

Kitola, Arja 2002. Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot.
Teoksessa Sallila, Pekka & Malinen, Anita (toim.) Opettajuus muutoksessa.
Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura: Helsinki.

Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot

Opettajan työn kehittäminen vapaassa sivistystyössä

Tässä artikkelissa käsittelen sitä, millaisia tavoitteita vapaan sivistystyön opettajien kouluttautumiseen liittyy, millaisin menetelmin ja työkaluin tavoitteisiin on pyritty ja millaisia kokemuksia on saatu vapaan sivistystyön yhteisjärjestö VSY:n käynnistämässä VSOP-hankkeessa. VSOP on lyhenne sanoista vapaan sivistystyön osaaminen ja pätevyys. Hanke käynnistettiin 1999. Opetusministeriö oli jo pitkään toivonut alan omaa näkemystä sivistystyön tulevaisuudesta. VSOP pitääkin sisällään sekä visiotyön että koulutus- ja tutkimushankkeet.

VSOPin avulla yritetään tutkimalla ja kokeilemalla löytää itseohjautuvaa aikuisopiskelua tukevia toimintoja, oppimisen työkaluja. Tässä artikkelissani kuvaan VSOP-hankkeen pilottivaiheen etenemistä sekä opiskelijoiden että kouluttajien näkökulmasta. Pilotissa oli mukana kansanopistojen henkilöstöä, ja se toteutettiin Humanistisen ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston yhteistyönä.

Vapaan sivistystyön kentällä toimivien joukko on hyvin moninainen; siellä toimii kansanopistoja, kansalais- ja työväenopistoja, sivistysliittoja ja opintokeskuksia sekä kesäyliopistoja. Yhteistä näille vapaan sivistystyön toteuttajille on toiminnan vapaaehtoisuus, opiskelun omaehtoisuus, yleissivistyksellinen luonne sekä ideologinen vapaus. Toiminnassa painottuvat yleissivistyksen kohottaminen, kokonaispersoonallisuuden kehittäminen, demokraattiset arvot, toimivat yhteisöt sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Vapaan sivistystyön tehtävä on näin tukea kokonaisvaltaista elinikäistä oppimista ja sen laaja-alaisia tavoitteita. (Kvist 2001, 38-39; Vapaan sivistystyön visio 2005.

Laki vapaasta sivistystyöstä astui voimaan vuonna 1999. Laissa määritellyn mukaista vapaan sivistystyön piiriin kuuluvaa toimintaa harjoitetaan oppilaitoksissa, mikä korostaa opiskelun formaalista luonnetta, vaikka suurin osa toiminnasta onkin tutkintoon tähtäämätöntä. Kansanopistot sama laki määrittelee sisäoppilaitoksiksi, joiden toiminnassa tulee toteutua laajemmat kasvatustavoitteet. (Tuomisto 1999, 29.) Opistot järjestävätkin erilaisia tapahtumia ja suunnittelevat asuntolatoimintaan liittyviä kehittämisstrategioita. Kansanopisto vastaa asetettuihin kasvatustavoitteisiin myös moninaisten oppimisympäristöjensä (erilaiset opintopiirit, projektit ym. yhteistoiminnalliset oppimistavat) kautta. Nämä oppimisympäristöt yhdessä internaattimuotoisen opiskelun kanssa avaavat ainutkertaisia pedagogisia mahdollisuuksia, joita ei ole varmaankaan riittävästi kartoitettu. Toimintaympäristön muutosten näkökulmasta voikin pohtia, kuinka tiukasti vapaan sivistystyön kannattaa ja täytyy edelleenkin nojata historiallisiin juuriinsa vai voisiko se etsiä ja kehitellä myös uusia, rohkeasti tulevaisuuteen katsovia toimintamuotoja ja strategioita. Voisiko esimerkiksi internaattipedagogiikan sijasta puhua kansanopistodidaktiikasta? Näin vanhentuneeksi koettu ilmiö saisi uuden käsitteen lisäksi myös uudenlaisen toimintakontekstin ja painotusnäkökulman. Kansanopistot voisivat synnyttää jotain uutta, omiin vahvuuksiinsa perustuvia, mutta nykyajan oppimisyhteiskunnan haasteisiin ja odotuksiin paremmin vastaavia kehittämisohjelmia ja toimintoja.

Vapaan sivistystyön moninaiset toimintaympäristöt haastavat tarkastelemaan myös opettajuutta uudella tavalla. Viime aikoina on puhuttu paljon oppimiskäsityksen muuttumisesta behavioristisesta tiedonjakamisesta konstruktivistiseen tiedon rakenteluun. Opettajan rooliksi on aikuiskoulutuksessa muotoutunut ensisijaisesti ohjaajan ja rinnalla kulkijan rooli. Tämä ajattelu on kuitenkin usein saanut aikaan tilanteen, jossa opiskelija on kokenut jääneensä suorastaan heitteille, koska iso osa opinnoista saatetaan suorittaa itseohjautuvasti itsenäisesti opiskellen. Perustellusti voidaan kysyä, millaisia oppimisen työkaluja konstruktivistiset kouluttajat ovat antaneet opiskelijoiden oppimisen tueksi? Tilanne on erityisen ongelmallinen silloin, jos konstruktivismia käytetään taloudellisten säästötoimenpiteiden verukkeena miettimättä sen suuremmin mitä konstruktivismi tai oppimiskäsitykset ylittää käytännön tekoina tarkoittavat.

Koulutushankkeen tavoitteet

VSOP-hankkeen keskeisiksi tavoitteiksi kirjattiin vapaan sivistystyön aseman lujittaminen yhteiskunnassa, vapaan sivistystyön tekijöiden osaamisen ja pätevyyden kartuttaminen sekä syvällisen kehittämisen-, kehittymisen-, ja oppimisprosessin virittäminen. Opetusministeriö nimesi hankkeelle kaksi suunnittelua ohjaavaa työryhmää: koordinaatioryhmän ja pedagogisen työryhmän. Koordinaatioryhmä keskittyi taloudellisiin ja hallinnollisiin kysymyksiin ja pedagoginen työryhmä koulutuksen sisällöllisiin kysymyksiin. Suunnittelun alkuvaiheessa keskeisimmät kysymykset liittyivät vapaan sivistystyön identiteettiin ja alalla toimivien opettajien muodolliseen pätevyyteen.

Väylä muodolliseen pedagogiseen opettajakelpoisuuteen

Vapaan sivistystyön kentällä oli vuonna 1999 tehty selvitys, jolla kartoitettiin opettajien muodollisia pätevyksiä. Koulutusselvitykseen osallistui yhteensä 222 vapaan sivistystyön oppilaitosta, ja julkaistuissa tuloksissa oli mukana kaikkiaan 1188 vastausta. Kansalais- ja työväenopistojen henkilöstöstä vastasi 52 %, kansanopistojen 76 % ja opintokeskusten 73 %. Selvitykseen vastanneista vapaan sivistystyön opettajista vajaalla puolella oli ylempi korkeakoulututkinto ja 20 % vastaajista suunnitteli tutkinnon suorittamista, nostamista tai jatkotutkinnon tekemistä. Muodollinen pedagoginen kelpoisuus, puuttui kolmannekselta vastaajista ja tästä joukosta puolet aikoi lähitulevaisuudessa suorittaa opettajan pedagogiset opinnot. Kolme neljäsosaa vapaan sivistystyön oppilaitoksista oli valmis sekä varaamaan aikaa että tukemaan taloudellisesti henkilöstönsä kouluttautumista. (Pylvänäinen 2000, 23-24.)

Niinpä VSOP-hankkeelle asetettiin suuria toiveita myös väylänä pedagogiseen opettajakelpoisuuteen. Pedagoginen työryhmä mietti asiaa ja päätyi siihen, että VSOP-koulutusohjelman tärkeimpänä tavoitteena on vapaan sivistystyön työyhteisöjen yhteisöllisyyden kehittäminen. Paine ja toive kentällä opettajakoulutuksen suuntaan oli kuitenkin sen verran kova, että sitä ei yksinkertaisesti voinut jättää pois koulutuksen sisältötavoitteista. Niinpä koulutuksessa oli yhdistettävä nämä kaksi asiaa: yhteisöllisyyden kehittäminen ja opettajakoulutukselliset sisällöt. Opinnot oli suunniteltava ja toteutettava siten, että ainakin osa opinnoista voitaisiin lukea hyväksi yleiseen opettajakelpoisuuteen johtavissa opinnoissa.

Työyhteisön kokonaisvaltainen kehittäminen

Vapaan sivistystyön kokonaisvaltaisuuden vuoksi koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi otettiin myös laaja-alainen toimintakyvyn ja siihen olennaisesti liittyvä työtyytyväisyyden ja hyvinvoinnin lisääminen työpaikoilla. Näin koulutuksen sisällöissä näkyi melko vahvasti prosessimainen työhajauksellinen ote. Yhteisten keskustelujen kautta pyrittiin purkamaan niitä lukkoja ja esteitä, jotka estävät työyhteisön kehittymistä. Työyhteisöjen ja yksilöiden tuli myös päättää millä tasolla he haluavat toimia: onko kysymyksessä pelkkä tietojen päivittäminen vai tarvitaanko ”palikoiden” uudelleenjärjestelyjä, esim. toimenkuvamuutoksia, vai kenties asenteisiin kohdistuvaa vaikuttamista. Lähtökohdaksi otettiin ajatus, että toiminnan uudistamisen välttämätön edellytys on toimijoiden uudistuminen. Siitä taas seurasi periaate, että VSOP-koulutuksen tehtävänä ei voi olla nykyisten käsitysten täydentäminen, vaan tarkoitus oli löytää yhteisen asiantuntijuuden ja sen jakamisen kautta uusia oivalluksia ja ilmiöitä. Erityisen suuri painoarvo annettiin näin oman itsen tutkiskelulle ja siihen liittyen toisen kohtaamiseen ja erilaisten merkitysmaailmojen todellisuuteen liittyville kysymyksille. Työyhteisö nähtiin kokonaisuutena, jonka toimivuuden avain on rehellinen oman toiminnan arviointi.

Koulutuksen suunnittelun lähtökohtana oli ajatus, että työyhteisössä osaaminen välittyy parhaimmillaan koko yhteisön hyväksi, kun yksilöt ylläpitävät ja ajantasaistavat osaamistaan oman suunnitelmansa mukaisesti. Sen lisäksi yhteisön ryhmät, osastot ja tiimit voivat tutkia työtään ja pätevyitä yhdessä. Yksi VSOP-koulutuksen merkittävimmistä lähtökohdista olikin se, että opettajan työ nähtiin vahvasti yhteisöllisenä. Yhteisöllisyys on jäänyt opettajakoulutuksessa vähemmälle huomiolle ja opettajuus on usein nähty yksin puurtamisena. Opettajaa tarkastellaan usein suhteessa oppilaisiinsa, ja opettajan roolin tarkastelu osana aikuisten työyhteisöä on jäänyt taka-alalle.

Opintojen henkilökohtainen räätälöinti

Keskeisenä tavoitteena oli myös rakentaa koulutusta, joka voidaan räätälöidä mahdollisimman pitkälle osallistujan oman elämäntilanteen ja koulutustaustan mukaan. Koulutuksen lähtökohtana oli sen tosiasian tunnustaminen, että alalla toimivat henkilöt ovat aikuiskasvatuksen asiantuntijoita. Aikuiskasvatuksen käytäntöjen ja teorioiden tuntemus on muodostunut aidoissa tilanteissa kokemukselliseksi tiedoksi, jonka varassa toimitaan vapaan sivistystyön asiantuntijoina. Koska vapaan sivistystyön kentällä toimii monenlaisia asiantuntijoita ja hyvin monenlaisissa tehtävissä, piti nyt käynnistyvän koulutuksen sisälle rakentaa myös erilaisia etenemisväyliä periaatteella ”sama aihe, erilaiset suoritukset”. Näiden väylien yhtäaikaan eteenpäin vieminen ei ollut mitenkään helppo asia. Koska samaan koulutukseen osallistui henkilöitä hyvin erilaisin koulutus- ja kokemustaustoin, ongelmaksi nousi yhteisen kielen löytäminen. Vaikka pääaihe - yhteisöllisyys - oli kaikille yhteinen, ilmiön saamat merkitykset ja ymmärrykset saattoivat olla hyvinkin erilaisia. Seuraavat opiskelijakommentit kuvaavat myös opiskelijoiden kokemaa ristiriitaa:

- *Tässä hankkeessa on sisäänrakennettu ristiriita opettajien pätevöitymisen (=opintoviikkojen kerääminen) ja muun henkilökunnan osallistumisen välille, koska koulutus painottuu liikaa pedagogiikkaan. Enemmän yleistä työssä toimimista.*
- *Muulle henkilökunnalle oppimisesta ja kasvatuksesta puhuminen vaikeaa, kokevat, ettei kuulu meille.*

Eri henkilöstöryhmien yhdistäminen samaan koulutukseen oli toisaalta hyvin hedelmällinen tilanne, mutta aiheutti toisaalta monta päänsärkyä formaalisten oppimistilanteiden suunnittelussa ja toteuttamisessa. Mutta eikö juuri silloin olla konstruktivismin ytimessä, kun oppimisjärjestelyiden kautta prosessi hoituu siten, että kukin voi osallistua ja asettaa tavoitteensa omista lähtökohdistaan käsin?

Osallistuvuus, tutkimuksellisuus ja sovellettavuus

Koulutuksen yleisiksi tavoitteiksi ja laatuksiteereiksi määriteltiin osallistavuus, tutkimuksellisuus ja sovellettavuus. Osallistavuudella tarkoitettiin sitä, että oppimisprosessiin liittyy omakohtaisten merkitysten etsimistä. Oma työ opinnollistetaan siten, että koulutusprosessi otetaan oman työn kehittämisen tueksi ja esimerkiksi opintoihin kuuluva kehittämishanke on luontainen osa omaa työtä, ei erillinen opintosuoritus. Kehittämishankkeen lähtökohtana oli ajatus, että sen sisältö kohdistuu sellaiseen asiaan ja toimintaan, joka oppijan pitäisi joka tapauksessa tehdä, mutta jonka edessä hän kokee osaamattomuutta, ihmetystä ja pelkoa. Näin oppijan piti itse valjastaa VSOP-koulutusprosessi oman kehittymisensä käyttöön.

Tutkimuksellisuuden tavoitteena oli oppijan ajattelun ja ymmärryksen kehittäminen. Sen avulla pyrittiin ylittämään arkitiedon taso. Kokemusten kuvailu on sinällään tärkeä osa kehittymisprosessia, mutta se ei yksinään riitä. Kokemuksen rinnalle tarvitaan kehystä, jossa omaa kokemusta voi peilata suhteessa uusiin ajatuksiin ja kokemuksiin. Asioiden käsittely pelkän arkitiedon varassa ei johda työyhteisöä syvälliseen kehittymisprosessiin, vaan toimintaa jää toistuvasti pelkän puheen tasolle. VSOP-koulutuksessa kehystä etsittiin mm. kirjallisuudesta ja mallin ottamisesta eli ns. benchmarkkauksesta. Näin kuvailun tasolta siirryttiin teorioiden ja erilaisten analyysien kautta syvällisemmälle reflektion tasolle.

Tutkimuksellisuuteen kuuluivat myös kriittinen tiedonkäsittely, päättely, selittäminen ja arviointi sekä kokonaisvaltainen tutkiva ja pohtiva ote. Kriittiseen tiedonkäsittelyyn pyrittiin esimerkiksi lukupiirityöskentelyn avulla, jossa teoreettista kehystä tarkasteltiin yhdessä pohtien ja miettien ajatusten sovellettavuutta oman työn ja työyhteisön näkökulmasta. Tutkimuksellisuus toteutui parhaiten oman kehittämishankkeen kautta, koska suurin osa hankkeista toteutettiin toimintatutkimuksellisin metodein.

Sovellettavuudella tarkoitettiin sitä, että oppimisprosessin anti voitiin välittömästi soveltaa omassa työyhteisössä. Kehittämishankkeiden tuli olla riittävän konkreettisia, eräänlaisia kokeiluja, joissa voitiin saavuttaa jokin konkreettinen kokeilun tulos. Tavoitteena ei ollut tuottaa pelkästään hienosti onnistuneita kokeiluja, vaan myös epäonnistunut kokeilu saattoi olla hyvinkin merkittävä työyhteisön kannalta, kunhan syyt epäonnistumiseen voitiin analysoida ja arvioida. Näin tutkitun, kokeillun ja opitun avulla ratkottiin työyhteisön ongelmia, käytiin käytännön ja teorian vuoropuhelua sekä lisättiin yhteisön toimintakykyä ilmiöiden kohtaamisessa.

Koulutushankkeen rakenne ja sisällöt

Koulutusta ryhtyivät toteuttamaan Humanistinen ammattikorkeakoulu yhdessä Jyväskylän yliopiston kanssa sekä Helsingin, Lapin ja Tampereen yliopistot. Ruotsinkielisellä puolella toteutettiin oma VSOP-hankkeensa, josta vastasivat Sydvästyrkeshögskola ja Åbo Akademi. Kouluttajat toteuttivat opintoja itsenäisesti, mutta tietyistä toiminnan perustavoitteista sovittiin yhdessä ns. VSOP-toteuttajien verkostossa, joka koostui sekä kouluttajista että koulutuksen suunnittelijoista. Koulutuksen laajuus määriteltiin yhdessä opetusministeriön kanssa 10

opintoviikoksi, joka koostui lähipäivistä, teoreettisen kehityksen etsimisestä ja siihen liittyvistä oppimistehtävistä sekä kehittämishankkeiden suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. VSOP- hankkeen rahoitus mahdollisti myös erillisten valinnaisten kurssien tarjoamisen varsinaisen päähankkeen lisäksi.

VSOP- välipäivillä haluttiin aikaa pysähtyä ilmiöiden äärelle, ja siksi niitä ei rakennettu asiantuntijamaratoneiksi, vaan annettiin aikaa kohtaamiselle ja ajatteluprosesseille. Osallistujat määrittelivätkin itse tavoitteitaan seuraavasti:

- o *VSOP-koulutuksessa pitäisi olla aikaa pysähtyä keskustelemaan ja miettimään, siellä pitäisi olla aikaa kohtaamiselle ja toisen kuuntelemiselle.*
- o *Olen voinut syventyä työasioiden mietiskelyyn ilman kiireen tuntua. Toimii yhteishenkeä tiivistävästi.*
- o *Aika pysähtyä on tullut tarpeeseen.*

Valitettavan usein opettajan työ näyttää olevan ryntäilyä paikasta toiseen ja jatkuvaa kiireen kanssa painiskelua. Kuitenkin juuri opettajan työssä olisi ensiarvoisen tärkeää löytää riittävästi aikaa ilmiöiden ja uusien ajatusten pohtimiseen, aikaa päivittää myös omaa teoreettista osaamistaan esimerkiksi kirjallisuutta lukemalla ja aikaa kirjoittaa ylös omia havaintojaan ja kokemuksiaan. Jatkuvan kiireen näyttää synnyttävän alati muutoksessa oleva toimintaympäristö, joka ei anna hetken rauhaa pysähtyä toteuttamaan suunniteltua toimintaa. Opettaja ei ole enää aikuiskoulutuksessa ainoastaan tiedonjakaja, vaan häneltä vaaditaan hyvin monenlaista osaamista ja asioiden hallintaa. Oppimiskäsityksen muuttuminen vaatii uudenlaisia sekä menetelmällisiä että kohtaamisen taitoja. Rahoitusjärjestelmien muuttuminen haastaa opettajat perehtymään myös rahoitusjärjestelmiin; monella opettajalla on työtä vain, mikäli hän onnistuu jostakin projektirahoituksesta saamaan rahoituksen kurssin pyörittämiseen.

Avautuvat oppimisympäristöt edellyttävät uudenlaisten ympäristöjen haltuunottoa: työelämän tuntemista, projektien hallintaa, kansainvälistä osaamista. Mistä opettaja tämän uudenlaisen osaamisen hankkii? Lähtekö hän kurssille opiskelemaan työelämäntuntemusta tai kansainvälistä verkostoitumista? Uskon vahvasti siihen, että vain kokemuksen kautta opittu oikeasti siirtyy myös käytännön teoksi ja osaamiseksi. Niinpä kouluttajien olisikin muutettava koulutusajatustaan kurssitustoiminnasta kokemuksellisen oppimisen suuntaan. Ei niin, että kokemuksellisuus on leikisti tehtyä, vaan aitoihin tilanteisiin mukaan menemistä. Silloin voidaankin jo alkaa puhua prosessikoulutuksesta ja työn opinnollistamisesta. Aikuiskouluttajan tehtävänä on silloin rakentaa prosesseja, joissa kouluttajan osaaminen tukee oppijan itse asettamien tavoitteiden saavuttamista. Silloin joudutaan myös tarkemmin pohtimaan niitä oppimisen työkaluja, joilla oppimisprosessi voidaan pitää kasassa ja joiden avulla voidaan päästä kohti asetettuja tavoitteita.

Oppimisen työkalut

Koska VSOP-koulutushanke lähti vahvasta prosessimaisuudesta ja osallistujan omista tavoiteasetteluista sekä itseohjautuvasta työn kehittämisestä, oli ensiarvoisen tärkeää rakentaa oppimisen työkaluja, joilla tällainen prosessi voitiin pitää kasassa. Oppimisen työkaluina hankkeessa käytettiin työn opinnollistamisen lisäksi oppimispäiväkirjaa, ennakko- ja välitehtäviä sekä keskustelua verkkoympäristössä.

Työn opinnollistaminen

Järvinen, Koivisto & Poikela (2000, 159-208) puhuvat oppimisen organisoimisesta työyhteisössä mm. oppimisen verkostotyyppien avulla. He toteavat, että oppimisen verkoston luominen organisaatioon tekee oppimistoimintojen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista jatkuvaa ja tietoista oman työn kehittämistä. Nykyaikana moni työ vaatii koko ajan uutta osaamista ja työntekijät käyttävätkin omassa työssään joko tietoisesti tai tiedostamattaan useita oppimisen organisoimisen strategioita. Oppimisen ja työn välillä on kuitenkin aina pysyvä jännite, joka koskee työntekijän kehittymistä sekä työn ja opiskelun suorittamista. Voidaan myös kysyä, onko eettisesti oikein soveltaa kaikkiin jatkuvaa oppimisen pakkoa ja onko mahdollista ja oikeutettua yrittää sopeuttaa työtä omia taitojaan vastaavaksi.

Oppimisen verkostomalli on kiinnostunut nimenomaan siitä, millaista oppimista tapahtuu, kun ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Kun työntekijät ovat toimineet yhdessä jo pitempään organisoiden työssä vaadittavaa oppimista, alkavat tietyt pysyvät mallit vakiintua oppimistrakenteiksi. On voinut syntyä esimerkiksi sellainen toimintamalli, jossa organisoidun koulutuksen järjestämistä ei koeta välttämättömäksi, vaan tarvittava toimintakyky saavutetaan muilla keinoilla, esimerkiksi työnkierrolla. Työntekijät kehittelevät myös omia oppimistoimintojaan ja – polkujaan. Oppimisverkoston yhtenä työkaluna toimivat työntekijöiden organisoimat oppimisprojektit, joiden tarkoituksena on parantaa työtä ja oppia samanaikaisesti. Oppimisprojektit pyrkivät yhdistämään työn ja oppimisen toisiinsa. Erilaiset oppimistilanteet voivat liittyä joko suoraan työn tekoon tai ne toteutetaan sen ohessa. Keskeisin tavoite on oppia jotakin uutta tutkimalla yhdessä työssä ilmennyttä ongelmaa. (Järvinen & al 2000, 162-166.)

Järvinen & al (2000, 169-170) kuvaavat työn ja oppimisen yhdistämisen mahdollisuuksia seuraavasti:

- Oppimistoiminnot liittyvät organisaatiossa ajankohtaiseen ongelmaan, joka vaatii ratkaisua tai toiminnan arviointia.
- Oppimisprojekti pyrkii yhdistämään työn ulkopuolella tapahtuvan formaalin oppimistoiminnan työssä tapahtuvaan informaaliin oppimiseen.
- Oppimisprojektin avulla voidaan pyrkiä yhdistelemään yksilöllisiä ja kollektiivisia oppimistoimintoja työpaikalla.
- Oppimisprojekti voi pyrkiä kiinteästi yhdistämään työn ja oppimisen.
- Oppimisprojekti voi pyrkiä yhdistämään yksilön hankkimat uudet kvalifikaatiot työprosessin parantamiseen.

Yksi koko VSOP-koulutushankkeen keskeisimpiä kysymyksiä oli se, miten kiireiset ihmiset ehtivät osallistua näinkin pitkään koulutukseen ja millaisen motivaation he löytävät todelliselle osallisuudelle. Niinpä ensimmäiseksi lähtökohdaksi nousi ajatus siitä, että VSOP-hanke ei voi olla mikään erillinen koulutusosio, vaan sen on toimittava ainoastaan yhtenä oman työn kehittämisen työkaluna. VSOP ei saanut tuoda lisästressiä ja kiirettä, vaan sen piti tarjota apuväline suoriutua yhä paremmin omasta ja siihen liittyvistä jatkuvista muutos- ja kehittymispaineista. Toisaalta VSOP tarjosi yhteisöllisyyskoulutuksena oivan toimintaympäristön oppimisen verkostomallin ja siihen liittyvän oppimisprojektin kokeiluun. Työoppimisen ja työssäoppimisen käsitteet tuntuivat kuitenkin vierailta siitä syystä, että ne ovat viitanneet muodollisen oppimisen oppimisympäristöihin. Muodollinen oppimisympäristö nähdään ensisijaisena, jota nonformaali ympäristö täydentää. Toisaalta myös kurssikoulutuksen vaikuttavuus ja siirtovaikutus (transfer) sisältävät monia problemaattisia kysymyksiä. Järkevimmältä tuntui sellainen koulutussysteemi, jonka avulla voitaisiin tukea ja vahvistaa työyhteisössä oman työn tekemisen kautta tapahtuvaa

oppimista. Jatkuvan uuden oppimisen vaatimukset ovat niin suuria, että ammatin haasteista vain harva selviää ilman ulkopuolista koulutusta ja tukea. Näin oppimisen tuen pitäisi tulla työpaikoille ja nonformaali oppimisympäristö pitäisi nähdä ensisijaisena oppimisympäristönä.

Lehtisalo & Raivola (1999, 172) toteavat, että varmin tapa vieroittaa aikuinen opiskelusta on tehdä siitä tyypillisesti koulumaista. VSOP-koulutusta suunniteltaessa pyrittiinkin välttämään koulumaisuutta ja perinteistä opintojen suorittamisajattelua. VSOP:n lähtökohta oli se, että koulutus on luonteeltaan prosessikoulutusta: osallistujat määrittävät itse prosessin tavoitteet, luonteen, sisällöt ja etenemisen. Kouluttajien tehtävä oli tuoda asiantuntijatuki ja työkalut tämän prosessin etenemiseen. Koulutuksen on oltava ensisijassa tukena oman työn tekemisessä ja työn kehittämisessä. Järvinen & al (2000, 170-171) puhuvat reflektiivisistä innovaatioista, jotka ovat pikemminkin professiovetoisia kuin johdon vetämiä. Reflektiivisissä innovaatioissa keskeiselle sijalle nousee työntekijöiden nykyisiin toimintakäytäntöihinsä kohdistama reflektio. Työn ja oppimisen jännite on minimoitu sallimalla työntekijöiden ottaa käyttöön uudenlaisia työtä ja oppimista yhdistäviä toimintatutkimuksellisia työtapoja.

Työn opinnollistamisella ja siihen liittyvällä prosessikoulutuksella tarkoitetaan tässä siis kokonaisvaltaista lähestymistapaa. Kouluttaja sitoutuu laaja-alaiseen kehittämisprosessiin yhdessä koulutettavien kanssa. Olennaista on ryhmässä tapahtuva dialogi ja yhteistoiminta ja sen kautta tapahtuva asiantuntijuuden jakaminen. Kouluttajan tehtävänä on pyrkiä luomaan aitoon dialogiin pohjautuva turvallinen ilmapiiri. Opettaja voi rohkaista dialogiin omalla esimerkillään ja persoonallaan olemalla oma aito itsensä ja luomalla sitä kautta rohkaisevan ja turvallisen ilmapiirin avoimelle dialogille, jossa kysyminen ja ihmettely on mahdollista ilman, että se uhkaa kenenkään arvovaltaa. (Malinen 2000, 138-140.)

Prosessikoulutuksessa tulee ryhmän dynamiikalle antaa riittävän suuri merkitys ja ryhmän toiminnan ohjaukselle riittävä painoarvo. Kouluttaja on samalla myös itse osa tätä kehittyvää ryhmää ja itse asiassa tärkein henkisen ilmapiirin luoja. Kehittämisprosessissa mukanaolo merkitsee myös sitä, etteivät kouluttajat ja koulutuksen suunnittelijat tuota etukäteen valmiiksi suunniteltuja koulutuspaketteja, vaan toimintatapa lähtee toimijoiden omista osaamisen ja kehittymisen tarpeista. Keskeisenä tavoitteena on siis lähteä liikkeelle osaamistarpeiden kartoittamisesta ennen koulutuksen yksityiskohtien suunnittelua. Näin vältetään koulutussisällöiltä, jotka ovat irrallaan toimijoiden todellisuudesta ja arjesta. Osaamisen kartoitus toimii samalla yhtenä koulutuksen osiona. Osaamisen tarpeita kartoitetaan sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti ja lopullinen hankkeen osaamistarvekartoitus syntyy yksilöllisten ja yhteisöllisten tarpeiden kohtaamisesta. Koulutuksen tarkat sisällöt ja osa-alueet täsmentyvät prosessin edetessä.

Prosessikoulutukseen voi ja oikeastaan tuleekin sisältyä myös perinteisempiä, osaamiskartoituksen pohjalta syntyviä koulutuksen osioita. Näitä koulutusosioita voidaan toteuttaa monien toimijoiden yhteistyönä siten, että koulutusta tuottaa se, jonka osaamisalueeseen tarvittava sisältöosaaminen kuuluu tai siten, että koulutuksia toteutetaan useiden verkostoituneiden toimijoiden yhteistyönä.

Prosessikoulutuksen yhtenä periaatteena voidaan nähdä tutkimuksellisen näkökulman toteutuminen. Pääasiassa kysymys on tällöin toimintatutkimuksesta, jossa osallistujat itse koulutusprosessin aikana tarkistavat, uudistavat ja arvioivat sekä perinteisiä että uudenlaisia toimintatapoja. Koulutettava saa tukea suoraan omaan konkreettiseen arkipäivän työhönsä. Kouluttajan tehtävänä on tukea kehittämisprosessia antamalla osallistujille työkaluja tavoitteiden, osaamistarpeiden ja teoreettisen kehityksen etsimiseen sekä oman työn tarkasteluun. Aidon prosessin tuloksena karttuu ensi sijassa tekijöiden osaaminen, mutta samalla muutetaan myös organisaation toimintaa, tuotteita ja palveluita paremmiksi. Prosessikoulutus ei toisaalta sulje pois myöskään perinteisempiä

tutkimusintressejä kuten selvityksiä, kartoituksia, haastattelututkimuksia jne. Niitä käytetään koulutuksen osioina, mikäli niillä on hankkeen kannalta erityistä merkitystä.

Aidon dialogin ja yhteisöllisyyden lisäksi osallistujan omista tavoitteista nouseva prosessikoulutus vaatii tuekseen selkeästi kuvatut oppimisen työkalut. Konstruktivistinen itseohjautuvuusajattelu tarkoittaa sitä, että kouluttajan pitää tukea dialogin synnyttämistä ja oppimisen työkalujen rakentelua.

Projektityöskentelyä koskevia tutkimuksia on olemassa runsaasti, mutta työntekijöiden oppiminen esiintyy niissä useimmiten toissijaisena tavoitteena; päätavoite on organisaatioiden innovaatiot (Järvinen & al 2000, 166-167). VSOP-pilottiprojekteissa tärkeimpänä tavoitteena ei ollut tuottaa pelkästään hienosti onnistuneita kokeiluja, vaan myös epäonnistunut kokeilu saattoi olla hyvinkin merkittävä sekä yksilön että työyhteisön kannalta, kunhan syyt epäonnistumiseen voitiin analysoida ja arvioida. Näin tutkitun, kokeillun ja opitun avulla ratkottiin työyhteisön ongelmia, käytiin käytännön ja teorian vuoropuhelua sekä lisättiin yhteisön toimintakykyä ja valmiutta kohdata uusia tilanteita.

Työn opinnollistaminen oli käytännössä kuitenkin erittäin vaikeaa. Vain harva koki, että näiden opintojen yhdistäminen onnistui luonnollisesti osaksi omaa työtä. Toisaalta ne, jotka onnistuivat opinnollistamisessa, saavuttivat erinomaisia oppimistuloksia ja samalla merkittävästi kehittivät itseään ja omaa työtään ja työyhteisöään.

Seuraavat kommentit kuvaavat opiskelijoiden erilaisia kokemuksia työn opinnollistamisesta.

- *Arvostan sitä, että henk.kohtainen kehittyminen nähdään samalla työn tekemiseksi (=elämänalueet eivät ole erillään).*
- *Tällä hetkellä valitettavasti tämä tuntuu vain ylimääräiseltä työltä.*
- *Tässä vaiheessa on vielä vaikea arvioida epäonnistumisen syitä. Näyttää kuitenkin siltä, että joidenkin oli vaikea sisäistää VSOP:n periaatetta, jonka mukaan koulutus tarjoaa heille mahdollisuuden ja antaa resurssit, mutta heidän pitää ensin itse tiedostaa kehittymistarpeensa ja nimetä sen jälkeen toimenpiteitä, joiden avulla he voivat kulkea kohti tavoitettaan.*

Jotkut opiskelijat tuntuivat odottavan perinteisen tyylistä opiskelua, jossa kouluttajat asettavat sekä tavoitteet että vaativat koulutussuorituksia määrättyine deadline-päivineen. Oppimisen ja aikuiskoulutuksen näkökulmasta on kuitenkin kovin ongelmallista lähteä väkisin ohjeistamaan opintosuorituksia. Kouluttajan pitää osata kertoa millaisilla teoilla koulutusjakson aikana voi päästä todellisiin oppimistavoitteisiin, mutta voiko kouluttaja vaatia pakollisia suorituksia? Ja jos suorituksia voikin vaatia, ketään ei kuitenkaan voi pakottaa oppimaan. Tässä tullaan itseohjautuvuuteen ja motivaatioon liittyviin kysymyksiin. Loppujen lopuksi opiskelija kuitenkin itse päättää millaisilla tavoitteilla ja millä intensiteetillä hän mihinkin tilanteeseen sitoutuu. Malinen (2000, 139) toteaaakin että aikuiskoulutuksessa on kysymys henkilökohtaisesta sitoutumisesta ja henkilökohtaisten merkitysten etsimisestä. Kouluttajan näkökulmasta olennaista on kysyä, millaisilla teoilla ja toimilla kouluttaja voi olla tukemassa sekä yhteisöllistä että yksilöllistä oppimisprosessia.

Joidenkin työ saattoi olla rutiininomaista puurtamista, joka ei olisi edes mahdollistanut työn opinnollistamista. On selvä, että jos työhön tulee uusia elementtejä, jostakin vanhasta pitää samalla luopua.

Oppimispäiväkirja

Oppimispäiväkirjaa käytetään välineenä oman oppimisen tutkimisessa ja kehittämisessä sekä työn opinnollistamisen kautta tapahtuvan oppimisen kielellistämiseksi. Se toimi myös ideoiden tallentajana ja käsitteiden ja teorioiden selkiyttäjänä sekä arvioinnin tukena. Päiväkirjaan kuvattiin myös omassa toiminnassa tapahtuneita muutoksia, niiden syitä ja seurauksia.

Oppimispäiväkirja oli muodoltaan vapaamuotoisempi kuin muut kirjalliset työkalut. Se perustui kuitenkin malliin, jossa oppimista kuvattiin seuraavan rakenteen kautta:

- reaktiot (välittömiä tunteita, joita ei tarvitse perustella),
- oppiminen (sisäinen malli, muutos/vahvistuminen, käsitekartat, metaforat),
- vaikuttavuus (mitä tästä seurasi, mitä oivalsin, mitä voin heti käyttää hyödykseni).

Palautteen perusteella oppimispäiväkirjaa pidettiin hyvin vaihtelevasti. Osa opiskelijoista piti sitä täysin turhana, toisille se oli taas hyvinkin merkittävä tuki. Monilla on hallussaan paljon tietoa ja osaamista, joka ei ole strukturoitunutta ja joka voi jopa näyttäytyä eräänlaisena kaaoksena. Kaikki eivät välttämättä edes tiedosta kaikkea osaamistaan. Joillakin on vaikeuksia jopa kuvata omaa työnkuvaansa. Oppimispäiväkirja on siinä mielessä hyvä työkalu, että sen avulla voi jäsentää omaa osaamistaan ja oppimistaan ja saattaa hiljaista tietoa näkyvään, strukturoituun muotoon. Oppimispäiväkirja toimii myös kuullun, koetun ja opitun dokumenttina. Oppimispäiväkirjan avulla mielestä haihtunut asia on helppo palauttaa uudelleen mieleen. Oppimispäiväkirja on myös eräänlainen tarinadokumentti, joka vie aikojenkin päästä yhä uudelleen kokemuksellisen oppimisen äärelle, ytimeen, josta syntyvät uudet ideat ja uudet toimintatavat.

Oppimispäiväkirjan pitäminen vaatii kuitenkin tahtoa, tilaa ja jaksamista. Se pitää nähdä merkityksellisenä sekä oman oppimisen ja kehittymisen että oman työn kehittämisen näkökulmasta. Voi olla, että sana oppimispäiväkirja onkin väärä. Ehkä sitä voisi nimittää paremminkin työpäiväkirjaksi. Jos aikuisen odotetaan kirjaavan oppimispäiväkirjaansa ajatuksia tyyliin ”mitä opin”, ”mitä haluaisin kysyä lisää”, se saattaa tuntua silloin vähemmän merkitykselliseltä. Sen sijaan aikuinen voi käyttää oppimispäiväkirjaa eräänlaisena työvihkona, johon kirjaa myös erilaisia muistiinpanoja, merkityksellisiä katkelmia päivän medioista jne. Jotkut totesivat myös, että palatessaan oppimispäiväkirjan muistiinpanoihin, he huomasivat jo käsialastaan millä tuulella he olivat kyseisenä päivänä olleet tai millä mielellä suhtautuneet käsiteltävänä olevaan asiaan. Monilla oppimispäiväkirja toimi myös työkalenterina. Siihen oli helppo kirjata paitsi tulevia päivämääriä myös kehoituksia itselle jatkaa tietyn asian edelleen kehittelyä.

Kokemuksellinen kirjoittaminen laajennettuna työpäiväkirjaksi näyttää erittäin tehokkaalta sekä oppimisen että työnteon työkalulta, mikäli henkilö itse kokee sen merkitykselliseksi ja omaa riittävän tahtotilan päiväkirjan kirjoittamiseen. Suoritusvaatimuksenakin se lienee siinä mielessä perusteltu, että oppimisen vaikuttavuus moninkertaistuu kun joutuu muotoilemaan mielessä pyörivät asiat tekstiksi. Oppimispäiväkirja toimii erittäin hyvin myös prosessiarvioinnin työkaluna.

Otteita oppimispäiväkirjasta

Filosofi Immanuel Kant sanoo, että kasvatus on uudistuvan kulttuurin ja yhteiskunnan keskeinen funktio. Siksi kasvatus on suurin ja vaikein ongelma mikä ihmiselle voidaan antaa. Toteamus näyttää pätevän yhtä hyvin itsensä kehittämisessä kuin yhteiskunnan taholta asetettavissa koulutuksen perustavoitteissa.

Olen ollut hyvin tukevasti alkuaikoinani työssäni behavioristi ja nyt siitä pois oppimista jo usean vuoden harjoittaneena haluan vahvistaa itseäni edelleen. Joissakin asioissa joudutaan kyllä käyttämään behavioristisia otteita. Esim. ATK-puolella on asioita, jotka oppii vain harjoittelemalla ja ulkoa opettelulla.

Jos lähdetään kovin konstruktivistiseen opetukseen, moni jättää asian siihen.

Haluan kehittää taitojani siinä, kuinka saada opiskelijat itseohjautumaan ja asettamaan omalle opiskelulle tavoitteita, jotka ovat mahdollisia saavuttaa, mutta eivät ole aidan ylittämistä matalimmalta kohdalta.

Mitä hyötyä kehittämisestä on omalle oppilaitokselle? Ajattelen, että se lisäisi minun joustavuuttani eri tehtävissä toimiessani. Samalla minun on kehitettävää omaa yhteistyötaitoani toimiessani hyvinkin erilaisten ihmisten kanssa, joilla kuitenkin on sama tavoite. Opettajuuttani se ehkä palvelee eniten siinä, että joudun avartamaan myös omaa ajattelutapaani, ja oppilaitostani siinä, että se mahdollistaa toimintamme jatkuvuuden ilman, että hukkaamme muutenkin niukkoja resurssejamme.

Uskon, että yleiskuvan saaminen oppilaitoksesta kaikkineen on suurin anti niin minulle kuin talolle.

Kokemuksiani lukupiiristä ja yhteisöllisyydestä

- *lukupiiri antaa tilaa uusille näkökulmille ja keskusteluttaa*
- *oppimisen oivalluksia*
- *kirjojen ajatusten pohtiminen meidän opiston kannalta*
- *käsiteltyjen asioiden tuominen ruohonjuuritasolle*
- *kysymyksiä*
- *epäilyksiä niin luetun, kirjoitetun kuin oman ajattelun välillä*
- *lukupiiriläiset vs. muut työpaikan ihmiset: moni pysähtyi kyselemään ja osallistui keskusteluamme*
- *VSOPpiläisistä tuntui välillä ”yhteisöllisyyden puolesta mutta yksin”.*

Miten kehittäisin ammatillista koulutusta, jotta se vastaisi tulevaisuuden ammattitaitovaatimuksiin?

Lukupiirit

Lukupiiritoiminta on erinomainen työskentelyväline erityisesti silloin, kun halutaan pohtia syvällisemmin kirjatiedon esiin nostamia näkökulmia. Lukupiirissä osallistujat voivat kuvailla aihetta syventäviä ja tarkentavia omia kokemuksiaan, tulkita kirjassa esitettyjä teorioita, väitellä kirjoissa esiin tulleista näkökulmista jne. Tavoitteena on siis yksinkertaisesti luetun tekstin ymmärtämisen syventäminen. Lukupiiritoiminnan avulla vältetään näin myös mekaanista tiedon pönttämistä ja kopioimista. Lukupiirin tavoitteena on ajattelua rikastuttava kriittinen keskustelu ja erilaisten näkökulmien esittäminen.

Lukupiiriin valmisteltiin alustuksia. Alustus piti laatia minäkieliseen muotoon; sen piti olla kirjan kirjoittajan ja lukijan välistä tiivistettyä vuoropuhelua. Tarkoituksena oli kytkeä kirjan lukijalle keskeisin sanoma oman toiminnan todellisuuteen. Näin ollen teksteissä tuli esiintyä myös lukijan omaa kokemuksellista tietoa ja ajattelua. Teoksen esittely ei saanut olla kirjaa toistava referaatti, vaan minäkielille käännetty kirjassa esiintyneen ilmiön tai ajatuksen kokemuksellisuuteen

perustuva ihmettely. Alustuksen jälkeen lukupiirin jäsenet kävivät alustajan esille nostamasta ilmiöstä dialogista keskustelua ja kirjoittivat keskustelustaan muistion.

Lukupiirikokemukset olivat lähes poikkeuksetta erittäin positiivisia. Palautteissa lukupiiriä ylistettiin parhaaksi kehittämiskeskusteluksi mitä opistossa on koskaan käyty. Jossakin palautteessa todettiin, että se on hieno opintopiiri, josta tulee ulos innostuneita ja virkistäytyneitä ihmisiä. Lukupiirin todettiin myös olevan ”oikotie” valtavaan kirjallisuusmäärään samalla kun kirjojen sanomaa voi dialogissa kääntää oman työyhteisön kielelle.

Seuraavassa joitakin suoria lainauksia opiskelijoiden palautteesta:

- *Lukupiirit oli hyvä kokemus. Kuuntelen ihastuneena toisten oivalluksia.*
- *Valtava innostus lukemiseen ja sen kautta jopa työhön! Suuria tunteita, hyviä hetkiä työtovereiden seurassa: antamista, saamista, jakamista.*
- *Lukupiirit avasivat huomaamaan toisten ajattelutapaa samoista asioista.*
- *Monia uusia oivalluksia on syntynyt kirjallisuuden ja lukupiirien kautta ”vanhoista” osin itsestään selvinäkin pitämistäni asioista, asenteet ovat tuulettuneet.*
- *Lukupiirit ovat ohjanneet organisaatiossa kulttuurista oikeaan suuntaan. Tilaa ovat saaneet kaikki osallistujat, jokainen on saanut pienryhmässä mahdollisuuden kertoa mielipiteensä ja näkemyksensä.*
- *VSOP-kokemuksen perusteella lukupiiriä voikin varauksetta suositella jatkuvaksi työkaluksi sekä henkilökohtaiseen että työyhteisön kehittämiseen.*

Osaamistarvekartoitus ja henkilökohtainen kehityssuunnitelma

Osaamistarvekartoituksia tehtiin sekä työyhteisö- että yksilötasolla. Niiden avulla kukin työyhteisö kuvasi yhteisesti keskeiset kvalifikaationsa, kartoitti tämän hetkisen osaamistasonsa sekä määrittäi keskeiset kehittämistarpeensa. Kvalifikaatioiden määrittelyjen lisäksi työyhteisö tarkasteli millä tasolla he osaamisessaan ovat. Apuna käytettiin Juhani Räsänen kehityssuuntautunutta arviointimallia aloittelijasta eteväksi tekijäksi.

Mielenkiintoista oli huomata, miten vaikeaa monen oli kuvata omaa työtään tekojen tasolla. Työyhteisölle oli tyypillistä kuvata kvalifikaatioita hyvin yleisellä tasolla puhumalla esim. ”kansainvälisestä osaamisesta” ilman että kysytään mitä tällainen osaaminen tarkoittaa ja vallitseeko työyhteisössä osaamisen sisällöistä samanlainen käsitys. VSOP:ssä kvalifikaatiot piti ilmaista konkreettisesti käsitteitä analysoimalla. Näin päästiin todelliseen osaamiseen ja osaamisen puutteiden äärelle. Kuvaamalla kvalifikaatioita osaamisasteikolla voitiin huomata, missä olivat todellisen osaamisen ja tavoitellun osaamisen pahimmat eroavuudet. Sen jälkeen voitiin ryhtyä miettimään millaisia eroja on tarpeen ja välttämätöntä kuroa umpeen. Piti miettiä myös sitä, keitä mikäkin osaamisen kartuttaminen koskee ja millä keinoilla se saavutetaan. Näin kullekin työyhteisölle ja yksilölle syntyi osaamistarvekartoituksen pohjalta henkilökohtainen kehityssuunnitelma.

Muita oppimisen työkaluja

Oppimisen työkaluina käytettiin myös perinteisen tyyppisiä ennakko- ja välitehtäviä, verkkokeskustelua sekä portfolioita. Myös mentorointiin oli hankkeessa varattu resursseja, mutta pilottihankkeissa sitä mahdollisuutta ei käytetty hyväksi.

Hyvin tyyppillinen ilmiö VSOP-piloteissa oli se, että lähipäivien aikana into ja motivaatio olivat huipussaan, mutta ne laskivat suhteellisen pian henkilöiden palattua arkiseen aherrukseen. Niinpä ennako- ja välitehtäville ja niiden ohjaukselle tulee antaa prosessikoulutuksessa riittävä painoarvo. Pitää myös miettiä niiden merkityksellisyyttä. Välitehtävien aiheiden tulisi nousta kulloinkin käsitellyn ilmiön pohjalta. Ne eivät saisi olla kouluttajien etukäteen suunniteltavia, perinteisen muodollisia kirjalliseen suorittamiseen tähtääviä esseemaratoneita. Toivottavaa olisikin, että lähipäivillä tarkastellut ilmiöt jäisivät riittävän keskeneräisiksi niin, että opiskelijoiden on ihan pakko jatkaa asioiden työstämistä omalla ajallaan tai omalla työpaikallaan. Eräs opiskelija totesi väliarvioinnissa, että oppitunneilla oppii paljon vähemmän kuin niiden jälkeisissä keskusteluissa. Asiantuntijoiden kanssa toimiessa kouluttajien tuleekin olla lähinnä sytykkeiden antajia ja keskusteluun haastajia kuin lopullisen viisauden tarjoajia.

Portfoliotyöskentely toteutui hyvin vaihtelevasti. Jotkut kokivat portfolion tekemisen joko turhaksi tai liian työlääksi ja toisille se taas oli erinomainen uusi oppimiskokemus. Useimmat työstivät VSOP-matkastaan työyhteisön yhteisen portfolion. Portfoliota on käyty esittelemässä myös VSOP-hankkeen ulkopuolisissa koulutuksissa.

Otteita opiskelijan portfolioista

Työkokemukseni on yli 25 vuotta koulumaailman töitä. Tehtäväni ovat aina olleet hyvin monipuolisia nimikkeistäni huolimatta. Hallinnon puolella sain tehdä hyvin monenlaisia töitä kahvinkeitosta valtiosuusvalituksiin. Tähän 16 vuoden ajanjaksoon saan olla hyvin tyytyväinen, sillä se opetti minulle monia asioita, joita voin hyödyntää nykyisessä työssäni. Peruskoulun ala- ja yläasteilla työskennellyt vuodetkaan eivät menneet hukkaan, koska ne antavat hyvän kuvan kyseisestä koulumuodosta. Nyt tunnen löytäneeni paikkani, vaikka kansanopistomaailma oli minulle aiemmin täysin outo. Internaattiin olin tosin tutustunut jo ammatillisen oppilaitoksen puolella.

Lähdin VSOP-hankeeseen mukaan suurin odotuksin. Ajattelin, että kaikki suunnitelmaan lupautuneet myös lähtevät mukaan. Pettymykseni oli suuri, kun kaikki eivät voineetkaan osallistua. Tässä minulle tuli ensimmäinen oppimistilanne itsestäni. Olen tottunut, että kun hankkeita suunnitellaan yhdessä, ne toteutetaan yhdessä vielä alkuinnostuksen mentyäkkin, mutta nyt alkuinnostus ei edes päässyt kunnolla vauhtiin. Jouduin pohtimaan ja miettimään sitä, miten reagoin tilanteeseen ja miksi reagoin niin voimakkaasti. Asiaan liittyy pelkoa, koska olin ajatellut, että olemalla mukana hankkeessa pääsen paremmin sisälle talon historiaan ja tapoihin. Löydän sanoille niiden merkitykset juuri tässä työyhteisössä ja sitä kautta voin toimia omana yksilönä yhteisen tavoitteen toteutumisen hyväksi.

Lukupiirit saimme käyntiin tosi nopeasti ja luimme huomattavasti enemmän kirjoja kuin mitä ohje oli. Lähtökohtamme oli koko ajan se, mikä on kehittämishankkeemme ja etsimme sitä tukevaa kirjallisuutta. Siinä sivussa tuli luettua muutakin. Ryhmänä sovimme kuka esittelee minkin kirjan. Lukupiirimme venyivät pidemmiksi istunnoiksi kuin olimme ajatelleet. Jokaisen istunnon aikana mietimme näet, mitä juuri tämä asia tarkoittaa joko yksittäisen opettajan tai organisaation tasolla tai näiden molempien kohdalla. Mielestäni näin alussa tiedostamatta opinnollistimme omaa työtämme. Tämä opinnollistaminen olikin monien yhteisten keskustelujemme ja oppimispäiväkirjojen aihe.

Yksi opiskelumuoto oli oppimispäiväkirjan kirjoittaminen. Itsekin olen edellyttänyt oppimispäiväkirjan pitämistä omilta opiskelijoiltani. Nyt pakertaessani omakohtaisesti sen parissa koin oppimispäiväkirjan kirjoittamisen hyvin työlääksi.

Vuosia olen painottanut ajankäytön hallintaa opiskelijoille yhdessä suunnitelmallisuuden kanssa. Nyt jouduinkin ottamaan uudelleen omat oppini omakohtaiseen opiskeluun. Tämä kannatti kuitenkin, koska yhtäkkiä huomasin saaneeni hieman menetettyä vapaa-aikaa takaisin. Samalla päätin, että työpäiväni ovat vain tietyn mittaisia. Jos tänä aikana en ehdi tehdä kaikkia töitäni, niin osa jää seuraavalle päivälle.

Nyt on aika kerätä VSOP-opintojen päättöarviointia tämän opintojakson aikaisista asioista. Työtä oli paljon ja se, että meitä oli vain kolme henkilöä mukana, aiheutti välillä hyvinkin sekalaisia tuntemuksia. Voinko minä päättää tästä asiasta vai astunko jonkun toisen tontille? Onko tämä vain meidän kolmen juttu.? Saimme toki yhteisöltä kannustusta ja joskus muut kyselivät meiltä paljonkin, mitä teemme. Ja jos joskus ennätimme istahtaa työpäivän aikana kehittämishankkeemme kanssa, kiinnostuneita ilmaantui aina, mutta osallistujia ei. Yritimme kertoa mahdollisimman monelle, mitä teemme ja pääsimme kokeilun asteellekin, jonka toimivuus tuli todettua. Tulevia hankkeita ajatellen olisi ehdottoman tärkeää saada enemmän työtovereita mukaan, jotta hankkeesta muodostuu meidän juttu (meidän talon juttu).

Pohtimista aiheutti mm. se, kuinka pystyisimmekään opistossamme hyödyntämään toistemme asiantuntijuuden ja jakamaan sitä yhteiseen tavoitteeseen pääsemiseksi. Tarvitaan lisää avoimempaa keskustelua ja tiedon jakamista. Itse olen hyödyntänyt työtovereiden asiantuntijuutta ja katson saaneeni tukea ja asiantuntija-apua monilta.

Tämän opiskelujakson aikana työsuhteeni piti päättyä, mutta opistossa huomattiin, että minulle on töitä – osaamiseni arvostustako?

Omien taitojen arviointi on tullut realistisemmaksi ja pystyn selkeästi näkemään erilaisia kehittämistarpeita niin omassa työskentelyssäni kuin muidenkin. Rohkeutta on tullut samalla lisää. Uskallan kertoa omat mielipiteeni ja perusteluni asioille. Katson tämän opiskelumahdollisuuden tarjonnan minulle kasvun mahdollisuuden työntekijänä, opiskelijana ja ihmisenä. Olen ollut pakotettu menemään asioissa pintaa syvemmälle ja samalla ristiriitojen sietäminen asioissa on parantunut. Opiskeluhaluuni on kasvanut entisestään eli tämä ikäteini jatkaa opintiellä edelleen.

Kehittämishanke

Kansanopistojen pilottiryhmien kehittämishankkeissa lähdettiin vahvasta yhteisöllisestä lähtökohdasta. Hankkeen tuli perustu todelliseen työpaikalla koettuun ongelmaan ja ongelman tuli olla ensisijassa yhteisöllinen. Hankkeen saattoi toteuttaa joko työyhteisö-, tiimi- tai yksilötasolla. Jotkut työyhteisöt tekivät alusta loppuun kehittämishankkeen yhdessä, toiset taas aloittivatkin yksin, joillakin taas hanke muuttui matkan varrella yhteisöllisestä enemmänkin yksilölliseksi tai päinvastoin.

Olettamuksena oli, että kehittämishankkeiden kautta kokeillaan jollakin tavalla uudenlaista toimintamallia. Ajattelun ja toiminnan aito muuttaminen edellyttää kuitenkin toistuvaa tyytymättömyyttä nykyistä toimintatapaa ja ajattelumallia kohtaan. Anita Malinen puhuu väitöskirjassaan *Towards the essence of adult experiential learning* (2000) aikuisen oppimisen edellytyksenä olevasta säröstä. Särö on kokemus, joka syntyy tutun ja turvallisen ajattelu- ja toimintatavan sekä uuden ja ennakoasenteista poikkeavan kokemuksen yhteentörmäyksestä. Se on tilanne, joka herättelee, ravistelee ja suututtaa ja pakottaa katsomaan asioita uudella tavalla. (Malinen 2000, 134-140.)

Malinen esittää, että aikuisen oppimisen ytimessä on oppijan henkilökohtainen tietäminen (personal experiential knowing), joka on syntynyt laaja-alaisen, omakohtaisen kokemisen ja oppimisen kautta. Tämä ydin sisältää oppijan syvimät oletukset ja käsitykset asioista ja se on suhteellisen joustamaton ja jäykkä. Ytimen ympärillä on joustavampi suojavyö, joka helpommin vastaanottaa erilaisia ulkoapäin tulevia kokemuksia ja ärsykyksiä. Se on tietynlainen turvavyöhyke, joka valikoi ärsykyksiä.

Aikuisen oppiminen on asioiden uudelleenrakennusprosessi, jossa uusi ja outo kohtaa aikaisemmista kokemuksista rakentuneen tutun ja turvallisen tietämisen. Millainen uudenlaisen kokemuksen, särön, tulisi olla, jotta se läpäisi suojavyöhykkeen, ja millainen rooli opettajalla on näiden säröjen synnyttämisessä ja prosessoinnissa? Malinen toteaa, että opettaja ei voi mennä liian lähelle yksilöllistä henkilökohtaisen tietämisen ydintä, vaan hänen tulee pysytellä enemmänkin epistemologisissa, tieteellisen tason kysymyksissä. Malisen mukaan opettajan tulisi olla riittävän kaukana, mutta sopivan lähellä oppijaa. Hänen on ymmärrettävä sekä oppijan että opettajan eettiset vastuut ja vapaudet ja nähtävä ne henkilökohtaiset merkitykset, joita eri asioilla on eri ihmisille. Aikuiskouluttajan tehtävänä on organisoida sopivia, säröjä aiheuttavia kokemuksia sekä johtaa oppijoiden yhteistä dialogia. (Malinen 2000, 135-140.)

Kun oppija näkee kohtaamassaan särössä merkityksellisyyttä ja suostuu käsittelemään sitä, hän joutuu myös kysymään, mikä on mahdollisen ajattelun ja toiminnan muutoksen arvo ja merkitys sekä mitä mahdollinen uusi toimintamalli vaatii yksilöltä ja yhteisöltä. Samalla joutuu pohtimaan, mitä valmiuksia yksilöllä ja yhteisöllä on kohdata muutos ja millaista osaamista tarvitaan lisää. Uuden toimintamallin tulee siis olla mielekäs, järkevä ja uskottava, ja työntekijöiden on koettava sen käyttöönottamisesta tulevan henkilökohtaista hyötyä. Hyötynä pidetään esim. työajan säästöä sen jälkeen kun muutos on pystytty ottamaan jollakin tavalla hallintaan (VSOP-hankkeessa esimerkiksi intranet-ympäristön tuomat hyödyt sen jälkeen kun henkilökunta on oppinut luontevasti käyttämään ympäristöä).

Särön hyväksyjät ja toiminnan uudistajat joutuvat kohtaamaan myös muutoksen vastustamista. Yksi VSOP-koulutuksen lähtökohta olikin saada koko henkilökunta jollakin tavalla mukaan kehittämistyöhön. Siinä onnistuttiin jossakin määrin, mihin ehkä vaikutti se, että koulutus nähtiin johtotasolla merkittävänä alan kehittämisenä ja monet osallistujat oli jopa määrätty osallistumaan VSOP-koulutukseen. Varsinaista vastustusta ei siis ilmennyt, mutta ei voida myöskään väittää, että pilottihankkeissa koko työyhteisö olisi rynnännyt riemumielin kehittämistoimintaan mukaan. Seuraavat osallistujakommentit kuvaavat ehkä paremminkin hiljaista hyväksynnän ja torjunnan suhdetta:

- *Hyöty on viihtyvyyden lisääntyminen työpaikalla. Toisaalta: kun osa väestä ei ole mukana, on vaara, että se kokee jäävänsä paitsi ja heidän viihtyvyytensä vähenee. Muun työyhteisön olemme ottaneet huonosti tähän mukaan.*
- *Uskon, että porukka on ryhmäytynyt työpaikalla luonnollisemmin kuin väkinäisesti kootuissa tiimeissä. Hyöty tulee luonnollisesti tukena ja apuna ja henkisen hyvinvoinnin lisääntymisenä työpaikalla.*
- *Mukaan on saatu henkilökuntaa myös koulutuksen ulkopuolelta ja jokainen mukaan lähtenyt on asialleen antautunut ja monella on kauha useammassakin sopassa.*
- *Hyöty on näkynyt siinä, että työyhteisössä on keskusteltu entistä intensiivisemmin siitä, miten työyhteisöä tulisi kehittää.*

- *Kiire on ainakin omassa työssäni helpottanut ja tunnen ajoittain jopa kauan kadoksissa ollutta työn iloa.*
- *Itse olen ainakin tämän kautta mm. lukupiirissä tutustunut paremmin niihin opiston työntekijöihin, joihin ei tähän asti ole juuri ollut kontaktia sen lähemmin.*

Opettajuuden haasteet vapaassa sivistystyössä

Opettajuuden haasteet näyttäytyvät vapaassa sivistystyössä ensisijassa oppimiskäsityksen muuttumisen ja avautuvien oppimisympäristöjen problematiikan kautta. Oppimiskäsityksen muutos haastaa opettajat oman opetuskäsityksensä äärelle ja sitä kautta myös tarkastelemaan omaa rooliaan opettajana. Opettaja joutuu miettimään, tuleeko hänen olla opettaja sanan perinteisessä merkityksessä, rinnalla kulkeva ohjaaja vaiko kenties jopa aikuisopiskelijan kollega. Näyttää siltä, että meidän on helpointa valita roolimme jommastakummasta ääripäästä: olla joko behavioristisia tiedonsuoltajia tai sitten opiskelijoiden kanssa yhdessä oppivia kollegoja. Voisimmeko löytää jotakin näiden kahden vaihtoehdon väliltä? Jotain sellaista, jossa arvostamme opiskelijan valintoja ja oman järjen käyttöä oman oppimisensa ohjaamisessa, mutta jossa selkeästi myös otamme opettajalle kuuluvan asiantuntijaroolin ja tehtävään liittyvän vastuun? Asiantuntijuus muuttuu silloin pelkästä sisältöasiantuntijuudesta myös prosessiasiantuntijuuden suuntaan. Samalla tämä muutos tuo mukanaan epävarmuuden: sisällöt voi aina etukäteen huolellisesti valmistella, mutta prosesseista ei koskaan voi tietää, mihin suuntaan ne lähtevät menemään.

Toisaalta voidaan ajatella, että opettajan toimintaan kuuluu aina pedagogista viekkautta. Viekkuus tarkoittaa sitä, että taitava opettaja osaa eri tavoin ohjailla prosesseja sellaiseen suuntaan, jonka kautta päästään parhaiten asetettuihin tavoitteisiin. Pedagogiseen viekkouteen sisältyy kuitenkin se vaara, että opettaja ei lähdekään aitoon prosessiin, vaan on etukäteen suunnitellut tarkan etenemisjärjestyksen, jossa loppujen lopuksi ei jää opiskelijalle itselle sen enempää tilaa kuin frontaaliopetuksessaan. Opettajien pitäisikin osata rakentaa oppimista ja oppimisprosesseja tukevia työkaluja, jotka auttavat sekä oppijaa että opettajaa prosessin hallinnassa.

Toinen haaste liittyy avautuviin oppimisympäristöihin. Opettajien näyttää olevan vaikea hahmottaa, mitä uudenlaiset oppimisympäristöt tarkoittavat käytännössä. Usein pitäydytäänkin pelkästään frontaaliopetustilanteen problematiikassa. Avautuvat oppimisympäristöt haastavat opettajat projektiosaamiseen, työoppimisen järjestelyihin, itsenäisen opiskelun tukemiseen, kansainvälisiin ympäristöihin, verkko-opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen jne. Oppimisen kannalta lienee ihan sama missä ympäristössä ja miten ihminen oppii, mutta organisoidun koulutuksen näkökulmasta on tärkeää, että olipa ympäristö mikä tahansa, oppimisjärjestelyjen tulee aina olla tavoitteistetut, ohjatut ja arvioidut. Opettajuuden muutos on kuitenkin melkoinen, kun opettaja siirtyy ryhmän edestä esimerkiksi projektioppimisen ohjaajaksi. Tämän muutoksen kohtaaminen ja haltuunotto vaatii monta kokemuksellista kokeilua, eikä uuden oppiminen hoidu pelkästään kursseilla istumalla. Toivottavaa olisi, että opettajien täydennyskoulutusjärjestelmät tulisivat tällaisen kokemuksellisen oppimisen tueksi. Täydennyskoulutuksen lisäksi tarvitaan myös työnantajilta ymmärrystä ja käsitystä siitä, mihin suuntaan opettajan työ on muuttumassa ja millaisia työaika- ja toimenkuvajärjestelyjä muutoksen kohtaaminen edellyttää.

Vapaassa sivistystyössä toteutuu kokonaisvaltaisen, elinikäisen oppimisen idea siinäkin mielessä, että jatkuva uuden oppiminen on myös työntekijöiden arkipäivää. Omaan työhön liitetty oppimisprojekti on yksi mahdollinen ratkaisu vastata oppimishaasteeseen. Työyhteisö voidaan

nähdä ja kokea organisaationa, joka kehittää omiin rakenteisiinsa ja omaan kulttuuriinsa sopivia oppimisprojekteja, jotka eivät ole erillisiä koulutusosioita, vaan osa jokapäiväistä työtä. Oppimisprojektien kaltainen lähestymistapa ottaa huomioon sen tosiseikan, että eri tavoin organisoitu työ tarjoaa erilaiset mahdollisuudet oppimiseen. Järvinen & al (2000, 173) edellyttävät oppimisprojektin onnistumiselta kuitenkin seuraavia reunaehdoja:

- Organisaation on tarjottava riittävästi rauhaa, tilaa, aikaa ja keinoja projektin toiminnan eteenpäin viemiseen ja tukemiseen.
- Osanottajien on tunnistettava se tosiasia, että projektiin täytyy investoida aikaa ja vaivaa.
- Oman oppimisprosessin arviointia on suoritettava aika ajoin.
- Asianmukaista ohjausta on hankittava tarvittaessa.

Jos ehtoja ei voida täyttää, on syytä valita strukturoidumpi oppimishjelma, johon liittyy enemmän kouluttajan ohjausta ja kontrollia. Nyt kysytään millaisella aikataululla ja millaisilla teoilla olemme valmiit kohtaamaan ja vastaanottamaan nykypäivän opettajuuteen kohdistuvat haasteet. Puheiden lisäksi tarvitaan konkreettisia tekoja.

Lähteet

Järvinen Annikki, Koivisto Tapio & Poikela Esa 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. WSOY, Porvoo.

Kvist, Leena 2001. Kansanopistot koulutuskentällä. Teoksessa Koivunen Ulla (toim) Kokonaisuutta etsimässä. På jakt efter helheten. Kokonaisvaltaisen oppimisen projekti. Kansanvalistusseura, Jyväskylä.

Lehtisalo, Liekki & Raivola, Reijo 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. WSOY, Porvoo.

Malinen, Anita 2000. Towards the essence of adult experiential learning. SopHi, Jyväskylä.

Opas yhteisöllisyysopintoihin 2000. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö, Vaasa.

Pylvänäinen, Ruut 2000. VSOP-tarveselvitys todisti: Henkilöstö on motivoitunutta. Kansanopisto 1-2/2000.

Tuomisto, Jukka 1999. Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä – uudet tehtävät ja vaatimukset. Teoksessa Sallila & Niemelä (toim) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Jyväskylä.

Vapaan sivistystyön visio 2005. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö, Pietarsaari.