

Reskilling Lab -oppimismalli

Eurooppalaisen Reskilling Lab -oppimislaboratorion suunnitelma

Mieke de Haan, Maurice de Greef, Daniela Grignoli ja Margherita Di Paolo.

Tietoa RESCALE-hankkeesta

OECD:n vuoden 2020 tilastojen mukaan yhdeksän prosenttia 25–64-vuotiaista, joiden koulutustaso on alle keskiasteen, on työttömiä. Monet siirtymävaiheessa olevat työntekijät, työttömät ja työelämän ulkopuolella olevat aikuiset eivät myöskään osallistu aikuiskoulutukseen.

Lisäksi vihreä siirtymä ja digitaalinen muutos vaikuttavat EU:n mukaan todennäköisesti epätasaisesti eri aloihin. RESCALE-hanke vastaa tähän tarpeeseen kehittämällä innovatiivisen lähestymistavan erityisesti hiipuvilla sektoreilla toimivien siirtymävaiheessa olevien työntekijöiden, työttömien tai työelämän ulkopuolella olevien aikuisten täydennys- ja uudelleen kouluttamiseksi vihreän ja digitaalisen talouden tehtäviin.

Kehittämällä innovatiivista Reskilling Lab -infrastruktuuria näiden haavoittuvassa asemassa olevien aikuisten työmarkkina-asemaa ja monialaisten, perus-, digitaalisten ja vihreiden taitojen osaamistasoa voidaan kohentaa. Aluksi tehdään täydennys- ja uudelleen kouluttamiseen keskittyvä vertaileva analyysi, jossa tarkastellaan koulutus- ja työmarkkinainfrastruktuureja eri puolilla Eurooppaa. Analyysin tuloksena luodaan arviointiväline, joka tunnistaa näiden aikuisten taidot, sekä innovatiivinen eurooppalaiseen Reskilling Lab -suunnitelmaan perustuva eurooppalainen Reskilling Labs

-malli. Se sisältää tehostetun uraohjauksen, neuvonnan ja mentoroinnin mallin sekä innovatiivisia koulutusmateriaaleja ja -menetelmiä. Yhteistyössä sidosryhmien, kuten yritysten, aikuiskoulutuksen tarjoajien sekä julkisten ja yksityisten organisaatioiden kanssa, toteutetaan Reskilling Labsia seitsemässä maassa 210–350 siirtymävaiheessa olevalle työntekijälle, työttömälle tai työelämän ulkopuolella olevalle aikuiselle.

Näitä Reskilling Labsia arvioidaan tieteellisesti. Tulosten perusteella kehitetään ammattilaisille digitaalinen eurooppalainen Reskilling Labs -käsikirja ja etenemissuunnitelma kestävää täytäntöönpanoa varten sekä poliittisille päättäjille suunnattu toimintamalli, joka koostuu digitaalisen päätöksenteon tukijärjestelmän prototyyppistä. Lisäksi tuotetaan liiketoimintamalli, jonka avulla voidaan edistää tehokkaita strategioita siirtymävaiheessa olevien työntekijöiden, työttömien tai työelämän ulkopuolella olevien aikuisten täydennys- ja uudelleen kouluttamiseksi.

Vastuuvapauslauseke

Tämä tuote on käännetty tekoälyn avulla. Vaikka sisältö on tarkistettu huolellisesti, tekstissä voi olla joitakin pieniä puutteita. Virallinen englanninkielinen asiakirja löytyy osoitteesta <https://rescale-eu.com/>.

Sisältö

Aikuisten koulutus.....	4
Uudelleenkoulutuksen merkitys.....	5
Uudelleenkoulutuksen sidosryhmät.....	6
Perustaitojen merkitys haavoittuvassa asemassa olevien aikuisten Reskilling Labissa.....	6
Perustaitoja koskevan aikuiskoulutuksen elementit Reskilling Labissa.....	7
Räätälöidyn lähestymistavan merkitys	8
Didaktiset periaatteet aikuiskoulutuksessa.....	8
Oppimisen tavat.....	10
Pätevä opettaja asiantuntijana, mentorina ja uraneuvojana	10
Viitteet.....	12
Loppusanat	15

Aikuisten koulutus

Aikuiset osallistuvat oppimishjelmaan, jos he eivät koe esteitä (uudelleen)oppimiselle ja jos he kokevat ohjelman sopivan heille (De Greef, 2021). He keskustelevat asiasta jonkun luotettavan henkilön kanssa kahdenkeskisessä keskustelussa. Osallistujat kokevat usein, etteivät ylipäänsä voi osallistua oppimishjelmaan. Taloudellinen kannustin tai mahdollisuus parantaa työllisyystilannetta voi houkuttaa potentiaalisia Reskilling Lab -ohjelmaan osallistujia. Samaan aikaan huonot kokemukset koulutuksesta voivat kuitenkin estää heitä osallistumasta näistä kannustimista huolimatta (Kilpi-Jakonen ym., 2015). Ulkoisilla tekijöillä, kuten ajanpuutteella, taloudellisilla rajoitteilla tai työpaikalla, on kuitenkin suurempi merkitys kuin edellä mainitulla sisäisellä tekijällä, ja ulkoiset esteet on voitettava (De Greef, 2021).

Erityisesti naiset voivat kohdata limittäisiä esteitä, jotka johtuvat hoitovelvollisuuksista, osa-aikatyöstä tai aiemmista kielteisistä kokemuksista koulutuksesta. Kielteiset kokemukset ovat usein sukupuolittuneiden odotusten ja systeemisen epätasa-arvon värittämiä intersektionaalisella tasolla (Collins, 2019).

Esimerkiksi yksinhuoltajaäidit tai työmarkkinoille palaavat naiset saattavat tarvita lisätukea joustavien aikataulujen, lastenhoitoratkaisujen ja sukupuolisensitiivisen fasilitoinnin kautta. Taloudelliset kannustimet ja mahdollisuus parempiin työoloihin ovat tärkeitä motivaattoreita kaikille osallistujille, mutta naisille ja muille marginaaliryhmille näihin kannustimiin on liitettävä tukirakenteita, joilla puututaan sukupuoleen liittyviin rajoitteisiin.

Sukupuolinäkökulman valtavirtaistamisen sisällyttäminen Reskilling Lab -malliin tarkoittaa sen varmistamista, että naisten ja miesten erilaiset tarpeet, haasteet ja toiveet otetaan huomioon koulutusprosessin kaikissa vaiheissa. Se edellyttää tarkoituksellisia ponnisteluja sukupuoleen perustuvien aikuiskoulutuksen esteiden purkamiseksi ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien edistämiseksi kaikille oppijoille, erityisesti niille, jotka kuuluvat rakenteellisesti epäedullisessa asemassa oleviin ryhmiin. Arviointikehyksiin olisi sisällytettävä sukupuolinäkökulman huomioon ottavia indikaattoreita, kuten:

- osallistujien sukupuolijakauma
- opintojen loppuunsaattamis- ja keskeyttämisasteet sukupuolen mukaan jaoteltuna
- koulutuksen jälkeiset työllisyystulokset sukupuolen mukaan eriteltyinä
- laadullinen palaute sukupuoleen perustuvista kokemuksista koulutuksen aikana

Minkä tahansa koulutusohjelman, kuten Reskilling Labin, alussa on hyvä saada käsitys seuraavista seikoista jokaisen osallistujan kohdalla:

- Sosiodemografinen tausta (etninen alkuperä, perhe, ikä, koulutus), joita Reskilling Labin kontekstissa ovat nämä:
 - 20–64-vuotiaat asukkaat
 - EQF-taso 1 tai 2
 - alaryhmät: naiset, maahanmuuttajat, nuoret aikuiset, iäkkäät yli 55-vuotiaat työntekijät
- Päivittäiset toiminnot (työ ja vapaa-aika)
 - Reskilling Lab keskittyy seuraaviin asioihin:
 - työttömät
 - työvoiman ulkopuolella olevat aikuiset
 - siirtymävaiheen työntekijät yrityksissä
- Verkostojen verkostot, joihin osallistuja kuuluu
- Kyky ja halu oppia (suhteessa haavoittuvan aseman keston)
- Tunne siitä, että oppimisella on kiire

Sukupuolinäkökulmasta kutakin näistä alaryhmistä olisi analysoitava paitsi demografisesti myös työ- ja koulutuskokemusten perusteella. Tämä tarkoittaa, että sukupuolinäkökulman analyysi on sisällytettävä osallistujien arviointiin, ohjelmien kehittämiseen ja arviointiin.

Koulutuspoluissa olisi otettava huomioon tämä monimuotoisuus. Onkin pohdittava sitä, mitkä ovat aikuiskoulutuksen didaktiikan kannalta tärkeitä tekijöitä Reskilling Labin kohderyhmässä.

Aikuisten oppimisessa aina tärkeässä asemassa olevat seikat.

Uudelleen kouluttautumisen merkitys

Uudelleen kouluttautumisessa on tärkeää täyttää seuraavat vaatimukset:

Työpaikkojen luominen

Digitaaliseen/vihreään talouteen siirtymisen ennustetaan luovan miljoonia uusia työpaikkoja, joiden täyttämiseen tarvitaan ammattitaitoisia työvoimaa.

Muutokseen sopeutuminen

Monien nykyisten toimialojen ja ammattien on sopeuduttava digitalisaatioon ja muututtava ympäristöystävällisemmiksi, mikä edellyttää työntekijöiden uudelleen kouluttautumista, jotta he pysyisivät ajan tasalla.

Taitovajeisiin puuttuminen

Yhä useammin tunnustetaan, että monilla ihmisillä (erityisesti vanhemmilla naisilla) ei ole tarvittavia taitoja digitaalisen ja vihreän siirtymän tukemiseksi, mikä korostaa tarvetta kohdennettuihin uudelleen koulutusohjelmiin.

Oikeudenmukaisen siirtymän edistäminen

Uudelleen koulutusaloitteet ovat ratkaisevan tärkeitä sen varmistamiseksi, että siirtyminen digitaaliseen/vihreään talouteen hyödyttää kaikkia, ei vain alalla jo työskenteleviä.

Uudelleenkoulutuksen sidosryhmät

Sidosryhmiä ovat:

- koulutuksen tarjoajat (aikuiskoulutus ja ammatillinen koulutus)
- paikallis- ja aluehallinto
- yritykset
- ammattiliitot
- kansalaisjärjestöt
- sosiaalivirastot ja työvoimatoimistot

Julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyöaloitteita kutsutaan usein liittoumiksi, kumppanuuksiksi tai verkostoiksi, mutta yleensä niillä viitataan vapaaehtoiseen yhteistyöhön.

Teemme yhteistyötä yritysten kanssa, jotta ammattitaitoinen työvoima olisi paremmin saatavilla. Lisäksi keskitymme haavoittuvassa asemassa oleviin ryhmiin, jotta he saisivat tarvittavat taidot ja voisivat siirtyä kohti sosiaalista osallisuutta ja työmarkkina-aseman parantamista. Lisäksi teemme yhteistyötä oppilaitosten kanssa, jotta ne pysyisivät ajan tasalla ja saisivat työkaluja, joiden avulla ne pystyvät vastaamaan työmarkkinoiden ja yhteiskunnan nopeisiin muutoksiin ketterämmin.

Kokonaistavoitteena on "sopeutuminen muutokseen kaikilla (julkisten ja yksityisten kumppanien) tasoilla ja työllistyvyyden edistäminen" sekä "oikeudenmukaisen siirtymän" edistäminen makrotasolla.

Sidosryhmien, kuten koulutuksen tarjoajien, työnantajien, ammattiliittojen

ja kansalaisjärjestöjen on sisällytettävä sukupuolten huomioon ottaminen politiikkaansa ja käytäntöihinsä keräämällä ja analysoimalla sukupuolittain eriteltyä dataa; suunnittelemalla kohdennettuja viestintästrategioita, jotka erityisesti tavoittavat aliedustetut sukupuoliryhmät; tarjoamalla mentorointiohjelmiä naisille ja sukupuoleltaan moninaisille henkilöille sekä varmistamalla, että sosiaaliturva (esim. lastenhoito, vanhempainvapaa) on yhteensopiva uudelleenkoulutusaloitteisiin osallistumisen kanssa

Perustaitojen merkitys haavoittuvassa asemassa olevien aikuisten Reskilling Labissa

Perustaidoilla tarkoitetaan erityisesti luku- ja kirjoitustaitoa, laskutaitoa, digitaalisia taitoja vihreitä taitoja. Vihreissä taidoissa on kyse kestävydestä. Se tarkoittaa planeettamme kestävävyyden rajojen huomioimista ja ihmisistä, eläimistä ja luonnosta huolehtimista. Kestävän kehityksen taidot auttavat ihmisiä elämään kestävien arvojen mukaisesti, ymmärtämään järjestelmien toimintaa ja toimimaan terveen, oikeudenmukaisen ja kestävä tulevaisuuden puolesta.

Uudelleenkouluttautuminen antaa yksilöille mahdollisuuden osallistua ilmastonmuutoksen torjuntaan ja parantaa henkilökohtaista ja sosiaalista (digitaalista) kehitystä. Tämä tuottaa sekä sosiaalista että taloudellista arvoa paikallisesti, parantaa asukkaiden elämänlaatua ja tekee maailmasta kestävämmän.

Reskilling Labissa korostetaan, että on tärkeää kuroa umpeen kuilu työvoiman nykyisten taitojen ja tulevaisuudessa tarvittavien taitojen välillä. Tämän lisäksi tarkastellaan organisaatioiden merkittävää roolia ammattitaitoisen ja innovatiivisen työvoiman kehittämisessä.

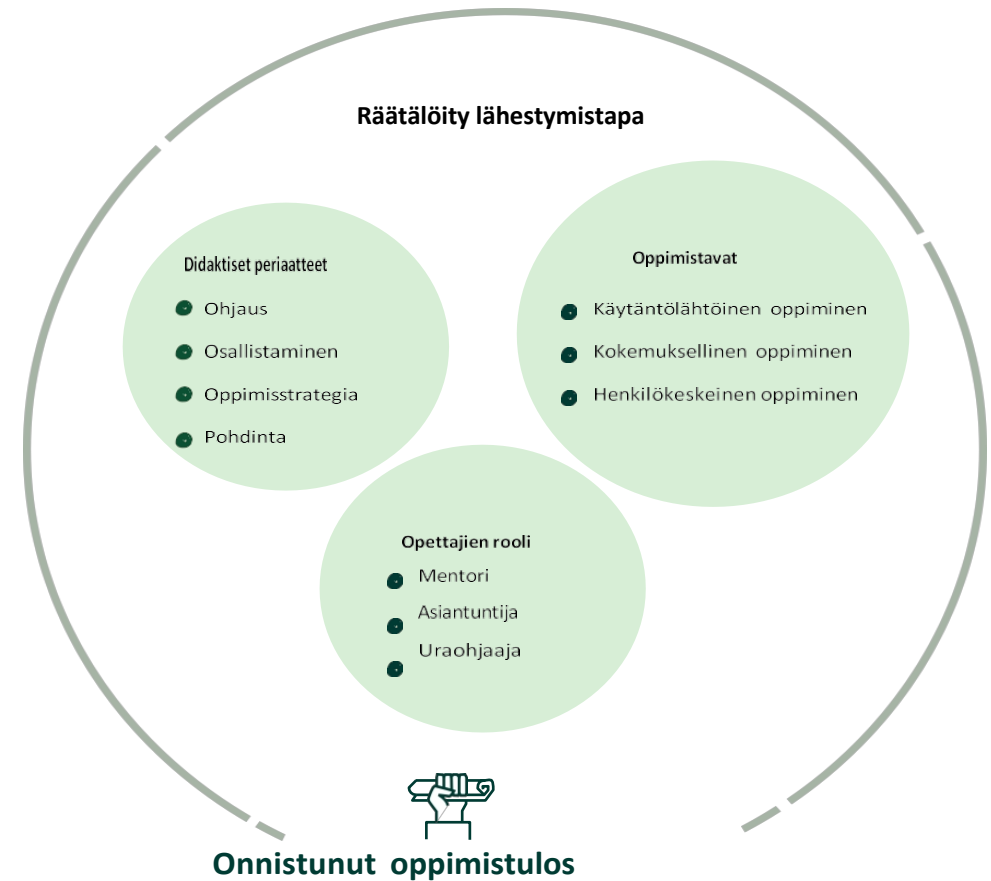
Reskilling Labeissa on otettava huomioon kohderyhmän monimuotoisuus ja keskityttävä uudelleenouluttautumiseen ja edellä mainittuihin perustaitoihin. Onkin pohdittava mitkä ovat aikuiskoulutuksen didaktiikan kannalta tärkeitä elementtejä Reskilling Labin kohderyhmässä. Mitkä ovat niitä elementtejä, joilla on aina tärkeä rooli aikuisten oppimisessa?

Perustaitoja koskevan aikuiskoulutuksen elementit Reskilling Labissa

Aikuiskoulutuksen onnistumista koskevat tutkimukset osoittavat, että joustavalla, räätälöidyllä lähestymistavalla, joka perustuu neljään eri didaktiseen periaatteeseen, eli ohjaukseen, osallistamiseen, oppimisstrategioihin ja pohdintaan, saavutetaan onnistuneita oppimistuloksia. Lisäksi on tärkeää tarjota erilaisia oppimismenetelmiä, kuten henkilökohtaisia, kokemuspohjaisia ja käytännönläheisiä lähestymistapoja.

Valmentaja toimii asiantuntijan, mentorin ja uraneuvojan roolissa (ks. kuvio 1). Valmentajan hahmo on tässä kehyksessä hyvin tärkeä: hänen tulisi tarjota intensiivistä henkilökohtaista ohjausta, joka ottaa huomioon mahdolliset rajoitteet. Myös hyvä käytäntöä ja teoriaa yhdistelevä oppimisympäristö on ratkaisevan tärkeä.

Pitämällä sukupuolinäkökulman mukana kauttaaltaan Reskilling Lab -mallissa ohjelma ei ainoastaan paranna yksilöllisiä tuloksia, vaan edistää myös järjestelmällistä tasa-arvoa työmarkkinoilla ja yhteiskunnassa laajemminkin.



Kuvio 1: Toimivat aikuisdidaktiikan elementit (RESCALE englanninkielinen pääkuvio).

Räätälöidyn lähestymistavan merkitys

Homogeenisissa ryhmissä tapahtuva oppiminen näyttää olevan vähemmän tehokasta, erityisesti "heikkojen oppijoiden" kohdalla, mutta heterogeenisten ryhmien joustava oppimisympäristö näyttää lupaavalta (Guldemond, 1994; Marzano et al., 2001). Aikuisten oppijoiden perustaitojen oppimispoluilla pyritään divergenttiin eriyttämiseen, jolloin jokainen osallistuja voi työskennellä oppimistavoitteiden saavuttamiseksi omalla tavallaan (De Greef, 2018). On paljon vähemmän tärkeää, että kaikki osallistujat saavuttavat asetetut vähimmäistavoitteet, kuten konvergentissä eriyttämisessä (Van der Vegt et al., 2019).

Didaktiset periaatteet aikuiskoulutuksessa

Koulutusmallissa käytetään neljää didaktista periaatetta: ohjaus, osallistaminen, oppimisstrategiat ja pohdinta. Näitä periaatteita voidaan soveltaa joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti osallistujalle.

Ohjaus

On tärkeää mukauttaa osallistujalle annettava opetus osallistujan tavoitteisiin ja oppimistapaan. Taulukossa 1 esitetään yleiskatsaus mahdollisista ohjeista ja niiden ominaisuuksista.

Taulukko 1: Yleiskatsaus opetustyyppeihin ja niiden ominaisuuksiin

Opetustyyppi	Ominaisuus
Suullinen opetus	Opettaja selittää vaihe vaiheelta
Visuaalinen opetus	Käytetään kuvia, piktogrammeja, kaavioita tai videoita
Kirjallinen opetus	Käytetään lyhyitä lauseita, selkeää rakennetta ja mahdollisesti luettelma
Mallintaminen (havainnollistaminen)	Opettaja demonstroi ensin
Vaiheittainen harjoittelu	Harjoitellaan ensin yhdessä ja sitten itsenäisesti
Vuorovaikutteinen opetus	Mietitään yhdessä, kysytään kysymyksiä, keskustellaan valinnoista
Digitaalinen opetus	Selitetään sovellusten, videon, animaation ja vuorovaikutteisten keinojen avulla

Opetustyyppien yhdistelmä: Selitetään, näytetään, annetaan oppijoiden tehdä ja toistaa itse

Osallistaminen

Taitojen opettaminen edellyttää opettajalta intensiivistä osallistumista, mutta on tärkeää, että myös osallistuja tekee aloitteen ja että oppimisen ohjat siirtyvät opettajalta oppijalle. Tämä on tärkeää osallistujan motivaation ja itseluottamuksen kannalta. Tutkimukset osoittavat, että näin voidaan edistää itseohjautuvaa oppimista (Bonset & Rijlaarsdam, 2004). Opettajan ohjaus siirtyy osallistujan kanssa jaettuun ohjaukseen, minkä jälkeen osallistuja saa hallita oppimisprosessiaan itsenäisesti. Opettaja ohjaa ensin oppimisprosessia, ottaa sitten hieman etäisyyttä ja antaa esimerkkejä, sitten vain vaihtoehtoja, sitten ehdotuksia ja lopuksi vain kriteereitä. Lopulta opettaja antaa osallistujalle ainoastaan neuvoja.

Oppimisstrategia

Erialaisten oppimisstrategioiden käyttäminen varmistaa onnistuneet oppimistulokset (McDonough, 2011) ja edistää itseohjautuvuutta (Kostons et al., 2014). Kostonsin ym. (2014) mukaan näitä kutsutaan kognitiivisiksi oppimisstrategioiksi, kuten suhteuttaminen (osiin pilkkominen) ja jäsentäminen (järjestäminen, yhdistäminen ja jäsentäminen). Myös metakognitiivisia oppimisstrategioita voidaan käyttää (Van der Vegt, 2022). Tämän jälkeen osallistujia tuetaan:

- tavoitteiden asettamisessa
- realististen suunnitelmien laatimisessa
- avun hakemisessa oppimisen aikana
- oppimisprosessin arvioinnissa yhdessä muiden osallistujien kanssa tai yksilötasolla.

Pohdinta

Eriytetty, prosessinomainen pohdinta, jossa on tilaa myönteisille oppimiskokemuksille, jossa ponnisteluista palkitaan ja jossa on riittävästi vuorovaikutusta muiden kanssa, parantaa oppimistuloksia. Aikuisoppijoiden pohdinnan edistämisen mallina käytetään Mezirow'n (1997) transformatiivista oppimista. Malli näyttää toimivan hyvin aikuisten kohdalla (Taylor, 2000). Se keskittyy aikuisen oppijan omiin (käytännön) kokemuksiin, ja pohdinta luo uusia kokemuksia, joiden avulla osallistuja voi mukauttaa päivittäistä toimintaansa.

Malli koostuu seuraavista vaiheista (Mezirow, 1997):

1. Hämmäntävä dilemma: mikä ei mennyt niin kuin halusin?
2. Itseopiskelu: mitä tekemistä asialla on minun ja toimintani kanssa?
3. Oletusten kriittinen tarkastelu: mitkä ovat lempiaiheeni ja mikä voisi olla toisin?
4. Sen tunnistaminen, mitä muut käyvät läpi samassa prosessissa: miten muut toimivat?
5. Vaihtoehtojen tutkiminen: mitä voisin tehdä toisin?
6. Toimintasuunnitelman laatiminen: miten aion toteuttaa tämän käytännössä?
7. Uudelleenintegrointi käytäntöön: miten varmistan, että tämä lähestymistapa tulee osaksi arkeani?

Rulandin ja Ahernin (2007) tutkimustulokset vahvistavat tämän mallin ja osoittavat, että pohdinta on oppimisprosessi, jonka yksilö käynnistää, mutta jota sovelletaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kinkhorstin (2010) mukaan pohdinnan on myös oltava sopusoinnussa osallistujan motiivien, merkityksellisten kokemusten ja kognitiivisten kykyjen kanssa. Lähtötasolle sopivien objektiivisten arviointikriteerien avulla on mahdollista käydä keskustelua osallistujan kanssa, joka on harjoitellut muita uuteen tietoon perustuvia taitoja. Tämä on eräänlaista eriytettyä reflektointia, jossa voidaan kiinnittää huomiota myös ponnistelujen palkitsemiseen (Buisman, 2017; O'Neill & Thomson, 2013).

On tärkeää, että myös myönteiset kokemukset ovat keskeisessä asemassa, sillä-

aiemmat kielteiset oppimiskokemukset voivat johtaa itseluottamuksen puutteeseen mitä tulee oppimiseen (Vermeersch & Vanden-broucke, 2010).

Oppimisen tavat

Koulutusmallissa pidetään tärkeänä erilaisten oppimismenetelmien tarjoamista. Näitä ovat muun muassa oppijakeskeinen, kokemuspohjainen ja käytäntöön perustuva oppiminen.

Oppijakeskeinen oppiminen

Oppijakeskeisessä oppimisessa keskitytään osallistujan yksilönä ja edistetään oppimisen onnistumista räätälöimällä oppimisprosessi hänen tarpeisiinsa, kykyihinsä ja elämäntilanteeseensa. Kun oppimisympäristö räätälöidään osallistujien yksilöllisten tarpeiden mukaan, opittua sovelletaan myös käytännössä (Droogmans et al., 2016). Tutkimukset osoittavat, että osallistujien tarpeisiin ja asiayhteyteen keskittyvän osallistavan menetelmän käyttö tuottaa myönteisiä tuloksia (Arbarini, et al. 2018).

Tutkimukset osoittavat myös, että osallistajat ovat motivoituneempia suorittamaan tehtävän, jos se liittyy henkilökohtaisiin teemoihin, kuten ihmissuhteisiin, sukupuoleen ja vähemmistöstatukseen liittyviin haasteisiin ja henkilökohtaiseen kasvuun (Cooke, 2006).

Kokemuspohjainen oppiminen

Kokemuspohjainen oppiminen on mahdollista, jos harjoitteluun on riittävästi mahdollisuuksia ja jos käytössä on autenttisia oppimateriaaleja ja -toimintoja.

Osallistujien mukaan sisällön on liityttävä

käytäntöön (De Greef & Bohnenn, 2011). Oppimisaktiiviteettien on oltava myös kokemuksellisia. Tutkimukset osoittavat, että erityisesti yhteistoiminnallinen oppiminen, tiimipohjainen oppiminen, käännteinen opetus ja TPR-menetelmä (Total Physical Response) voivat edistää oppimisen onnistumista (Considine ym., 2014; Gökmen, 2009; Låg & Sæle, 2019; Michaelsen & Sweet, 2011; Moghaddam & Heidari, 2018; Obitube ym., 2020; Van Alten ym., 2019; Zulpan, 2018).

Käytäntöön perustuva oppiminen

Tutkimusten mukaan osallistujan käytäntöön keskittyminen näyttäisi olevan tärkeä edellytys aikuiskoulutuksen onnistumiselle. Tämä tarkoittaa, että on oltava riittävästi mahdollisuuksia soveltaa opittua käytännössä, eli että siirtomahdollisuuksia on riittävästi (De Greef et al., 2012). Lisäksi oppimisen onnistumista edistää se, että myös osallistujan lähiympäristö osallistuu oppimisprosessiin (De Greef et al., 2015; De Greef et al., 2019).

Pätevä opettaja asiantuntijana, mentorina ja uraneuvojana

Opettaja on asiantuntija, mentori ja uraneuvoja. Joustava, räätälöity lähestymistapa onnistuu sellaisen pätevän opettajan ansiosta, joka pystyy omaksumaan sekä asiantuntijan että mentorin roolit (De Greef & Bohnenn, 2011). Jos opettaja on pätevä, osallistujien oppiminen etenee nopeammin (Vorhaus et al., 2011). Yleisten opetustaitojen lisäksi opettajilla on oltava oppiainekohtaiset didaktiset tiedot ja taidot. Ainekohtaiset tiedot ja erityinen pedagoginen asiantuntemus ovat kuitenkin

myös tärkeitä, jotta opettaja pystyy opettamaan perustaitoja eri tavoin (Coben, et al., 2007). Näin opettaja pystyy vastaamaan osallistujien erilaisuuteen ja takaamaan joustavan oppimisenäkökulman.

Lisäksi opettajan on annettava osallistujalle selkeää tietoa (oppimisprosessista) ja kannustettava osallistujaa oppimisprosessin aikana (Cocquyt et al., 2019). Tässä yhteydessä opettaja kehuu osallistujaa ja tarjoaa tälle tukea oppimisprosessin aikana, mahdollisesti vapaaehtoisen avustajan tukemana (De Greef et al., 2015; De Greef et al., 2019). Konnektionistinen opetus, jossa luodaan vahva yhteys perustaitojen eri (sisältöön liittyvien) osien ja luokkahuoneen ulkopuolisen maailman välille (Coben ym., 2003) on tärkeä työkalu tässä kontekstissa. Opettajat voivat toimia seuraavasti (Carpentieri ym., 2009):

- tarjota johdonmukaisia selityksiä
- antaa osallistujille aikaa ymmärtää käsitteitä itsenäisesti
- tarjota osallistujille lukuisia oppimismahdollisuuksia
- ymmärtää oppimisprosessia ja antaa osallistujille palautetta
- antaa osallistujille mahdollisuuden ilmaista itseään.

Reskilling Labissa on tärkeää kiinnittää huomiota myös osallistujan uraan. Opettajalla on uravalmentajana aktiivinen ja käytännönläheinen rooli osallistujien auttajana, kun nämä siirtyvät koulusta työelämään.

Tarkka rooli riippuu siitä, mitä polkua yksittäinen osallistuja kulkee:

- Onko valinta tietyn työtilanteen suhteen jo tehty, vai onko se vielä tekemättä, ja onko osallistujan tutustuttava alaan paremmin esimerkiksi työharjoittelun kautta?
- Onko olemassa verkostoa, jota voidaan hyödyntää, vai onko sitä vielä rakennettava?
- Millaista oppimispolkua osallistuja noudattaa, onko hän jo töissä, onko kyseessä harjoittelu vai vapaaehtoistyö?
- Onko osallistuja jo laatinut ansioluettelon, tarvitseeko hän apua saatekirjeen kirjoittamisessa?
- Minkälaista ohjausta osallistuja tarvitsee ensimmäisten työpäivien aikana siirtymävaiheessa, valmisteluvaiheessa tai vierailulla, vai onko tarpeen olla käytettävissä tietolähteenä?

Tämä opettajan rooli on tärkeä myös ensimmäisten työpäivien aikana. Roolin tarkat yksityiskohdat kuitenkin vaihtelevat ja riippuvat siitä, mitä yksittäinen osallistuja tarvitsee löytääkseen paikkansa työmarkkinoilla.

Viitteet

Arbarini, M., Jutmini, S., Joyoatmojo, S. & Sutarno, S. (2018). Effect of Participatory Learning Model on Functional Literacy Education. *Journal of Nonformal Education*, 4(1), s. 13-24.

Bonset, H. & Rijlaarsdam, G. (2004). Mother-tongue education (L1) in the learning-to-learn paradigm: creative redevelopment of learning materials.. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 4, 35-62.

Buisman, M. (2017). *Negatieve leerervaringen van volwassenen met lage basisvaardigheden: Literatuurstudie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Carpentieri, J., Litster, J. & Frumkin, L. (2009). *Adult numeracy: a review of research*. London: NRDC.

Coben, D., Brown, M., Rhodes, V., Swain, J., Ananiadou, K., Brown, P., Ashton, J., Holder, D., Lowe, S., Magee, C., Nieduszynska, S & Storey V. (2007). *Effective Teaching And Learning Numeracy*. London: NRDC.

Coben, D., Colwell, D., Macrae, S., Boaler, J., Brown, M. & Rhodes, V. (2003). *Research Review: Adult numeracy: review of research and related literature*. London: NRDC.

Cocquyt, C., Zhu, C., Diep, A.N., De Greef, M. & Vanwing, T. (2019). Examining the role of learning support in blended learning for adults' social inclusion and social capital. *Computers & Education*, 142, s. 1-19.

Collins, P.H. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham: Duke University Press.

Considine, J., Currey, J., Payne, R. & Williamson, S. (2014). Participant evaluation of team-based learning using one-off teams in a hospital setting. *Australasian Emergency Nursing Journal* 17, s. 68-76.

Cooke, M. (2006). "When I wake up I dream of electricity": The lives, aspirations and 'needs' of Adult ESOL learners. *Linguistics and Education* 17, s. 56-73.

De Greef, M. (2021). *De laaggeletterde leert het ons: Onderzoek naar het stimuleren van scholingsdeelname aan trajecten basisvaardigheden*. Vught: Artéduc.

De Greef, M. & Bohnenn, E. (2011). *Ondersteuning en certificering van digitaal leren voor laagopgeleiden: Kaders voor een digitale leer- en oefenomgeving*. 's-Hertogenbosch: Artéduc.

De Greef, M., Segers, M. & Ipektzidou, E. (2019). *Eindevaluatie landelijke implementatie taaltrajecten Taal voor het Leven door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van sociale inclusie en leesvaardigheid (inclusief benchmark) Periode september 2015 - juli 2018*. Maastricht: Maastricht University.

De Greef, M., Segers, M. & Nijhuis, J. (2015). *Impactonderzoek trajecten Taal voor Thuis door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van ouderbetrokkenheid, sociale inclusie en taalvaardigheid*. Maastricht: Maastricht University.

De Greef, M., Segers, M., & Verté, D. (2012). Understanding the effects of training programmes for vulnerable adults on social inclusion as part of continuing education. *Studies in Continuing Education*, 34(3), s. 357-380.

Droogmans, A., Jordens, K. & Maes, C. (2016). *Op zoek naar een inburgeringstraject dat klikt. Onderzoek naar digitale geletterdheid bij laaggeletterde anderstalige nieuwkomers*. Antwerpen: Steunpunt Inburgering en Integratie.

Gökmen, S. (2009). *The Effects Of Cooperative Learning On Learning Outcomes And Reactions To Training In An In-service Training Course*. Ankara: Middle East Technical University.

Guldemon, H. (1994). *Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele leerprestaties*. Leuven / Apeldoorn: Garant.

Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D. & Blossfeld, H-P. (2015). Adult learning and social inequalities: Processes of equalisation or cumulative disadvantage? *International Review of Education*, 61, s. 529 - 546.

Kinkhorst, G.F. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *OnderwijsInnovatie*, 8(1), s. 17-25.

Kostons, D., Donker, A.S., & Opendakker, M.C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. Groningen: GION/Rijksuniversiteit Groningen.

Låg, T. & Sæle, R.G. (2019). Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis. *AERA Open* 5(3), p. 1-17.

Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2001). *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

McDonough, S.K. (2001). Promoting Self-Regulation in Foreign Language Learners. *The Clearing House* 74(6), s. 323-326.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In: *Transformative learning in action: insights from practice. New directions for adult and continuing education. New directions for adult and continuing education*, 74, s. 5 - 12.

Michaelsen, L.K. & Sweet, M. (2011). Team-Based Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, s. 41-51.

Moghaddam, A.S. & Heidari, F. (2018). The Impact of Cooperative Learning on EFL Learners. *International Conference on Research and Innovation in Science, Engineering & Technology*, s. 522-529.

O'Neill, S. & Thomson, M.M. (2013). Supporting academic persistence in low-skilled adult learners. *British Journal of Learning Support*, 28(4), s. 162-172.

Obitube, K.F.O., Mbah, B.M. & Babarinde, O. (2020). The impact of audio-lingual and TPR methods in teaching Igbo to L2 learners. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 38(1), s. 16-26.

Ruland, J.P. & Ahern, N.R. (2007). Transforming Student Perspectives Through Reflective Writing. *Nurse Educator* 32(2), s. 81 - 88.

Taylor, E. (2000). 2000). Fostering Mezirow's Transformative Learning Theory in the Adult

Education Classroom: A Critical Review. *Canadian Journal for the Study of Adult Education* 14(2), s. 1 - 28.

Van Alten, D.C.D., Phielix, C., Janssen, J. & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research review*, s. 1 -18.

Van der Vegt, A. (2022). *Stap voor stap op weg naar zelfregulatie*. Onderwijsken- nis.nl (NRO). Haettu: 27-11-2024. <www.onderwijskennis.nl/node/2257>.

Van der Vegt, A.L., Kieft, M. & Bikkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas: Wat werkt?* Den Haag: NRO Kennisrotonde.

Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2010). *Het leren zoals het is... bij volwasse- nen met een geletterdheidsrisico*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Vorhaus, J., Litster, J., Frearson, M. & Johnson, S. (2011). *Research Paper Number 61: Review of Research and Evaluation on Improving Adult Literacy and Numera- cy Skills*. Lontoo: BIS: Department for Business, Innovation and Skills.

Zulpan. (2018). Total Physical Response (TPR): It's Effect on Students' Achievement in Reading Procedure Tekst. *Journal of English Educators Society* 3(2), s. 205-214.

Loppusanat

Julkaisun otsikko

Reskilling Lab -oppimismalli
Eurooppalaisen Reskilling Lab -oppimislaboratorion suunnitelma

Tekijät

Mieke de Haan, Maurice de Greef, Daniela Grignoli ja
Margherita Di Paolo.

Julkaisupäivä

heinäkuu 2025

Ulkoasu

Mevrouw van Mulken

© 2025 RESCALE Consortium. Konsortion kumppanit ovat: Vrije Universiteit Brussel - CESI: Centar za Edukaciju Savjetovanje i Istrazivanje - Spectrigon B.V. - Helsingin Kaupunki - Progress Consult Dan - Magyar Fejlesztési Tanácsadó Korlátolt Felelősségű Társaság - Università degli Studi del Molise - Lietuvos Švietimo ir Mokslo Profesinė Sąjunga.



**Co-funded by
the European Union**

Euroopan unionin rahoittama. Esitetyt näkemykset ja mielipiteet ovat kuitenkin vain kirjoittajan (kirjoittajien) omia eivätkä välttämättä vastaa Euroopan unionin tai Euroopan koulutuksen ja kulttuurin toimeenpanoviraston (EACEA) näkemyksiä ja mielipiteitä. Euroopan unionia tai tuen myöntävää viranomaista ei voida pitää vastuussa niistä.

