistotason koulutuksen pohjalle rakennetut ammattikorkeakoulut vakinaistettiin vuosina 1996–1997. Ammattikorkeakoulut lisäsivät ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden mahdollisuuksia jatkaa opintoja korkeakoulussa.

1940-luvulta lähtien ammatillinen koulutus suuntautui kohti yksilöllisempää lähestymistapaa ja opiskelijan mahdollisuuksien korostamista. Kehittämisen tavoitteena oli poistaa opiskeluun osallistumisen esteitä. Keskiasteen koulunuudistuksen ja 1990-luvulla toteutettujen muutosten kautta Suomeen rakentui nykyisenkaltainen koulujärjestelmä. Perusopintoja seurasi ammatillisesta koulutuksesta ja lukiosta muodostuva keskiaste sekä ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta muodostunut korkeakoulutus.

Työelämälähtöisyys ja osaamisperustaisuus (1990–2020-luku)

Suomi oli 1990-luvulla murroksessa, jota sävyttivät taloudellinen lama, Neuvostoliiton hajoaminen ja Suomen liittyminen Euroopan unioniin. Taloudellisen laman myötä ammatillisessa koulutuksessa korostettiin nopeaa osaamisen ja tutkinnon saavuttamista. Käsite osaamisyhteiskunta vakiintui. Sitä käytti muun muassa uudistetun Opetushallituksen ensimmäinen johtaja Vilho Hirvi.

Ammattikasvatushallitus ja Kouluhallitus olivat yhdistyneet Opetushallitukseksi vuonna 1991. Osaamisperustaisuus tuli osaksi ammatillista koulutusta aikuiskoulutuksen kautta vuonna 1994. Tällöin koulutuksessa hyväksyttiin ajatus, että oli erilaisia tapoja hankkia osaamista ja että eri tavoin hankittua osaamista voitiin tunnistaa ja tunnustaa tutkinto-opiskelussa.

Osaamisperustaisuuteen liittyi osaamisen saavuttaminen työpaikalla. Ammatillisessa koulutuksessa siirryttiin painottamaan sitä, että opiskelijat olivat koulutuksen jälkeen valmiita ammatillaisia työelämään.

1990-luvun lopulla ammatillisiin tutkintoihin sisällytettiin vähintään 20 opintoviikkoa (yksi lukukausi) työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Työelämälähtöisyydestä tuli keskeinen tavoite: opiskelijan tuli valmistua suoraan koulutuksen kautta valmiiksi ammatillaiseksi. Luovuttiin ajatuksesta, että ammattitaito syntyisi koulutuksen ja työkokemuksen yhteisvaikutuksesta. (Rasku 2015.)

Lukion ja ammattioppilaitoksen yhteistyötä pyrittiin lisäämään, ja kaksoistutkinto tuli mahdolliseksi. Oppilaitoksia kehitettiin kuitenkin erillisinä oppilaitosmuotoinaan. (Rasku 2015.) Oppilaitosmuotojen rakenteita tai opetussuunnitelmia ei yhtenäistetty.

Vuoden 2017 ammatillisen koulutuksen reformissa osaamisperustaisuus laajennettiin koskemaan kaikkea ammatillista koulutusta, mukaan lukien nuorten koulutus, aikuiskoulutus ja työvoimapolitiittinen koulutus. Opetussuunnitelmiin kirjattiin osaamistavoitteet, ja koulutuksen järjestäjille annettiin joustavat mahdollisuudet päättää, miten opiskelija saavuttaa tarvittavan osaamisen.

Koska osaamista voitiin hankkia monin eri tavoin työelämässä, keskusteltiin myös siitä, voisiko kelpoisuusehdot täyttävän opettajan korvata ohjaajalla. Lopulta eduskunnan hyväksymässä reformilaissa opettaja kuitenkin mainittiin. Koulutuksessa keskeisiksi käsitteiksi osaamisperustaisuuden ohella nousivat itseohjautuvuus, oma-aloitteisuus, valinnaisuus ja työelämälähtöisyys. Koulutukseen liittyvän keskustelun valtavirrassa käsitteet opiskelija, opiskelu ja opettaja jäivät aiempaa vähemmälle huomiolle. (Kontio, Pikkarainen & Mathlin 2019.)

Korona ja oppivelvollisuuden laajentaminen – painotus oppimiseen

Keväällä 2020 maailmanlaajuinen koronapandemia levisi myös Suomeen. Oppilaitokset siirtyivät etäopetukseen ja yritykset mahdollisuuksien mukaan etätööhön. Oppilaitokset ja korkeakoulut pystyivät järjestämään etäopetusta, mutta joillekin opiskelijoille täydellinen etäopiskelu aiheutti on-

gelmia. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista jouduttiin lykkäämään, ja noin puolet ammatillisen koulutuksen opiskelijoista arvioi opintojensa etene-
misen hidastuneen etäopiskelun vuoksi.

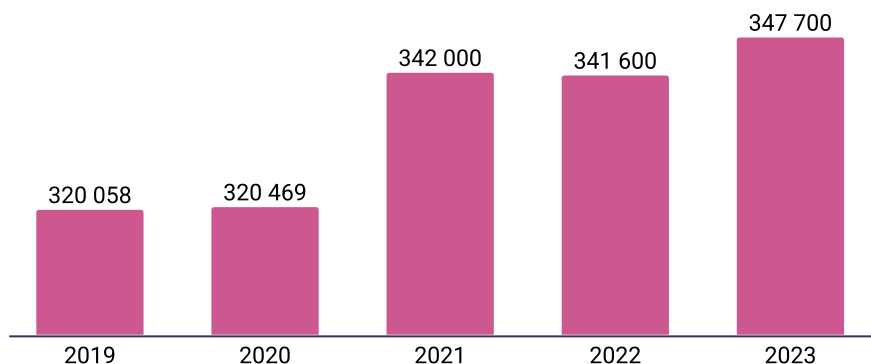
Opettajat joutuivat mukauttamaan opetusta opiskelijälähtöiseksi ja pohtimaan, kuinka opiskelijat saavat tarvittavan neuvonnan ja ohjauksen etäopetuksessa. Keväällä 2022 oppilaitokset pystyivät poistamaan pandemiarajoituksia, ja täydellisestä etäopetuksesta siirryttiin monipuolisiin oppimisympäristöihin. Pandemia korosti pedagogisesti pätevien opettajien merkitystä, ja sen myötä keskustelu opettajan korvaamisesta ohjaajalla vähitellen laantui.

Opetusta ja ohjausta korosti myös oppivelvollisuuden laajentaminen vuonna 2021. Oppivelvollisuuslaki säädettiin Suomessa vuonna 1921. Alkuvaiheessa oppivelvollisuus käsitti kuusivuotisen kansakoulun, ja joissakin tapauksissa sen jälkeen saattoi seurata kaksivuotinen jatkokoulu. Peruskoulu-uudistuksessa 1970-luvulla oppivelvollisuus laajennettiin kattamaan yhdeksänvuotinen peruskoulu.

Oppivelvollisuus laajeni toisen asteen koulutukseen siten, että oppivelvollisuus päättyy, kun opiskelija täyttää 18 vuotta. Opiskelijalla on oikeus maksuttomaan koulutukseen 20 ikävuoteen asti. Oppivelvollisuuden laajentamista perusteltiin yhteiskunnallisen syrjäytymisen vähentämisellä ja koulutuksen tasa-arvoisuudella, työllistymisen parantamisella sekä elinkeinoelämän ammattitaitoisen työvoiman tarpeella. (HE 173/2020.) Oppivelvollisuuden laajentamiseen vaikuttivat siis kaikkien kolmen ammatillisen koulutuksen intressiryhmän – yhteiskunnan, työelämän ja yksilön – näkökulmat.

Alustavien seurantatietojen perusteella oppivelvollisuuden laajennus on lisännyt toisen asteen opintojen suorittamista. Lisäksi näyttää siltä, että peruskoulun päättäneiden hakeutuminen ammatilliseen koulutukseen on kasvanut hieman. Taulukossa 2 esitetään kaikkien alojen ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärät.

Oppivelvollisuuden laajentaminen on hiukan kääntänyt ammatillisen koulutuksen painopistettä takaisin opiskelijälähtöisempään suuntaan. Lisäksi on säädetty opiskelijan saaman lähiopetuksen vähimmäismäärästä.



Taulukko 2. Ammatillisen koulutuksen opiskelijat yhteensä. (Suomen virallinen tilasto, Tilastokeskus.)

Yli 120 vuotta ammatillista koulutusta - miltä tulevaisuus näyttää?

Ammatillisen koulutuksen varhaisvaiheessa koulutuksen tavoitteena oli kasvattaa vastuuntuntoisia valtiokansalaisia liberalistisen yhteiskunnan jäseniksi. Koulumuotoisessa opetuksessa korostui oppiminen koulussa opettajan johdolla. Ammattitaito hankittiin oppimalla sekä koulussa että työpaikalla.

Ammatillisen koulutuksen toisessa kehitysvaiheessa painotettiin opiskelijan valinnanmahdollisuuksia, ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteistyötä sekä ammatillisen koulutuksen arvostuksen nostamista. Opiskelijan näkökulmasta koulutuksen sivistykselliset tavoitteet korostuivat. Opintoihin sisältyi työharjoittelua, mutta pääsääntöisesti opiskeltiin oppilaitoksessa opettajan johdolla. Ammatillisen koulutuksen kautta oli myös mahdollista jatkaa korkeakouluopintoihin.

Ammatillisen koulutuksen kolmannen vaiheen aikana korostuivat työelämässä tarvittava osaaminen, tutkinnon saavuttamisen nopeus, työelämälähtöisyys sekä opiskelijan itseohjautuvuus. Osaamisen hankkimista

siirrettiin mahdollisimman paljon työpaikoille, jotta opiskelija olisi valmistuttuaan valmis työelämään. Työelämälähtöisyys painottui sekä koulutuksen tavoitteissa että osaamisen saavuttamisen ympäristönä. Koronapandemia ja oppivelvollisuuden laajentaminen suuntasivat koulutusta jälleen hiukan opiskelijakeskeisempään, oppimista painottavaan suuntaan. Nämä koulutukseen liittyvät painopistemuutokset eivät ole olleet yhtäkisiä vaan tapahtuivat vähitellen ja osittain limittäin.

Tulevaisuudessa ammatillinen koulutus voisi korostaa koulutuksen moninaisuutta ja yhdistää yhteiskunnan, työelämän ja yksilön intressejä. Eri aloilta tulevien intressien ei tarvitse kilpailla keskenään. Ammatillinen koulutus tarjoaa väylän työelämään ja korkeakouluopintoihin. Se toimii myös työvoimapolitiittisena täydennyskoulutuksena sekä ammatillisesta osaamista uudistavana ja syventävänä koulutuksena. Koulutusta toteutetaan sekä koulumuotoisena että oppisopimuskoulutuksena, ja erilaiset opiskelutavat ovat yhtä arvostettuja. Ammatillinen koulutus kasvattaa ja kiinnittää opiskelijaa yhteiskuntaan.

Ammatillisen koulutuksen kehittämisessä ei ole kyse vain koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten toiminnasta ja niiden reagointikyvystä, vaan myös työelämän valmiudesta vastata monipuolisen koulutuksen ja oppimisen vaatimuksiin. Tämä on erityisen tärkeää, mikäli työelämän roolia oppimisessa halutaan kasvattaa.

Osaamisen saavuttaminen tapahtuu oppimisen kautta. Opiskelija oppii jotain, mitä hän ei jo osaa. Oppiminen voi tapahtua itseohjautuvasti opiskelemalla, mutta usein uusien tietojen ja taitojen oppiminen vaatii toisen ihmisen tukea – esimerkiksi opettajan. (Kontio, Pikkarainen & Mathlin 2019.) Koulutuksen ideologinen painopiste tuleekin siirtää osaamisesta oppimiseen.

Valtioneuvoston koronaviruksen vaikutuksia arvioivassa raportissa (Varanka ym. 2022) todetaan, että olemme siirtyneet epänormaaliin, monimutkaiseen, ristiriitaiseen ja osittain kaoottiseen maailmaan. Tällaisessa tilanteessa tarvitaan tutkittuun tietoon perustuvaa johtamista, jolloin poliittiset ideologiat jäävät taustalle. Raportin mukaan tarvitaan innostavia tulevaisuudenkuvia. (Varanka ym. 2022.) Näitä innostavia tulevaisuudenkuvia ja tietoon pohjautuvaa toimintaa tarvitaan erityisesti koulutuksessa. Oppimisen merkitys korostuu muuttuvassa ja epävarmassa yhteiskunnallisessa tilanteessa.

Pohdittavaksi

- Minkälainen on ammatillisen koulutuksen tai ammattikorkeakoulutuksen kouluttama ihannekansalainen nyt?
- Mitä mieltä olet ajatuksesta, että ammatillisen koulutuksen kautta valmistuu valmiita ammattilaisia työelämään?
- Mikä on opettajan tehtävä opiskelijan oppimisessa ammatillisessa koulutuksessa tai ammattikorkeakoulussa?

Lähteet

Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi 173 /2020.

Kontio, K., Pikkarainen, E. & Mathlin, V.-M. 2019. Sivistys, talous, ja ammattikasvatuksen uudistus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 21, 3, s. 9–24.

Laukia, J. 2013. Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899–1987. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta.

Rasku, S. 2015. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä muutosten edessä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 17(e), s. 66–75.

Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto.

Varanka, J., Packalen, P., Voipio-Pulkki, L.-M., Määttä, S., Pohjola, P., Salminen, M., Railavo, J., Berghäll, J., Rikama, S., Nederström, H. & Hiitola, J. 2022. Covid-19-kriisin yhteiskunnalliset vaikutukset Suomessa. Keskipitkän aikavälin arvioita. Valtioneuvoston julkaisuja 2022:14. Valtioneuvosto. Helsinki.

Työ, sivistys ja filosofia

Mika Saranpää

Artikkelissa käsitellään ammatillisen koulutuksen filosofista perustaa. Kaiken taustalla on käsitys tiedosta ja olemisesta, ihmisen tavoista olla ja tietää. Tätä kautta pääsemme pohtimaan ammatin, työn ja osaamisen luonnetta. Työ ja sivistys liittyvät väistämättä yhteen, ja ammatillinen koulutus on sivistystä kasvattavaa.

Itseoppinut on ainoa oppinut.

Muut ovat opetettuja.

E. Paasilinna

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

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

Tekstissäni käsitelen ammatillisen koulutuksen filosofiaa erityisesti etiikan näkökulmasta. Peruslähtökohtani on etiikka ensimmäisenä filosofiana (ks. Levinas 1996, 68–69). Etiikka ensimmäisenä filosofiana tutkii

ihmisen olemisen tapaa suhteessa Toiseen. Toinen on se, joka määrittää vastuun välttämättömyyden ja asettaa minut kysymyksen alle. Käytän ”kriteeriperustaista arviointia” – eli osaamisen arviointia, joka perustuu arvioinnin toimijoiden tiedostamille ja myös jotenkin kirjatuille kriteereille – ilmiönä, johon filosofiset näkökulmat sovitan. Tämä siksi, että arviointi on – Levinasia seuraten – ensimmäistä pedagogiikkaa (ks. Saranpää 2015, 81).

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

Kuvaamani asian käsitteleminen edellyttää tiettyjen ontologisten ja tietoteoreettisten näkökulmien avaamista ja niiden yhdistämistä ammatilliseen koulutukseen ja käsityksiimme ”ammatin” tai ”työn” ilmiöistä. Teen tekstissäni ensisijaisen yhdistämisen ”osaamisen arvioinnin” kautta. Tämä siksi, että osaamisen arviointi on omalla tavallaan hyvin käsitteellinen ja abstrahoitu asia koulutuksen kentässä. Osaamisen arviointi edellyttää varsin pitkälle menevää sanallistamisen, ajattelun kykyä (ks. Saranpää 2015, 70–72). Voisi ehkä sanoa, että se on filosofiaa varsinaisimmillaan, hyvin käytännöllisessä mielessä.

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

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

Perusnäkökulmat ja niiden yhteys tutkittavaan asiaan

Ontologiset ja tietoteoreettiset perusnäkökulmat, joita tekstissäni käsitellen, ovat rationalistinen, empiristinen, fenomenologinen ja postmoderni käsitys tiedosta ja olemisesta, ihmisen tavoista olla ja tietää. Muunkinlaisia valintoja filosofian historiasta tietenkin voisi tehdä, mutta minä etenen nyt näin. Näissä kaikissa hieman eri tavoin ymmärretään tietoisuuden ja ruumiin suhde siihen, mitä ajattelemme tietomme koskevan. Kun ajattelemme tietomme koskevan jotenkin jotakin, määrittelemme myös itsemme mahdollisina tietävinä ja todellisuuteen vaikuttavina olentoina, ihmisinä. (Internet on hyvä lähde monien filosofisten näkökulmien alustavaan selvittelyyn; esim. filosofia.fi on varsin hyvä sivusto.)

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

Jos tuomme rationalistisen näkökulman ammatillisen koulutuksen äärelle, voimme löytää sen esimerkiksi siitä, miten toiset suhtautuvat kriteeriperustaiseen arviointiin. Tulee muistaa, että kriteerit ovat kieltä ja ihmisten ajattelun tuotosta. Kriteeriperustainen arviointi siis edellyttää varsin pitkälle käytännön tekemisestä abstrahoituja lauseita. Peruskysymys onkin nyt se, millainen on kriteerilauseiden ja tapahtuvan työtodellisuuden suhde.

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

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

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

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

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

Empiristi ei edellytä jumaluuksia, mutta empiristikin uskoo, että voidaan muodostaa kieli, joka olisi eksakti. Kieli olisi mielellään luonnon-tieteen kieli, joka seuraa matemaattisia rakenteita. Ja koska se on moisen tieteen kieli, se on tulkinnoista vapaa. Jos tällaiselle kieliperustalle asetamme osaamisen arvioinnin kriteerit, olemme tekemässä melko lailla samaa kuin rationalistit, vain eri lähtökohdista.

Tässä voisi pohtia, että sekä empiristisen että rationalistisen näkökulman keskeinen liikuttaja voi olla ”vallan tahto” tai ”vallan erilaiset järjestykset ja muotoilut” (tutustu: Nietzsche, Foucault). Asettaessaan

ylivertaisen kielen sekä rationalistinen että empiristinen näkökulma asettavat samalla asiantuntijat, joilla on ylivertainen ymmärrys kielellisistä kriteereistä. Osaamisen arvioinnista tulee näin ylhäältä alaspäin tapahtuvaa toimintaa. Esimerkiksi sellainen ilmiö kuin itsearviointi on näissä näkökulmissa melko haastava ajatus. Opiskelijahan ei näissä näkökulmissa vielä ole asiantuntija, vaan vasta tulossa sellaiseksi.

Kolmas näkökulma on **fenomenologinen** ("todellisuuden ilmeneminen kokemusmaailmassa"). Tämä muuttaa koko tietämisen järjestyksen melko totaalisesti. Siinä havaitsija ja tiedon kohde eivät enää ole toisistaan irrallisia, vaan ne asettuvat suhteeseen. Itse asiassa voisi sanoa, että ne ovat ainoastaan suhteessa, ne muodostuvat siinä. Tieto ei tällöin voi olla abso-luuttista.

Tällainen tapa ajatella tiedon muodostumista asettaa kontekstuaali-suuden ja situationaalisuuden periaatteet. Tieto on aina joissakin toimin-taympäristöissä ja tilanteissa.

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

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

**Jokainen kriteerilause on tulkinnallinen.
Jokainen arvioinnin hetki on tulkintaa.**

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

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

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

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

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

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

Koska kriteeriperustaisessa arviointitilanteessa keskeinen toimijoita yhdistävä ja erottava tekijä on kieli, kielitietoisuus tulee nostaa esiin.

Tämä tarkoittaa sitä, että kriteeriasiantuntijan (opettaja), työelämän edustajan ja opiskelijan on yhdessä koetettava sanoittaa tapahtuvaa työtä siten, että kaikilla on mahdollisuus ymmärtää ja osallistua arviointiin.

Arviointitilanteiden moniäänisyys on yksi ilmiö, jota postmoderni ajattelumuoto meiltä edellyttää. Moniäänisyys tarkoittaa eri osapuolten dialogin mahdollistamista. Moniäänisyys on osaamisen arvioinnin ja osaamisenkin sosiaalinen ulottuvuus. Se on myös jokaisen osajan ja arvioijan sisäinen ominaisuus. Meitä on aina monta ja moneksi, osaaminen ja sen tulkinnat ovat eläviä minussa ja suhteessa toisiin. Harva työ – jos mikään – on totaalisen yksinäisyyden työtä.

Määrittelin edellä opettajan ”kriteeriasiantuntijaksi”. Opettaja on se hahmo, joka on ensimmäisenä ja erityisesti perehtynyt koulutusten arviointitilanteissa käytettävään kriteeristöön. Hänen vastuullaan on auttaa arviointitilanteen muita toimijoita yhdessä sanoittamaan työn tekemistä ja ymmärtämään kriteereitä. Opettajan vastuulla on kriteeridialogin auttaminen, yhdessä sanoittamisen tukeminen. Näin arviointitilanteissa toimimisesta voi tulla kaikkien osallisten oppimista tukevaa.

Dialogisuus, asenne ja työn sivistys

Otan pari askelta taaksepäin. Fenomenologian piirissä saksalainen filosofi Martin Heidegger pohti paljon tieteen mahdollisuuksia tietää. Teoksessaan *Oleminen ja aika* (ks. Heidegger 2000, 49–63) hän määrittelee fenomenologiaa asenteena, ei tutkimusmetodina. Tutkimusmetodinen lähestyminen määrää ja pysäyttää, asettaa ennalta asioiden lähestymisen tapoja. Sen sijaan fenomenologia, joka on asenne, korostaa avoimuutta asioille, myös ennalta määräämättömien tutkimisen menetelmien etsimistä.

Tähän kytkeytyy ajatus siitä, että käsite – ja käsitteethän ovat niitä majoja, joiden avulla ajattelu suunnistautuu maailmassa – sisältää käden ja tarttumisen ilmiöt. Käsi ja sen tarttumisen tapa voivat olla sekä sulkevia että avaavia.

Saksan kielessä tämä menee niin, että on *Begriff*, joka tarkoittaa käsitettä. Ja sitten on verbi *greiffen*, joka tarkoittaa tarttumista. Kun ihminen ajattelee, hän on aina jo jotenkin ymmärtänyt jotakin. Asia on jotenkin hänen kädellään. Ajattelussa ihminen tarttuu siihen, johon hän on jo

suhteessa. Olennaista on miettiä sitä, miten tartumme asioihin.

”Jo” on tässä tärkeä. Meillä on aina esiymmärrys, olemme aina jotenkin jo ymmärtäneinä, ennen kuin sitä edes tiedostamme. Tämä osaltaan ohjaa ajatteluamme. Sen lisäksi on suhteemme tulevaan. Toivomme jotakin. Ja sitten olemme tässä ja nyt. Yritämme selviytyä asioiden kanssa. Ihminen on ajallinen olento ja tämä ajallisuus muodostaa keskeisiä ehtoja ajattelemiselle. (Ks. esim. Heidegger 2000, 398–401.)

Suomen kieli on vielä hauskenempi kuin saksa. Suomen kielen sana ”käsite” sisältää sanan ”käsi”. Humoristi voisi sanoa, että suomen kieli on siis merleau-pontylaisen fenomenologian mukaan muodostuva. Ranskalainen Maurice Merleau-Ponty korosti omassa filosofiassaan kädellisyyden ja kehollisuuden ilmiöitä. Ihminen on kehollinen olento, kun hän yhtään mitään tekee ja kun hän ylipäätään on. Ajatteleva seuraa jo tapahtuneita kehollisia merkityksen muodostuksia. (Ks. esim. Merleau-Ponty 2012; suomen kielen hupaisista taustoista, ks. Kamppi 2016.)

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

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

”Lukeneisuus” on suomalaisessa keskustelussa jotenkin aina kytkeytynyt sivistyneisyyteen. En kuitenkaan halua antaa mahdollisuutta ”lukeneisuuden” kapeaan ymmärtämiseen. Nimittäin lukeneisuuden positiivinen määrittely voisi tarkoittaa sitä, että lukemisen kautta ihminen avartaa ja laventaa kieltään. Lukiessaan ihminen avautuu asioiden mahdollisuuksille. Ihminen ei supista kielellisyyttään sääntöjen noudattamiseksi, vaan

lukeva ihminen voi antautua kielen luonnollisiin liikkeisiin. Kieli elää ja siten myös ihminen elää. Näin on kenties mahdollista avartaa ymmärtämystä ja omaa pientä suljettua maailmaa.

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

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

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

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

**Työtä tekemällä ihminen sivistyy.
Työn kautta sivistyminen edellyttää
ajattelemista. Se taas edellyttää, että
sanallistamme sitä, mitä teemme.**

Yhdessä toisten kanssa voimme pohtia, millaisia laatuja työssä ilmenee ja miten voisimme työtämme parantaa. Erityisenä näkökulmana tälle voisi olla vaikkapa ”kestävä tulevaisuus” ja tämän ilmiön moninaiset ehdot ja mahdollisuudet työssä. Näin etiikka kytkeytyy aina työhön, osaamiseen ja sen arviointiin.

Päättymätön oleminen merkityksellisen työn alkuna

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

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

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

Ammatillinen koulutus ja työ ovat näin päättymättömän olemisen, iloisen leikin ja yhteisen muokkaamisen alueita. Meillä ei ole pakkoa määritellä asioita valmiiksi. Asiat ovat eläviä. Me olemme eläviä. Töissä – ja ammatillisessa koulutuksessa – olemme näin aina tutkivia ja kehittäviä.

Ajattelemisen ei ole kiinni tarttumista pysäyttämisen mielessä. Kun ajattelemisen käsittelee käsitteillä, se on asiassa. Asiat ovat eläviä. (Heidegger 1968, 211–212.)

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

Voimme ottaa vielä kerran osaamisen arvioinnin esimerkiksi. Kuvaamassani ajattelutavassa ”arvioinnin kohde” ei ole abstrahoitu, abstrakti ja ajattelijoihin irrallinen objekti, kohde, jota voisi ulkopuolelta ruotia. Se on aina jo ymmärretty, kädellä oleva elävä asia. Kun keskustelemme arvioinnin kohteista ja tekemisen laaduista, koetamme päästä selvyteen kohteen tapahtumasta, mutta koko ajan myös siitä, mitä me itse tapahtumaan tuomme, arvioivina olentoina. Koetamme siis selvittää omaa ajatteluamme, yhdessä toisten kanssa.

Arvioinnin ”objektiivisuus” on näin muodoin melko tuhoon tuomittu yritys. Tämä ei tarkoita, etteikö arvioinnissa voitaisi yhdessä puhua paremmin ja tarkemmin. Juuri nyt ja tässä. Ja päivänselvää on se, että josakin kohden on annettava suoritusmerkintä. Tämä ei tietenkään poistu mihinkään. Mutta dialogisen arviointitilanteen myötä numerolla, merkinnällä opintosuoritusjärjestelmässä, on auki keskusteltu mieli ja merkitys sille, joka numeron ja merkinnän juuri siinä elämisen ja olemisen hetkessään saa. Hänellä voi olla myös parempi käsitys siitä, mistä numero seuraa ja miten myöhemmin voi saada myös toisenlaisen numeron.

**Työn tekijästä itsestään tulee asiantuntija.
Ja näin myös oppijasta itsestään tulee
asiantuntija.**

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

Epilogi

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

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

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

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

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

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

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

Aivan samalla tavalla navetoissaan ja muissa heille erityisissä työn ympäristöissä ja tehtävissä – myös pelloilla tai kudinten äärellä – naiset sanoittivat työtä. He keskustelivat kohtaamisissaan työstä. Keskustelut kehittivät työtä. Tutkiva ja kehittävä työote oli käsissä. Käsistä se tuli sanoiksi. Kaikki puhuivat työstä. Varsin monet myös lukivat monenlaista kirjallisuutta. Edelleen suosittelen – tuolloin monesti tunnistamani, mutta vasta sittemmin lukemani – Kalle Päätalon lukemista jokaiselle, joka on vähänkään kiinnostunut Suomen, suomalaisen työn ja työn sivistyksen historiasta.

Työ ja osaaminen liittyvät toisiinsa. Osaamisen pohtiminen ja arviointi on kielellistä. Kielellisinä työssä ja osaamisissa on aina sivistyksen mahdollisuus. Keskustelun myötä siellä jo on oppineisuus. Tätä ei ammatillinen koulutus voi välttää. Siellä siis on myös etiikka – ja filosofia. Varsinaisimmillaan.

Pohdittavaksi

- Kun ajattelet itseäsi “opetusalan asiantuntijana”, millaisena olentona itsesi näet? Mitä se sinulle tarkoittaa?
- Miten ymmärrät työn, työn laatujen ja sivistyksen suhteita?
- Osaamispuhe ja puhe työn laaduista, arvioiva puhe, kielellistää työtä. Millaisia keinoja voisit kokeilla kielellistämisen ja siten työn yhdessä ajattelemisen edelleen kehittämiseen?

Lähteet

- Badiou, A. 2012. Filosofian puolesta. Tutkijaliitto. Helsinki.
- Bahtin, M. 1999. Problems of Dostoevsky's Poetics. University of Minnesota.
- [Filosofia.fi-verkkosivusto](#). Viitattu 4.5.2025.
- Heidegger, M. 1968. What is called thinking? Harper & Row publishing. New York.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.
- Kamppi, N. 2016. [Renki isäntää käsittämässä](#). Kielikello. Viitattu 13.4.2025.
- Levinas, E. 1996. Etiikka ja äärettömyys. Gaudeamus. Helsinki.
- Merleau-Ponty, M. 2012. Filosofisia kirjoituksia. Kustannusosakeyhtiö Nemo. Helsinki.
- Paasilinna, E. 2010. Lausui alustaja, joka korosti – Kootut aforismit ja aforistiset lauseet 1967–1987. Otava. Helsinki.
- Saranpää, M. 2015. Ensimmäistä pedagogiikkaa – osaamisperustaisuudesta kriteeriperustaisuuteen. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.). [21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja](#). Haaga-Helian julkaisut. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.

Ammatillisen opettajan ennakointi- osaaminen

Jani Siirilä

Tässä artikkelissa tutustutaan tulevaisuuden ennakointiin ja sen merkitykseen ammatillisen opettajan työssä. Ennakointityöskentelyn avulla voidaan tarkastella ammatillisen opettajan työn tulevaisuutta ja ymmärtää työelämän muuttuvia osaamistarpeita eri ammatti- ja toimialoilla. Ennakointiosaamisen menetelmistä esitellään PESTE-analyysi, jonka käyttöä havainnollistetaan megatrendien kautta. Megatrendeistä tähän artikkeliin on valittu ekologinen kestävyys ja teknologinen kehitys.

PESTE (Political, Economical, Social, Technological, Ecological) -analyysin kautta tunnistetaan erilaisia poliittisia, taloudellisia, sosiaalisia, teknologisia ja ekologisia muutostekijöitä. Muutostekijät voivat vaikuttaa sekä globaalilla että paikallisella tasolla. Kategorisointi mahdollistaa eri ilmiöistä muodostuvan muutoksen tarkastelun tasapainoisesti eri näkökulmat huomioiden.

PESTE-analyysi on menetelmä eri ammatti- ja toimialoilla tapahtuvien ilmiöiden tunnistamiseksi. Se soveltuu hyvin niin henkilökohtaisen työn välineeksi kuin osaksi oppilaitoksissa tehtävää työtä. Menetelmä tukee yhteisen ymmärryksen muodostamista käsillä olevasta murroksesta. (Siirilä 2023.)

Poliittinen muutostekijä voi koskea esimerkiksi ajankohtaisia koulutuspoliittisia päätöksiä, hallitusohjelman linjauksia, lainsäädäntöä tai EU-tason säädöksiä ammatilliseen koulutukseen. **Taloudellinen** muutostekijä voi liittyä ammatillisen koulutuksen rahoitukseen tai eri toimialojen suhdanteisiin. **Sosiaalinen** muutostekijä voi liittyä esimerkiksi muutoksiin alueellisessa työvoiman tarpeessa ja saatavuudessa. **Teknologinen** muutostekijä voi koskea teknologista kehitystä toimialan tuotantotavoissa ja **ekologinen** muutostekijä esimerkiksi ympäristöongelmia ja ilmastonmuutosta. Nämä muutostekijät on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Esimerkkejä erilaisista PESTE-muutostekijöistä ammatillisen opettajan työn näkökulmasta.

Muutostekijä	Esimerkki
Poliittinen	Ajankohtaiset koulutuspoliittiset päätökset Hallitusohjelman linjaukset ja lainsäädäntö EU-tason säädökset ammatilliseen koulutukseen
Taloudellinen	Ammatillisen koulutuksen rahoitus Eri toimialojen muuttuvat suhdanteet
Sosiaalinen	Muutokset alueellisessa työvoiman tarpeessa ja saatavuudessa
Teknologinen	Teknologinen kehitys toimialan tuotantotavoissa
Ekologinen	Ympäristöongelmat Ilmastonmuutos

Megatrendi tarkoittaa useista ilmiöistä koostuvaa yleistä kehityssuuntaa, laajaa muutoksen kaarta. Megatrendien nähdään tapahtuvan globaalilla tasolla mutta vaikuttavan paikallisesti. Kehityssuunnan uskotaan usein jatkuvan samansuuntaisena. (Sitra s.a.)

Ekologisen kestävyyskysymykset osana vihreää siirtymää ja teknologinen kehitys ovat esimerkkejä edellä kuvatuista megatrendeistä. Ne

muokkaavat yhteiskuntaa ja synnyttävät uusia osaamistarpeita, joihin myös ammatillisen koulutuksen tulee vastata. Siksi tässä artikkelissa ennakointiosaamisen työskentelyä havainnollistetaan näiden esimerkkien valossa.

Ekologisen kestävyys megatrendi

Ekologisen kestävyys megatrendiä kuvataan tässä ilmaston kuumenemisen, äärimmäisten sääolojen, luonnon monimuotoisuuden, kiertotalouden ja uusiutuvan energian yleistymisen kautta (Sitra 2023).

Ilmaston kuumeneminen jatkuu, mutta sen seurausten vakavuuteen vaikuttavat nykyiset toimet. Nykymenolla ilmasto on lämpenemässä tällä vuosisadalla globaalisti noin 3 astetta, Suomessa jopa tuplasti enemmän. Toteutuessaan kuumeneminen johtaisi peruuttamattomiin muutoksiin ja aiheuttaisi ihmisen käsistä karkaavan ketjureaktion. Tarvitaan nykyistä vahvempaa ilmastopolitiikkaa ja määrätietoisempia toimia päästöjen vähentämiseksi, jotta kuumeneminen voidaan rajata 1,5 asteeseen.

Ilmaston kuumeneminen lisää äärimmäisiä sääilmiöitä. Tulvat ja kuivuudet lisääntyvät, samoin entistä voimakkaammat myrskyt. Vaihtelevat sääolot haastavat ruuantuotantoa ja infrastruktuuria, jota ei alun perin ole suunniteltu äärisääoloihin. Voimakkaiden helleaaltojen lisääntyessä nykyiset Suomen kesät tuntuvat viileiltä. Yhteiskuntien varautumisen ja sopeutumisen merkitys korostuu.

Luonnon monimuotoisuus vähenee. Käynnissä on ihmisen toimista johtuva lajien joukkosukupuutto. Miljoonaa lajia uhkaa sukupuutto jo seuraavien vuosikymmenien aikana. Luonnon tilan heikentyminen uhkaa satojen miljoonien ihmisten hyvinvointia ja aiheuttaa myös satojen miljardien vuotuiset taloudelliset tappiot. Luontokatoa voidaan hidastaa vähentämällä luontoon kohdistuvia paineita (maan ja merien käyttö,

Yhteiskuntien varautumisen ja sopeutumisen merkitys korostuu.

ilmastonmuutos, saasteet, resurssien hyödyntäminen ja haitalliset vieraslajit) sekä elinympäristöjä hoitamalla, ennallistamalla ja suojelemalla.

Kiertotaloudesta tulee välttämättömyys. Kiertotaloudessa ei tuoteta jatkuvasti uusia tuotteita vaan hyödynnetään olemassa olevaa mahdollisimman tehokkaasti esimerkiksi pitämällä tuotteet ja materiaalit tehokkaassa käytössä mahdollisimman pitkään. Kiertotalous ei ole vain kierrätystä vaan myös talouden uusia toimintamalleja ja palveluita, kuten jakamista, vuokraamista, korjaamista ja uudelleenkäyttöä, joiden mahdollistamisessa uusi teknologia on avainasemassa.

Uusiutuva energia yleistyy. Geopoliittiset jännitteet ja ilmastotavoitteet vauhdittavat energiamurrosta ja siirtymistä uusiutuviin energialähteisiin. Aurinko- ja tuulivoiman käyttö yleistyy, ja niiden varastointiin liittyvä akkuteknologia kehittyy vauhdilla. Paljon odotuksia kohdistuu vetytalouteen. Samalla energiantuotanto hajautuu, kun yhä useampi kansalainen tuottaa itse energiaa ja myy ylijäävän osan muille.

Teknologisen kehityksen megatrendi

Teknologisen kehityksen megatrendiä kuvataan tässä tekoälyn, datatalouden, teknologian ymmärtämisen ja eriarvoisuuden lisääntymisen kautta (Sitra 2023).

Tekoälysovellukset läpäisevät yhteiskunnan. Itseajavista autoista, koneille puhumisesta, räätälöidyistä suosituksista ja muista tekoälysovelluksista tulee yhä yleisempiä. Algoritmeille annetaan enemmän päätäntävaltaa, jolloin myös kysymykset datan keruusta, läpinäkyvyydestä ja vastuusta korostuvat. Tärkeää on myös ymmärrys tekoälyn käyttämän tiedon vienomista.

Datatalous kasvaa räjähdysmäisesti. Web 3.0 eli lohkoketjut, metaversumi, avoimet rajapinnat ja hajautetut palvelut muuttavat tapaamme toimia tietoverkoissa. Datatalouden tulevaisuuteen liittyy suuria odotuksia ja alan kasvupotentiaali on valtava. Suunta on kuitenkin hakusessa: kasvaako digijättien ylivalta vai onnistummeko luomaan datataloudelle luonnon, yhteiskunnan ja yksilön kannalta reilut pelisäännöt?

Teknologiaosaamisen merkitys korostuu niin työelämässä kuin vapaa-ajalla. Teknisten valmiuksien rinnalla kasvaa tarve teknologian

ymmärtämiselle. Digitaalinen sivistys auttaa arvioimaan verkossa tarjolla olevia sisältöjä, tunnistamaan valeinformaatiota sekä ymmärtämään algoritmeja ja datatalouden toimintaa. Sen avulla voi myös huolehtia omasta turvallisuudesta, oikeuksista ja velvollisuuksista digitalisoituvassa yhteiskunnassa.

Teknologia luo eriarvoisuutta. Teknologian nopea kehitys luo toisistaan erillään olevia teknologisia todellisuuksia. Eri ikä- ja väestöryhmät käyttävät teknologiaa eri tavoin. Yhteiskunnan palveluiden ja toimintojen siirtyessä verkkoon vaarana on, että ihmisten yhteiskunnallinen toimijuus eriytyy. Teknologian hyödyntäminen vaatii uusia taitoja ja laitteita, joihin kaikilla ei ole varaa. Palveluiden kehittämisessä onkin kiinnitettävä erityistä huomiota saavutettavuuteen ja siihen, että kehitys tapahtuu ihmisten, ei teknologian ehdoilla.

Seuraavaksi havainnollistetaan PESTE-analyysin käyttöä sijoittamalla ekologisen kestävyys ja teknologisen kehityksen ilmiöitä taulukkoon (2). Monet ilmiöt liittyvät toinen toisiinsa. Valittu tarkastelukulma vaikuttaa siihen, minkä muutostekijän kautta ilmiötä lähestytään. Ilmastonmuutos on tässä esimerkissä ekologinen muutostekijä, vaikka sitä voi tarkastella myös poliittisena, taloudellisena, sosiaalisena ja teknologisena muutostekijänä.

Taulukko 2. Ekologisen kestävyys ja teknologisen kehityksen ilmiöitä PESTE-muutostekijöiden näkökulmasta.

Muutostekijä	Ekologisen kestävyys ja teknologisen kehityksen ilmiöitä
Poliittinen	Kiertotaloudesta tulee välttämättömyys Teknologia luo eriarvoisuutta
Taloudellinen	Uusiutuva energia yleistyy Datatalous kasvaa
Sosiaalinen	Teknologian ymmärtäminen korostuu
Teknologinen	Tekoälysovellukset läpäisevät yhteiskunnan
Ekologinen	Ilmasto kuumenee Äärimmäiset sääolot yleistyvät Luonnon monimuotoisuus heikkenee

Ammatillinen opettaja luo toivottavaa tulevaisuutta

Tulevaisuudesta ei ole tarkoitus tehdä tarkkoja ennusteita. Voidaan muodostaa vain mielikuvia ja käsityksiä siitä, millaisia tapahtumia on edessä, ja tunnistaa mahdollisia kehityskulkuja. Ei ole olemassa yhtä ennalta määrättyä tulevaisuutta – puhutaan useista vaihtoehtoisista tulevaisuuksista.

Tulevaisuuteen voidaan vaikuttaa teoilla ja valinnoilla. Onkin tärkeää tietää, mikä on mahdollista, mikä on todennäköistä ja mikä toivottavaa. Siksi arvokeskustelun merkitys tulevaisuuden vaihtoehtojen pohtimisessa on tärkeää. Amatillinen opettaja johdattaa opiskelijat työelämään, jossa he ovat vielä 2070-luvulla.

Pohdittavaksi

- Miksi ammatillisen opettajan ennakointiosaaminen on tärkeää?
- Miten hyödyntäisit PESTE-analyysiä omassa työssäsi?
- Miten erilaiset megatrendit vaikuttavat ammatillisen opettajan työhön?
- Millaista osaamista tulevaisuuden työelämässä tarvitaan?
- Millaista on ammatillisen opettajan työ tulevaisuudessa?
- Millaista tulevaisuutta ja osaamista haluat olla osaltasi rakentamassa?

Lähteet

Siirilä, J. 2023. Foresight expertise through green transition and digitalisation. Teoksessa Unkari-Virtanen, L., Kuusisto-Ek, H. & Brandt, T. (toim.). Tulevaisuudenkestävä business - ratkaisuja kompleksisuuden haasteisiin. Konferenssi 27.4.2023. TAITO-sarja 117. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki.

Sitra 2023. Megatrendikortit (PDF-tiedosto). Viitattu 20.4.2025

Sitra s.a. Megatrendi. Tulevaisuussanasto. Viitattu 20.4.2025.

Teemaluettelo

AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS

Kehittyminen ammatilliseksi opettajaksi.....	12
Johdatus ammattikasvatukseen.....	19
Opettajankoulutuksen pedagogisesta käyttöteoriasta	25
Yhteistyösuhde toivotun muutoksen mahdollistajana	33
Työorientaatiot rakentavat opettajan suhdetta työhön	41

AMMATILLISEN OPETTAJAN OHJAUSOSAAMINEN

Opettajan eettinen osaaminen	54
Nuoret opiskelijat toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa tarvitsevat kasvuunsa ohjausta ja tukea	61

AMMATILLISEN OPETTAJAN PEDAGOGINEN OSAAMINEN

Tahmaisen vaikuttavia oppimiskokemuksia muotoilemassa	69
Liikettä pedagogiikkaan!	79

AMMATILLISEN OPETTAJAN OPETUSSUUNNITELMA- JA ARVIOINTIOSAAMINEN

Opetussuunnitelmat ja tutkinnon perusteet opettajan tienviittoina.....	86
Arviointi ammatillisessa koulutuksessa	94

AMMATILLISEN OPETTAJAN TYÖELÄMÄOSAAMINEN

Ammatillinen opettaja tukee opiskelijan kokonaisvaltaista kasvua työelämälähtöisessä koulutuksessa	104
Työelämässä oppiminen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa	111

AMMATILLINEN OPETTAJA, DIGITALISAATIO JA TEKÖÄLY

Opettaja tekoälytaitojen kehittäjänä – kuinka ohjaamme tulevaisuuden osaajia?.....	120
Digitaalinen opetus ja opetusteknologiat ammatillisen opettajan työssä.....	128

AMMATILLINEN OPETTAJA JA HYVINVOINTI

Opiskelijan hyvinvointi ja opiskelukyky toisen asteen ammatillisissa opinnoissa.....	136
Myönteiset tunteet lisäävät oppimista ja hyvinvointia	144
Avaimet pedagogiseen hyvinvointiin	153

AMMATILLINEN OPETTAJA, MONINAISUUS JA INKLUSIIVISUUS

Inklusiivinen pedagogiikka opettajan toiminnassa ja ammatti-identiteetissä	160
Opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen ammatillisessa koulutuksessa	168
Diverse Global Citizens as Active Participants in Inclusive Educational Practices	175

AMMATILLISEN OPETTAJAN JURIDINEN OSAAMINEN

Henkilötietojen suoja ammatillisen opettajan työssä.....	184
Opettajan oikeudelliset vastuut.....	192

AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJAN OSAAMINEN

Ammattikorkeakouluopettaja TKIO-toimijana	204
Hanketyö rikastuttaa opettajan arkea – vinkkejä hankkeen alkuvaiheisiin	213

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN HISTORIA JA TULEVAISUUS

Ammatillinen koulutus – oppipojasta oppivelvollisuuteen.....	218
Työ, sivistys ja filosofia	230
Ammatillisen opettajan ennakointiosaaminen	244

Haaga-Helia julkaisut 11/2025

Ammatilliseksi opettajaksi 2.0 © 2025 by kirjoittajat ja
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu is licensed under
CC BY-NC-SA 4.0. To view a copy of this license, visit
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Graafinen suunnittelu ja taitto: Anne Kaikkonen / Timangi

ISBN 978-952-7474-92-1 (painettu)
ISBN 978-952-7474-93-8 (PDF)

ISSN 2342-2920 (painettu)
ISSN 2342-2939 (PDF)

Paino: Newprint, Raisio

Ammatilliseksi opettajaksi 2.0 on syntynyt tarpeesta tarkastella ajankohtaisia ammatillisen koulutuksen ja opettajan työn kysymyksiä. Kirjan artikkelit tekevät näkyväksi ammatillista opettajankoulutusta ja kehittymistä ammatilliseksi opettajaksi.

Opettajan monipuolista roolia ammatillisessa koulutuksessa lähestytään esimerkiksi pedagogisen osaamisen, ohjausosaamisen, arviointiosaamisen, työelämäosaamisen ja juridisen osaamisen kautta. Opettajuutta tutkitaan myös digitalisaation ja tekoälyn, moninaisuuden ja inklusiivisuuden sekä pedagogisen hyvinvoinnin kautta.

Tarkasteluun nostetaan myös tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-toiminta sekä ennakkointiosaaminen. Laajemmat kehykset käsittelevät ammatillisen koulutuksen filosofian, etiikan ja historian kysymyksiä.

Kirja on suunnattu erityisesti ammatillisen opettajan pedagogisia opintoja tekeville opettajaopiskelijoille. Lisäksi se tarjoaa näkökulmia työssä toimiville ammatillisille opettajille ja laajemmin koko ammatillisen koulutuksen toimijakentälle.

Ammatilliseksi opettajaksi 2.0 -kirjan kirjoittajia yhdistää toimiminen erilaisissa ohjaus-, opetus- ja asiantuntijatehtävissä Haaga-Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Teos on jatkoa vuonna 2019 julkaistulle Ammatilliseksi opettajaksi -kirjalle.

Tervetuloa matkalle ammatilliseksi opettajaksi!

