

1 Kouluttajan taidot ja asenne: kompetenssista huomion kohdistamiseen

Edellisessä luvussa tarkasteltiin keskeisimpiä aikuisoppimisen prosessien näkökulmia. Tässä luvussa otetaan askel kohti kouluttajan näkökulmaa. Perimmäinen tavoite on kartoittaa ne piirteet kouluttajan käytöksessä, asenteessa ja olemuksessa, jotka voivat luoda suotuisan oppimisilmapiirin. Miten edetään? Usein näissä yhteyksissä käytetään käsitteitä, kuten ”kompetenssi” tai ”avaintaidot”. Joissakin malleissa kouluttajan taidot on koottu muutamaan

tiedon ja taidon peruselementtiin (esim. ASTD-malli): oppimisteorioiden, erilaisten oppimistyylien ja -menetelmien tuntemus, esiintymiskokemus ja esiintymistekniikkatuntemus sekä arviointitaito (2001). Toiset tutkimukset ovat esitelleet yksityiskohtaisempia malleja; esimerkiksi Buiskool ym. (2010) Key competences for adult learning professionals. Kyseisessä tutkimuksessa tutkijat löysivät 20 avaintaitoa, jotka luokiteltiin kolmeen pääryhmään.

Yleiset taidot (A)

- 4.3.1 Olla täysin autonominen elinikäinen oppija (A1)
- 4.3.2 Olla viestijä, joukkuepelaaja ja verkostoituja (A2)
- 4.3.3 Olla vastuussa aikuisoppimisen kehityksestä (A3)
- 4.3.4 Olla tutkimusalan/käytännön asiantuntija (A4)
- 4.3.5 Olla kykenevä käyttämään erilaisia oppimismenetelmiä, -tyylejä ja -tekniikoita (A5)
- 4.3.6 Olla motivoija (A6)
- 4.3.7 Osata käsitellä ryhmän sisäistä heterogeenisyyttä ja erilaisuutta (A7)
- 4.3.8 Yleisten taitojen yhteenvedo

Oppimisprosessiin liittyvät ominaistaidot (B)

- 4.4.1 Olla kykenevä arvioimaan aikuisoppijoiden oppimistarpeet (B1)
- 4.4.2 Olla kykenevä suunnittelemaan oppimisprosesseja (B2)
- 4.4.3 Olla avustaja oppimisprosessissa (B3)
- 4.4.4 Olla oppimisprosessin arvioija (B4)
- 4.4.5 Olla ohjaaja / neuvoja (B5)
- 4.4.6 Olla opetussuunnitelman kehittäjä (B6)
- Oppimisprosessin tukijan ominaistaidot (B)
- 4.5.1 Olla taloudellisesti vastuussa (B7)
- 4.5.2 Olla hyvä ihmisten johtaja (B8)
- 4.5.3 Olla joukkueenjohtaja (B9)
- 4.5.4 Olla PR:n ja markkinoinnin käsittelijä (B10)
- 4.5.5 Olla tukevana osapuolena hallinnollisissa asioissa (B11)
- 4.5.6 Olla IT-tukihenkilö (B12)

Buiskool ym. (2010) Key competences for adult learning professionals

Taulukko 4. Esimerkki taitotaulukosta.

Tällaiset taulukot saattavat joskus olla pelottavia kouluttajien näkökulmasta. Pitäisikö kouluttajan samanaikaisesti omata kaikki em. taidot ja kehittää niitä? Entä kuinka tärkeä mikin taito olisi?

”Taidon” käsitettä on joskus kritisoitu siitä, että se on liian staattinen ja individualistinen. Se keskittyy pelkästään pysyviin tiedon elementteihin, asenteisiin ja taitoihin, eikä huomioi muuttuvan sosiaalisen dynamiikan tärkeyttä tai kontekstin luomia tarpeita.

Tästä syystä tässä LALI-projektin työkalupakissa esitetään vaihtoehtoinen käsite tarkastelun pohjaksi.

Kouluttajan huomion kohdistaminen tai "sensibilité à" (herkkyys)

Récopé ym. (2013) käyttävät käsitettä "sensibilité à" (suoraan käännettynä "herkkyys") viitatakseen ihmisten laadultaan erilaisiin tapoihin olla läsnä tietyissä tilanteissa. Récopé kollegoineen tarkasteli itse asiassa lentopallonpelaajia ja erotti kolme erilaista aktiivisuuden astetta pelikentällä. "Vähemmän aktiiviset" pelaajat toimivat yleensä melko staattisesti kentällä ja he odottivat pallon saapuvan heidän lähelleen. Tämä johti heidän reagointiinsa eli pallon lyömiseen oikealla tavalla. Kun pallo ei ollut heidän läheisyydessään, he olivat rentoina paikallaan. "Kohtalaisen aktiiviset" pelaajat nähtiin tarkkaavaisina ja valmiina täyttämään roolinsa joukkueessaan: he aktivoituvat aina kokiessaan, että he pystyivät edistämään pelin kulkua. Tällöin he toimivat huomioiden ryhmän järjestäytymisen sekä oman tehtävänsä ryhmässä. Kolmannen kategorian "erittäin aktiiviset" pelaajat keskittyivät oman joukkueensa syöttöjen katkeamattomaan pelaamiseen sekä toisen joukkueen lyöntien torjumiseen. Miten lentopalloa koskevan analyysin päätelmiä voidaan sitten soveltaa aikuisoppijoihin? Récopén ja kollegoiden mukaan jokainen näistä kolmesta asemoitumisesta tarjoaa tietyn näkökulman tilanteen havaitsemiseen ja siihen, mitä arvoja ja normeja noudatetaan. Seuraavaksi tarkastellaan näitä näkökulmia sekä lentopallon että aikuiskoulutuksen osalta.

Havainnointi

Récopé ryhmänsä kanssa havaitsi, että kolmen eri tyyppin lentopallonpelaajilla oli eri näkemykset siitä, milloin tilanteesta tuli heidän kannaltaan olennainen. "Vähemmän aktiiviset" pelaajat kokivat tilanteen relevantiksi silloin, kun pallo tuli heidän lähelleen, kun taas "kohtalaisen aktiiviset" pelaajat kokivat tilanteen merkitykselliseksi silloin, kun heillä oli siinä tietty rooli. "Erittäin aktiiviset" pelaajat seurasivat palloa riippumatta sen sijainnista suhteessa heihin ja he toimivat, vaikka tilanteessa oli toinen pelaaja, joka olisi voinut puuttua peliin. Näille "erittäin aktiivisille" pelaajille tilanne oli relevantti aina, kun pallo olisi saattanut pudota heidän puolelleen kenttää tai kun se olisi voitu saada putoamaan vastustajan puolelle. Jokainen on alati lukemattomien ärsykkeiden ympäröimä, ja näistä ärsykkeistä valitaan ne, jotka ovat relevantteja ja/tai saavat tilanteen vaikuttamaan relevantilta. "Vain pieni määrä kaikesta ympäristön dynamiikasta pääsee sisään ja vaikuttaa organismin merkityksellisyden alueeseen. Kaikki muu mahdollinen vuorovaikutus jää siten systeemin

kokemusmahdollisuuksien ulkopuolelle" (Weber & Varela, 2002: 118).

Huomion kohdentaminen ja havaitseminen määrittävät ja valitsevat relevantit ärsykkeet ympäristöstä. Näin ollen yksi kouluttaja havainnoi luokan tapahtumista eri aspektit kuin toinen kouluttaja. Kaikki ovat törmänneet kouluttajiin, jotka kokonaan unohtavat ajan kulun, ja sellaisiin kouluttajiin, jotka eivät päästä kelloa silmistään. Toisia kouluttajia häiritsee kahden osallistujan supina luokan perällä, kun taas toiset eivät vaikuta huomaavan sitä ollenkaan. Nämä seikat vaikuttavat kouluttajan toimintaan: ajankulusta huolestunut kouluttaja saattaa nopeuttaa tahtiaan, kun taas kahden osallistujan kahdenkeskisestä keskustelusta häiriintynyt kouluttaja saattaa keskeyttää heidät ja pyytää heitä jakamaan keskustelunaiheensa muun ryhmän kanssa tai hän saattaa ryhtyä kurinpitotoimiin. Ihmisten havaitsemat asiat ja niihin ensisijainen reagoiminen riippuvat siitä, mitä on opittu pitämään tärkeänä, eli mitkä ovat omaksutut normit ja arvot, joiden avulla järjestetään ympäröivää maailmaa ja annetaan sille merkitys.

Arvot ja normit

Pelaajien käyttäytyminen kertoo kulttuurisista arvoista ja normeista, jotka he ovat omaksuneet harjoituksissaan enemmän tai vähemmän tietoisesti. "Vähemmän aktiiviset" pelaajat ovat omaksuneet normin, miten lyödään palloa oikein. "Kohtalaisen aktiiviset" pelaajat ovat oppineet pelin kollektiivisen järjestyksen ja yhteistyön luonteen. Kolmas ryhmä on oppinut sen, mikä on lentopallon pelin ytimessä: miten estää pallon putoaminen omalle alueelle millä hinnalla hyvänsä ja miten saada vastustajan lönnnit torjuttua. Récopén ja kollegoiden mukaan "herkkyys" ilmaisee aina kulttuurisia arvoja ja normeja, jotka yksilö on omaksunut ja sisäistänyt.

Käsitykset siitä, mikä on tärkeää opetusprosessissa, mielikuvat oppimisesta, mikä on opettaja, tai laajemmin, millaista ihmisten välisen vuorovaikutuksen tulisi olla, ovat kouluttajan maailmankuvan, normien ja arvojen ytimessä, ja ne vaikuttavat hänen tapaansa reagoida. Kouluttaja, jonka opetuksessa valtasuhteet ovat epäsymmetriset ja joka antaa enemmän painoarvoa auktoriteetille, ryhtyy suuremmalla todennäköisyydellä kurinpitotoimiin supattelevien oppijoiden suhteen kuin kouluttaja, joka uskoo vakaasti tasa-arvoiseen oppilassuhteeseen ja osallistamiseen.

Ulkopuoli / sisäpuoli

Huomion kohdistaminen, jota tässä työkalupakissa kuvataan, saattaa vaikuttaa henkilön sisäiseltä toiminnalta. Récopé ym. muotoilevat "sensibilité à" -käsitteen seuraavanlaisesti: "Se on aktiivisen perusvaikuttimen ominaispiirre, joka sisältää

kognitiiviset, affektiiviset ja käyttäytymiskomponentit. Se erottaa toisistaan dynaamisen aktiivisuuden ja pysähtyneisyyden tai välinpitämättömyyden.” Se suuntaa toiveet, yksilön toiminnan, kehon liikkeellelähdon, järjestää siis kaiken toiminnan ja eletyt kokemukset. Sitä ei kuitenkaan voida pitää sisäisenä ominaisuutena. Ranskankielisessä ilmaisussa ”sensibilité à” tai sen suorassa englanninkielisessä käännöksessä ”sensitivity to”, prepositiot ”à” ja ”to” viittaavat siihen, että ”herkkyys” ei ole sisäinen ominaisuus. Se ilmaisee ennemminkin erityistä suhdetta, suuntautumista tai huomion kohdistamista johonkin (Récopé ym. 2013). Huomion kohdentamisen korostaminen – sen sijainti sisäisen ja ulkoisen ominaisuuden välillä – on ehkä merkittävin tekijä, joka erottaa sen ”taidon”-käsitteestä, joka ymmärretään liian usein sisäisenä ja staattisena ominaisuutena.

Kouluttajan huomion kohdistaminen

Tiivistäen voi todeta, että pedagogisessa toiminnassa huomion kohdistaminen ohjaa merkityksen rakentumista kouluttajan toiminnan ympärillä sekä sanelee hänen käytänteensä. Se suuntaa kouluttajan huomion, määrää hänen liikkeensä suhteessa osallistujiin sekä sen, miten hän päättää toimia kyseisessä kontekstissa. Seuraavaksi esitellään LALI-projektin malli, joka sisältää viisi erilaista ”herkkyyttä” tai huomion kohdistamisen suuntaa. Nämä tunnistettiin aiempien tutkimusten sekä pilottikokeilujen avulla.