

AMMATTI- KASVATUKSEN AIKAKAUS- KIRJA

2.2012

LÄPÄISYN EDISTÄMINEN JA
SYRJÄYTYMISEN EHKÄISEMINEN

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

.....

2.2012

Päätoimittaja

Petri Nokelainen
puh. 040 557 4994, petri.nokelainen@uta.fi

Toimitussihteeri

Taina Lundén
puh. 020 748 9679, taina.lunden@oaj.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, professori,
Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö

Sihteeri

Tuulikki Similä-Lehtinen, KL, säätiönjohtaja
OKKA-säätiö

Jäsenet

Antti Kauppi, KL, projektijohtaja
FUAS-liittouma

Jari Laukia, KL, johtaja
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti, pääsihteeri
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, ARENE ry.

Seija Mahlamäki-Kultanen, FT, dosentti, opetusjohtaja
Hämeen ammattikorkeakoulu

Katariina Raji, johtaja
Laurea ammattikorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT, dosentti
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Hannu Sirén, johtaja
Opetus- ja kulttuuriministeriö

Marja-Leena Stenström, YTT, professori
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Risto Sännti, FT, tuntiopettaja
Vaasan yliopisto/Johtamisen laitos

Marja-Liisa Tenhunen, KTT

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
www.ottu.fi
Puheenjohtaja *Seija Mahlamäki-Kultanen*
Hämeen ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Korkeakoulunkatu 6, 13101 Hämeenlinna
seija-mahlamaki-kultanen@hamk.fi

Sihteeri *Marianne Teräs*

Helsingin yliopisto
PL 9, 00014 Helsingin yliopisto
mteras@helsinki.fi

Kustantaja

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-
säätiö www.okka-saatio.com

Toimituksen osoite:

OKKA-säätiö
Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki
puh. 020 748 9521, fax (09) 150 2418
email: tuulikki.simila-lehtinen@okka-saatio.com

Tilaukset ja osoitteenmuutokset:

taina.lunden@oaj.fi tai puh. 020 748 9679

Tilauhinta

1—4/2012 kotimaahan yhteensä 30 €

Ilmoitukset: taina.lunden@oaj.fi

Ilmoitushinnat

Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €,
1/4 sivua 93 €

Ulkoasu/taito

Nalle Ritvola, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa
ilmestyy vuonna 2012 neljä numeroa

ISSN 1456-7989

© OKKA-säätiö



Sisältö

Pääkirjoitus

- Marja-Leena Stenström & Petri Nokelainen
Opintojen läpäisyn edistäminen, keskeyttämisen ja
syrjäytymisen ehkäisy 4

Artikkelit

- Iiris Hoppo
Varhainen puuttuminen ammatillisessa koulutuksessa
- Opettajien kokemuksia huolen puheeksiottamisesta 12
- Katja Komonen
Koulutuksellinen syrjäytyminen moraalisenä ongelmana 30
- Kajja Huhtanen
Pedagoginen johtaminen opintojen läpäisyn tehostamisessa 40
- Juhani Pirttiniemi & Jukka Vehviläinen
Ammatillisen koulutuksen läpäisyn edistäminen 53
- Sanna-Mari Renfors
Miten Internet on muuttanut työntekijän osaamisvaatimuksia?
Tapaus matkailupalvelujen myyntityö 57

Haastattelut

- Läpäisyn tehostamisohjelmalla lyhennetään koulutusuria ja
lisätään koulutuksen osuvuutta
Mika Tammilehdon haastattelu 66
Markku Tasala
- Henkilökohtaiset opintopolut ja yksilölliset osaamisprofiilit voisivat tehosta läpäisyä
Aulis Pitkälän haastattelu 70
Markku Tasala
- Ohjeita kirjoittajille 84

Kohti vuotta 2020:

Opintojen läpäisyn edistäminen, keskeyttäminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen

Marja-Leena Stenström

Professori
Jyväskylän yliopisto,
Koulutuksen tutkimuslaitos
marja-leena.stenstrom@ju.fi

Petri Nokelainen

Professori
Tampereen yliopisto,
Kasvatustieteiden yksikkö
petri.nokelainen@uta.fi

Käsillä olevan teemanumeron aiheena on ammatillisten opintojen läpäisyn edistäminen ja syrjäytymisen ehkäisy. Aihe on koulutuspoliittisesti merkittävä ja ajankohtainen, sitä käsitellään laajasti valtioneuvoston vuosille 2011-2016 hyväksymässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa

(Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012). Tähän dokumenttiin kirjatulla toimenpiteillä on painoarvoa, koska ne perustuvat pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen hallitusohjelmassa asetettuihin koulutus- ja tiedepoliittisiin tavoitteisiin. Suunnitelmasta käy ilmi, että hallituksen tavoitteena on Suomen nostaminen ”maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 7). Tavoit-

tetta konkretisoidaan mm. kuulumisella OECD-maiden kärkijoukkoon koulupudokkaiden vähydessä vuoteen 2020 mennessä.

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen vetovoima on ollut voimakkaassa kasvussa 2000-luvun alusta lähtien, ohittaen vuodesta 2008 lähtien lukio-koulutuksen hakijamäärissä. Vuonna 2010 ammatillisessa koulutuksessa oli 134 000 ja lukiokoulutuksessa 112 000 opiskelijaa (Tilastokeskus, 2011a, 2011b). Kasvaneet opiskelijamäärät ja opiskelija-aineksen heterogeenistuminen ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että ammatillisen koulutuksen tavoiteajassa valmistuneiden osuus ei 2000-luvulla ole kasvanut toivotulla tavalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011a). Vuonna 2006 tavoiteajassa valmistui 56.6 prosenttia ja vuonna 2008 58.1 prosenttia, vuonna 2012 opintonsa aloittavista on 66 prosentin arvioitu valmistuvan kolmen vuoden tavoiteajassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011b, s. 15).

Myös keskeyttämisen osalta on parannettavaa: vaikka kokonaan opintonsa keskeyttäneiden prosentuaalinen osuus on vähentynyt noin 12 prosentista (lukuvuosi 2000-2001) kahdeksaan prosenttiin (lukuvuosi 2008-2009), keskeyttäneiden absoluuttinen lukumäärä ei ole merkittävästi pienentynyt (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012). Vastaava kehityssuunta, mutta noin prosenttiyksikköä suuremmilla lukemilla, on nähtävissä myös ammatillisen peruskoulutuksen kohdalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011a). Yhtenä taustalla vaikuttavana tekijänä voidaan nähdä toisen asteen koulutuksen opiskeluhuollon puutteet, erityisesti koskien opiskelijoijoi-

den hyvinvointia edistävää ennaltaehkäisevää työtä.

Varmistaakseen sen, että todella olemme maailman osaavin kansa vuonna 2020, hallitus on ryhtynyt varsin järeisiin toimenpiteisiin. Ensimmäisenä mainittakoon vuosina 2011-2014 toteutettava 16 miljoonan euron hintainen ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma (<http://teholapaisy.wikispaces.com>). Ohjelman kolme pääkohderyhmää ovat keskeyttämiselle alttiit (syrjäytymisvaarassa olevat), opintojen tavoiteajan ylittäneet ja työn vuoksi tutkinnon suorittamisen jättäneet opiskelijat (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011a).

Toinen konkreettinen askel on parhaillaan valmisteilla oleva, 1.1.2014 voimaan astuva laki opiskeluhuollosta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012). On selvää, että opiskelijoiden fyysinen ja henkinen toimintakyky on yhteydessä elämänhallintaan ja erityisesti opintojen edistymiseen. Toisaalta, vaikka elämänhallinta olisikin kunnossa, opinnot voivat viivästyä tai keskeytyä myös monien muiden tekijöiden, kuten uravalinnan epäonnistumisen johdosta.

Kolmas toimenpide liittyy koulutuksellisen epätasa-arvoisuuden vähentämiseen: hallitus toteuttaa yhteiskuntatakuun vuoden 2013 alusta lukien niin, että jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle ja alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle tarjotaan työ-, harjoittelu-, opiskelu-, työpajatai kuntoutuspaikka viimeistään kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi joutumisesta. Osana yhteiskuntatakuuta toteutetaan *koulutustakuu*, jossa jokaiselle peruskoulun päättäneelle taataan jatkomahtollisuus lukioissa, ammatilli-

sessä koulutuksessa, oppisopimuskoulutuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai muulla tavoin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012).

Siirtymät ja nivelvaiheet

Ennustettavissa oleva elämänkulku sekä siirtymät nuoruudesta aikuisuuteen ja opiskelusta työelämään ovat ajan kuluessa muuttuneet lineaarisista epälineaariseksi. Yksilön elämänkulun siirtymiä voidaan nykyäänkin luonnehtia yksilöllistyneiksi, epäjohdonmukaisiksi, pitkittyneiksi ja sirpaleisiksi (Walther, 2006). Siirtymien muutosprosessin taustalla ovat pidentyneet opiskeluaikat, elämäntyylien monimuotoistuminen, joustavammat työmarkkinat sekä yksilöllisyyden korostuminen kaikilla elämäntilanteilla ja elämäntilanteissa. Ero nuoruuden ja aikuisuuden välillä on hämärtynyt. Walther (2006) kuvaa nuoruuden ja aikuisuuden ikärajojen hämärtymistä metaforisesti käsitteellä jojo-siirtymät (yo-yo transitions), joihin liittyy edestakaista liikettä (ks. myös Stauber, 2007).

Kullekin valtiolle tyypillinen hyvinvointijärjestelmä vaikuttaa siirtymiin makrotasolla. Walther (2006) on tarkastellut siirtymäregiimejä (transition regimes) 11 valtion kannalta ja tyypitellyt ne neljään ryhmään: 1) universaaliregiimi, 2) liberaaliregiimi, 3) työllisyyskeskeinen regiimi ja 4) matalan turvan regiimi. *Universaaliregiimissä*, joka on tyypillinen erityisesti Pohjoismaissa, nuoreen liitetään aktiivinen itsensä kehittäminen kouluttautumisen kautta. Nuorta tuetaan yksilöllisissä valinnoissa ja siirtymissä ja jokaiselle pyritään turvaamaan vähintään toisen asteen koulutus (vrt. koulutustakuu).

Liberaaliregiimissä nuoret nähdään varhain taloudellisesti riippumattomina vanhemmistaan ja yhteiskunnasta. Liberaaliregiimiin kuuluvissa maissa (esim. Englannissa ja Irlannissa) koulutuspolitiikan tärkeä tavoite on saattaa nuoret mahdollisimman nopeasti koulutuksesta työelämään ns. tuottaviksi yhteiskunnan jäseniksi. *Työllisyyskeskeisessä regiimissä* (esim. Saksassa, Ranskassa ja Alankomaissa) korostuvat nuorten sopeutuminen ja valmiudet tiettyihin sosiaaliin ja ammatillisiin asemiin. Nuoren odotetaan löytävän koulutustaan vastaavaa työtä pian valmistumisensa jälkeen ja ellei näin tapahdu, on leimautumisen pelko suuri. *Matalan turvan regiimi* on tyypillinen Italiassa, Espanjassa ja Portugalissa. Nuorten asema on työelämässä selkiintymätön ja siirtymiin liittyy tyypillisesti pitkittyminen. Koska nuoret eivät ole opiskellessaan oikeutettuja sosiaalietuuksiin, on heidän osallistuttava erityyppisiin epävarmoihin työsuhteisiin (Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila, 2011).

Koulutussuunnittelun näkökulmasta ihanteena pidetään usein suoria koulutusurina, joissa siirtymät koulutusasteelta toiselle ja työelämään ovat välivuodettomia ja keskeytyksettömiä. Yksittäisten henkilöiden motiivit katkoksiille ja viiveille voivat olla hyvin vaihtelevia sen ohessa, että rakenteelliset ja alueelliset työvoimatekijät voivat edellyttää sopeutumista. Yksilön näkökulmasta keskeistä on koulutusvalinnan ja omien elämäntavoitteiden välinen suhde sekä mahdollisuus sovitella koulutusta ja vaihtelevia elämäntilanteita tyydyttävällä tavalla (Kouvo ym., 2011).

Opintojen keskeyttäminen

Kouvo, Stenström, Virolainen ja Vuorinen-Lampila (2011) kuvaivat erilaisia opinto-polkuihin ja uriin vaikuttavia tekijöitä kirjallisuuskatsauksen perusteella muodostetussa mallissa, johon koottiin opintouriin vaikuttavia tekijöitä yksilön, siirtymäjärjestelmän ja yhteiskunnallisen ympäristön, sekä koulutuksen ja oppilaitoksen näkökulmasta.

Keskeyttämistä ilmiönä voidaan lähestyä sekä *oppilaitoksen* näkökulmasta, *koulutusjärjestelmän* ja *yhteiskunnan* näkökulmasta että *yksilön* näkökulmasta. Oppilaitoksen näkökulmasta opintojen keskeyttäminen näyttäytyy aina negatiivisena, sillä oppilaitos menettää potentiaalisia opiskelijoitaan, mistä koituu taloudellisia menetyksiä ja heikkeneviä tuloksellisuusmittareita. Oppilaitostasolla tärkeitä tekijöitä ovat mm. oppilaitoskulttuuri, oppilaitoksen pedagoginen johtaminen ja oppilaitoksen työelämäyhteydet (Jäppinen, 2007; Kouvo ym., 2011).

Myös koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan näkökulmasta keskeyttäminen on väistämättä kielteinen lopputulos. Opiskelija, joka ei suorita opintojaan loppuun on kuluttanut turhaan koulutusresursseja, ja usein koulutusjärjestelmä- ja yhteiskuntatasolla keskeyttäminen näyttäytyy myös hidastuneena työmarkkinoille siirtymisenä, koulutustason mahdollisena heikkenemisenä ja kokemuksena opintonsa keskeyttäneen nuoren epäonnistumisesta ja syrjäytymisestä. Yksilön näkökulmasta keskeyttämistä ei voida pitää suoraviivaisesti negatiivisena asiana, vaikka se osalle keskeyttäneistä sitä varmasti onkin. Keskeyttäminen voidaan nähdä yksilöllisenä

valintana ja mahdollisuutena (Komonen, 2001). Kielteisen merkityksen keskeyttäminen saa silloin, kun nuori ajautuu kokonaan koulutusjärjestelmän ulkopuolelle eikä myöskään sijoitu työelämään. Myönteisenä keskeyttäminen näyttäytyy tilanteissa, joissa nuori siirtyy esimerkiksi itselle mieluisammalle opiskelualalle tai työelämään (mm. Karppinen & Savioja, 2007; Kouvo ym., 2011; Kuronen, 2011).

KT Jukka Lerkkanen on kehittänyt 1990-luvun alusta lähtien eri koulutusasteiden opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamista haittaavia ajatuksia mittaavia instrumentteja (Lerkkanen, 2002). Taus-talla olevien teorioiden mukaan opiskelijoiden irrationaaliset/haittaavat (dysfunktionaaliset) ajatukset, jotka ilmestyvät esimerkiksi käyttäytymisen, tunteiden ja puheen kautta, vaikeuttavat koulutus- ja uravalinnan tavoitteiden saavuttamista (Lerkkanen, 2005). Tulokset osoittavat (Lerkkanen, 2011), että koulutus ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavilla ajatuksilla on yhteys opintojen keskeyttämiseen (ammattikorkeakouluaineisto) ja ohjaustarpeeseen (perusopetuksen, lukion, ammatillisen toisen asteen ja aikuisopiskelijoiden aineistot).

Syrjäytymisen ehkäisy

Keskeyttämiseen liitetään syrjäytymisen riski. Syrjäytyminen on pitkäaikainen prosessi, johon liittyy useita negatiivisia kasautuvia ongelmia. Hämäläinen ja Komonen (2003, s. 13) toteavat koulutuksellisen syrjäytymisen prosessin alkavan usein jo peruskoulun alaluokilla. Koulutuksellinen syrjäytyminen on sekä yksilö- että rakennetason asia. Koulutuksessa syrjäytyminen

johtaa usein koulutuksesta syrjäytymiseen. Koulutuksessa syrjäytymiseen liittyy ongelmia oppimisyhteisöön integroitumisessa oppilaitoksen sisällä.

Syrjäytyminen koulutuspoliittisena ilmiönä ja käsitteenä on moniselitteinen. Se tarkoittaa sosiaalisista yhteisöistä karsiutumista, ulkopuolisuutta, kyvyttömyyttä normaaliin elämään, sitoutumattomuutta, vallan puuttumisen kokemuksia ja hyvinvoinnin ongelmia. Yhteinen piirre on oman elämänhallinnan heikkeneminen. Erityisen kriittisiä ovat järjestelmän nivelvaiheet, jolloin siirrytään peruskoulusta toiselle asteelle ja edelleen työelämään tai jatko-opintoihin (tietosiirto-ongelmat). Lappalaisen ja Hotulaisen (2007) mukaan nivelvaiheen ohjaukseen olisi panostettava enemmän ja tarjottava nuorelle tukimuotoja oman koulutusuran hahmottamiseen ja suunnittelemiseen. Erityisesti heikot opiskelutaidot omaavat nuoret saattavat ajautua koulutuksesta syrjäytymiseen, mikäli nivelvaiheen ohjaus ei ole riittävän suunnitelmallista.

Nuoren kokemat ongelmat oppivollisuuden jälkeiseen koulutukseen osallistumisessa vaikuttavat koulutusuran lisäksi myöhempään työuraan. Koulutuksen puute voi johtaa sekä heikkoon tulotasoon että asemaan työmarkkinoilla. Mahdolliset katkokset ja poikkeamat peruskoulutuksen ja jatko-opintojen välillä ovatkin kauaskantoisia ja vaikuttavat yksilön elämässä pitkään (Vanttaja, 2005).

Syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi tärkeitä ovat vaihtoehtoiset koulutusmuodot, kuten koulutuksen työpainotisuus, elämänhallinnan tuki ja luottamuksellinen kohtaaminen (Kuronen,

Syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi tärkeitä ovat vaihtoehtoiset koulutusmuodot.

2010). Kuronen (2010) korostaakin ennaltaehkäisevän työn merkitystä, erityispedagogista lähestymistapaa, rakenteellisten ratkaisujen pohtimista, kuten opiskelun ryhmäkokojen pienentämistä, sekä tehokkaampaa ohjauskulttuuria. Nimenomaan yläkouluvaiheessa tulisi olla enemmän tukimuotoja ja ohjausta, jotta siirtymä toiselle asteelle olisi mutkattomampaa.

Ongelmien ennaltaehkäisyssä voidaan onnistua vain yhdistämällä yksilö-, yhteisö- ja yhteiskunta-näkökulmat. Tarvitaan moniammatillista asiantuntijuutta ja eri toimijoiden yhteistyötä (Jäppinen, 2010; Nykänen, 2010).

Koulutusjärjestelmää on pyritty aktiivisesti kehittämään opetushallinnon toimenpitein siihen suuntaan, että opintourat muodostuisivat mahdollisimman saumattomiksi. Osa opintouriin vaikuttavista tekijöistä on riippuvaisia yhteiskunnan muusta toiminnasta ja kulttuurista tai on oppilaitosten autonomiaan

ja yksilöiden valinnanvapauteen perustuvia. Tutkimuksen avulla voidaan kuitenkin tunnistaa entistä paremmin niitä tekijöitä, joihin vaikuttaminen on mahdollista (Kouvo ym., 2011; Stenström, Virolainen, Vuorinen-Lampila & Valkonen, 2012).

Oppilaitoksissa tehdään erinomaista työtä keskeyttämisen ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi erilaisissa projekteissa. Näiden projektien hyvät käytännöt tulisi saattaa muiden oppilaitosten tietoon ja tuloksia levittää erilaisilla foorumeilla. Yksi tällainen foorumi on Ammattikasvatuksen aikakauskirja-lehti, joka tässä numerossa esittelee teemaan liittyviä tuloksia.

Lehden sisältö

KT, yliopettaja Iiris Hapon vertaisarvioidussa artikkelissa ”**Opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumisesta ammatillisessa koulutuksessa**” käsitellään ammatillisten opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumisesta, joka ammatillisessa koulutuksessa tarkoittaa tuen antamista opiskelijalle mahdollisimman varhain ja mahdollisimman avoimesti. Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opettajaksi pätevöityvät ammatillisena opettajana toimivat henkilöt toteuttivat varhaisista puuttumista omassa työssään. Opettajien yleisin huolenaihe olivat opiskelijoiden poissaolot. Lisäksi heitä huolestuttivat opiskelijoiden elämänhallinta, jaksaminen tai masentuneisuus. Varhaisen puuttumisen ensimmäinen askel toteutettiin soveltaen huolen puheeksi ottamisen menetelmää. Kokemukset huolen puheeksi ottamisen ennakoitimenetelmän käytöstä olivat myönteisiä. Puheeksi ottaminen koettiin haasteelliseksi, mutta ennakointi

auttoi valmistautumaan yllättäviin tilanteisiin. Huolen esille ottaneet opettajat kokivat, että sekä opettaja että opiskelija olivat hyötäneet tapaamisesta.

YTT, yliopettaja Katja Komosen artikkelissa ”**Paha pudokas? Koulutuksellisen syrjäytymisen tarkastelu yhteiskunnallisessa keskustelussa**” tarkastellaan nuorten koulutuksellista syrjäytymistä koskevaa julkipuhetta samoin kuin koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten tuossa puheessa saamia toimijasemia. Artikkelissa kysytään, onko koulutuksellisen syrjäytymisen ongelma vain yksilön ongelma ja siten kasvatuksen ja ohjauksen kysymys? Koulutuksellista syrjäytymistä koskevasta puheesta voidaan nostaa esille kaksi keskeistä juonetta. Ensimmäinen liittyy koulutuksen ulkopuolella olemiseen koulutus- ja työvoimapolitiittisena, mutta ennen kaikkea moraalisenä ongelmana. Toinen taas liittyy koulutuksellisen syrjäytymisen yksilölähtöisyyteen, jossa sosiaalisesti ongelmaksi nimetty ilmiö palautetaan syntymekanismeiltaan pitkälti yksilötasolle. Komosen mukaan koulutuksellisen syrjäytymisen ilmiön ymmärtämiseksi ja sen ehkäisemiseksi on olennaista tutkia nykyistä vahvemmin yhteisötason ja institutionaalisten tekijöiden vaikutusta koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen.

FT, yliopettaja Kaija Huhtasen artikkeli ”**Pedagoginen johtaminen opintojen läpäisyn tehostamisessa**” käsittelee opintojen läpäisyä ammattikorkeakoulutuksessa. Läpäisy-osahankkeessa, osana Opintoprosessin tukeminen -hanketta, koottiin toimivia käytänteitä opintoprosessin pullonkaloista selviämiseen sekä rakennettiin pedagogisen johtamisen välineistöä. Huhtasen mukaan hankkeen tulokset osoittavat, että läpäi-

syn tukeminen ei ole yksistään opinto-ohjauksen ja tutoroinnin agenda, vaan se koskettaa kaikkia ammattikorkeakouluissa työskenteleviä toimijoita. Eräs merkittävä tekijä läpäisyn toteutumisesa on pedagoginen johtaminen, jolla on suora yhteys käytännössä tapahtuvaan koulutuksen organisointiin ja toteuttamiseen. Pedagoginen johtaminen ilmenee myös yksittäisten opettajien kohdalla: he ohjaavat opiskelijan työskentelyä muun muassa suunnittelulla ja aikaa annostelemalla. Erityisen merkittävää on myös opettajien kesken toteutettava yhteissuunnittelu, jolla voidaan ehkäistä kuormitushuippujen syntyminen.

Viimeisessä teemaan liittyvässä artikkelissa ”**Ammatillisen koulutuksen läpäisyn edistäminen**” KT, opetusneuvos Juhani Pirttiniemi ja YM, tutkija Jukka Vehviläinen luovat katsauksen hallitusohjelmaan kirjattuun, vuosina 2011–2014 toteutettavaan ammatillisen koulutuksen läpäisyä tehostavaan ohjelmaan. Ohjelmaan kuuluvat hankkeet keskittyvät opinto-ohjauksen ja opiskelijahuollon aiempaa yksilöllisimpien toimintamallien kehittämiseen. Ohjaavia toimenpiteitä kehitetään ja testataan erityisesti ammatilliseen koulutukseen haakeutumisen ja ammatilliseen koulutukseen kiinnittymisen osalta.

Lähteet

- Hämäläinen, J., & Komonen, K. (2003). *Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa*. Kuopio: Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus.
- Jäppinen, A.-K. (2007). *Kiinni ammattiin – ote opintoihin. Keskeyttämisen vähentäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Opetusministeriön julkaisuja 27. Helsinki: Opetusministeriö.
- Jäppinen, A.-K. (2010). *Onnistujia opinpolun siirtymässä. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjautuvan ja valmistavan koulutuskokeilun (ammattistartti) vaikuttavuus. Loppuraportti. Raportit ja selvitykset 2*. Helsinki: Opetushallitus.
- Karppinen, K., & Savioja, H. (2007). *Koulu ja syrjäytymisen riski*. Teoksessa S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen, & H. Savioja (toim.), *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma- löytykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* (ss. 115-160) Sitran raportteja 75. Helsinki: Sitra.
- Komonen, K. (2001). *Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus*. Väitöskirja. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kouvo, A., Stenström, M.-L., Virolainen, M., & Vuorinen-Lampila, P. (2011). *Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. (Tutkimus- selosteita 42). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuronen, I. (2010). *Peruskoulusta elämäntouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäntouluun peruskoulun jälkeen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuronen, I. (2011). *”Mun kompassin neula vaan pyörii”*. *Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta*. Jyväskylä yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen (Tutkimus- selosteita 41). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lappalainen, K., & Hotulainen, R. (2007). *”Jospa sitä joskus sais oikeita töitä” – Seuranta- tutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen*. *Kasvatus*, 38(3), 242-256.

Lerkkänen, J. (2002). *Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Lerkkänen, J. (2005). Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavien ajatusten yhteys ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämiseen. *Keiver*, 2. Noudettu 11.6.2012 osoitteesta <http://ojs.seamk.fi/index.php/keiver/article/viewArticle/889/738>.

Lerkkänen, J. (2011). Nuorten ohjaustarpeiden arviointi. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa, & J. Pirrtiniemi (toim.), *OPO. Ohjaajan käsikirja* (ss. 46-54). Helsinki: Opetushallitus.

Nykänen, S. (2010). *Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohtamiseen? Väitöskirja*. Tutkimuksia 25. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011a). *Valtion vuoden 2011 talousarviossa ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelmaan tarkoitettujen määrärahojen käytön perusteet*. Opetus- ja kulttuuriministeriön päätös 14.3.2011. Noudettu 11.6.2012 osoitteesta http://www.oph.fi/download/131829_Opetusjakulttuuriministerionpaatos2011.pdf.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011b). *Toiminta- ja taloussuunnitelma 2012-2015*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:1. Noudettu 11.6.2012 osoitteesta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/OKM1.pdf>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Noudettu 11.6.2012 osoitteesta <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>.

Stauber, B. (2007). Motivation in transition. *Young*, 15(1), 31-47.

Stenström, M.-L., Virolainen, M., Vuorinen-Lampila, P., & Valkonen, S. (2012, painossa). *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Tilastokeskus. (2011a). *Official Statistics of Finland. Vocational education*. Helsinki: Statistics Finland. Noudettu 11.6.2012 osoitteesta http://www.stat.fi/til/aop/2010/04/index_en.html.

Tilastokeskus. (2011b). *Official Statistics of Finland. Upper secondary general school education*. Helsinki: Statistics Finland. Noudettu 11.6.2012 osoitteesta http://www.stat.fi/til/lop/index_en.html.

Vanttaja, M. (2005). Koulutuksesta ja työstä karsituneiden nuorten kotitaustan ja myöhempien elämänvaiheiden tarkastelua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 70(4), 411-416.

Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119-139.



Opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumi- sesta ammatillisessa koulutuksessa

Iiris Hoppo

Yliopettaja, KT

Oulun seudun ammattikorkeakoulu,

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

iiris.hoppo@oamk.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee -menettelyn

Tiivistelmä

Artikkelissa käsitellään ammatillisten opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumisesta. Varhainen puuttuminen ammatillisessa koulutuksessa tarkoittaa tuen antamista opiskelijalle mahdollisimman varhain ja mahdollisimman avoimesti. Se on prosessi, joka alkaa pienistä havainnoista ja johtaa opiskelijaa tukeviin toimenpiteisiin. Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa

opettajaksi pätevöityvät ammatillisena opettajana toimivat henkilöt ($n=20$) toivat varhaista puuttumista omassa työssään. Opettajien yleisin huolenaihe oli opiskelijoiden poissaolot. Lisäksi heitä huolestuttivat opiskelijoiden elämänhallinta, jaksaminen tai masentuneisuus. Opiskelijan tuen tarpeen arvioinnissa hyödynnettiin Tom Arnkilin ja Esa Erikssonin kehittämää huolen vyöhykkeistöä, joka auttoi jäsentämään omaa huolta ja arvioimaan, milloin on

aika aloittaa keskustelu opiskelijan kanssa. Varhaisen puuttumisen ensimmäinen askel toteutettiin soveltaen huolen puheeksiottamisen menetelmää (Eriksson & Arnkil, 2007; THL, 2009b). Tutkimusaineistona on käytetty opettajien kirjoittamia kuvauksia kokemuksistaan. Huolen vyöhykkeistöä pidettiin hyvänä varhaisen puuttumisen tarpeen arviointivälineenä. Opettajan oman huolen määrä oli määrittävä tekijä. Kokemukset huolen puheeksiottamisen ennakointimenetelmän käytöstä olivat myönteisiä. Puheeksiottaminen koettiin haasteelliseksi, mutta ennakointi auttoi valmistautumaan yllättäviin tilanteisiin. Huolen esille ottaneet opettajat kokivat, että sekä opettaja että opiskelija olivat hyötynet tapaamisesta. Kohtaamistilanne oli varhaisen puuttumisen ensimmäinen askel, jonka jälkeen opiskelijan tukeminen jatkui tapaamisessa sovitulla tavalla. Varhainen puuttuminen tulisi kuulua jokaiselle koulun toimijalle.

Avainsanat: *varhainen puuttuminen, ammatillinen koulutus, syrjäytymisen ehkäisy*

.....

Abstract

Teachers' experiences of early intervention in vocational education

This article explores vocational teachers' experiences of early intervention in vocational education. Early intervention in vocational education means providing support to the student as early as possible and as openly as possible. It is a process, which starts from small observations and leads to

actions, which support the student. For this research, teacher students ($n=20$) of the Oulu UAS (Oulu University of Applied Sciences) School of Vocational Teacher Education implemented early intervention in their own work as a vocational teacher. The teachers' most general worry was the students' absences. Furthermore, the teachers were worried about the students' life management, coping or depression. The student's need for support was estimated with the zones of subjective worry (Eriksson & Arnkil, 2007; THL, 2009b). The teachers' first step of early intervention was to bring up their subjective worry concerning a student. The descriptions of experiences written by the teachers have been used as the research material. The zones of subjective worry was considered as a good evaluation tool in defining the need for early intervention. The level of the teacher's own worry was a determining factor. Teachers' experiences of bringing up their subjective worry with the student were positive yet also challenging. However, anticipation prior to the discussion helped teachers to prepare for any unexpected situations. The teachers estimated that both the teacher and the student had benefited from the discussion. The discussion situation was the first step in early intervention. After this the student's support continued as it was agreed upon in the meeting. Early intervention should belong to the toolkit of every actor in a school.

Keywords: *early intervention, vocational education, prevention of exclusion*

Johdanto

Opiskelijoita ohjataan ja kannustetaan opinnoissaan ammatillisessa koulutuksessa. Heidän oppimistaan halutaan tukea ja vaikeuksiin puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tästä asiasta vallitsee yksimielisyys. Ratkaistavaksi kuitenkin vielä jää, milloin on syytä puuttua, miten puututaan ja kuka puuttuu. Tässä artikkelissa tarkastellaan näitä kysymyksiä ja kuvataan opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumisesta ammatillisessa koulutuksessa.

Varhainen puuttuminen tarkoittaa tuen antamista sitä tarvitsevalle ja toimimista mahdollisimman varhain, mahdollisimman avoimesti ja mahdollisimman hyvässä yhteistyössä ongelmatilanteiden ehkäisemiseksi (THL, 2009c). Varhaista puuttumista ovat erilaiset keinot, joilla tartutaan esimerkiksi opiskelijan oppimisen pulmiin tai hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin. Se on prosessi, joka alkaa pienistä havainnoista ja johtaa yleensä joihinkin toimenpiteisiin asian tiimoilta (Huhtanen, 2007, p. 28). Ammatillisessa koulutuksessa ja oppimisen tukemisessa varhainen puuttuminen on vaikeisiin tilanteisiin puuttumista ja opiskelijan tukemista heti, kun huoli opiskelijasta on herännyt. Mahdollisimman varhain toimiminen on olennaista. Mitä varhaisemmin opiskelijan elämään tai opiskeluun liittyviin vaikeisiin asioihin puututaan, sitä enemmän on mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja toimia hänen tukemisekseen. Tukea ja kontrollia tulee tarjota silloin, kun kovin monet ovet eivät ole vielä sulkeutuneet opiskelijan kohdalla (THL, 2009c).

Varhaisen puuttumisen käsite ymmärretään usealla eri tavalla niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Jotkut painottavat varhaista oppimisvaikeuksien tai oireiden tunnistamista ja tarvittavia tukitoimia, toiset poikkeavuuden kontrollia tai yhteistyössä tapahtuvaa ehkäisevää toimintaa (THL, 2009d). Varhaiseen puuttumiseen kuuluvat sekä ennaltaehkäisevä toiminta eli preventio että korjaava toiminta eli interventio (Huhtanen, 2007, p. 30). Kansainvälisessä keskustelussa käytetään termiä Early Intervention, joka suomen kielessä on vakiintunut käsitteeksi varhainen puuttuminen. Se sisältää tuen tarpeen havaitsemisen, arvioinnin ja tuen järjestämisen (Heinämäki, 2007, p. 17).

Varhainen puuttuminen korvataan usein käsitteellä varhainen tuki (esim. Heinämäki, 2007; Kaukoluoto, 2010). Puuttumiseen liitetään mielikuva ulkopäin ohjaamisesta ja toiminnan rajoittamisesta. Käsitteeseen varhainen tuki ei haluta liittää kontrollielementtejä, joita puuttumiseen voi liittyä. Toisinaan kontrollia kuitenkin tarvitaan, mutta sen tulee olla avointa ja voimavaroja tukevaa. Jos varhaiseen puuttumiseen liittyvä kontrolli perustuu vain pakottamiseen, se on alistavaa, mutta jos se lisää toisen omaa hallintaa, sillä on voimaannuttava merkitys. Nimikkeet eivät kuitenkaan ole ratkaisevia, vaan toiminnan sisältö. Ammatillisessa koulutuksessa eettisesti kestävä varhainen puuttuminen tarkoittaa osapuolten toiminnan mahdollisuuksien avartamista ja opiskelijan elämänhallinnan lisäämistä (Arnkil, 2003; THL, 2009d).

Varhaisen puuttumisen käytänteitä kehitetään ja toteutetaan eri toimijoiden kesken (esim. Bouhlal, Heinonen, & Sulaoja, 2006; Happo, 2009; Laiho,

2010; Jääskeläinen, 2006; Jämsinen-Haarala, 2010; Mattila, 2009). Yksi kehittävästä tahoista on sosiaali- ja terveysministeriön asettama varhaisen puuttumisen verkosto (VARPU-verkosto). Verkoston tavoitteena on keskustelun herättäminen varhaisen puuttumisen eettisistä periaatteista ja varhaiseen puuttumiseen liittyvän yhteistyön kehittäminen yli sektori- ja ammattikuntarajojen (THL, 2009d). Verkosto jatkaa sosiaali- ja terveysministeriön koordinoiman Varpu-hankkeen (2001–2004) työtä, jonka käytännön toteutuksesta vastasi Lastensuojelun keskusliitto yhdessä Stakesin kanssa. Varpu-hankkeessa kehitettiin mm. menetelmiä varhaiseen puuttumiseen (Satka, 2009; THL, 2009d).

Tässä artikkelissa käytetään VARPU-verkoston vakiintunutta käsitettä varhainen puuttuminen. Vuosina 2009–2011 Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opettajaksi pätevöityvät opiskelijat (n=20) toteuttivat varhaista puuttumista käyttäen tukena huolen vyöhykkeistöä ja huolen puheeksiottamisen menetelmää (Eriksson & Arnkil, 2007; THL, 2009a; THL, 2009b). Varhaista puuttumista toteuttaneet opettajaopiskelijat toimivat tutkimushetkellä ammatillisen opettajan tehtävissä. Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumisesta ja huolen puheeksiottamisesta varhaisen puuttumisen ensimmäisenä askeleena.

Opiskelijoiden hyvinvointi ammatillisessa koulutuksessa

Lukuvuoden 2009–2010 aikana ammatillisessa koulutuksessa keskeyttäminen lisääntyi usean vuoden vähenemisen jälkeen. Nuorille suunnatussa ammatillisen toisen asteen

koulutuksessa keskeyttämisprosentti oli 9,1 % ja ammattikorkeakoulutuksessa 8,6 % (Suomen virallinen tilasto (SVT), 2012). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttama kouluterveyskysely on vuodesta 2008 lähtien kerännyt tietoa ammatillisen toisen asteen 1. ja 2. vuoden opiskelijoilta mm. elinoloista, kouluoloista, terveydestä, terveystottumuksista sekä oppilas- ja opiskelijahuollosta. Vuonna 2010 kouluterveyskysely toteutettiin Etelä-Suomen, Itä-Suomen ja Lapin oppilaitoksissa. Kyseisenä vuonna kyselyyn osallistuneista ammatillisten oppilaitosten opiskelijoista (n=20751) 31 %:lla oli vaikeuksia opiskelussa. Kaksikymmentä prosenttia oli ollut luvottomasti pois ainakin kaksi päivää viimeisen kuukauden aikana ja 4 % kuvasi olensa koulukiusattuna vähintään kerran viikossa. Opiskelijoiden koettu terveys oli myös huolestuttavaa. Väsymystä lähes päivittäin koki 15 % vastanneista, 38 %:lla oli niska- ja hartiakipuja ja 32 %:lla päänsärkyä viikoittain. Kouluuupumusta kuvasi kokevansa 7 % ja vaikeaa tai keskivaikeaa masennusta 12 % opiskelijoista (Lommi et al., 2011).

Opiskelijoiden omat arviot omasta hyvinvoinnistaan ovat huolestuttavia. Samansuuntaisia havaintoja ovat tehneet myös opettajat. Vuonna 2009 Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajiksi pätevöityvät opiskelijat selvittivät nuorten tuen tarvetta ja varhaista puuttumista haastatteleamalla ammatillisen koulutuksen opettajia (n=16). Selvityksen mukaan ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla ilmeni huolestuttavan paljon oppimista ja koulutyöskentelyä häiritseviä tekijöitä. Opettajien mukaan opiskelijoilla ilmeni lyhytjännitteisyyttä ja keskittymiskyvyn ja opiskelumotivaation puutetta. Monen nuoren normaali päivärytmi ja arjen hallin-

ta oli opettajien kuvaamana myös häiriintynyt. Opettajat kohtasivat yhä enemmän opiskelijoita, joilla oli masentuneisuutta tai aggressiivista käyttäytymistä itseä tai muita kohtaan (Hiivala et al., 2009).

Ammatillisissa oppilaitoksissa on kehitetty monenlaisia tukimuotoja opiskelijoiden tueksi. Tukena toimii opettajien ja erityisopettajien lisäksi esimerkiksi opinto-ohjaajia, kuraattoreja, terveydenhoitajia ja psykologeja. Oppilaitoksissa tehdään yksilöllisiä opiskelusuunnitelmia. Niissä toteutetaan esimerkiksi pienryhmäopetusta, samanaikaisopetusta, strukturoitua oppimista, rästäpajoja ja lisäopetusta (esim. LAO, 2007).

Tukitoimista huolimatta ammatillisten oppilaitosten opiskelijat kokivat vuonna 2010 tehdyn kouluterveyskyselyn mukaan opiskelijahuollon palvelut riittämättömiksi. Kuusitoista prosenttia opiskelijoista (n=20751) vastasi, että oppilaitoksen työilmapiirissä oli ongelmia, eikä kokenut tulevansa kuulluksi oppilaitoksessa. Opiskelijoilla oli myös vaikeuksia päästä kouluterveydenhoitajan vastaanotolle (17 %), lääkärin vastaanotolle (37 %), koulukuraattorin vastaanotolle (20 %) sekä koulupsykologin vastaanotolle (38 %). Kymmenen prosenttia opiskelijoista ei kokenut saavansa riittävästi tukea opiskeluunsa ja 16 % olisi tarvinnut enemmän apua itseä huolestuttaviin asioihin (Lommi et al., 2011).

Varhainen puuttuminen ja tuen antaminen

Ammatillisessa oppilaitoksessa tukea pyritään tarjoamaan opiskelijoille monin eri tavoin. Aina apu ei kuitenkaan kohtaa tuen tarvitsi-

jaa. Esimerkiksi vuosina 2010 ja 2011 ammatillisissa oppilaitoksissa opiskel-leista nuorista (n=41486) 74 % koki, että kiusaamiseen ei oppilaitoksessa aikuisen toimesta puututa (THL, 2011). Tuen piiriin pääseminen vaatii opiskelijalta tietoa palveluista, mutta ennen kaikkea se vaatii häneltä oma-aloitteisuutta ja rohkeutta pyytää apua. Pyyttämisen kynys on kuitenkin monelle opiskelijalle liian korkea. Omien ongelmien ottaminen puheeksi on vaikeaa ja paine yksin selviytymiseen ja sinnittelyyn on kova (esim. Kuronen, 2011, pp. 65–69, 83). Tämän vuoksi vastuu aloitteen tekemisestä tulee olla oppilaitoksen toimijoilla. Jotta opiskelijat pääsisivät tuen piiriin, niin aloite tulisi tehdä mahdollisimman varhain. Varhainen puuttuminen tässä merkityksessä on opettajien ja koko henkilökunnan varhaista vastuunottoa omasta toiminnasta opiskelijoiden tukemiseksi (THL, 2009d).

Oikean tavan löytäminen nuoren tukemiseen voi olla haasteellista ja vaatii opettajalta sitoutumista. Linnakangas ja Suikkanen (2004) ovat selvittäneet syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kuntoutuskokeilusta vuosina 2001–2003 saatuja kokemuksia ja eri toimijatahojen käsityksiä nuorten kanssa toimimisesta. Selvityksen mukaan koulutoimen henkilöstö kuvasi nuorten tukemisessa merkittäviksi asioiksi nuoresta välittämisen, aikuisena olemisen ja jaksamisen yhä uudelleen ja uudelleen nuoren kanssa. Luottamuksen syntyminen oli edellytys sille, että nuori saadaan pysähtymään ja huomaamaan, missä mennään, ja oivaltamaan, että asioille voi vielä tehdä jotakin. Haasteellista saattoi olla saada nuori ottamaan apua vastaan ja yhteistyö vanhempien kanssa (Linnakangas & Suikkanen, 2004, pp. 61–62).

Pirkko Nurmi (2009) on väitöskirjassaan taustoittanut opintojen hidastumista mahdollisena nuoren syrjäytymisen alkuna sekä selvittänyt opettajan roolia kouluhyvinvoinnin edistämässä ja opintojen läpäisyyssä. Tärkeimmiksi tekijöiksi kouluhyvinvoinnin edistämässä osoittautuivat varhainen puuttuminen, dialogisuus ja toimijoiden joustavuus. Nurmen tutkimuksessa opettajan kannustavan dialogisen toiminnan edut tulivat selkeästi esille lisääntyvänä toivona, luottamuksena ja välittämisenä. Sekä opiskelijoiden osallisuus että oppiminen lisääntyi dialogisuuden myötä (Nurmi, 2009).

Milloin on tarpeen puuttua?

Oma huoli on hyvä mittari, jota kuuntelemalla voi tunnistaa opiskelijoiden tuen tarpeet. Huoli ilmaisee, että asioiden ennakoidaan menevän opiskelijan kannalta huonompaan suuntaan, ellei saada aikaan muutosta. (Eriksson & Arnkil, 2007.) Omaa huolta määritellään työntekijä joutuu pohtimaan, milloin on tarpeen puuttua huolestuttavaan ti-

lanteeseen ja ottaa huoli puheeksi opiskelijan kanssa. Huolen tunnetta opiskelijasta ei kuitenkaan voi syntyä, ellei tunne opiskelijaa, ole hänestä kiinnostunut ja kohtaa häntä riittävän usein. Nuoren tukeminen edellyttää kontaktitietoa, jota voi olla vain nuoren kanssa tekemisissä olevilla ihmisillä.

Huolestuminen on normaali ilmiö elämässä, mutta usein on vaikea arvioida, milloin huoli muuttuu kohtuuttomaksi. Kun on huolta opiskelijasta, niin siihen liittyy myös pohdintaa siitä, miten osaa työntekijänä toimia oikein ja miten voimavarat ja osaaminen riittävät. Huolen tarkasteluun voi käyttää apuvälineenä huolen vyöhykkeistöä (kuvio 1), joka auttaa jäsentämään omaa huolta ja toimimaan sen mukaan. Se auttaa myös arvioimaan tuen tarvetta. Huoli on aina subjektiivinen kokemus, joka liittyy ennakointiin omista toimintamahdollisuuksista tilanteessa. Kahdella työntekijällä saattaa olla hyvinkin eriasteinen huoli kohdatessaan saman opiskelija. (Arnkil, Eriksson, & Saikku, 1998; Eriksson & Arnkil, 2007, pp. 25–27; THL, 2009b).

EI HUOLTA	PIENI HUOLI	TUNTUVA HUOLI	SUURI HUOLI
1	2	3	4
Ei huolta lainkaan.	Pieni huoli tai ihmettely käynyt mielessä. Luottamus omiin mahdollisuuksiin hyvä. Ajatuksia lisävoimavarojen tarpeesta.	Huoli kasvaa ja on tuntuva. Luottamus omiin mahdollisuuksiin heikkenee. Omat voimavarat ehtymässä. Selvästi koettu lisävoimavarojen ja kontrollin ^a lisäämisen tarve.	Huolta on paljon ja jatkuvasti, huoli on erittäin suuri. Omat keinot loppumassa tai lopussa. Lisävoimavaroja, kontrollia ja muutos tilanteeseen saatava heti.

^a kontrollilla tarkoitetaan tilanteen hallinnan lisäämistä rajoittamalla jotakin epätoivottavaa asiaa, esimerkiksi päihteiden käyttöä.

Kuvio 1. Tom Arnkilin ja Esa Erikssonin malli huolen vyöhykkeistä (THL, 2009b).

Huolen vyöhykkeistö on luotu työväliseksi lasten, nuorten ja perheiden kanssa työskenteleville, mutta se soveltuu hyvin käytettäväksi missä hyvänsä huolta herättävässä tilanteessa. Vyöhykkeistö selkeyttää ja auttaa jäsentämään yhteistyötä opiskelijoiden kanssa. Arnkilin ja Erikssonin (Kuvio 1) mallissa huolen vyöhykkeitä on neljä: *ei huolta, pieni huoli, tuntuva huoli ja suuri huoli*. Huolen vyöhykkeistö nähdään jatkumona, jonka ääripäiden välillä huolen määrä vaihtelee. Toisessa päässä tilanne on huoleton ja toisessa ääripäässä suuren huolen tilanne. Vyöhykkeiden rajat ovat joustavat, ja eri työntekijöillä huoli saattaa näkyä hyvin eriasteisena. Huolen vyöhykkeistö auttaa jäsentämään huolta ja arvioimaan, milloin on aika aloittaa keskustelu opiskelijan kanssa. Koska huoli on subjektiivinen kokemus, sen määrä vaihtelee kokijan toimintamahdollisuuksien mukaan. Huoli muuttuu, kasvaa ja häviää, kun omat toimintamahdollisuudet lisääntyvät tai heikenevät. Huolen vyöhykkeistöllä mitataan työntekijän omaa huolta tietystä toimintatilanteesta, sille ei voi eikä saa sijoittaa opiskelijoita (Eriksson & Arnkil, 2007; THL, 2009b).

Huolen vyöhykkeistö on metafora ja sen rajat ovat joustavia. *Ei huolta vyöhykkeellä* opettaja tai muu koulun toimija kokee, että opiskelijan asiat ovat hyvin. Hän toimii ja opiskelee normaalisti. Työntekijä kokee opiskelijan asioiden ja oman toimintansa sujuvan ja tuottavan toivottuja tuloksia oppilaitoksen kontekstissa. *Pienen huolen vyöhykkeellä* oppilaitoksen työntekijällä käy pieni huoli tai ihmettely opiskelijaan liittyen toistuvasti mielessä. Hänellä on kuitenkin vahva luottamus omiin auttamismahdollisuuksiinsa. Näissä tilanteissa huolen puheeksiottaminen koetaan suhteel-

lisen helpoksi, koska tukea pystytään tarjoamaan ja asiat etenevät myönteiseen suuntaan. Pienen huolen vyöhykkeellä on hyvät mahdollisuudet varhaiseen puuttumiseen ja tukeen. *Tuntuvan huolen vyöhykkeellä* (huolen harmaa vyöhyke) työntekijän huoli on tuntuva ja kasvaa edelleen. Oppilaitoksen toimija on käyttänyt omat auttamiskeinonsa tai ne ovat vähissä, ja usko omiin auttamismahdollisuuksiin vähenee koko ajan. Tällä alueella esiintyvää huolta on voinut ilmetä jo pitkään. Koulun toimijoille tilanteet ovat kuormittavia, eri tahojen työnjako voi olla epäselvää tai muiden tahojen mukanaolosta ei ole tietoa. Työntekijä kokee kasvavaa huolta opiskelijasta ja kaipaa lisävoimavaroja ja kontrollia. Samaa aikaan hän voi olla myös epävarma riittävästä näytöstä ja pelätä liioittelevansa. *Suuren huolen vyöhykkeellä* työntekijä arvioi opiskelijan olevan vaarassa. Huoli on jatkuvaa ja omat keinot ovat lopussa. Suuren huolen vyöhykkeelle sijoittuvat huolet eivät anna työntekijälle enää mahdollisuutta viivyttelyyn. On ennakoitavissa, että opiskelijalle käy huonosti, ellei tilanteeseen saada muutosta heti (Arnkil, Eriksson, & Saikku, 1998; Eriksson & Arnkil, 2007; THL, 2009b).

Puuttumisen ensimmäinen askel - huolen puheeksiottaminen

Varhaista puuttumista ja tuen toteutumista on oppilaitoksissa pyritty varmistamaan erilaisilla toimintaohjeilla. Prosessikuvauksissa kuvataan esimerkiksi, milloin päihteiden käyttöön tai poissaoloihin on puututtava. Vastuu aloitteesta ja tuen piiriin pääsemisestä on henkilökunnalla. Ensimmäisen askeleen ottaminen, konkreettinen puuttuminen, voi kuitenkin olla koulun toimijoille haasteellinen tilanne.

Varpu-hankkeessa kehitetty huolen puheeksiottamisen menetelmä auttaa ja rohkaisee varhaiseen puuttumiseen. Huolen vyöhykkeet (Kuvio 1) ohjaavat työntekijöitä arvioimaan omaa huoltaan ja ottamaan asian puheeksi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Eriksson & Arnkil, 2007). Huolen konkretisointi auttaa työntekijää selkiyttämään huolenaiheitaan ja samalla pohtimaan tukitekojaan. Esimerkiksi oppilaitoksessa opettaja ei anna oman huolensa kasvaa, vaan sen huojentamiseksi ottaa huolen puheeksi opiskelijan kanssa. Puheeksiottaminen perustuu dialogiseen lähestymistapaan: oman huolen kuvaamiseen ja opiskelijan kuulemiseen (Eriksson & Arnkil, 2007, p. 23; Heinämäki, 2007, p. 17; THL, 2009d). Dialogit nähdään vuoropuheluna, joissa huomioidaan toisen ihmisen näkemykset ja pyrkimykset. Se merkitsee sanojen, merkitysten ja käsitysten avoimeksi tekemistä yhteisessä keskustelussa. Dialogissa keskustelijat ovat tasavertaisia, ja he tulevat vähitellen tietoisiksi paitsi toisen ajattelusta myös omastaan. Keskustelu on yhdessä etsimistä ja ajattelua, toisen kuuntelemista ja aitoa kiinnostusta toisen esittämiä näkemyksiä kohtaan. Huolen puheeksiottamisessa tavoitteena on yhteinen päämäärä, heränneen huolen huojentuminen (Eriksson & Arnkil, 2007; Heinämäki, 2007, p. 21; Polo, 2010; Seikkula & Arnkil, 2005). Varhaisen puuttumisen välineenä huolen puheeksiottaminen suuntaa työntekijöitä toimimaan ihmisten erilaisuutta kunnioittaen. Toista ihmistä pyritään ymmärtämään vuorovaikutteisessa suhteessa hänen kulloiseenkin toimintaympäristöönsä (Satka, 2009).

Oman huolen puheeksiottaminen opiskelijan kanssa on varhaista puuttumista ja samalla varhaisen tuen ensimmäinen muoto.

Dialogissa keskustelijat ovat tasavertaisia.

mäinen muoto. Puheeksioton myötä opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus saada apua ja ohjausta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Työntekijän arvioitavaksi jää, milloin puheeksiottaminen on tarpeen. Se ei saisi tapahtua liian varhain, mutta ei myöskään liian myöhään (Huhtanen, 2007, pp. 24–25). Huolen puheeksiottaminen on työntekijän työväline, jonka lähtökohtana on oma subjektiivinen huoli opiskelijasta. Menetelmä auttaa ja rohkaisee puhumaan. Kun opiskelijan kanssa tavataan ja keskustellaan, keskeistä on, että työntekijä ottaa puheeksi oman huolensa sen sijaan, että puhuisi opiskelijan ongelmista. Näin opiskelijaa ei määritellä ongelmaiseksi, ja keskustelu voidaan säilyttää vuoropuheluna, jonka tavoitteena on saavuttaa uusi ymmärrys (Eriksson & Arnkil, 2007).

Huolen puheeksiottamisen tueksi on kehitetty ennakoitilomake, joka on tarkoitettu käytettäväksi silloin, kun opettajalla tai oppilaitoksen muulla henkilökunnalla on huoli opiskelijasta, eikä

hän tiedä, miten etenisi asian kanssa. Ennakointilomake auttaa suunnittelemaan huolen ilmaistemista ja jäsentämään varhaisen tuen ensimmäistä askelta. Se soveltuu tilanteisiin, jossa työntekijä kokee epävarmuutta siitä, millä tavalla ottaa opiskelijaa koskeva huoli puheeksi. Puheeksiottamisen ennakointilomake sisältää kysymyksiä, joiden avulla tilanteeseen valmistaudutaan. Ennakointilomakkeessa on kolme kysymysarjaa, joita on tarkoitus käydä läpi huolen herätessä, välittömästi ennen puheeksiottoa ja puheeksioton jälkeen (Eriksson & Arnkil, 2007, pp. 45–47; THL, 2009a).

Ennen puheeksiottoa on tärkeää selvittää itselleen, mistä asioista opiskelijan tilanteessa on huolissaan. Huolen selkiytyminen helpottaa keskustelun käymistä. On hyvä pohtia, mitä tapahtuisi, jos huolta ei oteta puheeksi. Ennen opiskelijan tapaamista on myös pohdittava, miten häntä voi tukea, ja onko asioita, joissa opiskelija voi kokea lähestymisen uhkaavaksi. Etukäteen mietitään myös, millaisia voimavaroja opiskelijalla hänen tilanteessaan on ja myös sitä, miten ja missä asiat otetaan puheeksi. Puheeksioton jälkeen arvioidaan, kuinka se tuli toteutettua ja millainen tunnelma oli. Lisäksi arvioidaan, tapahtuiko se kuten ennakoitiin, ja miltä toiminta näyttää opiskelijan tilanteen helpottamiseksi. Jatkotoimenpiteitä suunniteltaessa on tarkasteltava, mikä puheeksiotossa herätti toiveikkuutta, mikä jäi huolestuttamaan ja mitä konkreettisesti aiotaan tehdä jatkossa huolen hälvenemiseksi (Eriksson & Arnkil, 2007, pp. 12–17, 20–24).

Metodi ja aineisto

Tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisten opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumisesta. Varhainen puuttuminen tarkoittaa tilanteeseen puuttumista ja opiskelijan tukemista heti, kun huoli opiskelijasta on herännyt. Opettajat käyttivät huolen puheeksiottamisen menetelmää varhaisen puuttumisen ensimmäisenä askeleena. Tässä tutkimuksessa varhainen puuttuminen toteutui ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opetustarjonnassa on ollut vuosina 2009 – 2011 vapaasti valittavana opintona opintojakso Varhainen puuttuminen ammatillisessa koulutuksessa. Opintojakson osaamista-voitteena oli oppia varhaisen puuttumisen keinoin ennaltaehkäisemään nuorten syrjäytymistä opiskelusta ja myöhemmästä työelämästä. Opintojaksolla perehdyttiin varhaiseen puuttumiseen, huolen varhaiseen puheeksiottamiseen ja avoimeen, osallistavaan yhteistyöhön. Opintojen aikana opettajaopiskelijat sovelsivat huolen puheeksiottamisen menetelmää varhaiseen puuttumiseen joko omassa työssään tai muulla elämänalueella.

Opintojaksolle osallistui 53 opettajaopiskelijaa. Tutkimushenkilöinä tässä tutkimuksessa ovat ne opettajaopiskelijat ($n=20$), jotka sovelsivat huolen puheeksiottamista ja siihen liittyvää ennakointilomaketta varhaisen puuttumisen ensimmäisenä askeleena omassa opetustyössään ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimushenkilöistä 8 oli naisopettajaa (N) ja 12 miesopettajaa (M). He toimivat tutkimushetkellä opettajana joko ammattiopistossa ($n=13$), aikuiskoulutuskeskuksessa ($n=5$) tai ammattikorkeakoulussa ($n=2$).

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Tutkimushenkilöiden kirjoittamat raportit omista kokemuksistaan varhaisesta puuttumisesta ovat tämän tutkimuksen aineistona. Kirjallisia raportteja oli yhteensä 20. Sivumäärät vaihtelivat 2–9 välillä. Sisällönanalyysin avulla materiaali on analysoitu systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Aineiston analysointimenetelmässä oli mukana sekä aineistolähtöistä että teorialähtöistä analyysia. Tutkimuksen etenemiseen vaikutti esiyymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ja aihealueen aikaisemmat kokeilut. Tämä ymmärrys oli mukana myös aineiston analyysissä, joten on kuvaavampaa puhua abduktiivisesta tutkimusotteesta kuin puhtaan induktiivisesta tutkimusotteesta (Karila, 1999, p. 123).

Opettajien huolenaiheet

Huoli opiskelijan hyvinvoinnista voi herätä ainoastaan silloin, jos opettaja tuntee opiskelijan. Huoli liittyy toisesta välittämiseen. Usein huoli herää opiskelijan käyttäytymisen muuttuessa. Muutosten huomaminen edellyttää kuitenkin kontaktitietoa, jota voi olla vain opiskelijan kanssa jatkuvasti tekemisissä olevilla ihmisillä. Monet tutkimushenkilöistä kuvasivat seuranneensa ja pohtineensa opiskelijan elämäntilannetta jo jonkin aikaa. Erilaiset merkit opiskelijan toimissa olivat herättäneet huolta opintojen jatkumisesta tai opiskelijan elämäntilanteeseen liittyen. Opiskelijat, jotka olivat herättäneet tutkimushenkilöiden huolen, olivat iältään 15 – 43-vuotiaita. He opiskelijat eri aloilla ammattiopistossa (n=13), aikuiskoulutuskeskuksessa (n=5) tai ammattikorkeakoulussa (n=2).

Poissaoloilla on vahva yhteys koulumenestykseen ja myöhempään syrjäytymiseen, koska runsaat poissaolot koulusta muodostavat nopeasti esteen oppimiselle (Kaltiala-Heino, Ranta, & Fröjd, 2010; Lehtinen, Ståhl, & Saaristo, 2012). Muista kuin vaikeista somaattisista sairauksista tai muusta hyväksytystä syystä johtuvat runsaat poissaolot viittaavat usein myös mielenterveyden häiriöihin (Kaltiala-Heino, Ranta, & Fröjd, 2010). Tutkimushenkilöiden raporteissa opiskelijoiden poissaolot kuvattiin useimmin huolta aiheuttavaksi tekijäksi (n=12). Huoli kuvattiin joko pieneksi tai tuntuvaksi eli ns. harmaalla vyöhykkeellä olevaksi huoleksi (kuvio 1). Poissaoloihin liittyi joidenkin opiskelijoiden kohdalla myös jo opintojen viivästyistä sekä opiskelijan jaksamiseen ja elämänhallintaan liittyviä vaikeuksia. Poissaolojen lisäksi huolenaiheet liittyivät opiskelijan masentuneisuuteen, hiljaiseen olemukseen, elämäntilanteeseen tai päihteiden käyttöön.

”Pelkään, että jos en ota huolta puheeksi, opiskelija vieraantuu koulusta, poissaolot kasvavat entisestään, jonka seurauksena opintosuoritukset viivästyvät ja pahimmillaan koulu jää kesken.” (M 14, ammattiopisto)

”Huomasin hänen muuttuneen aloitusvuoden iloisesta ja osallistuvasta nuorukaisesta kireäksi, väsyneeksi ja vaisuksi opiskelijaksi.” (M 3, ammattiopisto)

Opettajat arvioivat huolensa pääasiassa pieneksi, tuntuvaksi tai näiden välimaastoon jääväksi tunteeksi. Vielä ei ollut tapahtunut mitään peruuttamattontaa, ja omiin voimavaroihin luotettiin tilanteen selvittämiseksi. Varhainen puuttuminen tässä vaiheessa tarjoaa

vielä monia vaihtoehtoja tilanteen ratkaisemiseksi ja opiskelijan tukemiseksi. Neljä tutkimushenkilöä kuvasi kuitenkin huolensa suureksi. Suuren huolen vyöhykkeellä huolta on paljon ja jatkuvasti. Omat keinot ovat loppumassa, ja muutos tilanteeseen on saatava heti. Suurta huolta tunteneet opettajat kokivat, että ellei näin tapahdu, niin opiskelijan elämäntilanne muuttuu sietämättömäksi tai opinnot keskeytyvät.

”Tyttö on villiintynyt täysin. Asenne joitakin opettajia kohtaan ylimielinen. Runsaasti poissaoloja. Valehtelee kotiin poissaolojen syistä. Jäänyt kiinni asuntolassa vahvassa humalatilassa. Ensimmäisellä jaksolla ei hyväksytyjä suorituksia.” (M 19, ammattiopisto)

”Poika voi koko ajan pahoin, niin tästä johtuen pojan poissaolot ja myöhästymiset jatkuvat ja hän jää opinnoissaan jälkeen muista.” (M 17, ammattiopisto)

Osa opettajista oli huolissaan opiskelijoiden poissaoloista, koska kokivat koulun olevan suojaava tekijä opiskelijan elämässä. Nuorella ei ehkä ollut harastuksia, hänen kotiolonsa saattoivat olla epävakaita tai perhepiirissä oli tapahtunut vaikeita asioita lähiaikoina, esimerkiksi avioero tai läheisen kuolema. Jos säännöllinen kontakti kouluun katkeaisi, niin opettajilla oli pelko nuoren syrjäytymisestä. Koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääminen voi nuorelle merkitä syrjäytymisvaaraa. Nuorten elämänkulut ovat kuitenkin erilaisia ja sen vuoksi on tärkeää paikantaa niitä tekijöitä, jotka auttavat yksilöitä ulos syrjäytymiskierteestä. Koulutus ja oppiminen voivat olla nuorelle keskeinen mahdollisuus ja käännekohta myönteiseen muutokseen elämässä (Kuronen, 2010).

”Koulunkäyminen voi olla ainoa kontakti ulkomaailmaan ja ainoa tekijä hänen elämässään, mistä hän voi saada itsetuottamusta ja positiivista palautetta.” (N 20, ammattikorkeakoulu)

Huolen puheeksiottaminen varhaisen puuttumisen ensimmäisenä askeleena

Valmistautuminen. Opiskelijan tukemista ja puheeksiottamista suunnitellessaan tutkimushenkilöt käyttivät apuna huolen puheeksiottamisen ennakointilomaketta (Eriksson & Arnkil, 2007, pp. 45–47; THL, 2009b). He tarkensivat itselleen, mikä oli huolen aihe ja kuinka suuri huoli oli. He pohtivat myös, mistä lisävoimavaroja ja apua opiskelijan tukemiseen voisi tarvittaessa saada. Opettajat ottivat huolensa puheeksi tilanteesta riippuen joko opiskelijan kanssa, hänen vanhempiensa kanssa tai molempien kanssa. Yhdessä tapauksessa mukaan pyydettiin myös opiskelijan tyttöystävä.

Ennen huolen puheeksiottamista tutkimushenkilöt ennakoivat, missä asioissa opiskelija ja/tai vanhemmat mahdollisesti kokevat saavansa tukea opettajalta ja oliko sellaisia asioita, jotka he kokisivat uhkaaviksi. Opettajat pohtivat valmiiksi opiskelijan voimavaroja ja erilaisia keinoja tilanteen korjaamiseksi. He pohtivat erityisesti sitä, mitä itse voisivat tehdä asioiden eteenpäin viemiseksi. Tutkimushenkilöt olivat yhtä mieltä siitä, että opiskelijan vaikeaan tilanteeseen tulee puuttua mahdollisimman varhain. Puheeksiottaminen on kuitenkin haasteellinen tehtävä, eivätkä kaikki opettajat tai muut koulun toimijat koe välttämättä omaavansa siihen riittävästi

taitoja. Tutkimushenkilöistä yli puolet kuvasi tunnelmiaan puheeksioton alla jännittyneeksi, pelokkaaksi tai hermostuneeksi.

”Helppoa tällainen asian puheeksi ottaminen ei ollut. Keskusteluun pyytämisen ja hänen kanssaan tästä asiasta keskustelu oli raskas kokemus.” (M 10, ammattikorkeakoulu)

Puheeksiottamista helpotti kuitenkin hyvä ennakoivalmistautuminen. Ennakointilomake koettiin toimivaksi välineeksi valmistautua tilanteeseen. Lomake auttoi jäsentämään tilannetta etukäteen ja valmistautumaan yllättäviinkin tilanteisiin.

”Olin itse aika jännittynyt ennen tapaamista, mutta tunsin osaavani esittää asiani etukäteissuunnittelun avulla.” (N 16, ammattiopisto)

Kohtaaminen. Nuoren kohdalla ammattiopistossa opettajalla on myös kasvatustehtävä. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 1998/630). Kasvatuksessa on haasteellista olla asian tuntija, koska jokainen kasvatustilanne on erityinen. Nuorten kohdalla on aina erikseen pohdittava kasvatuksellisten tekojen laatua ja merkitystä, koska ajatonta ja aina pätevää ratkaisua ei ole olemassa. Jokainen kasvatustilanne haastaa opettajan pohtimaan tekojensa laatua, merkitystä ja sopivuutta, koska opiskelijan parhaita on olemassa monia (Suoranta, 1997, pp. 147–149).

Opiskelijan ja/tai vanhempien kohtaaminen koettiin haasteelliseksi tilanteeksi. Tilanne jännitti, ja siihen valmis-

tauduttiin huolellisesti. Huolen puheeksiottaminen toteutui suunnitellusti 19 opiskelijan kanssa. Ainoastaan yksi opiskelija ei tullut sovitusti paikalle, mutta opiskelijan vanhemman kanssa keskustelu toteutui. Opettajat toteuttivat puheeksioton erilaisissa tilanteissa. He harkitsivat ja ennakoivat opiskelijan ja/tai vanhempien suhtautumista tilanteeseen ja valitsivat ajan ja paikan sen mukaan. Osa sopi tapaamisen koulupäivän jälkeen tai toteutti sen päivän aikana. Yksi opettajista sopi tapaamisen kaikkien oman ryhmänsä opiskelijoiden kanssa, jolloin puheeksiottaminen ei poikennut yleisestä tavasta kohdata opiskelijoita. Osa odotti sopivaa tilannetta koulupäivän aikana ja otti asiansa esille sopivan tilanteen tullen.

”Otin huoleni opiskelijan kanssa puheeksi normaalin käytäväkohtaamisen yhteydessä, jolloin kysyin opiskelijalta kuulumisia. Menimme jatkamaan juttelemista työhuoneeseeni.” (M 11, ammattiopisto)

Huolellinen valmistautuminen lisäsi varmuutta tapaamiseen. Tilanteen ennakointi vahvisti myös tunnetta siitä, että tilanteeseen pitää puuttua, vaikka se tuntuisi vaikealta. Keskustelun kulkua suunniteltiin etukäteen ja omaa viestiä sanoitettiin ja harjoiteltiin. Opettajat ottivat puheeksi oman huolensa, eivät opiskelijan ongelmaa. Ennakointi auttoi keskustelutilanteen toteutumista suunnitellulla tavalla, ja opettajat kuvasivat puheeksiottotilannetta pääasiassa rauhalliseksi ja ilmapiiriä luottamukselliseksi.

”Olo oli ihmeen rauhallinen. Asian ennakointi auttaa todella!” (N 1, aikuis-koulutus)

*”Tärkeää aloittaa positiivisesti ja alle-
viivata sitä, että minä olen huolissani,
ei siis saa syyttää opiskelijaa.” (N 13,
aikuiskoulutuskeskus)*

Opiskelijoiden suhtautuminen ta-
paamiseen ja keskusteluun yllätti monet
opettajat. Lähes kaikki opiskelijat halu-
sivat keskustella opettajan kanssa ja oli-
vat avoimia. Yksi opiskelija ei tullut so-
vitusti paikalle ja yksi opettajista koki,
että opiskelija oli keskustelutilanteessa
hieman vaivautuneen oloinen. Muut
opettajat kokivat keskustelutilanteen
onnistuneeksi ja molempia osapuolia
auttavaksi. Opettajan huoli väheni jo
keskustelutilanteessa, ja opiskelija koki
saaneensa tukea.

*”Alun jännityksen jälkeen olo helpotti
ja olin vapautunut, koska poika oli
alusta lähtien avoin ja sain luotua
luottamuksen ilmapiirin.” (M 3, am-
mattiopisto)*

*”Keskustelun lopuksi opiskelija sanoi
minulle, että ’kiitos kun kuuntelit’.
Hän myös sanoi, että hänen olonsa hel-
pottui keskustelun myötä.” (N 2, am-
mattiopisto)*

Toiveikkaana eteenpäin. Tutkimus-
henkilöt kuvasivat tuntemuksiaan
ennen ja jälkeen huolen puheeksiotta-
mista. Ennen kohtaamista olo oli ollut
suurimmalla osalla jännittynyt, mutta
tapaamisen jälkeen lähes kaikki opetta-
jat kokivat olonsa huojentuneeksi ja
luottavaiseksi. Osa opettajista kuvasi
oloaan odottavaiseksi tai vähän epävar-
maksi. Puheeksiottaminen oli kuitenkin
kaikkien mielestä ollut oikea ratkaisu.
Se oli jo sellaisenaan tukenut opiskelijaa
ja opettajan toive asioiden menemisestä
parempaan suuntaan oli vahvistunut.
Työvälineet koettiin toimiviksi ja hyö-

dylisiksi ammatillisessa koulutuksessa.
Huolen vyöhykkeistö auttoi arvioimaan
omaa huolta ja ennakoitilomake val-
mistautumaan keskusteluun.

*”Mielestäni työtapo soveltuu ammatti-
korkeakouluun hyvin. Nuorten ongel-
mat eivät ole ammattikorkeakoulussa
vähäisempiä kuin muissa oppilaitoksis-
sa.” (N 20, ammattikorkeakoulu)*

*”Kun keskustelumme päättyi, minulle
jäi sellainen tunne, että nyt sain jotain
hyvää aikaiseksi ja uskon, että oppi-
laallakin jäi hyvä mieli tästä keskus-
tusta.” (M 6, ammattiopisto)*

Puheeksiottotilanne koettiin positiiviseksi, ja moni opettaja kuvasi jo itse tilanteen vähentäneen huolta ja vieneen asioita parempaan suuntaan. Opettajien kokemukset tässä tutkimuksessa vahvistavat sitä, että huolen puheeksiottaminen voimaannuttaa sekä opiskelijaa että opettajaa. Keskustelun aikana molemmat voivat kyseenalaistaa omat käsityksensä. Kun vaihtoehtoisia näkökulmia alkaa tulla, niin tulee tietoisiksi omasta ajattelustaan ja voi muuttaa aiempia ennako-oletuksiaan ja käyttäytymistään (Polo, 2011, pp.16–17). Keskustelutilanteissa tehtiin myös yhteisiä sopimuksia, sovittiin jatkotoimenpiteistä ja tarvittaessa uudesta tapaamisesta.

*”Toinen tavoite oli saada jatkotoimen-
piteet heti käyntiin, mikä onnistuikin
mainiosti.” (M 3, ammattiopisto)*

Tässä raportissa tutkimusaineistona olevien raporttien kirjoittamisella ja oppilaitoksissa tapahtuneiden varhaisten puuttumisten väliin jäi aikaa muutamasta päivästä muutamaan viikkoon. Johtopäätöksiä varhaisen puuttumisen pitkäaikaisista vaikutuksista puheeksi-

oton myötä ei voi tehdä, mutta selvä suunta parempaan oli nähtävissä monen opiskelijan kohdalla. Tämä välittyi raporteista opettajien toiveikkoutena. Merkille pantavaa on, että yhdenkään opettajan huoli ei prosessin aikana kasvanut, eikä opiskelijan asiat menneet huonompaan suuntaan.

"Nyt kun huolen puheeksiottamisesta on kulunut lähes kaksi viikkoa, voin todeta, että ainakin tähän saakka se on toiminut." (N 1, aikuiskoulutuskeskus)

"Keskustelun jälkeisenä päivänä oli huomattavissa selvä muutos aiempaan käyttäytymiseen. Iloisempi, oma-aloitteinen, läsnä." (M 7, ammattiopisto)

Pohdinta ja yhteenveto

Tässä artikkelissa on kuvattu ammatillisten opettajien huolenaiheita ja kokemuksia huolen puheeksiottamisesta. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat kantoivat huolta opiskelijoistaan ja halusivat puuttua huolestuttavaan tilanteeseen. Heillä oli kontaktitietoa opiskelijoista, ja he havaitsivat, kun opiskelijan elämässä ei kaikki sujunut hyvin. Huolen vyöhykkeet auttoivat opettajia jäsentämään omaa huoltaan, ja puheeksiottamisen ennakoitilomake auttoi valmistautumaan ja toteuttamaan opiskelijan kohtaamisen. Nurmen (2009) tutkimuksen mukaan opettajien kannustava ote ja opetuksen henkilökohtaistaminen ammatillisessa koulutuksessa edistivät luottamuksellista ilmapiiriä ja lisäsivät yhteisöllisyyttä. Opiskelijat kokivat, että opettaja oli nähnyt heidät ihmisinä. Opiskelijan kohtaamiseen tulisikin kiinnittää erityistä huomiota, ja kehittää sitä pitkäjänteiseksi toiminnan suunnitte-

luksi ja neuvottelevaksi tavaksi toimia (Kuronen, 2011, p. 83). Varhaiseen puuttumiseen koulun kontekstissa tarvitaan ihmistä, joka tuntee opiskelijan, huomaa muutokset hänen käytöksensä ja haluaa ja uskaltaa ryhtyä tukemaan.

Varhaisen puuttumisen toimeenpano ammatillisessa koulutuksessa toteutuu eri toimijoiden yhteistyönä. Puuttuminen tuo mukanaan myös vastuun tuen tarjoamisesta. Nuorten tukemisessa merkittäviä asioita ovat välittäminen, aikuisena oleminen ja jaksamisen yhä uudelleen ja uudelleen nuoren kanssa. Ilman luottamusta nuorta ei saada pyhähtymään ja oivaltamaan, että asiat voisi tehdä toisinkin (Linnakangas & Suikkanen, 2004, pp. 61–62). Tutkimushenkilöiden raporteista välittyi, että opiskelijat täytyy tuntea. Heitä tulee tavata riittävän usein. Kaikilta on hyvä kysyä kuulumisia aina kun siihen joutuu mahdollisuus ja viestittää, että on opiskelijan käytettävissä. Opettajan kannustavan dialogisen toiminnan edut tulevat esille lisääntyvänä toivona, luottamuksena ja välittämisenä (Nurmi, 2009).

"Mielestäni tärkeä tehtävä opettajalle on kannustaa oppilaitaan ja luoda heille tunne, että heistä huolehditaan ja välitetään siitä mitä he tekevät." (M 6, ammattiopisto)

"...ryhmänohjaaja huolehtii oman ryhmänsä koko opintojen ajan eli kolme vuotta. Sen hyvä puoli on se, että ryhmänohjaaja oppii tuntemaan oppilaat ja ryhmän jäsenet oppivat toivottavasti luottamaan ohjaajaansa. Opintojen alussa ryhmänohjaaja huolehtii omalla tavallaan ryhmäytymisen." (M 4, ammattiopisto)

Monien oppilaitosten varhaisen puuttumisen prosesseissa määritellään, kenen tehtävä on puuttua ja keskustella opiskelijan kanssa. Aina se ei ole välttämättä se henkilö, jolla huoli on ensisijaisesti herännyt. Opettajat kuitenkin havaitsivat opiskelijaan liittyvät huolet usein varhaisessa vaiheessa, koska he yleensä tuntevat opiskelijansa hyvin (Kuronen, 2011, p. 85). Tutkimushenkilöt pohtivatkin raporteissaan vastuunjako oppilaitoksissa, ja sitä, kenen tulisi ottaa varhaisen puuttumisen ensimmäinen askel. Omat voimavarat ja ajan puute tiedostettiin, mutta huolen herättyä haluttiin myös kantaa vastuu huolen hälvenemisestä ja opiskelijan tukemisesta.

”Onko kuraattori loppujen lopuksi oikea henkilö varhaisen puuttumisen asioissa kodin ja koulun välillä, vai juuri se opettaja, jolla tämä huoli on herännyt. Hänellä on paras tietämys opiskelijan tilanteesta.” (M 10, ammattikorkeakoulu)

”Siirretäänkö huoli ryhmänohjaajalle asian havainneelta liian herkästi. Pitäisikö kunkin opettajan olla ensimmäinen varhainen puuttuja enemmän kuin vain viestin viejänä ryhmänohjaajalle. Voisiko hän soveltaa jo omalla kohdalla työssään huolen puheeksiottamisen työtapaa. Se olisi varhaista puuttumista parhaimmillaan.” (M 4, ammattiopisto)

Opettajien huolet olivat kokonaisvaltaisia. Opiskelijoiden opintojen etene- mistä haluttiin tukea, mutta myös muista elämänalueista ja opiskelijan jaksamisesta oltiin huolissaan. Opettajien ja muun henkilökunnan tehtävänä voidaankin pitää olemista luotettavana ihmisenä, joka toimii opiskelijan tukena ja ongelmiin puuttujana. Koulun toimijoiden tulee olla myös välittävänä link-

kinä opiskelijan muuhun tukeen ja turvaverkkoihin (Kuronen, 2011, p. 85). Tutkimushenkilöt tiedostivat oman vastuunsa ja koulun suojaavan merkityksen syrjäytymisen ehkäisyssä. He tunnistivat putoamisuhan alla olevat opiskelijat, ja halusivat tukea heitä.

”Hänellä ei ole mitään tai ketään, johon turvautua. Olen ainoa aikuinen ihminen, jonka kanssa opiskelijani on tekemisissä päivittäin. Olen ehkä ainoa henkilö, joka voi asiaan puuttua. Jollen minä toimi, kuka sitten?” (N 13, aikuiskoulutuskeskus)

Varhainen puuttuminen ammatillisessa koulutuksessa tarkoittaa, että ongelmat havaitaan ja niihin yritetään löytää ratkaisuja mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Se tarkoittaa opiskelijan tukemista heti, kun huoli hänestä on herännyt. Kun tukea ja kontrollia tarjotaan esimerkiksi poissaolojen ilmaantumisen alkuvaiheessa, niin vaihtoehtoisia ratkaisuja tilanteeseen on vielä löydettävissä runsaasti. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kuvaamana varhainen puuttuminen on ennakkointia. Se on prosessi, jonka tulee alkaa heti opiskelun alkaessa ja jatkua koko opintojen ajan. Se on myös jokaisen koulun toimijan vastuuta opiskelijasta ja puuttumista vaikeisiin tilanteisiin mahdollisimman varhain. Työvälineinä huolen vyöhykkeistö ja huolen puheeksiottamisen menetelmä ovat ammatillisessa koulutuksessa toimivia ja tarkoituksenmukaisia (kuvio 2).

VARHAINEN PUUTTUMINEN AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

MAHDOLLISIMMAN VARHAIN – AINA, KUN VÄHÄINENKIN HUOLI HERÄÄ

- Opintojen alussa panostetaan ryhmäytymiseen
 - hyödynnetään ryhmän tuki ja luodaan turvallinen ilmapiiri
- Opettaja tutustuu opiskelijoihin
 - opiskelijan tukeminen edellyttää kontaktitietoa, jota voi olla vain hänen kanssaan jatkuvasti tekemisissä olevalla henkilöllä
- Puututaan mahdollisimman varhain
 - alkuvaiheessa löytyy vielä monenlaisia ratkaisuja
 - jokaisella koulun toimijalla on velvollisuus puuttua
- Puuttumiseen riittää oma huoli
 - apuna *huolen vyöhykkeistö*
- Otetaan puheeksi oma huoli, ei nuoren ongelmaa
 - apuna *huolen puheeksiottamisen työtap*
 - tavoitteena yhteisen ratkaisun löytäminen
 - tavoitteena sopivien toimintatapojen löytäminen ja kokeileminen
- Ohjataan nuori tarvittaessa muun avun piiriin
 - saattaen vaihdettava, perillepääsy turvataan

Kuvio 2. Varhainen puuttuminen ammatillisessa koulutuksessa.

Lähteet

Arnkil, T. E. (2003). *Early intervention - anticipation dialogues in the grey zone of worry*. Nordiska barnavårdskongressen, Reykjavik, Island. Noudettu 21.3.2012 osoitteesta <http://info.stakes.fi/verkostomenetelmat/FI/index.htm>

Arnkil, T. E., Eriksson, E., & Saikku, P. (1998). Huolen harmaa vyöhyke. *Dialogi*, 7, 8–11.

Bouhlal, S., Heinonen, T., & Sulaoja, T. (2006). *Varhainen puuttumisen malli*. Helsinki: Kirjastudio.

Eriksson, E., & Arnkil, T. E. (2007). *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita No. 60. Helsinki: Stakes.

LAO. (2007). *Erytystä tukea tarvitsevan opiskelijan opetuksen järjestäminen tutkintotavoitteisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Lapin ammattiopisto. Luettu 21.3.2012 osoitteesta <http://www.lao.fi/loader.aspx?id=7ffd5c28-d0ac4777-bb69-63d8259ac088>

Happo, I. (2009). *Varhaisen puuttumisen työtapoja kehittämässä. Kokemuksia varhaisen puuttumisen työskentelystä ja huolen puheeksiottamisesta Nurmijärvellä ja Rovaniemellä*. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Noudettu 21.3.2012 osoitteesta http://www.nurmijarvi.fi/filebank/3142-varhaisen_puuttumisen_tyotapoja_kehittamassa_raportti.pdf

Heinämäki, L. (2007). *Varhaista tukea koulun arkeen – työvälineenä kehittämiskeskus*. Sosiaali- ja terveysministeriön tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita No. 67. Helsinki: Stakes.

Hiivala, J., Huhtaniska, R., Jokinen, A., Jäntti, P., Kaksonen, J., Ojansivu, T., Pajunen, N., & Vanhanen, K. (2009). *Nuorten oireilu ja varhainen puuttuminen ammatillisessa koulutuksessa*. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Noudettu 21.3.2012 osoitteesta http://www.oamk.fi/amok_old/pro_forma/nuorten_oireilu_ja_varhainen_puuttuminen_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf.

Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Jämsinen-Haarala, M. (2010). *Etsivän nuorisotyön toimintamalli Laukaan kunnassa*. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu. Noudettu 23.3.2012 osoitteesta <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/25328/Etsivan%20nuorisotyon%20toimintamalli%20Laukaan%20kunnassa.pdf;sequence=1>.
- Jääskeläinen, A. (2006). *VARPU – varhaisen puuttumisen menetelmien ja verkostotyön kehittämisen hanke 1.8.2004 – 31.12.2006. Loppuraportti*. Rovaniemi. Noudettu 23.3.2012 http://www.rovaniemi.fi/suomeksi/Palveluhakemisto/Kuntainfo/Projektit_ja_hankeet/Sosiaalipalvelukeskuksen_projektit/Varpu.iw3.
- Kaltiala-Heino, R., Ranta, K., & Fröjd, S. (2010). Nuorten mielenterveys koulumaailmassa. *Duodecim*, 126, 33–39.
- Karila, K. (1999). Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen, & M. Ojala (toim.), *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä* (pp. 119–130). Jyväskylä: Atena.
- Kaukoluoto, E. (2010). *Varhainen puuttuminen vs. varhainen tuki*. Yhteiskuntapolitiikka. Keskustelua. Noudettu 21.3.2012 osoitteesta <http://yp.stakes.fi/FI/keskustelu/100110kaukoluoto.htm>.
- Kuronen, I. (2010). *Peruskoulusta elämäntutkimus. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäntutkimusta peruskoulun jälkeen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kuronen, I. (2011). ”Mun kompassin neula vain pyörii”. *Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusosasto 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laiho, O. (2010). *Varhainen avoin yhteistyö*. Etelä-Pohjanmaan Kaste-seminaari 18.1.2010. Noudettu 23.3.2012 osoitteesta <http://www.seinajoki.fi/sosiaalijaterveys/lastenjanuortenkehittamishanke/.materiaali.html/33180.pdf>.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. (1998/630).
- Lehtinen, N., Ståhl, T., & Saaristo, V. (2012). Poissaolot ja niiden seuranta kouluhyvinvoinnin edistämisen välineenä. *Kasvatus*, 43(1), 56–62.
- Linnakangas, R., & Suikkanen, A. (2004). *Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lommi, A., Luopa, P., Puusniekka, R., Roine, M., Vilkkilä, S., Jokela, J., & Kinnunen, T. (2011). *Kouluterveyskysely 2010. Lapin raportti*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Noudettu 21.3.2012 osoitteesta http://info.stakes.fi/kouluterveys/tulokset/lappi_2010.pdf
- Mattila, K. (2009). Varhaisen puuttumisen malli – Toisen asteen opintojen seuranta ja tukeminen. Teoksessa S. Laitinen-Väänänen, R. Nurminen, O. Pylkkä, & V. Turpeinen (toim.), *Osaamisen markkinoilla. Avauksia ammatillisen opettajan työhön* (pp. 75–83). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 98. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Nurmi, P. (2009). *Opettaja kouluhyvinvoinnin edustajana. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä*. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Polo, S. (2011). Opetustyön tutkiva kehittäminen – esimerkkinä vapaa sivistystyö. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(1), 6–21.
- Satka, M. (2009). Varhainen puuttuminen, moraalinen käänne ja sosiaalisen asiantuntijat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 74(1), 17–32.
- Seikkula, J., & Arnkil, T. E. (2005). *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Tammi. Noudettu 26.3.2012 osoitteesta <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/93ae45f6-b7c4-403f-9dff-643b813972bf>.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2012). *Koulutuksen keskeyttäminen*. Helsinki: Tilastokeskus. Noudettu 25.3.2012 osoitteesta <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.html>.
- Suoranta, J. (1997). *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- THL. (2009a). *Huolen puheeksiottaminen*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Noudettu

21.3.2012 osoitteesta
<http://info.stakes.fi/verkostomenetelmat/FI/puheeksiottaminen/index.htm>.

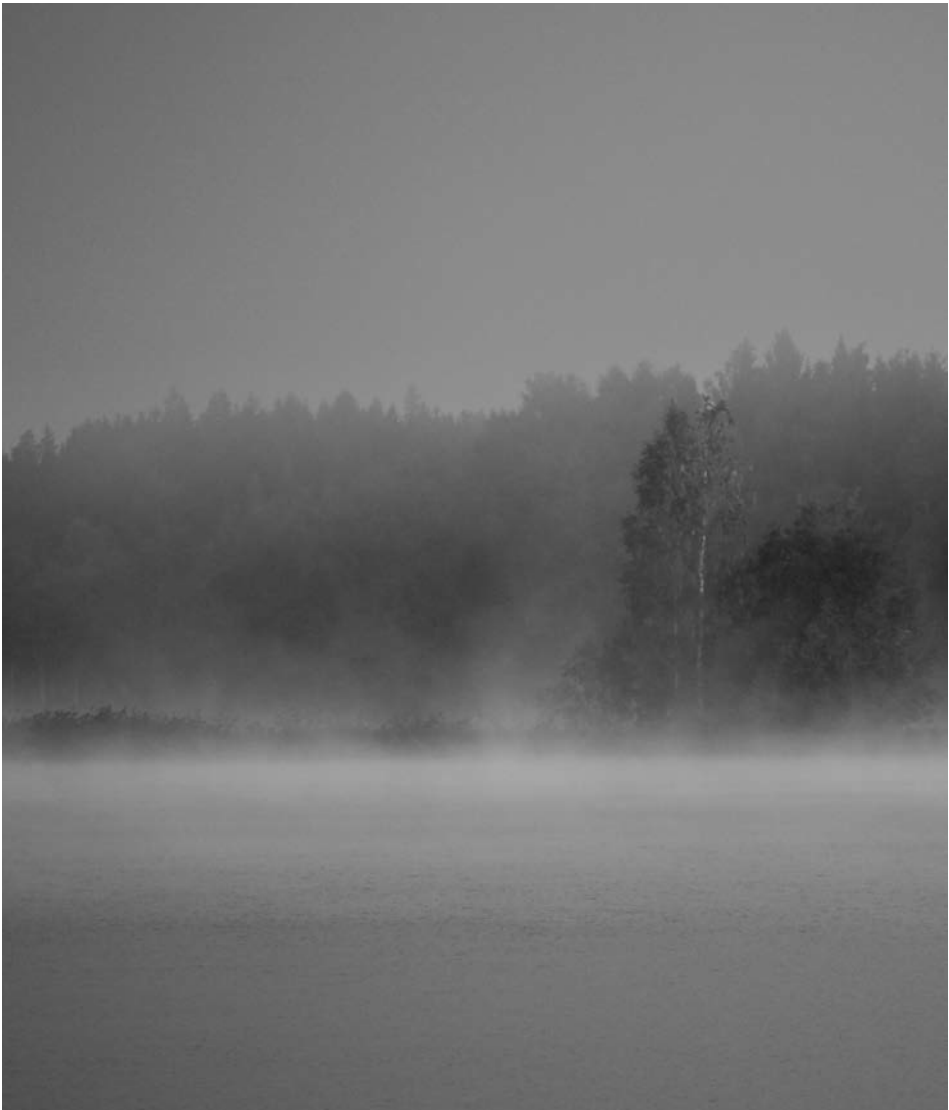
THL. (2009b). *Huolen vyöhykkeistö*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Noudettu 21.3.2012 osoitteesta
<http://info.stakes.fi/verkostomenetelmat/FI/vyohykkeisto/index.htm>.

THL. (2009c). *Varhainen puuttuminen (Varpu) - vastuunottoa omasta toiminnasta toisten tukemiseksi*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Noudettu 21.3.2012 osoitteesta
<http://groups.stakes.fi/VERK/FI/Varpu/index.htm>.

THL. (2009d). *VARPU. Tukea ajoissa. Varhaisen puuttumisen vastuuhenkilöverkosto*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Noudettu 21.3.2012 osoitteesta <http://www.varpu.fi/varpu>.

THL. (2011). *Kouluterveyskysely 2011. Ammatillisten oppilaitosten 1. ja 2. vuoden opiskelijoiden hyvinvointi vuosina 2008/09-2010/11*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Noudettu 21.3.2012 osoitteesta
http://info.stakes.fi/kouluterveys/tulokset/ktkysely_kokomaa_200809_201011_aol.pdf.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.



Paha pudokas? Koulutuksellisen syrjäytymisen tarkastelu yhteis- kunnallisessa keskustelussa

Katja Komonen

Yliopettaja, YTT

Mikkelin ammattikorkeakoulu

katja.komonen@mamk.fi

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan nuorten koulutuksellista syrjäytymistä koskevaa julkipuhetta samoin kuin koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten tuossa puheessa saamia toimija-asemia. Artikkelissa kysytään, onko koulutuksellisen syrjäytymisen ongelma vain yksilön ongelma ja siten kasvatuksen ja ohjauksen kysymys? Koulutuksellista syrjäytymistä koskevasta puheesta voidaan nostaa esille kaksi keskeistä juonetta.

Ensimmäinen liittyy koulutuksen ulkopuolella olemiseen koulutus- ja työvoimapolitiittisena, mutta ennen kaikkea moraalisisena ongelmana. Toinen taas liittyy koulutuksellisen syrjäytymisen yksilölähtöisyyteen, jossa sosiaalisesti ongelmaksi nimetty ilmiö palautetaan syntymekanismeiltaan pitkälti yksilötasolle. Vallitsevan diskurssin taustat palautuvat osin tutkimusmetodologisiin kysymyksiin. Etenkin opintojen keskeyttämisestä koskevan tutkimuksen kenttää on hallinnut yhdysvaltalaisesta koulutusso-

siologisesta tutkimuksesta vahvasti vaikuttaita ottanut makrotason kvantitatiivinen tutkimus. Tällainen tarkastelutapa on osaltaan ohjannut jäsentämään ja kuvaamaan keskeyttämistä keskeyttäjän yksilöllisiin – biologisiin, persoonallisiin tai psykologisiin – ominaisuuksiin kiinnittyvänä ilmiönä. Koulutuksellisen syrjäytymisen ilmiön ymmärtämiseksi ja sen ehkäisemiseksi on kuitenkin olen-

naista tutkia nykyistä vahvemmin yhteisötason ja institutionaalisten tekijöiden vaikutusta koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen.

Avainsanat: *syrjäytyminen (exclusion), opintojen keskeyttäminen (dropping out), moraalinen paniikki (moral panic)*

Johdanto

Nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen ja pysäyttämiseen kohdennettu suunnittelu ja koordinaatio – nuorisopoliittinen ohjaus – on tällä hetkellä ennennäkemättömässä suosiossa sekä kansallisella että Euroopan Unionin tasolla, ainakin jos katsotaan erilaisia selontekoja, muistioita ja viimeisen vuosikymmenen aikana hyväksytyjä ja toimeenpantuja politiikka- ja kehittämisohjelmia (An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering 2009; Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011; Lapsi- ja nuorisopoliittikan kehittämisohjelma 2012-2015). Kasvaneen kiinnostuksen taustalla korostuvat väestön ikääntymiseen ja nuorten ikäluokkien pienenemiseen liittyvät demografiset muutokset, jotka ovat tehneet myös nuorisopoliitikasta aiempaa vahvemmin koulutus- ja työvoimapolitiikkaa.

Nuorten syrjäytymisestä puhutaan nykyisin monessa eri yhteydessä ja myös monin eri tavoin. Poliittisessa ohjauksessa, nuorten kasvu- ja kasvatusympäristöissä samoin kuin medioissakin ra-

kennetaan asiantuntija- ja viranomaispuheessa kuvia syrjäytymisen syistä ja seurauksista samoin kuin syrjäytyneiksi luokiteltujen nuorten asemasta ja toimijuudesta oman elämänsä suhteen. Käytävän keskustelun ongelmana on kuitenkin epämääräisyys – esimerkiksi arviot syrjäytyneiden nuorten lukumäärästä saattavat heitellä kymmenillä tuhansilla. Keskustelua hallitsee ongelma-keskeinen kielenkäyttö, joka objektivoi ja kategorisoi – usein myös stigmatsoi – syrjäytyneeksi määritetyn nuoren (ks. Davis 2007). Nuori rakentuu passiivisena viranomaisten toimenpiteiden kohteena, jolla on erilaisia tarpeita ja joka tulee saada yhteiskunnallisten interventioiden piiriin.

Tässä artikkelissa nuorten syrjäytymistä lähestytään koulutuksellisen syrjäytymisen viitekehyksessä. Kuvaan ja jäsenän koulutuksellista syrjäytymistä koskevaa julkipuhetta eli diskurssia samoin kuin koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten tuossa puheessa saamia toimija-asemia tai subjektipositioita; erilaiset puhetavat tuottavat nuorelle tiettyjä ominaisuuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia (ks. Peräkylä 1997). Kriittisesti kysyn, onko koulutuksellisen syrjäytymisen ongelma vain yksilön ongelma ja siten kasvatuksen ja ohjauksen kysymys?

Diskurssilla tarkoitan koulutuksellisen syrjäytymisen tulkintarepertuaaria tai ymmärtämisen tapaa, joka tulee näkyväksi aihetta koskevassa puheessa ja teksteissä. Diskurssit eivät ole ainoastaan kommunikoinnin keinoja, vaan esimerkiksi nuorten kanssa työskentelevät viranomaiset käyttävät niitä oman toimintansa ja päätöstensä oikeuttamiseen tai toiminnan kohteeksi asettuvien nuorten kontrollointiin. Koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy näyttääkin edellyttävän osapuolilta tulkintoja kasvattamisen ja normalisoinnin tarpeesta. Tämä puolestaan johtaa erilaisten yhteiskunnallisten interventioiden kohdentamiseen nuoren muuttamiseksi ja hänen yhteiskuntakelpoisuutensa palauttamiseksi (ks. Komonen 2007).

Koulutuksellinen syrjäytyminen moraalisena ongelmana

Koulutuksellisella syrjäytymisellä tarkoitetaan tässä artikkelissa peruskoulun keskeytymistä tai toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäämistä tai jättäytymistä. Tämä voi tapahtua jättämättä hakematta yhteishaussa jatkokoulutukseen, ottamatta saatua opiskelupaikkaa vastaan tai keskeyttämällä jo aloitetun koulutuksen. Vuonna 2010 peruskoulun päättäneistä 9. luokalaisista 9 % eli 5700 nuorta ei jatkanut samana syksynä tutkintotavoitteista opiskelua. Päättötodistus jäi saamatta 152 oppilaalta. Lukuvuonna 2008/2009 8,5 % eli reilut 10 000 opiskelijaa keskeytti ammatillisen koulutuksen (Koulutustilastot 2011). Myrskylän (2012) analyysin mukaan vuonna 2010 maassamme oli 51 300 15-29 -vuotiasta nuorta koulutuksen ja työelämän ulkopuolella, pelkän perusasteen koulutuksen varassa. Tämän joukon ns. kovassa ytimessä on 32 500 nuorta, jotka eivät

ole rekisteröityneet edes työttömiksi työnhakijoiksi. Heitä kutsutaan julkisessa keskustelussa usein termillä ”ulkopuoliset”.

Koulutuksen ulkopuolelle jäämisen luvut eivät itsessään kerro nuorten myöhemmistä elämänvaiheista ja useissa tutkimuksissa (esim. Komonen 2001) on nostettu esiin nuorten nopeasti muuttuvat asemat koulutusmarkkinoilla samoin kuin esimerkiksi keskeyttäminen positiivisena koulutusvalintana. Koulutukselliseen syrjäytymiseen tulee kuitenkin suhtautua vakavasti ja ehkäistä ja ratkoa sitä erilaisilla toimenpiteillä. Niistä peruskoulun päättävistä nuorista, jotka ovat yhden vuoden koulutuksen ulkopuolella, enää 40 % suorittaa toisen asteen tutkinnon. Niin sanotuista ulkopuolisista ja työttömistä, joilla ei 25-vuotiaana ole perusasteen jälkeistä tutkintoa tai kesken olevia opintoja, näyttää 90 prosenttia jäävän kokonaan vaille jatkokoulutusta (Myrskylä 2011).

Koulutuksen ja tutkintojen merkitystä korostavassa yhteiskunnassa ilman tutkintoa jäävien nuorten työllistymismahdollisuudet kapeutuvat tai he usein päätyvät vähän koulutusta vaativiin matalapalkkaiseihin töihin, joissa ei ole etenemismahdollisuuksia (Christle, Jolivette & Nelson 2007). Myrskylän (2012) mukaan työllisistä pelkän peruskoulun varassa on viitisen prosenttiyksikköä vähemmän henkilöitä kuin ikäluokassa keskimäärin, kun taas työttömissä heitä on kymmenen prosenttiyksikköä enemmän. Tällä on epäilemättä vaikutusta paitsi yhteiskunnan toimivuuteen erityisesti yksilön myöhempään elämänselämään.

Koulutuksellista syrjäytymistä koskevasta puheesta voidaan nostaa esille

Kouluttamattomuus

heikentää myös

taloudellista

kilpailukykyä.

kaksi keskeistä juonetta. Ensimmäinen liittyy koulutuksen ulkopuolella olemiseen koulutus- ja työvoimapolitiittisena, mutta ennen kaikkea moraalisenä ongelmana. Toinen taas liittyy koulutuksellisen syrjäytymisen yksilölähtöisyyteen, jossa sosiaalisesti ongelmaksi nimetty ilmiö palautetaan syntymekanismiltaan pitkälti yksilötasolle.

Koulutus- ja työvoimapolitiittisesti keskeyttäminen näyttäytyy yhteiskunnan toiminnan tehokkuuden kannalta ongelmallisena, ei-toivottuna, normaalitoiminnan estävänä häiriötekijänä. Kun koulujärjestelmän toimivuutta ja tuloksellisuutta mitataan usein juuri määrääjässä suoritettujen tutkintojen ja keskeyttämisten perusteella, koulutuksen ulkopuolelle jättäytyminen merkitsee koulutuspaikkojen vajaatäyttöineen koulutukseen uhrattujen taloudellisten investointien ja koulutusresurssien tuhlausta.

Kouluttamattomuus heikentää myös taloudellista kilpailukykyä; huoli työvoiman saatavuudesta ja julkisen talouden kestävydestä korostaa syrjäytymisen in-

himillisen ulottuvuuden ohella ilmiön kansantaloudellista ulottuvuutta (Nuorten yhteiskuntatakuu 2013). Kouluttamattomuuden yhteiskunnallisia vaikutuksia on pyritty havainnollistamaan lukuisilla laskemilla mm. syrjäytyneiden suorista ja välillisistä kustannuksista tai kansantulon menetyksestä.

Työvoimapolitiittisen huolenaiheen ohella koulutuksen ulkopuolella olemiseen liittyy myös voimakkaita kulttuuri- ja moraalisia jännitteitä. Esimerkiksi institutionaalisen elämäntavan mallia – jossa normina on siirtymä peruskoulusta jatkokoulutuksen kautta työelämään – vasten koulutuksen ulkopuolella näyttäytyy normeista poikkeavuutena ja rooli-odotuksista suoriutumattomuutena. Se edustaa erilaista koulutusvalintaa, rikkoo normaalielämäkerran mallin ja tulee usein tulkituksi epäonnistuneena siirtymävaiheena.

Koulutukseen osallistumisella on myös läheinen kytkös yhteiskunnalliseen järjestykseen sosiaalistumiseen, tutkintotodistusten hankkimisen ollessa merkki paitsi ammatillisesta pätevydestä myös yhteiskuntakelpoisuudesta. Lievimmillään koulutuksen ulkopuolella oleviin nuoriin kohdistetut lausumat korostavat siten heidän vajavuuttaan koulutusmarkkinakansalaisuudessaan ja kyvyttömyyttään pärjätä koulutuksellisesti ja myöhemmässä työmarkkinoilla vallitsevassa kilpailussa. Valtaosan nuorista sijoittuessa sujuvasti perusjälkeiseen koulutukseen ja suorittaessa vähintään toisen asteen tutkinnon, koulutuksen ulkopuolella oleminen on määritetty koulupudokas-keskusteluissa useimmiten koulutukselliseksi epäonnistumiseksi, koulutuksen laiminlyömiseksi tai kouluallergiaksi.

Vahvimmillaan koulutuksen ulkopuolella olemista on julkisessa ja asian-tuntijakeskustelussakin pidetty voimakkaana henkilökohtaisena kannanottona koulutus- ja palkkatyöyhteiskunnan arvoja vastaan, osoituksena siitä, ettei nuori halua osallistua yhteiskunnan toimintaan. Kun koulutukseen osallistumisen jäsentää arkipäivän ajallista rytmiä ja merkitsee omaan tulevaisuuteen panostamista, koulutuksesta kieltäytyminen vertautuu holtittomaan elämäntyyliin: pitkäjänteisen rationaalisuuden ja omaan itseensä ja yhteiskunnan hyvään panostamisen sijasta antaudutaan hetkellisille houkutuksille. Koulutuksen ulkopuolella oleminen tulkitaan siten elämönhallinnan tai elämänlaadun puuttumiseksi tai ainakin näiden riskitekijäksi (Martin, Tobin & Sugai 200; McMillan & Marks 2003).

Nuoren itsensä kannalta syrjäytyminen ei tästä näkökulmasta ole ainoastaan koulutuksen ja mahdollisesti myös työn ulkopuolelle joutumista, vaan myös syrjäytymistä kansalaisuudesta, rajautumista osaksi koulutuksellista alaluokkaa, jota yhdistää marginalisoituminen yhteiskunnan keskeisistä instituutioista, kuten koulutus- ja työmarkkinoista, niillä toimivista ihmisistä samoin kuin yhteiskunnan keskeisistä arvoista ja normeista. Näiden ominaisuuksiensa perusteella alaluokkaan on katsottu sisältyvän monenlaisia moraalisia uhkakuvia, mitä jo koulutuksen ulkopuolella oleviin nuoriin liitetyt englanninkieliset käsitteet *dangerous classes*, *drop out*, *suspension*, *educationally at risk*, *academically marginal youth* kuvaavat (esim. Page 1998).

Toinen syrjäytymiseen liittyvä juonne liittyy koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten yksilöllisen vastuun korostamiseen tilanteessa. Koulutusjärjestelmä on

perinteisesti legitimoinut itsensä yksilökilpailun ja vapaiden valintojen avulla. Yhteiskunnallisia asemia ei enää peritä, vaan periaatteessa koulutusjärjestelmä antaa kaikille samanlaiset mahdollisuudet. Samalla koulutusjärjestelmä on myös legitimoinut myöhemmän elämänhistorian onnen tai onnettomuuden yksilön ansioista tai puutteista johtuvaksi asian-tilaksi. Kouluttautumisesta on yksilöllisen projektin ohella tullut yksilöllinen riski. Koulutuksellisen syrjäytymisen ilmiö konstruoituu pääasiassa yksilöiden ongelmaksi: nuoret ovat koulutuksen ulkopuolella pääasiassa omaan itseensä liittyvien vajavaisuuksien takia, jotka estävät heitä etenemästä normaali-elämäkulkumallin mukaisesti.

Suomessa kehitys on laajemminkin kulkenut yksilöllisen vastuun korostamisen suuntaan. On alettu korostaa syrjäytyneiden ja syrjäytymisen riskissä olevien yksilöiden vastuuta tilanteestaan irtautumisessa. Tämä näkyy erityisesti työttömiä aktivoivissa toimenpiteissä (Karjalainen & Lahti 2001, 272-276)

Koulutuksellista syrjäytymistä koskeva tutkimus

Vaikka koulutuksellinen syrjäytyminen on ollut kansainvälisellä tasolla tutkimuskohteena pitkään, Suomessa ilmiö on otettu – ensin opintojen keskeyttämisen näkökulmasta, sittemmin laajemmin – vasta 1980-luvulta lähtien. Vallitsevan, koulutuksellista syrjäytymistä paitsi työvoimapolliittisena myös moraalisenä ongelmana koskevan diskurssin taustat palautuvat osin tutkimusmetodologisiin kysymyksiin. Etenkin opintojen keskeyttämistä koskevan tutkimuksen kenttää on hallinnut yhdysvaltalaisesta koulutussosiologisesta tutkimuksesta vahvasti vaikut-

teita saanut makrotason kvantitatiivinen tutkimus. Näissä tutkimuksissa haettu vastausta lähinnä kysymykseen, miksi nuori keskeyttää koulunkäynnin (esim. Archambault, Morizot & Pagani 2008). Kausaalisten syiden ja syyketjujen etsiminen keskeyttäjien luonnehtimisen ja luokittelemisen pohjaksi on osaltaan ohjannut keskeyttäjien käsitteellistämistä normaalielämänsä poikkeustapauksina.

Keskeyttämistä selittäviä tekijöitä on pyritty, etenkin yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa, etsimään vertailemalla keskeyttäjiä ja koulua jatkavia oppilaita (*stay-ins*) toisiinsa. Löydetyt erot on siten nähty keskeyttämistä ennustavina riskitekijöinä tai jopa keskeyttämisen syinä (Brown & Rodriguez 2009). Tällainen tarkastelutapa on osaltaan ohjannut jäsentämään ja kuvaamaan keskeyttämistä keskeyttäjän yksilöllisiin – biologisiin, persoonallisiin tai psykologisiin – ominaisuuksiin kiinnittyvänä ilmiönä (Boon 2008; Campbell 2004). Keskeyttämisen syitä onkin tyypillisesti kuvattu etnisen taustan, sukupuolen, oppimisvaikeuksien, heikon koulumenestyksen, negatiivisen minäkuvan ja koulutusitsetunnon, alhaisen opiskelumuotivaation, sosiaalisen sopeutumattomuuden ja koulutukseen sitoutumisongelmiensa kautta (Boon 2008; Brown & Rodriguez 2009; Griffin 2002; Rumberger 2004; McMillan & Marks 2003; Witherns & Batten 1995).

Rakentamalla koulutuksen ulkopuolella olevan nuorten muotokuvaa suhteessa koulunkäynnin jatkaviin ja selittämällä koulutuksen ulkopuolella olevien erilaisten demografisten ja psykologisten ominaisuuksien avulla on osaltaan yksilöllistetty kouluttamattomuuden syyt ja käsitelty nuoria erillisenä, ikätovereis-

taan henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan poikkeavana ryhmänä.

Yhteisötason (esim. perheen ja kasvuyhteisön) ja institutionaalisten tekijöiden (esim. koulujärjestelmän, koulutuspolitiikan, vallitsevien taloussuhdanteiden) vaikutusta koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen on tutkittu huomattavasti vähemmän (Christle, Jolivet & Nelson 2007). Yhteisötason tekijöistä huomiota on kiinnitetty lähinnä nuoren perhetaustaan. Tutkimuksissa (esim. Garnier, Stein & Jacobs 1997) on havaittu, että nuoren sosiaalinen tausta vaikuttaa yhä hänen koulutusta koskeviin suunnitelmiinsa ja valintoihinsa kaikissa koulutuksen siirtymäkohdissa myös opintojen keskeyttämistilanteessa. Vanhempien alhaisen koulutustason ja sosiaaliluokan, samoin kuin vähäisen tuen lasten koulunkäyntiä kohtaan on katsottu olevan yhteydessä opintojen keskeyttämiseen. Ylempien sosiaaliryhmien nuorten kohdalla on puhuttu heidän paremmasta koulutusitsetunnostaan, joka näkyy suoritusorientoituneisuutena sekä omii kykyihin ja mahdollisuuksiin luottamisena. Alempien sosiaaliryhmien nuorilla voimavarojen on nähty olevan vähäisempiä, jolloin heikko koulumenestys ja muut takaiskut johtavat usein opintojen keskeyttämiseen.

Koulut ovat aktiivisia, dynaamisia toimijoita, jotka voivat joko estää tai edistää syrjäytymistä. Rumberger ja Rodriguez (2002) ovat esimerkiksi todenneet, että koulun prosesseja tarkastelemalla voidaan parhaiten ymmärtää koulutuksellista syrjäytymistä ja kehittää ratkaisumalleja. Toistaiseksi on kuitenkin vähän tietoa esimerkiksi koulu- ja luokkahuoneympäristön ilmapiirin, opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden samoin kuin koulun toimintakulttuurin ja tuki-

palveluiden vaikutuksista koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen (Christle, Jolivet & Nelson 2007).

Koulutuksellisen syrjäytymisen ymmärtämiseksi ja ehkäisemiseksi olisi olennaista tarkastella yksilöllisten ja institutionaalisten tekijöiden vuorovaikutusta. Useissa tutkimuksissa (esim. Komonen 2001; ks. myös Lämsä 2009; Ensminger, Lamkin & Jacobson 1996; Boon 2008) todetaan koulutuksen ulkopuolelle ajautumisen olevan usein jo ensimmäisten kouluvuosien kuluessa alkanut pitkä prosessi, jonka kuluessa yksilö menettää ensin kiinnostuksensa ja lopulta kiinnittyneisyytensä koulunkäyntiin. Meillä on kuitenkin vain vähän tietoa siitä, miten yksilölliset, yhteisölliset ja institutionaaliset tekijät kietoutuvat tuossa prosessissa toisiinsa. Miten koulun konteksti ja toimintakulttuuri kohtaavat erilaisista lähtökohdista tulevat oppilaat ja miten ne muovaavat yksilöiden koulutuspolkuja? Miten oppilaan koulukokemukset muokkaavat kouluasenteita ja päinvastoin? Ja toisaalta, millaisia vaikutuksia yksilön toiminnalla on kouluun?

Tämänkaltaisen yhteisötason tarkastelu olisi yhä olennaisempaa, sillä tutkimuksissa (esim. Komonen 2001) on osoitettu mielekkään yhteyden rakentamisen työn, koulun ja oman elämänkulun välille olevan yhä useammille oppilaille vaikeaa ja koulun ”tyhjenevän” merkityksistä. Osa oppilaista jäsenytsiten muukalaisiksi koulun kulttuurisesti vieraalla toimintakentällä ja oppii jo varhaisessa vaiheessa uskomaan että koulu on jotain joka ei ole heitä varten. Termin *drop out* korostaessa yksilöllistä epäonnistumista, *push out*-termi nostaa esiin kouluinstituution merkityksen koulutuksellisen syrjäytymisen alullepa-

nijana. Kriittisesti voidaankin kysyä, onko koulutuksellisessa syrjäytymisessä kyse siitä, ettei koulun toimintakulttuuri opettajineen kykene kohtaamaan erilaisista taustoista tulevia oppilaita ja heidän elämäkertojaan.

Koulutuksellista syrjäytymistä koskevan julkisen keskustelun ja tutkimustenkin haasteena on ollut kouluttamattomuuden tulkitseminen koulutyöskentelyyn ja oppimiseen liittyvinä pedagogisina kysymyksinä. Koulutukseen sitoutumisen ja sitoutumattomuuden käsittekin on useimmiten tulkittu ns. akateemisena sitoutumisena, jolloin keskustelun keskiössä ovat olleet oppilaan kouluasuoritukset, motivaatio ja sitoutuminen koulutyöskentelyyn (Archambault, Morizot & Pagani 2008). Tällä tavoin koulutuksellisen syrjäytymisen selitysmalli jää kovin kapeaksi, sillä koulutukseen osallistumisessa on kyse myös sosiaalisesta integraatiosta, jossa merkityksellistä on oppilaan kokemus yhteenkuuluvuudesta ja koulutuksen merkityksestä omassa elämänkulussaan.

Lopuksi

Koulutuksellista syrjäytymistä koskevaa keskustelua hallitsee toisaalta kouluttamattomat nuoret yhteiskunnalliseksi uhaksi nostava moraalinen diskurssi, toisaalta sosiaalista integraatiota korostava diskurssi, jossa syrjäytyminen näyttäytyy epäonnistuneena liittymisenä koulutus- ja työmarkkinoihin. Molempia luonnehtii ongelmakeskeisyys ja yksilön – epäonnistuneen tai epäonnistuneen nuoren – asettaminen keskustelun keskiöön. Diskurssit eivät synny tyhjiössä. Yhteiskunnallinen nuoriin kohdentuva huolipuhe on kaikkienensa lisääntynyt ja nuorisopoliittisessa keskustelussa nuoret määrittyvät vahvas-

ti syrjäytymisen kautta (esim. Harrikari 2008). Esimerkiksi vuonna 2008 syrjäytyminen nostettiin Suomen sisäisen turvallisuuden keskeisimmäksi turvallisuusuhaksi (Turvallinen elämä jokaiselle... 2008).

Nuorten hyvinvointi rakentuu pitkälti suhteessa ja suhteissa koulutukseen ja työmarkkinoihin. Tämä ei kuitenkaan ole ainoastaan yksilöllinen, vaan mitä suurimmassa määrin yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen kysymys, mikäli koulutuksellista syrjäytymistä koskeva keskustelu palauttaa ongelmat vain yksilötasolle ollaan hakoteillä. Koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen tai jättäytymiseen vaikuttavat useat sosiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset ja institutionaaliset tekijät. Ilmiö on vahvasti sidoksissa myös yksilön elämänhistoriaan ja koulu- ja koulutuskokemuksiin (Campbell 2003). Osaa koulutuksen ulkopuolella olevia nuoria yhdistää myös osin opittu halu elää ilman koulua, mikä ohjaa tarkastelemaan kouluttamattomuutta myös ylisukupolvisena kysymyksenä.

Vallitsevalla diskurssilla on myös käytännöllisiä merkityksiä. Määrittelyt palvelevat koulujärjestelmän etuja erottelemalla jyvät akanoista, jolloin arvonkieltäjien kohtalona on leimautua epäonistujiksi. Kouluttamattomuuden ja kouluttamattomien moraalinen tuomitseminen on myös legitimoinut rankaisuhenkisen ilmapiirin ja erilaiset pakko-toimet, joilla koulutuksen ulkopuolella olevat nuoret pyritään integroimaan takaisin yhteiskuntaan. Interventiot, joissa ongelmaa ratkotaan liittämällä koulutus- ja työmarkkinoiden ulkopuolella ”ajelehtivät” nuoret mekanistisesti instituutioihin, jättävät kuitenkin huomiotta koulutukseen sitoutumisen yhteisötason vuorovaikutukseen, arvoihin, asen-

teisiin ja kulttuuriin käytänteisiin kiinnittyvänä toimintana.

Vuoden 2013 alusta tulevan yhteiskuntatakuun myötä jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle ja alle 30-vuotiaalle valmistuneelle tarjotaan työ-, harjoittelu-, opiskelu, työpaja- tai kuntoutuspaikka viimeistään kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi joutumisesta (Nuorten yhteiskuntatakuu 2013). Takuun näkemys syrjäytymisestä rakentuu pitkälti kohtaamattomuuden parantamiseen samoin kuin nuorten ”aktivointiasteen” parantamiseen. Tämän lisäksi tarvitaan muutoksia, joissa nuoren koulutus- ja työvalmiuksien ja -taitojen sekä yleisen toimintakyvyn ohella kohdataan ylisukupolvisen huono-osaisuuteen liittyviä asenteellisia ja kulttuurisia kysymyksiä.

Huoli nuorten syrjäytymisestä on todellinen ja vakava. Jotta syrjäytymiseen pystytään mahdollisimman tehokkaasti puuttumaan, on selvitettävä keitä syrjäytyneet nuoret todella ovat samoin kuin tunnistettava syrjäytymisen riskiryhmiä ennakolta (EVA 2012). Tässä pyrkimyksessä on valitettavasti usein päädytty nuoren kategorisointiin, joka rakentuu institutionaalisen statuksen ohella heidän elämäntilanteensa sekä persoonallisten piirteiden kuvaamiselle. Nuorten tilanteessa on mitä suurimmassa määrin kysymys ”vailla olemisen problematiikasta”, joka asettaa nuoren erityiseen syrjäytymisvaaraan. Nuoren toimijuus kuvataan kielteiseksi yleistävien ja ei-toivotun käyttäytymistä painottavien ääri-ilmaisujen avulla.

Piirrettäessä marginaalin rajoja koulutusyhteiskunnassa, jossa keskeinen nuorten yhteiskuntaan kiinnittymistä ja hyväksymistä koskeva jako kulkee toisen asteen koulutukseen osallistumisen ja osallistumattomuuden välillä, osatto-

muuden ja ulkopuolisuuden teemojen voidaan siten olettaa koskettavan monin tavoin koulutuksen ulkopuolelle jäävää nuorta. Koulutuksellisen syrjäytymisen ilmiön ymmärtämiseksi ja ratkaisemiseksi tarvitaan valtakulttuurin näkökulmasta marginaaliin jääneiden ihmisten kuulemisen tärkeyttä: Miten he paikantavat itsensä ja ”kulttuurisen toiseutensa” suhteessa valtakulttuurin hegemonisiin tapoihin määrittää heidän asemaansa ja identiteettiään (Jokinen, Hutunen & Kulmala 2004, 11). Tällaista tutkimusta on kovin vähän tarjolla. Voidaan kuitenkin olettaa, että koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten puhe voisi moniäänisyydessään haastaa esimerkiksi vastapuheen keinoin edellä esitettyä diskurssia ja piirtää uudella tavalla esiin heihin kohdennettuja identiteettimäärittelyjä.

Lasten ja nuorten hyvinvointipoliittisessa ohjauksessa korostuu keskeisimminkin tällä hetkellä tieto. Tiedosta on tullut politiikan ase, jolta odotetaan ajantasaisuutta, kattavuutta, perusteellisuutta, ennakoitavuutta, luotettavuutta ja herkkyyttä. Tiedolla legitimoidaan vahvasti nuorisopoliittista kulttuuria samoin kuin lapsia ja nuoria koskevaa valtiollista ohjausta (Suurpää 2008). Tästä näkökulmasta olisi suotavaa, että myös koulutuksellista syrjäytymistä koskevassa keskustelussa tutkimukselliset argumentit nostettaisiin asenteellisten väittämien ja moraalisten argumenttien sijasta päätöksenteon ja kehittämisen pohjaksi.

Lähteet

An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering (2009). A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social

Committee and the Committee of the Regions 27.4.2009.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in School: relationship to dropout. *Journal of School Health* 79 (9), 408-415.

Boon, H. (2008). Risk or resilience? What makes a difference. *The Australian Educational Researcher* 35 (1), 81-102.

Brown, T. M. & Rodriguez, L. F. (2009). School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 22 (2), 221-242.

Campbell, L. (2003-2004). As strong as the weakest link. *Urban high school dropout*. *High School Journal* 87 (2), 16-25.

Christle, C.A., Jolivette, K. & Nelson, C.M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education* 28 (6), 325-229.

Davis, J.M. (2007). Analysing participation and social exclusion with children and young people. lessons from practice. *International Journal of Childrens Rights* 15, 21-146.

Ensminger, M.E., Lamkin, R.P & Jacobson, N. (1996). School leaving: A longitudinal perspective including neighbourhood effects. *Child Development* 67, 2400-2416.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement. Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74, 59-109.

Garnier, H.E., Stein, J.A. & Jacobs, J.K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year Perspective. *American Educational Research Journal* 34 (2), 395-419.

Griffin, B.W. (2002). Academic disidentification, race and high school dropouts. *High School Journal* 85 (4), 71-81.

Harrikari, T. (2008). Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisu 87.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to

dropout. *Journal of Social Issue* 64 (1), 21-40.

Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (2004). Johdanto. neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen, & A. Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Tampere: Gaudeamus, 9-19.

Karjalainen, V. & Lahti, T. (2001). Kokeilusta käytännöksi. Miten edistää pitkäaikaistyöttömien aktiivikäytäntöjen yleistymistä? Helsinki. Stakes, Raportteja 264.

Komonen, K. (2007). Puhuttu paikka. Nuorten työpajatoiminnan rakentuminen työpajakeronnassa. A: tutkimuksia ja raportteja. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Komonen, K. (2001). Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.

Koulustilastot 2011. Tilastokeskus.

Kuronen, I. (2010). Peruskoulusta elämäntutkimukseen. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäntutkimuksesta peruskoulun jälkeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 26.

Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2012-2015.

Lämsä, A.L. (2009). Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Ouluensis 102.

Martin, E., Tobin, T.J. & Sugai, G.M. (2002). Current information on dropout prevention: Ideas from practitioners and literature. *Preventing School Failure* 47 (1), 10-18.

McMillan, J.M. & Marks, G.N. (2003). School leavers in Australia: profiles and pathways. Victoria: ACER.

Myrskylä, P. (2012). HUKASSA - Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? EVA - analyysi nro 19. Helsinki: Elinkeinoelämän valtuuskunta.

Myrskylä, P. (2011). Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 12/2011. Helsinki: Edita

Publishing Oy.

Nuorten yhteiskuntatutkimus 2013. TEM raportteja 8/2012. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Page, M. (1998). Collecting slices of college dropout's lives. In M. Erben, M. (ed.), *Biography and Education*. London: Falmer Press, 88-102.

Peräkylä, A. (1997). Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio, (toim.) Keskustelu-analyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 177-203.

Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011.

Rumberger, R.W. & Rodrigues, G.M. (2002). Chicano dropouts. An update of research and policy issues. In *Chicano School failure and Success*. New York: Routledge Falmer.

Suurpää, L. (2008) (toim.). Nuoria koskeva syrjäytymistieto. Avauksia tietämisen politiikkaan. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 27.

Turvallinen elämä jokaiselle - Sisäisen turvallisuuden ohjelma 2008. Sisäasiainministeriön julkaisusarja 16/2008. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Pedagoginen johtaminen opintojen läpäisyn tehostamisessa

Kaija Huhtanen

Yliopettaja, MuT

Lahden ammattikorkeakoulu, Musiikki- ja Draamainstituutti

kaija.huhtanen@lamk.fi

Tiivistelmä

Opintojen läpäisy on noussut kiinnostuksen kohteeksi erityisesti ammattikorkeakoulutuksen järjestäjien keskuudessa. Tämä on ymmärrettävää, koska merkittävä osa rahoituksesta tulee opiskelijoiden valmistumisen seurauksena. Läpäisy koostuu kuitenkin hyvin monenlaisista tekijöistä, joista osaan voidaan koulutuksen järjestäjien tai koulutuspolitiikan keinoin. Kuitenkin osa tekijöistä on yksistään opiskelijasta itsestään riippuvia.

Eräs merkittävä tekijä läpäisyn toteutumisessa on pedagoginen johtaminen, jolla on suora yhteys käytännössä tapahtuvaan koulutuksen organisointiin ja toteuttamiseen. Pedagoginen johtaminen ilmenee myös yksittäisten opettajien kohdalla: he ohjaavat opiskelijan työskentelyä muun muassa suunnittelulla ja aikaa annostelemalla. Erityisen merkittävää on myös opettajien kesken toteutettava yhteissuunnittelu, jolla voidaan ehkäistä kuormitushuippujen syntyminen.

Läpäisy-osahankkeessa, osana Opintoprosessin tukeminen -hanketta, on koottu toimivia käytänteitä opintoprosessin pullonkauloista selviämiseen sekä rakennettu pedagogisen johtamisen välineistöä. Näillä keinoin voidaan tukea läpäisyasteen nostamista. Hankkeen tulokset osoittavat, että läpäisyn tukeminen ei ole yksis-

tään opinto-ohjauksen ja tuutoroinnin agendaan vaan se koskettaa kaikkia ammattikorkeakouluissa työskenteleviä toimijoita.

Avainsanat: *opintojen läpäisy, läpäisyn tehostaminen, pedagoginen johtaminen*

Johdanto

Tällä hetkellä korkeakoulutoimijat ovat erityisen kiinnostuneita siitä, mitkä ja millaiset tekijät edistävät opintojen sujuvuutta ja nostavat läpäisyastetta. Pidentyneet opintoajat ovat nousseet huolenaiheeksi monella eri taholla ja siksi ratkaisuja kaivataan kiihkeästi. Korkeakoulutuksen järjestäjät tarvitsevat tietoa keinoista, joilla nopeuttaa opiskelijoiden valmistumista. Nykyistä sujuvammasta työelämään siirtymisestä on tullut kansallinen tavoite, mm. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (KESU) vuosille 2011-2016 mukaan. Työurien pidentäminen on asetettu korkeakoulujen yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi. Suunnitelman mukaan korkeakoulujen tulee nostaa opetuksen ja ohjauksen tasoa ja parantaa tutkintojen läpäisyä (OKM 2011, 31). Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) kerää tietoa korkeakoulujen toimenpiteistä työurien pidentämiseksi.

Koulutusta suunniteltaessa ja organisoitaessa ihanteena pidetään suorita koulutusuria, joissa siirtymät koulutusasteelta toiselle ja työelämään toteutuvat

ilman keskeytyksiä (mm. välivuodet, opiskelualan vaihto) (Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011, 9). Käytäntö kuitenkin osoittaa, että nuorten koulutusvalinnat eivät etene lineaarisesti. Voimakkaasti lisääntynyt koulutustarjonta sekä koulutuspaikkakilpailu tuovat lisää valinnan vapautta, ja samaan aikaan koulutuspaikan saamisesta on tullut yksilön kannalta kansalaisvelvoite (Emt. 10). Voi myös käydä niin, että seuraava, opiskelijalle sopivampi koulutuspaikka avautuu samalta tai alemmalta koulutustasolta. Uutta koulutuspaikkaa haetaan myös hyvin erityyppisiltä aloilta (ks. Lahelma 2003).

Opintojen eteneminen on riippuvainen hyvin monista toiminnan tasoista. Koulutuksen strategiatason ja opetussuunnitelmatyön lisäksi siihen vaikuttavat opintojen toteutusten suunnittelu, varsinainen opetustoiminta sekä kaikkea toimintaa ohjaavat pedagogiset ratkaisut. Pedagoginen johtaminen, sen määrittely tai tunnistaminen ei korkeakouluissa ole toistaiseksi kovin selvää. Tästä syystä käytetään yleisemmin käsitettä opetustoiminnan johtaminen. Toisaalta se voidaan ymmärtää myös johtajan ja esimiehen rooliin sisältyvänä toimintatapana sekä henkilöjohtamiseen liittyvänä edellytysten luomisena toi-

minnalle sekä ammatilliselle kehitymiselle (Korhonen, Nevgi & Stenlund 2011, 132-133). Koulutusorganisaatioiden arkinen toiminta sisältää lukematomia, usein pieniltä ja viattomilta näytäviä päätöksiä, jotka osaltaan voivat sytätä liikkeelle suuria tapahtumaketjuja. Nämä päätöksentekotilanteet ovat yksi, vähemmän tunnistettu osa pedagogista johtamista. Käytännössä myös yksittäinen opettaja toimii tiettyssä mielessä pedagogisena johtajana, omilla pedagogisilla käytännöillään. Missä määrin opettajat ovat selvillä oman toimintansa seurauksista, esimerkiksi valmistumisaikojen osalta?

Tässä artikkelissa esitellään ensin lyhyesti opintojen läpäisemiseen liittyviä hankkeita ja tutkimuksia sekä tarkastellaan läpäisyyden vaikuttavia tekijöitä. Pääpaino tarkastelussa on niissä opintojen läpäisyyden liittyvissä tekijöissä, joihin koulutusorganisaatioissa voidaan vaikuttaa, muun muassa pedagogisella johtamisella. Kirjoituksessa esitellään lyhyesti tuloksia, joita Opintoprosessin tukeminen -hankkeeseen kuuluvassa Läpäisyosahankkeessa on saatu aikaan. Tulokset tarjoavat konkreettisia keinoja ja työkaluja pedagogiseen johtamiseen ja sitä kautta opintojen läpäisyasteen parantamiseen ammattikorkeakoulutuksessa.

Korkea-asteen opinnot ja koulutuspolitiikka

Suomalainen koulutuspolitiikka on vuosikymmenten ajan mahdollistanut pitkät opiskeluaikat korkeasteen opinnoissa. Maksuton koulutus ja opintososiaaliset edut ovat syitä, joiden vuoksi opinnoissa ”viihdytään” kauan sijaan että pyrittäisiin nopeasti työ-

elämään. Samaan aikaan kuitenkin työelämän tempoilevuus, töiden saanti ja pätkätoiden todennäköisyys eivät erityisemmin houkuttele ulos opinahjosta (Merenluoto 2011).

Korkeakouluopinnoissa ilmenevää kitkaa on tarkasteltu useissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa, joista osa edelleen käynnissä (ks. esim. Oped-Laatu, Valtti, OHTY, Campus Conexus, OpMitku, IQ Form). Nopea ratkaisu läpäisyn haasteeseen on vaatia lisää resursseja opintojen ohjaukseen. Ohjauksen tarve on tullut esiin lukuisissa tutkimuksissa (ks. esim. Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen 2001, Markkula 2006, Kouvo ym. 2011). Mitä ilmeisimmin oikeanlaisella pedagogisella johtamisella, joka käytännössä toteutuu esimerkiksi ohjauksen muodossa, on merkittävä rooli opintojen etenemisessä. Kuitenkin on osoitettavissa, että opintojen läpäisyydessä on kyse myös monista muista, niin opiskelijoihin itseensä kuin rakenteisiin ja toimintatapoihin liittyvistä tekijöistä.

Suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena on vähintään ammattitutkinnon saaminen kaikille suomalaisille (Lyly 2010). Samalla saadaan kaunisteltua nuorisotyöttömyyden lukuja. Koulutuspolitiikalla ohjataan merkittävä osa peruskoulun päättäneistä nuorista vähintään ammatilliseen koulutukseen, suuri osa myös lukion jälkeiseen korkeakoulutukseen. Tätä nykyä koulutusta markkinoidaan varsin tehokkaasti: pelkän neutraalin tiedon jakamisen sijasta on kyse houkuttelusta. Usein mielikuvat esimerkiksi ammattikorkeakouluopinnoista muodostuvat usein todellisuutta paljon ruusuisemmiksi. Kilpailu

hyvistä opiskelijoista saattaa ajaa ammattikorkeakouluja ylimarkkinointiin. Syntyy odotuksia, jotka eivät lopulta ehkä täytykään (Kolehmainen 2002, 56). Ammattikorkeakoulujen rakentaisa imagoaan markkinahenkisesti voi käydä niin, että todellisen tiedon välityminen jää toissijaiseksi (Vuorinen & Valkonen 2005, 137).

Korkea-asteen opintojen ja työelämän välisiä siirtymiä eurooppalaisten hyvinvointijärjestelmien valossa tarkastellut Walther (2006) on löytänyt neljä erilaista siirtymätyyppiä. Hän nimeää nämä *siirtymaregiimit* (transition regimes) universaaliregiimiksi, liberaaliregiimiksi, työllisyyskeskeiseksi regiimiksi ja matalan turvan regiimiksi. Suomalainen malli noudattelee pääosin universaaliregiimiä (Kouvo ym. 2011, 15), jossa nuoren ihmisen kouluttautumiseen liittyy aktiivinen itsensä kehittäminen. Nuori ei kuitenkaan ole vain tulevaisuudessa realisoituva resurssi, vaan tärkeänä pidetään yksilöllisten valintojen ja siirtymien tukemista sekä vähintään toisen asteen koulutuksen turvaamista jokaiselle. (Walther 2006.) Liberaaliregimissa (Englanti ja Irlanti) tavoitteena on saattaa nuoret mahdollisimman nopeasti koulutuksesta työelämään tuottaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Työllisyyskeskeiset regiimit (Saksa, Ranska ja Alankomaat) korostavat nuorten nopeaa sopeutumista ja valmiuksia tiettyihin sosiaalisiin ja ammatillisiin asemiin, jotta vältyttäisiin työttömäksi jäämiseltä (Walther 2006).

Matalan turvan regiimeille (Italia, Espanja ja Portugali) on tyypillistä pitkittyneet siirtymät, eivätkä nuoret ole opiskellessaan oikeutettuja sosiaalietuuksiin. Tämä tuottaa tarttumista erityyppisiin

epävarmoihin työsuhteisiin, usein myös riippuvaisuutta oman perheensä avusta ja tuesta. (Walther 2006, Kouvo ym. 2011, 15.) Yhteenvetona voidaan todeta, että eri maille tyypillisten siirtymien välillä korkeakouluopintojen merkitys, niin elämänvaiheena kuin kestopensa osalta, vaihtelevat huomattavasti Euroopan sisällä.

Opintojen läpäisyn osatekijöitä

Tutkintojen läpäisy, toisin sanoen opintoihin käytettävä aika, riippuu hyvin monesta erilaisesta tekijästä. Korkeakouluorganisaation on mahdollista vaikuttaa moniin näistä, mutta osa tekijöistä on sen ulottumattomissa. Oppilaitoksen odotetaan joka tapauksessa tukevan ja edistävän opiskelijan opintojen etenemistä sekä pyrkivän sitouttamaan opiskelijaa erilaisin keinoin, jotka auttavat opiskelijaa kiinnittymään opiskeluunsa.

Mihin ei voida vaikuttaa

Opiskelu edellyttää kykyä opiskella, toisin sanoen opiskelukykä (ks. Sulander & Romppanen, 2007), joka koostuu neljästä erilaisesta elementistä. Nämä ovat 1) opiskelutaidot, 2) omat voimavarat, 3) opetustoiminta ja 4) opiskeluympäristö. Henkilökohtaisiin voimavaroihin, jotka liittyvät esimerkiksi parisuhteeseen ja perheen perustamiseen, ei voida vaikuttaa. Sama koskee taloudellista tilannetta sekä terveyttä. Yleinen elämänhallinta, persoonallisuus ja identiteetti ovat opiskelijan henkilökohtaista reviiiriä, samoin hänen omat sosiaaliset yhteisönsä. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla opintoja voivat pitkittää stressi,

uupumus ja mielenterveysongelmat (Laitinen & Halonen 2007). Opintotai-paleen alussa opiskelutaidot ovat tietyllä tasolla, opiskelijasta riippuen. Kyseisten taitojen kehittymiseen voidaan opiske-lun edetessä merkittävästi vaikuttaa, jos-kaan opiskelijat eivät välttämättä panos-ta siihen.

Korkeakouluissa opiskelevien työs-kentely opintojen ohella on nykyään Erolan (2004, 82) sekä Kaliman (2011) mukaan erittäin yleistä. Selityksenä voi tällöin olla taloudellinen pakko, mutta kyse saattaa olla myös alan työkokemuksen saamisesta (ks. myös Viuhko 2006, 15). Näistä syistä johtuen opiskelusta tulee osa-aikaista ja vajaatehoista ja se kestää oletettua normia pitempään.

Pedagogisten käytäntöjen vaikutus opintojen läpäisyssä

Korkeakouluorganisaatio voi Rautopu-ron ja Korhosen (2011, 40) mukaan vai-kuttaa niihin kokemuksiin, joita opiske-lijaille syntyy opiskelu ympäristöistä, opintojen ohjauksesta ja opetuksen laa-dusta. Esimerkiksi tutkimuksessa tekniikan alan opiskelijoista ilmeni, että opiske-lijan keskeyttämispäätös olisi voinut jäädä tekemättä joustavammilla opiske-lujärjestelyillä sekä toisenlaisella opetus-suunnitelmalla (Hyvönen 2001, 56). Vastaavasti Markkulan (2006, 28, 56-57) tutkimuksen mukaan osa opiskelijoista kokee opettajien puutteellisen ammatti-aidon haittaavan opintojen kulkua.

Pedagogiset ratkaisut vaikuttavat mer-kittävästi opintojen etenemiseen: niillä ohjataan ja johdetaan opiskelijan toi-mintaa. Erityisesti ammattikorkeakoulu-tuksen organisoimisessa ja toteuttami-nessa on kuitenkin usein kyse käytän-

nöistä, joiden juuret ovat menneisyydes-sä, usein jo aiemman opistoasteen aika-na. Yksittäisten koulutusalojen ns. epis-teemisiin kulttuureihin sisältyy niille ominaisia tiedon luomisen rakenteita, jotka leimaavat koulutuksen pedagogisia prosesseja, samalla pyrkien ylläpitämään pikemminkin säilyttämisen kuin muu-toksen tarinoita (Korhonen ym. 2011, 131). Yhtä lailla säilyttämistä on tukenut opettajien autonominen asema, joka ei ole luonnostaan suuntautunut pedago-giseen uudistumiseen. Opetuksen arjes-sa pidetään luonnollisena omaa reviiriä, jota muutospaineessa puolustetaan vi-meiseen asti (Markkula 2006, 28, 56-57). Koulutusalan erityispiirteet – ”iden-titeetti” – ja substanssiin kiinnittyneet käytännöt ilmenevät erityisesti opetusta ja oppimista koskevinä käsityksinä sekä pedagogisen johtamisen tapoina (emt. 133). Erityisesti muutoksen aikoina tar-vittaisiin kuitenkin pedagogisesti perus-teltuja ja yhteisesti muotoiltuja näke-myksiä tulevan toiminnan suuntaami-seen, uudenlaisen tarinan muotoilemi-seen (Korhonen ym. 2011, 131-132).

Ohjaaminen ja suunnittelu pedagogisena johtamisena

Pedagogisiin ratkaisuihin sisältyvät hyvin suunnitellut opetusjärjeste-lyt sekä kriittisiin kohtiin suun-nattu ”täsmäohjaus”. Monilla muilla, välillisemmällä tekijöillä voidaan myös tukea opiskelijan opintojen etenemistä. Eräs osa pedagogista johtamista on opiske-lijoiden ajankäytön ohjaus. Tämän merkitystä ei ole riittävästi ymmärretty, koska näihin päiviin asti opettajat ovat suunnitelleet omat opintojaksonsa sekä niiden toteutukset itsenäisesti ja muista riippumatta. Koulutussuunnittelijoiden ja muiden koordinoijien harteilla on

ollut lukujärjestyksen rakentaminen. Tästä johtuen opintojen kokonaisuus ja ymmärrys opiskelijan kaikkiin opintoihin käytettävissä olevasta ajasta on jäänyt varsin epäselväksi.

Tuutorointi ja opettajien yhteistyö ovat erityisen merkityksellisiä opiskelijan ajankäytön suunnittelussa. On oleellista ymmärtää, että yhteisellä suunnittelulla opettajat ohjaavat ja johtavat opiskelijoiden ajankäyttöä, annostellen aikaa ja luoden puitteet opiskelijan osaamisen kertymiselle. Erityisesti kuormittavuuden mittaaminen suunnittelun yhteydessä tuo konkreettisuutta opiskelijan ajan käyttämiseen (Harjulahti & Metsävuori 2010). Ajan varaaminen on itsessään oppimiseen vaikuttava opetusteko (Karjalainen, Alha & Jutila 2003, 19). Toisin kuin on totuttu ajattelemaan, on ymmärrettävä, että opintoja ei mitoiteta pisteillä vaan ajan arvioinnilla (emt. 21). Lisäksi on tarpeen rakentaa erilaisia ”väliasiemia”, joilla tarkastellaan opiskelijoiden opintopistekertymiä suhteessa käytettävissä olevaan opintoaikaan.

Koulumaisuus ja läsnäolopakko turhauttavat opiskelijaa, kun taas todellinen osaamisperustaisuus opetus suunnitelmatyön perustana rakentaa motivaatiota isompien kokonaisuuksien hahmottamiseen (Mäkinen & Annala 2010). Oppimista tapahtuu myös muualla kuin luokkahuoneissa, joskaan ei ole syytä väheksyä kontaktiopetusta. Omakohtaista työskentelyä ja lähiopetusta on oltava tarjolla oikeassa suhteessa, koulutusohjelmasta riippuen. Henkilökohtaistamisen tarkoituksena on mahdollistaa erilaiset oppimispolut sekä antaa vastuu omien opintojen toteutuksesta opiskelijalle itselleen. Kyse ei siis ole loputtomasta räätälöinnistä.

Systemaattinen opintojen etenemisen seuranta tulisi toteuttaa nykyistä tehokkaammin. Kukin ammattikorkeakoulu kokoaa toki mm. OPALA-palautteita ja muita tilastoja Opetus- ja Kulttuuriministeriötä varten. Sen sijaan tilastotietojen käyttäminen oman toiminnan välittömään ohjaamiseen on edelleen hyvin puutteellista. Mittareista saatavaa eksaktia tietoa voitaisiin käyttää kehittämistyöhön koulutusohjelmien sisällä. Operaationaalinen johdon olisi syytä tarttua tehokkaasti heikommin toimiviin alueisiin ja toimintoihin jo varhaisessa vaiheessa.

Kansainvälistymiseen liittyvät opinnot: ohjauksen ja integraation haaste

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (ARENE 2010a) on määritellyt ammattikorkeakouluille viisi suositusta yhteisistä kompetensseista. Näistä yksi on kansainvälistymisosaaminen. On kuitenkin varsin haasteellista hahmottaa, miten kansainvälistymisosaaminen voitaisiin integroida opetussuunnitelmaan ja miten se kehittyisi opiskelun aikana. Opiskelijavaihto tulisi voida suunnitella kiinteäksi osaksi henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa, jolloin opiskelija voisi ennakoida vaihdossa olemisen vaikutusta muihin opintoihin. Tällöin hänen ei tarvitsisi joutua paikkaamaan poissaolosta aiheutunutta jälkeä jäämistä ja vajuusta opintopisteiden osalta. Myös ulkomaisten opintojen hyväksilukemisen käytänteissä on parantamisen varaa: vaihdossa suoritettuja opintoja ei hyväksytä aina täysimääräisinä suorituksina. Lisäksi niiden kirjaaminen opintorekisteriin tapahtuu viiveellä. Voi myös käydä niin, opiskelija joutuu odottamaan kohtuuttoman kauan seuraavaa opintojaksototeutusta.

Kansainväliseen opiskelijavaihtoon liittyy paljon asioita, joissa kaivattaisiin ohjausta ja pedagogista johtamista enemmän kuin oman oppilaitoksen opinnoissa. Ennen vaihtoon lähtemistä, vaihdossa ollessa kuin myös takaisin palatessa on ilmeinen ohjaustarve. Vaihto-opintojen huolellinen suunnittelu, osana pedagogista johtamistoimintaa, varmistaisi opiskelijalle täysimääräisten opintopisteiden kertymisen vaihdon osalta sekä tukisi välitöntä opintoihin kiinnittymistä vaihdosta palaamisen jälkeen. Verkkoa voitaisiin hyödyntää vaihdon aikana merkittävästi: tarjolla voisi olla varsinaista ohjausta, verkkopohjaisia opintojaksoja sekä opinnäytetyöseminaarien verkkototeutuksia. Vaihtokohteiden laadun järjestelmälliselle tarkkailu ja seuranta takaisivat sen, että kohteessa opiskelu etenee tarkoituksenmukaisesti kohti opintojen valmistumista.

Kansainvälistyminen ja siihen liittyvän osaamisen keittäminen on erityisesti ammattikorkeakoulutuksen eteenpäin menemisen kannalta keskeistä. Tästä johtuen kansainvälistymisosaamisen tasoa olisi kyettävä nostamaan. Opiskelija- ja opettajavaihdosta ja vieraskielisestä opetuksesta ei itsestään synny vankkaa menestystekijää – siihen tarvitaan huomattavasti syvällisempää eri kulttuurien toimintatapojen ymmärrystä. Opintoihin tulisi integroida kansainvälistymisen polku siten, että osaaminen etenisi portaalta portaalle. Opintojen alkuvaiheessa panostettaisiin ensin kieli- ja kulttuuriopintoihin sekä otettaisiin huomioon ns. ”kotikansainvälistymisen” mahdollisuudet, joita usein on tarjolla omassa korkeakoulussa. Vaihto-opintojen käytänteitä tulisi kehittää määrätietoisesti,

jotta ne edistäisivät opiskelijan kansainvälistymisen kokonaisuosaamisen kertymistä. Lisäksi ammattiopintoihin integroitavat vieraiden kielten ja kulttuurin opintojaksot toisivat mukaan oman alan kansainvälisen ulottuvuuden. Kansainvälistymisen opintopolun ohjaamisesta tulisi näin yksi pedagogisen johtamisen osa-alueista.

Opintoprosessin tukeminen -hanke ja opintojen läpäisy

FUAS¹+Metropolia -yhteistyössä toteutettavassa Opetus- ja Kulttuuriministeriön rahoittamassa Opintoprosessin tukeminen -hankkeen Läpäisy-osahankkeessa on tarkasteltu opiskelijoiden opintojen optimaalista etenemistä. Hanke, joka kestää v. 2010-2012, on eräs FUAS+Metropolia -yhteistyöhankkeista sekä samalla strateginen kehittämishanke. Osahanketta koordinoi Lahden ammattikorkeakoulu ja siinä ovat mukana Hämeen ammattikorkeakoulu, Laurea-ammattikorkeakoulu ja Metropolia Ammattikorkeakoulu. Tavoitteena on selvittää niitä opintoprosessissa ilmeneviä kriittisiä kohtia, joiden kohdalla etenemisessä on kitkaa. Kehittämiskohteiksi valittiin alun perin kansainvälisissä vaihto-opinnoissa opinnoissa suoritettujen opintopisteiden optimaalinen hyväksyminen, opintojen kuormituksen optimointi sekä opintopistekertymien seuranta. Tarkastelun kohteena on siis ammattikorkeakoulun pedagoginen toiminta sekä siihen vaikuttava johtaminen.

Kehittämisen kolme osa-alueetta ovat kahden vuoden työskentelyn seurauksena muovautuneet seuraaviksi:

¹ FUAS on Hämeen, Lahden ja Laurea-ammattikorkeakoulujen välinen strateginen liittouma, jonka tavoitteena on vahvistaa siihen kuuluvien ammattikorkeakoulujen toiminnan laatua, vaikuttavuutta ja kansainvälistä kilpailukykyä.

1. Kansainvälistymisosaamisen kehittäminen
2. Toteutusten suunnittelun kehittäminen kuormitushuippujen tasaamiseksi
3. Pedagogisen johtamistoiminnan välineiden kehittäminen ja testaaminen

Hankkeen linkaari ilmentää hanketyön dynaamisuutta: kehittämisen kohteet ovat tarkentuneet ja kohdentuneet hankkeen edetessä. Uusia avauksia on tapahtunut tiedon karttuessa ja yhdessä tietoa luotaessa.

Alkukartoituksen jälkeen osahankkeessa on etsitty läpäisyasteen nostamiseen vaikuttavia konkreettisia keinoja ja hyviä käytänteitä sekä rakennettu välineitä, joilla voidaan tukea koulutusyksiköiden pedagogisen toiminnan kehittämistä. Läpäisyasteen nostamisella tarkoitetaan tässä yhteydessä opiskelijoiden valmistumista ja opintoaikojen lyhentämistä. Opiskelijoiden valmistumiseen normiaikana liittyy useita käsitteitä, kuten opintojen viivästymisen ehkäiseminen, opintojen sujuvuuden edistäminen, opintoaikojen lyhentäminen, tutkintojen valmiiksi saattaminen, työurien pidentäminen, läpäisyasteen nostaminen, opintojen läpäisy ja opintoprosessin sujuvuus. Yhteistä näille kaikille käsitteille on, että ne velvoittavat ammattikorkeakouluja arvioimaan omaa toimintaansa ja hakemaan yksilöllisiä ratkaisuja toimintansa tehostamiseksi. Käsitteistä mikään ei myöskään rajaa tarkastelunäkökulman valintaa eli lähestytäänkö asiaa opiskelijan näkökulmasta vai ammattikorkeakoulun näkökulmasta. Tulosten aikaansaamiseksi

tarvitaan kuitenkin molempia näkökulmia. Läpäisy-osahankkeessa näkökulmaksi valittiin ammattikorkeakoulun näkökulma.

Läpäisy-osahankkeen eteneminen

Osahankkeen kulku on edennyt siten, että alkuvaiheessa selvitettiin kunkin kumppanikorkeakoulun opintojen läpäisyä tukevia, jo aiemmin hyväksi havaittuja käytänteitä. Näitä ovat muun muassa AHOT-viestintä verkon välityksellä, Lukireppu, kuormittavuuslaskuri, Going aboard -opintopakso, kotikansainvälistymisen lukukausi ja KV-polku-malli. Seuraavaksi muotoiltiin kaksi kyselyä, joiden tulosten pohjalta rakennettiin ja toteutettiin ensin yhteissuunnittelua käsittelevä koulutuspilotti. Seuraavassa vaiheessa muotoiltiin ja testattiin koulutusohjelman itsearvioinnin työkalu sekä yksittäisen koulutusohjelman toiminnan suunnittelun ja johtamisen vuosikello². Näillä toimenpiteillä on pyritty tuottamaan pedagogisen johtamistoiminnan välineitä, joita on testattu kumppanikorkeakoulujen henkilöstön parissa syksystä 2011 lähtien. Syksyllä 2012 toteutetaan päätösseminaari, joka kohdennetaan FUAS+M-ammattikorkeakoulujen esimiestehtävissä toimiville henkilöille.

Pedagoginen johtaminen

Suomalaisessa yliopisto- ja korkeakoulukontekstissa pedagoginen johtaminen on toistaiseksi vähän käsitelty ilmiö (Korhonen ym. 2011, 134). Ensinnäkin siinä on kyse akateemisesta johtamisesta, joka kohdistuu erityisesti opetustoiminnan suuntaamiseen ja toimintata-

² Mainittuja käytänteitä sekä työvälineitä on tarkemmin esitelty Campus Conexus -hankkeeseen liittyvässä artikkelissa (Huhtanen 2012, painossa).

pojen johtamiseen. Toiseksi pedagoginen johtaminen voidaan nähdä integroituneena esimiehen tehtäväkuvaan. Tämä tarkoittaa edellytysten luomista henkilöstön yhteistoiminnalle ja ammatilliselle kehitymiselle (emt. 133-134). Pedagoginen johtaminen ilmenee siis kannustamisena yhdessä tapahtuvaan uuden luomiseen, kehittämiseen sekä jaettuun vastuuseen. Se voi tarkoittaa myös jaettua johtajuutta, jossa opetus toiminnan ja pedagogisten prosessien johtaminen on selkeästi määriteltyä (emt. 148).

Läpäisy-osahankkeen edetessä on tullut ilmeiseksi, että pedagoginen johtaminen on erittäin keskeistä niin organisaation toiminnan kuin opiskelijan etenemisen kannalta. Pedagoginen johtaminen ilmiönä ei niinkään kiinnity yksittäisiin, nimettyihin pedagogisiin johtajiin, vaan viittaa niihin lukuisiin toimijoihin, joiden työn ja toiminnan seurauksena opiskelijan työskentelyä ohjataan ja johdetaan (Mäki & Saranpää, 2010). Edellä mainittuihin määritelmiin on kuitenkin lisättävä myös opettajien toiminta: yhtä lailla he toimivat pedagogisina johtajina ohjattaessa opiskelijoiden työskentelyä omilla pedagogisilla ratkaisullaan. Käytännössä nimenomaan tämä osa pedagogisesta johtamistoiminnasta ei suinkaan aina ole tietoista saati loppuun asti harkittua, vaan pikemminkin piiloista ja tahatonta vaikuttamista. Opiskelijan opintopolun varrella tämä voi ilmetä esimerkiksi AHOT-toiminnan kankeutena, vaihtopainnoista paluun jälkeisten opintojen tahmeana käynnistymisenä, yksittäisten opintojaksojen opetusjärjestelyjen joustamattomuutena, tiettyjen opintojaksojen toistuvina uusimisina. Yhä on mahdollista, että opiskelijan valmistumisen esteenä on jokin yksittäinen perusopin-

tojakso, josta hän ei toistuvilla yrityksillä pääse läpi. Mikä on tällöin opettajan suhde tulokseen tai vastuu sen viivästy-
misen osalta?

On rohjettava kysyä, miten yksittäisten opettajien toiminta vaikuttaa läpäisyasteeseen. Onko opettajilla niin turvattu asema opetusorganisaatioissa, ettei heidän oikeastaan tarvitse olla kiinnostuneita opiskelijan tutkinnon valmistumisesta? Tähän tuskin on enää varaa. Olisi päästävä yhteisesti jaettuun ymmärrykseen siitä, että joustavilla opintopoluilla mahdollistetaan yhdessä opintojen sujuminen, opiskelijan oppiminen ja voimaantuminen, ja viimein siirtyminen työelämäänsä valmiin tutkinnon kanssa (ks. ARENE 2010b, 19)? Yksittäisen opiskelijan opintoprosessia seurattaessa ja ohjattaessa opettaja saa vahvan tuntuman siitä, että hän voi työllään vaikuttaa tulevaisuuden osajien toimintaan.

Läpäisyn tehostaminen: tutkintojen tehtailua vai toiminnan ohjaamisen kehittämistä?

”Läpäisy” osahankkeen nimenä on herättänyt vähintäänkin ajatuksia, jopa tunteita. Aiemmin opintojen etenemisen tarkastelussa on puhuttu ”läpivirtauksesta”, joka on ilmaisuna ehkä vieläkin kömpelömpi ja opiskelemisen todellisuudesta irrallaan. Nimitykset viittaavat pikemminkin niihin intresseihin, joita on koulutusorganisaatiolla tai toiminnan ohjauksesta lopulta vastuussa olevalla Opetus- ja kulttuuriministeriöllä.

Varsinainen opiskelu on kuitenkin monimutkainen prosessi, jossa on kyse tietämyksen ja osaamisen lisääntymisestä ja jonka toteutuksessa on mukana lu-

*Opiskelijoiden
halutaan
siirtyvän
mahdollisimman
nopeasti
työvoimaksi.*

kuisia erilaisia toimijoita. Opiskelijoiden aktiviteettina on luonnollisesti opiskella ja saattaa tutkintonsa valmiiksi. He myös tuovat mukanaan clearing-rahoituksen, jolloin heidät voidaan nähdä tuotannon tekemisen välineinä. Tällöin opiskelu näyttäytyy tutkinnon tuotantoprosessina, jota vallitsevassa taloudellisessa tilanteessa pyritään tehostamaan. Opiskelijoiden halutaan siirtyvän mahdollisimman nopeasti työvoimaksi, pyörittämään elinkeinoelämän rattaita. Ovatko opiskelijat tällöin koulutusorganisaatiota ja sen muita intressejä varten vai onko organisaatio opiskelijaa ja tämän oppimista varten? Nähdäänkö opiskelija asiakkaana (Nordström 2008) vai kohteena, vai onko hän kenties materiaalia (Lemio 2006, 4)?

Koko korkeakoululaitos näyttää tällä hetkellä olevan laajojen rakenteellisten uudistusten kourissa ja samaan aikaan sidoksissa sitä ympäröivän yhteiskunnan ennakoimattomuuteen, taloudellis-

ten resurssien niukentumiseen ja epävarmuuteen. On vaarana, että korkeakoululaitos hukkaa potentiaalinsa ja alkuperäisen koulutustehtävänsä (Mäkinen & Annala 2011, 55). Opetussuunnitelmien tyypillinen jargon osaamista-voitteista ja oppimistuloksista saattaa vahvistaa sentyyppistä koulutusta, jota hallitsevat ulkoapäin asetetut, kustannuksiltaan tehokkaat ja markkinoiden nopeista muutoksista johdetut tarpeet. Miten ne ovat suhteessa opiskelijoiden omiin intresseihin ja asiantuntijaksi kasvamisen prosessiin (ks. Pinar ym. 1995, 548)? Koulutus ei kuitenkaan ole mikä tahansa teollinen tuotantoprosessi, vaan pikemminkin hitaasti kääntyvä laiva, jonka suunnanmuutosten vaikutukset näkyvät pitkällä viiveellä.

Muutokset koskevat erityisellä tavalla myös opettajien työskentelyä. Miten heidän rooliinsa määrittäyty muutosten kourissa? Heidät, opiskelijoiden tavoin, voidaan nähdä tuotannon tekemisen välineinä. Vai ovatko he pikemminkin valmentavia ”coacheja” ja osaamisen kumuloitumisen mahdollistajia? Opetustyötä on perinteisesti pidetty kutsumusammattina. Erityisesti korkeakoulutuksessa on kuitenkin määriteltävä uudelleen se, mikä opettajaa varsinaisesti ”kutsuu”: substanssi, opiskelijat vaiko hallinto (vrt. Pinar 1997, 81)? Nykytrendin mukaan ajatellaan kehittämisen kuuluvan jokaisen ammattikorkeakoulussa toimivan työn kuvaan. Voiko tällöin kehittäminen olla kutsumuksen kohde? Korkeakouluympäristössä, kuten millä tahansa työpaikalla, on lisäksi ymmärrettävä, että kullakin toimijalla on usein oma henkilökohtainen agendansa, joka voi olla varsin hyvin naamioitu. Tavoitteena voi olla esimerkiksi pyrkimys saada vakinainen työpaikka, edetä uralla, päästä valtaan ja vaikuttamaan.

Yhteenveto

Yksi korkeakoulutuksen rakenteellisen kehittämisen aikaan saamista tuloksista on se, että aiemmin toisistaan erillään toimineet oppimisorganisaatiot ovat lähenneet toisiaan, pakosta tai vapaaehtoisesti, ja niiden on ollut mahdollista oppia ja hyötyä toinen toisiltaan. Näissä organisaatioiden välisissä yhteenliittymissä tehdään runsaasti kehittämistyössä ja saadaan aikaan hyvin monenlaisia ja monelle tasolle kohdentuvia tuloksia. Laajalla metropolialueella toimivien FUAS-liittymän ammattikorkeakoulujen ja Metropolia ammattikorkeakoulun välisessä yhteistyössä toteutettava Opintoprosessin tukemisen-hanke on pyrkinyt Lämpäisy-osahankkeessa kehittämään opintojen lämpäisyasetta.

Osahankkeen työn tulokset – jaettavat käytänteet sekä pedagogisen johtamisen työkalut – tarjoavat konkreettisia keinoja tarttua niihin opintoprosessin pullonkauloihin, joissa opintojen eteneminen tyyppillisesti takeltelee. Näiden hyödyllisyys kohdentuu erityisesti pedagogiseen johtamiseen. Hyvien käytänteiden omaksuminen, esimerkiksi kuormittavuuslaskurin käyttäminen opintojen suunnittelussa, Lukirepun lukivaikeuksiin kohdentuvan tuen tarjoaminen tai verkon kautta tapahtuvan ”ahotoinnin” seuraukset tulevat näkymään osaltaan opintojen sujuvampana etenemisenä. Pedagogisen johtamisen työkaluilla vastaavasti voidaan ohjata toimintaa tarkoituksenmukaiseen suuntaan, jolloin opintoprosessin eri vaiheissa toimivat henkilöt työskentelevät kohti yhteisesti jaettuja päämääriä.

Kohtalon kysymys opintojen lämpäisyn kannalta kuitenkin on se, miten varsi-

naiset avaintoimijat ottavat vastaan kehittämisen ja muissa hankkeissa saavutetut tulokset. Kyseisiä toimijoita muutoin ovat pedagogisen johtamisen osalta yhteisöjen ”välittäjät” (ks. Mönkönen & Roos 2009, 125), joihin luokituvat opetustoiminnasta vastaavat johtajat tai koulutuspäälliköt sekä opetuksen ja opetussuunnitelmatyön kehittämisyhtymien vetäjät. Heidän tehtävänä on muutosten vieminen käytäntöön vuorovaikutuksen avulla, muutosten tulkitseminen tekemisen näkökulmasta ja mukana oleminen luotaessa yhteistä ymmärrystä muutoksen periaatteista ja toteutuksesta (Korhonen ym 2011, 148).

Itsearviointityökalun hyväksi toteaminen ei vielä tuota rehellistä peiliin katsomista koulutusohjelmatasolla eikä itsestään johda konkreettisiin, vuosikelloon sijoitettaviin kehittämistoimenpiteisiin. Hyvät käytänteet ja välineet ovat lopultakin hyviä vain silloin, kun niitä käytetään. Tietäminen ja hyväksyminen ei vielä ole toimintaa, saati kehitystä. Opetus- ja Kulttuuriministeriön rahoittamissa kehittämishankkeissa ei tulosten käytäntöön soveltamisen seurantaan ole erityisemmin panostettu, sen sijaan uusia hankkeita suunnitellaan välittömästi edellisten ollessa vielä päättämistä vaille. Eräs mahdollisuus olisi kytkeä hankerahoituksen osan saaminen konkreettiseen tulosten käytäntöön viemiseen, jonka seurauksena kehittäminen toteutuisi aidosti käytännön tasolla. Juuri näihin toimenpiteisiin vaiheeseen tarvitaan pedagogisen johtamisen konkreettisia tekoja.

Lähteet

- ARENE. 2010a. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehäyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Osoitteessa http://www.haagahelia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/lindex_html/ARENEn_suositus.pdf Luettu 25.4.2012.
- ARENE. 2010b. Koulutusohjelmanprojekti 2009-2010. Ammattikorkeakoulutuksen tulevaisuutta kartoittamassa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Osoitteessa http://www.arena.fi/data/dokumentit/04443e8d-1dd4-4d21-9448-802b9100f023_LOPPURAPORTTL.pdf Luettu 31.3.2012.
- Campus Conexus. Osoitteessa <http://www.campusconexus.fi/> Luettu 30.4.2012.
- Erola, H. 2004. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi 2004. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki: Edita.
- Harjulahti, E. & Metsävuori, L. (toim.) 2010. Miten meni mitoitus, onnistuiko oppiminen? OPMITKU-hankkeen loppuraportti. Turun ammattikorkeakoulu, Raportteja 97. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Huhtanen, K. 2012. Läpäisyasteen tehostaminen ammattikorkeakoulutuksessa. Campus Conexus-hankkeen julkaisu (painossa).
- IQ Form. IQ Form -verkko-opiskelun ohjaus- ja arviointijärjestelmä. Osoitteessa <http://www.edu.helsinki.fi/iqform/> Luettu 10.5.2011.
- Karjalainen, A., Alha, K. & Jutila, S. 2003. Anna aikaa ajatella. Suomalaisien yliopistojen mitoitussuunnitelma. Oulu: Oulun yliopiston opetuksen kehittämissuunnitelma.
- Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002-2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Kolehmainen, S. 2002. Mihin opintojen edistämistä pyritään? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistään! Opintojen edistäminen ja tukeminen -projektin loppuraportti. Hämeen ammattikorkeakoulu. A5, 7 11.
- Korhonen, V., Nevgi, A. & Stenlund, A. 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskasvatusten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svård & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta, Tampere: Tampere University Press, 130 - 151.
- Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (KESU). Osoitteessa http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/linjaukset_ohjelmat_ja_hankkeet/ Luettu 3.4.2012.
- Kouvo, A., Stenström, M-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilla opintourille. Katsaus tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimusraportteja 42. Osoitteessa: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/20810/G042.pdf?cs=1308212166> Luettu 27.3.2012.
- Lahelma, E. 2003. Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmassa. Kasvatus 34 (3), 230-242.
- Laitinen, A. & Halonen, M. 2007. Keskeyttämisen syyt selville – opinnot loppuun ammattikorkeakoulussa! Opintojen keskeyttäminen Savonia-ammattikorkeakoulussa vuonna 2005. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu D3/2008.
- Lemio, J-P. 2006. Maahanmuuttajien logistikan alan koulutuksen kehittäminen. Pedagoginen päättötöy. Tampereen ammattikorkeakoulu. Osoitteessa <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8116/LemioJukka-Pekka.pdf?sequence=2> Luettu 11.5.2012.
- Lyly, L. 2010. Kaikille suomalaisille ammattitutkinto. Osoitteessa: <http://www.opinverkko-itasuomi.fi/@Bin/121132/Kaikille+suomalaisille+ammattitutkinto.pdf> Luettu 11.5. 2012.
- Markkula, J. 2006. Ammattikorkeakoulu opiskelijan silmin. Opinnot, opintojen ohjaus ja vaihtamismahdollisuudet. Helsinki: Otus rs 28.
- Merenluoto, S. 2011. Opintoaikojen pituus korkeakoulupoliittisena ongelmana. Tiedepoliittika 1/2011, 7-16.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I, Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen ar-

viointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.

Mäki, K. & Saranpää, M. 2010. Paradokseja ja tulkintafoorumeita - johtamistoimintaa ammattikorkeakouluissa. Kehittämisoraportteja 1/2010. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamispe-
rustaisen opetussuunnitelman monet merkityk-
set korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4),
41-61.

Mönkkönen, K. & Roos, S. 2009. Työyhteisotaidot. Kuopio: UNIPress.

Nordström, L. 2008. Opiskelija ei ole asiakas. *Aamulehti* 7.12.2008.

OHTY. Osoitteessa [http://www.peda.net/ve-
raja/tuvako/tuopro/tl2/ohty3](http://www.peda.net/ve-
raja/tuvako/tuopro/tl2/ohty3) Luettu
10.4.2011.

OPED-Laatu. Osoitteessa [http://www3.hamk.
fi/oped-laatu/](http://www3.hamk.
fi/oped-laatu/) Luettu 10.4.2011.

OpMitku. Osoitteessa [http://opmitku.
turkuamk.fi/](http://opmitku.
turkuamk.fi/) Luettu 11.5.2012.

OKM 2011. Koulutuksen ja tutkimuksen ke-
hittämissuunnitelma (KESU) vuosille 2011 -
2016. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. &
Taubman, P. M. 1995. *Understanding curricu-
lum. An introduction to the study of historical
and contemporary curriculum discourses.* New
York: Peter Lang.

Pinar, W. F. 1997. Regimes of reason and the
male narrative voice. Teoksessa W. Tierney &
Y.S. Lincoln (toim.) *Representation and the
Text. Re-framing the Narrative Voice*, 81-114.
Albany: State University of New York Press.

Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopis-
to-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin
kiinnittymisen ongelma. Teoksessa M. Mäki-
nen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd
& V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti
osallisuutta luovaa korkeakoulutusta.* Tampere:
Tampere University Press, 36-58.

Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvin-
vointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijoi-
den hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittä-
minen. Työympäristötutkimussarjan raportteja
26. Helsinki: Työterveyslaitos.

VALTTI. Osoitteessa [http://valtti.word-
press.com/valtti/](http://valtti.word-
press.com/valtti/) Luettu 10.5.2011.

Viuhko, M. 2006. Teknillisen Korkeakoulun
Ylioppilaskunnan Edunvalvontakysely 2006.
Espoo: Teknillisen Korkeakoulun Ylioppilas-
kunta.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammatti-
korkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulu-
tukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän
yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutki-
musselosteita 18.

Walther, A. 2006. Regimes of youth transi-
tions. Choice, flexibility and security in young
people's experiences across different European
contexts. *Young* 14 (2), 119-139.



Ammatillisen koulutuksen läpäisyn edistäminen

Juhani Pirttiniemi
Opetusneuvos, KT, FM
Opetushallitus
juhani.pirttiniemi@oph.fi

Jukka Vehviläinen
Tutkija, sosiologi, YM
DiaLoog
jukka.vehvilainen@dialogo.fi

Suomen hallitus päätti kesän 2010 budjettiriihessä nelivuotisesta ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelmasta. Tehostamisohjelmaan suunniteltiin kohdennettavaksi yhteensä 16 miljoonaa euroa vuosille 2011-2014. Ensimmäinen 4 miljoonan euron erä oli opetus- ja kulttuuriministeriön budjetissa vuonna 2011. Tehostamisohjelma käynnistyi syksyllä 2011, jolloin Opetushallitus valitsi 43 hakemuksensa jättäneen koulutuksen järjestäjän joukosta 17 hanketta.

Koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelmalla pyritään vähentämään opiskelun keskeyttämisestä. Ohjelman ensimmäinen tavoite on tukea niitä opiskelijoita, joilla on tavanomaista suurempi alttius keskeyttää opiskelua ja jotka ovat sen vuoksi vaarassa syrjäytyä koulutuksesta ja yhteiskunnasta. Toiseksi ohjelmalla pyritään löytämään keinoja niiden opiskelijoiden tukemiseen, jotka eivät vielä ole keskeyttäneet opiskeluaan, mutta joiden opinnot ovat pitkittyneet tai pitkittymässä. Kolmantena keskeisenä tavoitteena on kehittää käytäntöjä, jotka auttavat niitä opiskelijoita, jotka ovat jättäneet tai jättämässä tutkinnon suorittamisen kesken työelämään siirtymisen.

takia. Lisäksi tavoitteena on nopeuttaa tutkinnon suorittamista tehostamalla aikaisempien opintojen tunnistamis- ja tunnustamismenetelmiä ja -käytäntöjä.

Määrällisenä tavoitteena on parantaa ammatillisen tutkinnon suorittaneiden prosenttilukua 58 prosentista 65 prosenttiin vuoteen 2014 mennessä. Opiskelijujen vuotuista keskeyttämisprosenttia tulisi samassa ajassa laskea 10 prosentista 7 prosenttiin. Tavoitetta voi pitää haasteellisena, koska nykyisessä hallitusohjelmassa voimakkaasti esiin tuotu yhteiskuntatakuun toteutus edellyttää nuorten, myös peruskoulussa heikosti menestyneiden, tehokasta ohjausta peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Haasteena voi pitää myös sitä, että läpäisyprosentin lisäksi tulisi tarkastella tutkinnon suorittaneiden työllistymistä; läpäisyyn tehostumista ei saisi "ostaa" ammattitaitovaatimuksien kustannuksella.

Tähänastisen tiedon perusteella ammatillisen koulutuksen läpäisyä ovat haitanneet erityisesti opiskelun keskeyttämiset ammatillisen koulutuksen alkuvaiheessa. Ennen ns. laskentapäivää 20.9. lähteneitä ei ole tilastoitu, mutta heidän osuutensa on merkittävä. Näillä keskeytyksillä ei ole ollut kuitenkaan merkitystä koulutuksen järjestäjien talouteen, joten yhteiskunnallinen tavoite ja taloudellinen intressi ovat ristiriidassa. Mitkä syyt koulutuksen alkuvaiheessa ovat johtaneet koulutuksen päättymiseen, ovat olleet osittain arvausten varassa. Riittävää tutkimusta asiasta ei vielä ole tehty, eikä tilastotietojakaan ole analysoitu riittävästi. Ammatillisen koulutuksen läpäisyohjelman toteutuksen yhteydessä kerätään aikaisempaa tarkempaa tietoa ammatillisen koulutuk-

sen päättymisen syistä, tavoitteena olisi aloittaa ammatillisen koulutuksen läpäisyä selvittävä tutkimus.

Vuonna 2011 käynnistyneissä hankkeissa keskeisiä sisältöjä ovat opinto-ohjauksen ja opiskelijahuollon nykyistä yksilöllisempien toimintamallien kehittäminen. Useissa hankkeissa tämä tarkoittaa ammatillisen koulutuksen ja perusopetuksen välistä yhteistyötä, jossa ennakoidaan ammatilliseen koulutukseen hakeutumista, ns. nivelvaihetta ja ammatilliseen koulutukseen kiinnittymistä. Toinen ohjauksellinen haaste on ryhmänohjaajien ja opettajien ohjauksellisen vastuun lisääminen, reagoittherkkyys opiskelijoiden poissaoloihin ja myönteisen opiskeluhengen luominen. Esimerkkinä tällaisesta hankkeesta on Valmis-hanke Varsinais-Suomessa, koordinoijana Turun kaupungin kasvatus- ja opetustoimi.

Läpäisyhankkeiden tavoitteena on kehittää myös pedagogisia ratkaisuja ja joustavia opetustapoja, jotka mahdollistavat yksilölliset opintopolut ja työn ohella opiskelun. Laajin näistä hankkeista on Helsingin kaupungin toteuttama Polku-hanke. Olennaista siinä on pyrkimys opiskelumotivaation lisäämiseen erilaisten oppijoiden näkökulmasta. Erityisopetuksessa hyödynnettyjä menetelmiä tullaan toteuttamaan aikaisempaa laajemmin. Tutkintojen suorittaminen osissa on ammatilliselle koulutukselle edelleenkin melkoinen haaste. Osittain syyt ovat käytännöllisiä, mutta myös rahoitusjärjestelmä palkitsee kolmivuotisen tutkinnon suorittamista normiajassa. Itä-Suomen koulutuskuntayhtymän Smart & Flexible-hanke sekä WINNOVA:n Joustavat pedagogiset ratkaisut ammatillisen koulutuksen läpäi-

syn tehostamiseksi etsivät uusia ratkaisuja tutkintojen osien kautta opinnoissa etenemiseen.

Opiskelijahuollon tehostamiseen paneudutaan erityisesti Seinäjoen koulutuskuntayhtymän koordinoimassa hankkeessa ”Fiilistä asumiseen” sekä Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymän koordinoimassa hankkeessa ”Polkuja läpäisyn tehostamiseen”. Molemmissa hankkeissa useat koulutuksen järjestäjät parantavat opiskelijahuollollisia toimintojaan opintojen edistämiseksi.

Kaikkia hankkeita yhdistävänä voidaan pitää erityisesti Hämeenlinnan seudun koulutuskuntayhtymän ”Somepedia”- hanketta, jonka tehtävänä on etsiä sosiaalisen median kautta ratkaisuja ammatillisen koulutuksen edistämiseen ja koulutuksen keskeyttämisen vähentämiseen.

Tätä kirjoitettaessa (kesäkuu 2012) läpäisyohjelmaan kuuluvista hankkeista on saatu tietoa väliraporttien, Opetushallituksen asiantuntijoiden ja seurantatutkimuksen kautta. Tätä kautta on havaittu esimerkiksi opiskelijahallintojärjestelmien potentiaali keskeyttämisiä koskevan seurantatiedon lähteenä. Opiskelijahallintojärjestelmien tietokannoista on mahdollista tehdä tilastoajoja, joista saadaan ajankohtaista tietoa keskeyttämisprosentista (taustamuuttujien mukaan eroteltuna) sekä myös keskeyttämisen syistä. Tietokantojen potentiaalia lisää se, että niihin on mahdollista lisätä uusia indikaattoreita/muuttujia, joilla voidaan jatkossa yhä edelleen tarkentaa seurantaa myös ennaltaehkäisyn tueksi. Tällä hetkellä haasteena on kuitenkin opiskelijahallintojärjestelmien yhtenäistäminen; koulu-

Läpäisy- hankkeiden tavoitteena on kehittää myös pedagogisia ratkaisuja.

tuksen järjestäjät käyttävät erilaisia luokituksia ja myös keskeyttämisen syiden kirjaamisessa on suunnatonta vaihtelua.

Opiskelijahallintojärjestelmistä kertynyt tieto ja hankkeissa tehdyt haastattelut ovat nostaneet esille opintojen alkuvaiheissa tapahtuvan keskeyttämisen omana erillisenä ongelmanaan. Suuri osa koulutuksen järjestäjistä on aloittanut kirjaustoimet ja keskeyttämissyiden arvioinnin vasta syyskuun laskentapäivän jälkeen. Monet opiskelijat keskeyttävät kuitenkin ennen laskentapäivää, osa heti ensimmäisten koulupäivien jälkeen. Ennen laskentapäivää (20.9) keskeyttävät opiskelijat ovat tällä hetkellä eräänlaisessa mustassa aukossa; heidän määrästään, opiskelijaprofiilistaan ja keskeyttämisen syistä ei ole saatavilla tarkkaa tietoa. Alkuvaiheen keskeyttämiselle on leimallista myös se, että koska keskeyttämistä ennakoivia havaintoja ja indikaattoreita ei ole ehtinyt syntyä, niin ohjauksen kannalta tarpeellinen ”huoli-

vaihe” jää usein väliin ja opiskelijoiden jälkiohjaus on puutteellista. Alkuvaiheen keskeyttäviä ei aina edes kirjata järjestelmään, ohjauksen kannalta merkittävää on, että he eivät ehdi kirjautua ohjaushenkilöstön mieliinkään.

Koska alkuvaiheen keskeyttäjien opiskelijaprofiilista ei ole tarkkaa tietoa, niin toimenpiteiden kohdistaminen on vaikeaa eikä nykyisten ohjaukikäytäntöjen toimivuutta pystytä arvioimaan. Myönteisenä voi pitää sitä, että opiskelijahalintojärjestelmien kehittämistyö näyttäisi tarjoavan mahdollisuuksia myös alkuvaiheen seurannan ja siihen liittyvän ohjauksen tehostamiseen.

Keskeyttämisen syiden tarkemman seurannan tärkeyttä perustelee se, että keskeyttämistä vähentävien toimenpiteiden ja (hanke) käytäntöjen tulisi vastata oikeaan tarpeeseen. Nykyiset keskeyttämistiedot eivät anna tarpeeksi tietoa kehittämistoimenpiteiden kohdistamiseksi; keskeyttämisen syiksi kirjataan esimerkiksi asioita, jotka voivat olla myös seurauksia (“työelämään siirtyminen”) tai sitten syiden informaatioarvo on nolaluokkaa (“poissaolot”). Toisaalta myös nollatieto voi olla paljastavaa; jos keskeyttäneissä on huomattavan paljon “ei tietoa” tai “poistettu oppilaitoksen toimesta” luokituksen saaneita, niin tämä kertoo lähinnä siitä, että kyseisen oppilaitoksen käytännöt eivät mahdollista opiskelijoiden puhuttamista ja (jälki) ohjaamista ennen keskeyttämistä. Tehostunut seuranta tuottaa siis sekä valtakunnallisesti että paikallisesti hyödynnettävää tietoa kehittämistoimenpiteiden ja -resurssien kohdistamiseksi sekä toimii osaltaan hyvän ohjauksen laadunvarmistajana.

Muilta osin läpäisyn tehostamisohjelman alkuvaiheen havainnot korostavat jälleen kerran opettajan ja ryhmänohjaajan suurta merkitystä. Kehittämistoi-
menpiteet ja uudet käytännöt seisovat tai kaatuvat opettajien mukana. Uudet pedagogiset mallit ja joustavat opintoväylät koetaan potentiaalisesti hyviksi käytännöiksi, mutta hanketoimijat tunnistavat niiden olevan vaativia opettajan ja myös opiskelijan kannalta. Tästä syystä ryhmänohjaajien osaamisen kehittäminen on monen hankkeen tavoitteena.

Yleisesti ottaen läpäisyohjelman kokonaisuudessa ja arjen hanketyön haasteissa näkyy kehittämistoiminnasta tuttu kehittämiskynnyksellä tarkoitetaan sitä, että uusien toimintojen toteuttaminen vaatii alkuvaiheessa paljon työtä, mutta kynnyksen jälkeen taival muuttuu helpommaksi. Tässä vaiheessa läpäisyn tehostamisohjelmaa voi luonnehtia potentiaalisesti merkittäväksi. Seurannan kehittämistyössä on saatu uusia avauksia ja myös mielenkiintoisia uusia kysymyksiä, jotka on toistaiseksi jouduttu jättämään reserviin odottamaan vastauksia. Toisaalta hanketoimijoita haastateltaessa on todistettavasti kuultu taikasanoja “opettajat ovat innostuneet asiasta”, tällaiset signaalit ovat johtolankoja siihen, että käytännöissä täytyy olla jotakin lupaavaa.

Miten Internet on muuttanut työntekijän osaamisvaatimuksia?

Tapaus matkailupalvelujen myyntityö

Sanna-Mari Renfors

Matkailupalvelujen lehtori, YTM

Satakunnan ammattikorkeakoulu, Liiketoiminta ja kulttuuri

sanna-mari.renfors@samk.fi

Tiivistelmä

Artikkeli käsittelee työntekijöiden toimintaan kohdistuvien osaamisvaatimusten muutosta, jotka ovat aiheutuneet Internetin ja sosiaalisen median kasvusta. Tarkastelun kohteena on matkailupalvelujen henkilökohtainen myyntityö, ja aihetta pohditaan ostajien myyjän toimintaan kohdistuvien tarpeiden kautta kasvokkaisessa asiakaskohtamisessa. Aineistona ovat ostajien

(n=46) kirjoittamat kertomukset (n=48), jotka he tuottivat piilohavainnoinnalla myyjän toimintaa. Teemoittelun tuloksena aineistosta nousi esille erityisesti se, että Internet on muuttanut myyjän osaamisvaatimuksia tuotetiedon ja sen jakamisen suhteen. Myyjän tuli omata harvinaista, monimuotoista ja kokemuksiin pohjautuvaa tuotetietoa. Samalla myyjästä on tullut ostajan henkilökohtainen tietolähde, ja ostaja halusi myyjän toimivan kasvokkaisessa

asiakaskohtaamisessa kuten muut ostajat verkossa. Internetin mahdollistama ostajan merkittävämpi rooli ja osallistuminen hänen omien tarpeidensa tyydyttämiseen näkyivät tuloksissa. Internetin voidaan olettaa myös sekoittaneen myyjän käsitystä omasta työnkuvastaan ja työtehtävistään. Artikkelin lopussa pohditaan, millä keinoin työn-

tekijöiden osaamista voitaisiin kehittää tässä muuttuvassa toimintaympäristössä.

Avainsanat: *osaamisvaatimus, työelämän muutos, Internet, henkilökohtainen myyntityö*

Johdanto

Tämän artikkelin avulla haluan herättää ajatuksia siitä, miten työn toimintaympäristön muutos eli tässä tapauksessa Internetin ja sosiaalisen median räjähdysmäinen kasvu on muokannut ja muuttanut työntekijöiden toimintaan kohdistuvia osaamisvaatimuksia. Tämän lisäksi pohdin, millä keinoin työntekijöiden osaamista voitaisiin kehittää tässä muuttuvassa toimintaympäristössä. Artikkelini pohjautuu Satakunnan ammattikorkeakoulussa toteutettavaan palvelutoimialoihin kohdistuvaan kehityshankkeeseen, jonka tavoitteena on kehittää palveluosaamista asiakaskohtaamisessa.

Tarkastelun kohteena on henkilökohtainen myyntityö, jossa Internetin perusteellinen vaikutus ymmärrettiin 1990-luvulla. Teknologian kehityksen johdosta myyntityöhön syntyi uusia ammatteja ja työn sisällöt muuttuivat. Merkittävä vaikutus oli nimenomaan sillä, että ostaja pyrki sopeutumaan teknologisoituvaan ympäristöönsä (Anderson, 1996). Tämä muutti ostajan vaatimuksia myyjän toimintaa kohtaan myös kasvokkaisessa asiakaskohtaamisessa. On

epäilty jopa sitä, tarvitaanko myyjän ammattia enää ollenkaan, koska Internet mahdollistaa tuotteen oston ilman myyjän apua.

Internetin ja sosiaalisen median kasvu on vaikuttanut ostajan ostokäyttäytymiseen varsinkin kuluttajamyynnissä. Moutinho, Ballantyne, ja Rate (2011) painottivat Internetin muuttavan erityisesti tavan, jolla ostaja etsii ja jakaa tietoa. Ostaja löytää monimuotoista tietoa Internetistä enemmän kuin mistään muusta tietolähteestä, joka samalla rohkaisee häntä etsimään tietoa aktiivisesti ennen ostopäätöksensä tekemistä (Gretzel, Fesenmaier, & O'Leary, 2006; Rezabakhsh, Bornemann, Hansen, & Schrader, 2006). Lisäksi Internet on mahdollistanut tiedon jakamisen ostajien kesken, jonka vuoksi hän voi oppia kokeneempien ostajien kokemuksista (Rezabakhsh ym. 2006, s. 14). Ostaja myös tietää tarpeensa tarkemmin, koska hän pääsee käsiksi suureen tietomäärään (Grewal, Levy, & Marshall, 2002, s. 307). Tiedon helpon saatavuuden vuoksi voidaan todeta, että asiantuntijuus on siirtynyt yhä enemmän myyjältä ostajalle, ja ostaja on omaksunut aktiivisemmän roolin kuin aikaisemmin (Rezabakhsh ym. 2006; Moutinho ym. 2011). Crittendenin, Petersonin, ja Albaumin (2010) mukaan myyjä on myös menettä-

nyt tuote-esittelyä koskevan hallintansa, koska ostaja saattaa tietää tuotteesta enemmän kuin myyjä.

Internet on aiheuttanut muutoksia myös siihen, miten ostaja ostaa ja kuluttaa tuotteita. Internetin myötä ostaja on tottunut useampien vaihtoehtojen olemassaoloon, ja hän odottaa myös myyjän huomioivan monitahoiset, yksilölliset mieltymykset aiempaa tarkemmin (Gretzel ym. 2006, s. 10). Tutkijat ovat korostaneet sitä, että ostajan vaatimukset tuotteiden henkilökohtaista räätälöintiä kohtaan ovat samalla kasvaneet (Anderson, 1996; Jones, Brown, Zoltners, & Weitz, 2005). Tällöin myynnissä olevien tuotteiden on oltava moninaisempia ja yksilöllisempiä. Ostajasta on tullut myös hintaherkkä, ja hän haluaa osallistua tuotteen hinnan määrittelyyn (Rezabakhsh ym. 2006).

Tarkastelen työntekijöiden eli tässä tapauksessa myyjien osaamisvaatimuksiin kohdistuvia, Internetin ja sosiaalisen median kasvusta johtuvia muutoksia. Pohdin erityisesti sitä, miten Internet ja sosiaalinen media ovat muuttaneet myyjien osaamisvaatimuksia perinteisessä toimintaympäristössä eli kasvokkaisessa asiakaskohtamisessa. Tarkastelen muutosta ostajan muuttuneiden tarpeiden kautta matkailupalvelujen myyntityössä, koska juuri tämän alan tuotteita koskeva tiedonhaku ja osto tapahtuvat laajamittaisesti Internetissä. Artikkelin lopussa pohdin, miten myyjien osaamista voitaisiin kehittää organisaatioissa, jotta se vastaisi muuttuvan toimintaympäristön paineita.

Case: Matkailupalvelujen myyntityö

Matkailupalvelut ovat suosituimpien Internetistä ostettavien tuotteiden joukossa. Suomen matkatoimistoalan liiton (2012) mukaan jopa 61 % valmismatkoista myytiin Internetin kautta vuonna 2011. Internetin ja sähköisen kaupan yleistymisen vuoksi ala onkin käynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana läpi rajun rakennemuutoksen. Tämä muutos on aiheutunut juuri tietoteknologian kehitymisestä, joka on mahdollistanut ostajan pääsyn suureen tietomäärään sekä suoran kaupankäynnin palvelutuottajien kanssa.

Tutkimukseni aineistona olivat ostajien (n=46) kirjoittamat kertomukset (n=48), jotka he keräsivät havainnollalla myyjän toimintaa haamuostajan roolissa (ns. mystery shopping) vapaaajan matkatoimiston asiakaskohtamisessa. Pyysin haamuostajia valitsemaan ennen havainnointikäyntiään jonkin heille tärkeän valmismatkan eli ostotehtävän. Tämän jälkeen he vierailivat matkatoimistoissa, ja havainnoivat myyjän toimintaa ilman ennakkokriteerejä. Haamuostajat kirjoittivat käyntinsä jälkeen 1–3 -sivuisia arviointikertomuksia, joissa he kertoivat kokemuksistaan ja reaktioistaan. Haamuostajat olivat iältään 20–65 -vuotiaita matkustamisesta kiinnostuneita ja vapaa-ajallaan matkustavia naisia ja miehiä. Kertomusten lisäksi keskustelin usean haamuostajan kanssa kahdestaan sekä kahteen otteeseen myös ryhmässä heidän kirjoittamiensa kertomusten sisällöstä.

Havainnointikäyntien kohteena olleet matkatoimistot (n=25) olivat sekä yksityisomisteisia että matkatoimistoket-

juihin kuuluvia toimistoja. Ne sijaitsivat pääasiassa Länsi- ja Etelä-Suomessa. Matkatoimistoala on hyvin naisvaltainen, joten valtaosa myyjistä oli naisia. Myyjien ikä vaihteli 25–60 vuoden välillä.

Käytin analyysimenetelmänä temaattista analyysiä, jota narratiivisessa tutkimuksessa käytetään aineiston järjestelmisessä (Riessman, 2008; Eriksson & Kovalainen, 2008). Temaattinen analyysi on kertomusten analyysiä, jolloin selitys saavutetaan liittämällä tapaus tiettyyn kategoriaan ja osoittamalla kategorioiden välinen ero (Czarniawska, 2004, s. 8). Temaattisen analyysin keskipisteessä on kertomusten sisältö eli se, mitä kertomuksissa kerrotaan. Tarkoituksena oli siten nostaa esiin sisällöllisiä teemoja eli löytää ja erottaa tekstimasasta ne teemat, jotka kuvaavat myyjän muuttuneita osaamisvaatimuksia ostajan näkökulmasta. Aloitin analyysin aineistolähtöisesti valitsemalla analyysiyksiköt aineistosta. Analyysiyksikkönä olivat yksittäiset lauseet sekä näitä pidemmät kerronnalliset osiot, joissa ostaja toi esiin havaintojaan. Analyysi eteni aineiston ehdoilla, mutta pyrin yhdistämään havaintoja abstrahointivaiheessa olemassa olevaan teoriaan, jolloin teoria auttoi syventämään ymmärrystäni. Seuraavassa tulososiossa tarkastelen keskeisiä aineistosta nousevia teemoja.

Muutokset tiedonjakamisessa

Tiedonjakamisen muutoksesta johtunut myyjän osaamisvaatimusten kasvu näkyi tuloksissa selvästi. Tämä tuli esille siten, että ostaja edellytti myyjän kertovan hänelle erittäin monimuotoista tuotetietoa. Ostaja halusi myyjän esittelevän tuotteita laa-

jasti kertomalla hänelle näiden piirteistä ja vertailemalla tuotteita toisiinsa. Tuotteita koskeva objektiivinen faktatieto ei riittänyt ostajalle, vaan myyjän kertoma subjektiivinen, mielipiteisiin perustuva ja kokemuksellisen tuotetieto tuotti hänelle erityistä lisäarvoa. Tämä tieto koski tällöin muiden tuotteen ostaneiden aikaisempia kokemuksia, innovatiivisia tuoteideoita ja tuotteen elämyksellistä sisältöä.

Ostaja edellytti myyjältä erityisesti tuotteen kulutuksesta karttuneiden kokemusten kautta muodostunutta tuotetietoa. Tämä tuotetieto perustui myyjän omiin ja hänen kollegoidensa aikaisempiin kulutuskokemuksiin eli niiden myyjien kokemuksiin, jotka olivat käyttäneet tuotetta aikaisemmin. Mikäli myyjä oli käyttänyt tuotetta itse, ostajan mukaan ”myyjällä oli erinomaiset tiedot”. Ostaja ilmaisi myös olevansa tyytyväinen myyjään, jos tämä pyysi kokemuksia omaavaa kollegaansa kertomaan tuotteesta:

”Myyjä kertoi, ettei ole käynyt Pariisin Disneylandissa, mutta muisteli kollegansa käyneen. Kollegan ollessa vapaana, hän pyysi tätä kertomaan kokemuksestaan ja suosittelemaan kohdetta minulle. Pariisissa käynyt myyjä tuli minua palvelevan myyjän viereen ja suositeli kohdetta asiantuntevasti.”

Ostajan kertomuksissa näkyi selvästi se, että myyjä oli hänelle enemmän kuin kaupallinen tietolähde. *Ostaja koki myyjän olevan myös hänen henkilökohtainen tietolähteensä, koska ostaja käsitti myyjän keskeiseksi toiminnaksi myyjän omien, hänen kollegoidensa ja myös muiden ostajien henkilökohtaisten kulutuskokemusten jakamisen kasvotusten.* Tämän lisäksi ostaja käyt-

ti myyjästä käsitettä kaveri ja kuvasi keskustelua esimerkiksi seuraavasti:

”Tuntui kuin juttelis in jollekin ka-
verilleni, joka on käynyt monessa
paikassa ja kertoo niistä.”

Ostajan kuvaukset kokemuksellisesta tuotetiedosta ja tämän asemasta asiakas-kohtaamisessa antavat viitteitä siitä, että *ostaja halusi myyjän toimivan asiakaskoh-
taamisessa kuten ostajat verkossa*. Tällöin ostaja edellytti myyjältä henkilökohtaisen kokemusten, kommenttien ja mieli-
piteiden jakamista. Koska sosiaalinen media on saanut huomattavan jalansija-
n matkailijoiden tietolähteenä (Xiang & Gretzel, 2010), tämän vaikutuksen voidaan väittää näkyvän myös ostajan tarpeissa kasvokkaisessa asiakas-kohtaamisessa.

Ostajan mukaan harvinaisen tuote-
tiedon etsintä oli hänen motiivinsa ta-
vata myyjä. Ostaja kuvasi ”haluavansa tietää uutta ja erilaista, jota he eivät olisi laittaneet nettiin.” Tuotetieto oli tällöin ostajan saavuttamattomissa olevaa asia-
tuntijatietoa, jota hän ei löytänyt muista tietolähteistä kuten organisaation www-
sivuilta. Tuotetiedon tuli myös koskea uusia matkalla koettavia elämyksiä. Ostaja halusi siten tietää, millaisia elämyksiä ostettava tuote hänelle mahdollistaisi. Tässä kohdin tutkimuksessani on nähtävissä yhtymäkohtia Verbeken, Di-
etzin, ja Verwaalin (2011) toteamuksen kanssa siitä, että ostajan löytäessä nykypäivän tietoyhteiskunnassa laa-
jamittaista ja rikasta tietoa itse, myyjän tuotetiedon tulee olla ostajan saavutta-
mattomissa olevaa ja harvinaista (Verbeke ym. 2011, s. 422). Tämä on yksi syy siihen, miksi *Internetin ja sosiaalisen median voidaan sanoa kasvattaneen myyjän tuotetietoon ja sen jakamiseen kohdistuvia*

osaamisvaatimuksia räjähdysmäisesti.

Ostaja katsoi myös, että myyjän oli ja-
ettava tuotetietoa sekä suullisesti että vi-
suaalisesti. Tämä tarkoitti sitä, että osta-
taja halusi myyjän esittelevän tuotteita käyttämällä apuvälineenään Internetiä. Tällöin myyjä näytti Internetistä esimer-
kiksi hotellihuoneiden tai kohdealueiden kuvia ja videoita. Tutkimuksen tu-
loksat tukevat siten Marshallin, Moncriefin, ja Lasskin (1999) sekä Hawesin, Richin, ja Widmierin (2004) huomioita siitä, että tietoteknologian kehityksen myötä myyjällä on mahdolli-
suus käyttää työkaluja, jotka parantavat myyjän ja ostajan välistä vuorovaikutusta. Koska ostajalla on mahdollisuus saada visuaalista tuotetietoa Internetissä, hän olettaa tämän sisältyvän myös myyjän tuote-esittelyyn kasvokkaisessa asiakas-kohtaamisessa.

Osapuolten muuttuneet roolit

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että Internet on korostanut ostajan aktiivista roolia asiakas-kohtaamisessa. Tällöin ostaja osallistuu vuorovaikutukseen, ja hän haluaa myyjän huomioivan hänen yksilölliset tarpeensa tarkasti. Ostajan mukaan myyjän on ymmärrettävä, että jokaisella ostajalla on omat, yksilölliset ja tilannekohtaiset tuotetarpeensa, jotka ovat asiakas-kohtaamisen keskiössä. Myyjän toiminnan taustalla tulee siten olla ajatus siitä, että ostaja on yksilö ja jokainen asiakas-kohtaaminen on ainutkertainen.

Ostajan aktiivinen rooli näkyi erityisesti siten, että ostaja halusi myyjältä yhteistoimintaa hänen tuotetarpeidensa ratkaisemiseksi. Ostaja kuvasi asiakas-kohtaamista ”pitkäksi keskusteluksi” tai

”yhteiseksi pohdinnaksi” ja myyjää hänen ”keskustelukumppanikseen”. Ostajan mukaan asiakaskohtaamisen tavoitteena oli juuri yhteistoiminnan kautta määrittää ostajan yksilölliset tarpeet ja saavuttaa yhteisymmärrys nämä täytävästä tuotteesta. Näin ollen ostaja katsoi, että molemmilla osapuolilla oli vahva, tasa-arvoinen ja aktiivinen rooli asiakaskohtaamisessa. Tällöin myyjän tehtävänä ei ollut kartoittaa ostajan tarpeita yksin, ja valita näihin sopivaa tuotetta ostajan ollessa ainoastaan passiivinen toiminnan kohde. Tulokset tukevat siten Sharman ja Tzokaksen (2002, s. 251) väitettä siitä, että *Internetin mahdollistama ostajan merkittävämpi rooli ja osallistuminen hänen omia tarpeitaan tyydyttävässä näkyvät myös kasvokkaisessa asiakaskohtaamisessa.*

Myyjän sekava käsitys omasta työnkuvastaan ja työtehtävistään

Ostajan mukaan Internet on sekoittanut myyjän käsityksen hänen omasta työnkuvastaan ja työtehtävistään kasvokkaisessa asiakaskohtaamisessa. Ostaja koki selväksi ongelmaiseksi sen, ettei myyjä ymmärtänyt henkilökohtaisen myyntityön ja Internetin merkitystä kuten hän. Myyjä ei tiennyt, milloin hänen pitäisi auttaa ostajaa, tai milloin ostaja on mahdollista ohjata omatoimisesti Internetiin. Myyjän käsitystä Internetin merkityksestä myyntityössä voidaan pitää vääristyneenä, koska ostajan hakiessa henkilökohtaista apua myyjältä, hän ohjasi ostajan Internetiin etsimään tietoa ja ostamaan tuotteen omatoimisesti. Ostajan mukaan myyjä näki siten Internetin pääasialliseksi myyntikanavaksi ja henkilökohtaisen myyntityön tämän tukitoiminnoksi. Seuraavas-

sa sitaatissa ostaja kertoo myyjän tavasta ohjata hänet Internetiin:

”Myyjä sanoi, että Internetistä löytyisi kaikki heidän lomansa. Sain sellaisen kuvan, että mitä ihmettä sinä täällä teet, kun voisit Internetistäkin nämä asiat tarkistaa. Myyjä ei missään vaiheessa kysynyt haluanko varata matkan heidän kauttaan. Hän antoi minulle Internet-osoitteen, jossa voin katsella tarkemmin erilaisia matkakohteita sekä niiden hintoja. Koko tapahtuma kesti vain alle 10 minuuttia ja lähdin pois liikkeestä kaksi esitettä ja Internet-osoitetta rikkaampana.”

Miten kehittää myyjän osaamista?

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että *Internet on muuttanut myyjän osaamisvaatimuksia erityisesti tiedonjakamista ja osapuolten rooleja koskien.* Samalla tuloksissa tuli esille se, että *Internet on sekoittanut myyjän käsitystä omasta työnkuvastaan ja työtehtävistään.* Näiden tulosten perusteella voidaan myös esittää kehittämisehdotuksia, jotka on koottu taulukkoon 1.

Ostajan kasvaneet vaatimukset myyjän tuotetiedon suhteen asettavat myyjälle suunnattomia paineita. Tämä näkyy myös ostajan räjähdysmäisesti kasvaneissa tarpeissa myyjän tuotetietoa ja sen jakamista kohtaan. Ostajan löytäessä yhä moninaisempaa tuotetietoa, myyjän osaamisvaatimukset tuotetiedon syvällisyyden ja moninaisuuden suhteen ovat kasvaneet selvästi. Myyjän tuotetiedolla tulee olla ostajalle uutuus- ja elämysarvoa. Ostaja odottaa myyjän myös toimivan yhä enemmän kaupallisen tie-

Taulukko 1. Internetistä johtuvat, myyjän työhön kohdistuvien osaamisvaatimusten muutokset.

Internetin aiheuttama muutos	Kehittämissuhteudet
<p>Muutokset tiedonjakamisessa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kulutuskokemusten jakaminen • Tuotteen oston mahdollistamista elämyksistä kertominen • Harvinaisen asiantuntijatiedon jakaminen • Visuaalisen, tietoteknologian mahdollistaman tuotetiedon jakaminen • Myyjästä ostajan henkilökohtainen tietolähde 	<ul style="list-style-type: none"> • Mahdollisuus omiin kulutuskokemuksiin • Tiimityötä kulutuskokemusten saamiseksi • Lisäresurssit sosiaalisen median sisältämän tuotetiedon opiskeluun • Erikoistuminen tiettyjen tuotteiden myyntityöhön • Koulutusta tietoteknologian työkalujen käyttämisestä myyntiesittelystä
<p>Osapuolten muuttuneet roolit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ostajan aktiivinen rooli • Myyjästä ostajan keskustelukumppani 	<ul style="list-style-type: none"> • Keskustelutaitojen kehittäminen • Dialogisen asenteen painottaminen
<p>Myyntikanavien sekavat tehtävät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Myyjän vääristynyt käsitys omasta työnkuvastaan ja työtehtävistään 	<ul style="list-style-type: none"> • Internetin ja henkilökohtaisen myyntityön merkityksen terävöittäminen organisaatioissa • Myyjän ymmärryksen täsmentäminen omasta työnkuvastaan ja työtehtävistään suhteessa Internetiin

tolähteen sijaan hänen henkilökohtaisena tietolähteenään jakaen tietoa omista ja muiden myyjien ja ostajien kulutuskokemuksista.

Jotta henkilökohtainen myyntityö toisi kilpailuetua, tiedonjakamiseen liittyvät muutokset vaativat panostuksia organisaatioilta. Myyjälle tulisi antaa mahdollisuus hankkia omakohtaisia kulutuskokemuksia. Myyjän olisi tehtävä tiimityötä toisten myyjien kanssa kulutuskokemusten jakamiseksi keskenään. Myyjän olisi opittava myös aikaisempien ostajien kokemuksista ja jaettava tätä tietoa eteenpäin muille ostajille asiakas kohtaamisessa. Tämän vuoksi myyjälle pitäisi varata yhä enemmän resursseja tuotetiedon opiskeluun eri tavoin ja erityisesti sosiaalisen median sisältämään tietoon tutustumiseen. Samalla myyn-

nissä olevien tuotteiden moninaisuuden vuoksi myyjän olisi erikoistuttava tiettyjen tuotteiden myyntityöhön, jotta hänen erikoisosaamisensa ja syvälinen tuotetietonsa vastaisivat vaativan ostajan tarpeita. Myyjän tulisi myös omaksua tietoteknologian tarjoamat työkalut osaksi asiakaskohtaamista.

Ahearnen ja Rappin (2010) mukaan tietoteknologia voi myös johtaa negatiivisiin tuloksiin, jos sitä ei panna käytäntöön asianmukaisesti. Tämän voidaan väittää näkyvän myyjän toiminnassa siten, että ostajan Internetin käyttö on sekoittanut myyjän käsityksen omasta työnkuvastaan ja työtehtävistään. Myyjä ei tiedä, mikä asema Internetillä ja sen palveluilla on omassa organisaatiossa. Tämän perusteella voidaan myös pohtia sitä, onko myöskään johdolla ymmär-

rystä Internetin merkityksestä liiketoiminnassa ja sen vaikutuksista myyjän toimintaan. Organisaatioissa olisi erittäin tärkeää linjata ja löytää tasapaino henkilökohtaisen myyntityön ja Internetin välillä, määrittää näiden tehtävät tarkemmin sekä kommunikoida tämä tieto myyjälle. Myyjän tulee siten ymmärtää omat työtehtävänsä suhteessa Internetin asemaan organisaatioissa.

Asiaa ei kuitenkaan voida nähdä täysin mustavalkoisesti. Kaikki matkailupalvelut eivät sovi luonteeltaan myytäviksi Internetissä. Kuluttaja ostaa Internetistä lähinnä yksinkertaisia tuotteita kuten lentolippuja, majoituspalveluja ja matkanjärjestäjien paketoimia valmismatkoja. Matkailualalla on kuitenkin monia erilaisia kohderyhmiä ja tuotteita, joiden myyntityö vaatii henkilökohtaista vuorovaikutusta. Matkatoimistoalan kehittymistä ennustavassa raportissa (Oxford Economics & Amadeus, 2010) kasvokkain tapahtuvan henkilökohtaisen myyntityön ennustetaan myös kasvattavan arvostustaan uudelleen. Tätä tukee myös valmismatkojen online-myyntin tasaantunut kasvuvauhti, joka on ollut kahtena viime vuonna enää noin pari prosenttia vuodessa (Suomen matkatoimistoalan liitto, 2011, 2012). Myyjän arvellaankin löytävän uudelleen roolinsa luotettavana tiedonlähteenä ja neuvonantajana. Jotta tämä onnistuisi, myyjän toimintaa organisaatioissa olisi kehitettävä huomioiden ostajan näkökulma siitä, miten Internet ja sosiaalinen media ovat muuttaneet myyjän osaamisvaatimuksia kasvokkaisessa asiakas kohtaamisessa.

Tällä hetkellä oppilaitoksissa annettava henkilökohtaisen myyntityön koulutus pohjautuu myyjän ja myyntijoh-

don käsitykseen työstään. Henkilökohtaisen myyntityön asiakas keskeisyyttä painotetaan, mutta tämä määritetään myyjän ja myyntijohdon näkökulmista. Koulutuksessa uusille myyjille pyritään opettamaan myyjälähtöisiä myyntitekniikoita ja myyntityylejä, joiden avulla myyjän tarkoituksena on saada yksittäinen kauppa aikaiseksi tai luoda pitkäaikaisempi suhde ostajaan. Myyjää ei liiemmin neuvota asettumaan ostajan asemaan eikä ymmärtämään tämän asiakas kohtaamiseen kohdistuvia tarpeita. Nämä tulisi sisällyttää syvällisemmin myös koulutukseen, jotta myyjä onnistuisi työssään tulevaisuudessa.

Koska ostaja ei ole myyjän toimien passiivinen kohde, henkilökohtaisen myyntityön koulutuksessa on korostettava myyjän keskustelutaitojen merkitystä ja jokaisen kohtaamisen ainutlaatuisuutta. Tällöin myyjän vuorovaikutustaidot eivät sisällä pelkästään ostajan kuuntelutaitoja, kykyä esittää ostajalle kysymyksiä ja pitää diaesityksiä kuten aikaisemmin on oletettu. Myyjältä vaaditaan työssään laajempia keskustelutaitoja, joiden opetus tulisi sisältyä enemmän myös opetussuunnitelmiin. Keskustelu on siten vuorovaikutusosaamisen keskiössä, ja myyjän tulee omaksua toiminnassaan dialoginen asenne.

Matkailupalvelujen kokemuksellinen luonne aiheuttaa myös haasteita myyjälle. Koska palvelu on aineeton, tuotetiedolla on erittäin merkittävä asema asiakas kohtaamisessa. Myyjän koulutuksessa olisi siten painotettava entistä enemmän jatkuvaa tuotetiedon päivittämistä ja hankkimista eri lähteistä. Pelkkä matkaesitteiden opiskelu ei riitä. Koulutuksessa tulisi siten korostaa Internetin ja sosiaalisen median omaksumista myyjän

työkaluna ja aktiivista asennetta näiden hyödyntämistä kohtaan.

Lähteet

Ahearne, M., & Rapp, A. (2010). The role of technology at the interface between salespeople and consumers. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 30, 111–120.

Anderson, R. (1996). Personal selling and sales management in the new millennium. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 16, 17–32.

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. Thousand Oaks: Sage.

Crittenden, V., Peterson, R., & Albaum, G. (2010). Technology and business-to-consumer selling: Contemplating research and practice. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 30, 103–109.

Eriksson, P., & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative Methods in Business Research*. Thousand Oaks: Sage.

Gretzel, U., Fesenmaier, D., & O’Leary, J. (2006). The transformation of consumer behaviour. In D. Buhalis & C. Costa (Eds.), *Tourism Business Frontiers. Consumers, Products and Industry* (ss. 9–18). Cornwall: Butterworth-Heinemann.

Grewal, D., Levy, M., & Marshall, G. (2002). Personal selling in retail settings: How does the Internet and related technologies enable and limit successful selling? *Journal of Marketing Management*, 18, 301–316.

Hawes, J., Rich, A., & Widmier, C. (2004). Assessing the development of the sales profession. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 24, 27–37.

Jones, E., Brown, S., Zoltners, A., & Weitz, B. (2005). The changing environment of sales and sales management. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 25, 105–111.

Marshall, G., Moncrief, W., & Lask, F. (1999). The current state of sales force activities. *Industrial Marketing Management*, 28, 87–98.

Moutinho, L., Ballantyne, R., & Rate, S. (2011). Consumer Behaviour in Tourism. In L. Moutinho (Ed.), *Strategic Management in Tourism*

(ss. 83–126). Cambridge: CabInternational.

Oxford Economics & Amadeus (2010). *The Travel Gold Rush 2020. Pioneering growth and profitability trends in the travel sector*. Luettu 10.3.2012 osoitteesta <http://www.amadeus.com/amadeus/documents/corporate/Travel-Gold-Rush-2020-EN.pdf>.

Rezabakhsh, B., Bornemann, D., Hansen, U., & Schrades, U. (2006). Consumer power: A comparison of the old economy and the Internet economy. *Journal of Consumer Policy*, 29, 3–36.

Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage.

Sharma, A. & Tzokas, N. (2002). Personal selling and sales management in the Internet environment: Lessons learned. *Journal of Marketing Management*, 18, 249–258.

Suomen matkatoimistoalan liitto. (2011). Matkatoimistoala selätti taantuman. Lehdistötiedote. 20.1.2011.

Suomen matkatoimistoalan liitto. (2012). Matkatoimistoalan myynti kasvoi reilusti talouden heikentyneistä näkymistä huolimatta. Lehdistötiedote. 19.1.2012.

Verbeke, W., Dietz, B. & Verwaal, E. (2011). Drivers of sales performance: A contemporary meta-analysis. Have salespeople become knowledge brokers? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 39, 407–428.

Xiang, Z. & Gretzel, U. (2010). Role of Social Media in Online Travel Information Search. *Tourism Management*, 31, 179–188.



Läpäisyn tehostamisohjelmalla lyhennetään koulutusuria ja lisätään koulutuksen osuvuutta

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamalla ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelmalla pyritään lyhentämään koulutusuria ja nopeuttamaan nuorten siirtymistä työelämään. Tehostamalla koulutusjärjestelmää haetaan osuvuutta koulutukseen, jolloin kyetään paremmin vastaamaan muuttuvan työelämän haasteisiin.

Ammatillisen koulutuksen vastuualueen johtaja **Mika Tammilehto** kertoo nelivuotisen tehostamisohjelman käynnistyneen viime syksynä. Ensimmäiset hankkeet ovat jo vauhdissa, mutta tuloksia ei tietenkään ole vielä käytettävissä.

- Meillä on paljon odotuksia ohjelman suhteen. Hankkeen aikana keräämme tietoa ja kokemuksia, mutta ennen kaikkea toivomme löytävämme läpäisyn tehostamiseen johtavia toimintamalleja.

- Rakensimme ohjelman nimenomaan verkostohankkeeksi ja halusimme mukaan useita koulutuksen järjestä-

jiä. Näin saamme käsittelyyn erilaisia toimintaympäristöjä. Verkoston myötä hankkeessa syntyneet ja erilaisille toimijoille soveltuvat toimintamallit leviävät mahdollisimman laajalle hyödynnettäväksi.

Tehostamisohjelman kokonaisuksittannuksiksi on arvioitu 16 miljoonaa euroa. Ohjelmassa on mukana 14 suomenkielistä ja 3 ruotsinkielistä koulutuksen järjestäjää. Tammilehdon mukaan kyseessä on ensisijaisesti pedagogisesta prosessista, mutta samalla tutkitaan muitakin läpäisyn toteutumiseen vaikuttavia ulottuvuuksia.



- Voi olla, että pedagogisesti kaikki on kunnossa, mutta rahoitusjärjestelmä ei kannustakaan tehostamiseen. Eihän silloin mitään tapahdu, Tammilehto muistuttaa.

Koulutuksen tutkimus- ja kehittämissuunnitelmassa on linjattu rahoitusjärjestelmää kehitettäväksi siten, että se kannustaa osaamisen tunnustamiseen ja nopeampaan siirtymiseen työelämään. Kun koulutusmääriäkin joudutaan su-pistamaan, olisi järkevää pitää koulutuspaikat tehokkaassa käytössä.

- Meillähän rahoitusjärjestelmä perustuu laskennallisiin opiskelijamääriin ja yksikköhintoihin. Siinä ei ole nopeampaan valmistumiseen kannustavia elementtejä. Voisimmeko löytää aidon rahoitusmallin, joka johtaisi myös opiskeluaikojen lyhentymiseen?

Millä keinolla voitaisiin keskeyttäminen välttää?

Tehostamisohjelmalla pyritään tavoittamaan ensisijaisesti se joukko opiskelijoita, joilla on keskimääräistä suurempi alttius keskeyttää opintonsa. Heillä voi olla erilaisia oppimiseen tai motivaatioon liittyviä ongelmia.

- Kuinka heidän oppimistaan pitäisi tukea, että keskeyttäminen vältettäisiin? Useimmitenhan se tapahtuu opintojen alussa, kun valittu ala ei osoittautunutkaan sopivaksi. Millä tavoin voidaan siirtyä mutkattomasti toiseen kou-

- Ammattitaitokilpailut ovat loistava keino kehittää koulutusta ja luoda uusia mahdollisuuksia ammatti-osaamisen kehittämiselle, johtaja Mika Tammilehto muistuttaa.

lutukseen tai tukea oppimisvalmiuksia, jos siitä on kysymys?

Toinen kannustamista tarvitseva joukko on ne opiskelijat, jotka ovat edenneet opinnoissaan, mutta ne ovat jostain syystä viivästyneet. He kaipaavat sekä opintojen joustavoittamista että niiden tehostamista. Siihen voidaan päästää tunnistamalla ja tunnustamalla osaamista entistä laajemmin.

- Jos olet vaikka yrittäjäperheen lapsena hankkinut työelämästä kokemusta ja osaamista, niin tunnustamalla se voitaisiin sinun opintopolkuasi tuntuvasti lyhentää ja mahdollisesti syventää.

Kolmas huomioitava ryhmä ohjelmassa ovat jo pitkälle opinnoissaan ehtineet, jotka työelämä imaisee mukaansa ennen valmistumista. Koulutuksen ja työelämän yhteistyötä pitäisi tässä tapauksessa tiivistää niin, että työnantajat ymmärtäisivät opiskelijan parhaan ja malttaisivat odottaa.

- Meillä on hyviä esimerkkejä eri alueilla sellaisista sopimuksista työelämän kanssa, että opiskelijat on sitouduttu palkkaamaan vasta valmistumisen jälkeen. Ne kaverit on kyllä sieltä joukosta jo korvamerkitty.

- Kun ajatellaan sitä yksilöä, niin hänellehän tutkinnon suorittaminen merkitsee jonkinlaista turvaverkkoa. Hänellä on silloin on todennettua osaamista, mikä on muuttuvilla työmarkkinoilla tärkeitä.

Tammilehdon mielestä jokainen työelämässä toimiva joutuu nykyään varautumaan siihen, että työpaikka tai vähintäänkin työtehtävä muuttuu työuran aikana todennäköisesti useampaan ker-

taan. Työmarkkinoilla pärjäämisen minimiehto on, että se ammatillinen perustutkinto on suoritettu.

- Ne työtehtävät ovat oikeastaan hävinneet, joihin pääsee ilman koulutusta. Kun on tutkinnon tarjoama laaja ammattitaito ja vielä elinikäisen oppimisen valmiuksia, pystyy kehittämään itseään ja osaamistaan läpi työuran.

Tehostamisohjelmassa on Tammilehdon mukaan keskitytty tässä vaiheessa ohjaukseen. Siinä on pyritty löytämään sekä opinto-ohjaukseen että opiskelija-huoltoon ennakoivia ja nykyistä yksilöllisempiä toimintamalleja. Näin koetaan tehostaa ohjausta jo ammatilliseen koulutukseen hakeutumisen vaiheessa, mutta myös itse opiskelun aikana.

Ammatillisia tutkintoja halutaan selkiyttää

Tammilehto muistuttaa tässä yhteydessä myös valtionrahoitteisesta nelisen vuotta käynnissä olleesta hankkeesta, joka liittyi laajennetun työväestön koulutuksen kokeiluun. Hankkeen tulokset olivat käsillä olevan aiheenkin kannalta rohkaisevia, sillä siellä kehitetyt toimintamallit kytkeytyvät hänen mielestään suoraan läpäisyn tehostamiseen.

- Opiskelija on tosiaan motivoitunut paremmin jatkamaan opintojaan, kun on voinut opiskella enemmän työpaikalla. Hän ei ole silti ollut oppisopimussuhteessa siihen työpaikkaan.

Opetus- ja kulttuuriministeriössä asetettiin viime helmikuussa ammatillisten tutkintojen kehittämisryhmä, jonka työllä on paljon merkitystä myös koulutuksen läpäisyn tehostamisen näkökul-

masta. Valmista pitäisi tulla syksyllä 2013, jotta uudentyypinen tutkintorakenne voitaisiin saattaa voimaan seuraavan vuoden alusta.

Työryhmälle asetettiin tavoitteeksi kehittää ammatillista tutkintojärjestelmää selkeämmäksi. Kun järjestelmään kuuluu 370 eri aikoina tehtyä ammatillista tutkintoa, ne eivät muodosta kaikilta osin johdonmukaisia jatkumoa.

- Tutkintojen tulisi vastaisuudessa vastata entistä paremmin osaamistarpeisiin. Samalla osaamisen kehittämisspolkujen tulisi olla selkeämpiä.

Toinen merkittävä työryhmälle annettu tavoite oli se, että tutkintojen tulisi entistä vahvemmin perustua osaamiseen. Niille on voitava määritellä ammattitaitovaatimukset, jotka perustuvat työelämän toimintakokonaisuuksiin. Näiden tutkintojen on annettava val-

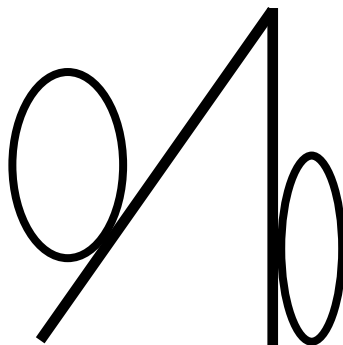
miuksia tietynlaisten työtehtävien suorittamiseen.

- Haemme myös joustavuuden lisäämistä. Tutkintojen lisäksi koulutusjärjestelmästä löytyy tuhansia tutkintojen osia. Jatkossa olisi pystyttävä hyödyntämään näitä osia entistä joustavammin. Näin saamme aikaan uusia osaamisrajapintoja, jolloin ei vaihtuviin tarpeisiin tarvitse aina rakentaa uutta tutkintoa.

Tammilehto kertoo esimerkin tekni-
sestä myyjästä, jolta myynnin ja liiketalouden osaamisen lisäksi pitäisi löytyä vaikkapa lvi-alalla vaadittavaa substanssiosaamista. Liiketalouden perustutkinto voisi tässä tapauksessa olla se kanta-tutkinto, johon sitten yhdistetään osia lvi-alan tutkinnosta.

Markku Tasala

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

Henkilökohtaiset opintopolut ja yksilölliset osaamisprofiilit voisivat tehostaa läpäisyä

*Opetushallituksen pääjohtaja Aulis Pitkälä on huolissaan opintonsa keskeyttävien tai valmistumistaan lykkäävien nuorten suu-
resta määrästä toisen asteen ammatillisen koulutuksessa. Hänen
mielestään yksi keino tehostaa koulutuksen läpäisyä olisi suosia
henkilökohtaisia opintopolkuja ja yksilöllisiä osaamisprofiileja.*

Pitkälän mukaan tehokkaam-
paan läpäisyyn liittyvät myös
aikaisempien opintojen pa-
rempi tunnistaminen ja tun-
nustaminen. Se tarjoaisi
opiskelijoille nykyistä enem-
män mahdollisuuksia henkilökohtaisiin
opintopolkuihin.

- Uskon tällaisen menettelyn tuotta-
van yksilöllisempiä osaamisprofiileja,
jotka sitten vastaisivat paremmin työelä-
män haasteisiin.

Pitkälä pohdiskelee sitäkin, että vas-
taako nykyinen kolmivuotinen standar-
ditutkinto enää työelämän tai opiskelu-
aan aloittavien nuorten tarpeisiin.

Opintoja jaksottamalla työelämään voi edetä nopeammin jo nykyisinkin, mutta tätä vaihtoehtoa ei juurikaan käytetä. Pääjohtaja myöntää jatko-opintokelpoisuuden olevan tärkeä tavoite, mutta eikö ammatillisessa koulutuksessa ole kuitenkin keskeisintä valmistua ammattiin?

- Ammatillisen koulutuksen voi sanoa nykyään jo vetävän lukiota enemmän lahjakkaampaa ainesta puoleensa. Jos nuorella on vahvuuksia tai osaamista, niin häntä tulisikin kannustaa viemään niitä mahdollisimman pitkälle. Taitaja-kisojen kaltaisia kannustimia tarvittaisiin lisää.

Ammatillisen koulutuksen parempaan läpäisyyn pyrittäessä pääjohtaja pitää tärkeänä myös nuoren henkilökohtaista ohjausta. Opinto-ohjausta tulisi vahvistaa koko perusopetuksen ajaksi. Ohjaukseen voisi liittyä erilaista yhteydenpitoa ammatillisen koulutuksen järjestäjiin.

- Nykyisenlaisten työpaikkavaihtojen lisäksi voitaisiin järjestää halukkaille 8-9-luokkalaisten tutustumisjaksoja työelämään, vähän TET-jaksojen tyyliin.

Mitä koulutetumpi nuori, sitä todennäköisemmin hän myöhemmin työllistyy. Pitkälä korostaa, että syrjäytymiskehitys tulisi katkaista mahdollisimman varhain. Siksi ehkäistyö tulisi aloittaa jo päiväkotivaiheessa.

- Syrjäytymisriskistä kertovat erityisesti pahat oppimisvaikeudet. Myös kotioloilla on merkitystä, minkä takia yhteistyötä vanhem-

pien ja huoltajien kanssa tulisi tehdä enemmän.

Pitkälä muistuttaa Valtiontalouden tarkastusviraston syrjäytymisraportista (2007), jossa todettiin sosiaalisesti huono-osaiselle elämänuralle ajautuneen ja työmarkkinoilta pysyvästi syrjäytyneen nuoren aiheuttavan yhteiskunnalle noin miljoonan euron kustannukset ennen 60 vuoden ikää.



Kärsiikö koulutuksen laatu määrärahojen leikkauksista?

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2011–2016 on tavoitteena toteuttaa hallitusohjelman mukainen yhteiskuntatakuu, johon osana kuuluu myös koulutustakuu. Jokaiselle peruskoulun päättäneelle taataan jatkamahdollisuus lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa, oppisopimuskoulutuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai muulla tavoin.

Takuun toteuttamiseksi ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijaksi ottamisen perusteita uudistetaan ensi vuonna siten, että perusasteen päättäneet ja ilman toisen asteen tutkintoa olevat voidaan valita ensin opiskelijavalinnassa.

– Se vaikuttaa nuorten koulutuksessa oppilasainekseen. Kun aikuisempia jää tässä mallissa pois, opiskelijat ovat jatkossa nuorempia ja ehkä jonkin verran vaativampia, Pitkälä toteaa.

Haasteelliseksi muodostuukin yhteiskuntatakuun piiriin kuuluvien alle 30-vuotiaiden saaminen tutkintoon johtavaan koulutukseen. Pitkälän mielestä heitä ei ole järkevää tässä tilanteessa pistää kolmeksi vuodeksi koulunpenkille.

– Varmasti täytyy pohtia, mihin suuntaan oppisopimuskoulutusta lähdetään viemään. Aikuisten koulutukseen sopivia näyttötutkintoja voidaan myös kehittää tähän tarkoitukseen.

Pitkälä muistuttaa hallituksen linjauksesta, jonka mukaan koulutuksesta ja tutkimuksesta tullaan leikkaamaan 440 miljoonaa euroa tämän hallituskauden aikana. Ensi vuonna myös in-

deksit jäädytetään, minkä takia valtionosuudet eivät enää kasva, vaikka kustannukset kasvaisivatkin.

– Rahaa poistuu todella paljon. Siksi olisi pian löydettävä ne keinot, joilla taataan koulutuksen säilyminen vaikuttavana ja laadukkaana.

Opetushallituksessa on pohdittu sellaista mahdollisuutta, että koulutuksen järjestäjät tekisivät vaalikauden vaihtuessa paikallisen koulutuksen kehittämissuunnitelman. Ammatillisella puolella se tarkoittaa tutkintojen kehittämistä, mutta samalla tarkasteluun nousisivat muun muassa opiskelijahuoltokysymykset, mitoitus, palveluverkko ja erityisopetus.

– Hallituksen kehysriihessä myönnettiin koulutustakuulle lisää rahaa 60 miljoonaa euroa. Eli toisella kädellä otetaan ja toisella annetaan. Tuon rahan kohdentaminen on vielä auki, mutta varmaan sitä tullaan suuntaamaan ainakin ohjaukseen ja koulutuksen järjestämiseen.

Ammatillisen koulutuksen suosio jatkaa kasvuaan

Opetushallituksen julkaiseman Koulutuksen tilastollisen vuosikirjan (2011) mukaan viime vuonna oli tarjolla 107 600 lukiokoulutuksen ja ammatillisten perustutkintojen aloituspaikkaa. Lukion osuus aloituspaikoista oli 41 prosenttia ja ammatillisen 59 prosenttia.

Vuonna 2010 opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen peruskoulutuksen uusien opiskelijoiden osuus oli 77 prosenttia 16-vuotiaiden ikäluokasta,



Aulis Pitkälä aloitti Opetushallituksen pääjohtajana vuoden alussa. Ennen nimitystään hän toimi Espoon sivistystoimenjohtajana.

kun sama luku oli lukiokoulutuksen osalta 51. Ammatillisen puolen osuuden kasvu selittyi ennen muuta ammatillisen koulutuksen suosion kasvulla.

Vuonna 2010 perusopetuksen päättäneistä sijoittui välittömästi samana vuonna joko lukio- tai ammatilliseen koulutukseen 91 prosenttia. Näistä nuorista aloitti ammatillisessa koulutuksessa 41 prosenttia (26 200) ja lukiokoulutuksessa 50 prosenttia (32 400).

Nuorille suunnatussa lukiokoulutuksessa vuonna 2006 aloittaneista lähes 80 prosenttia oli suorittanut ylioppilastut-

kinnon vuoden 2009 loppuun mennessä. Nuorille suunnatussa ammatillisessa peruskoulutuksessa valmistuneiden määrä oli huomattavasti alhaisempi, 63 prosenttia.

Vuonna 2008 ammatillisen perustutkinnon suorittaneista oli vuoden 2009 lopussa 61 prosenttia työllisiä, 17 prosenttia työttömiä, 9 prosenttia päätoimisia opiskelijoita ja 13 prosenttia muita, esimerkiksi varusmiespalveluksessa olevia.

Markku Tasala

Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

Sakari Ahola, David M. Hoffman (Eds.)

Higher education research in Finland

EMERGING STRUCTURES AND CONTEMPORARY ISSUES

What does a closer look reveal about Finnish higher education? In the CHERIF yearbook, higher education specialists inside Finland focus on its' lesser reported higher education landscape. In terms of well known global phenomena and research traditions, the authors shed light on the inner workings of the most researched issues and trends in contemporary Finnish higher education research.

2012. 442 s. 32 e. D103.



Kari Nissinen, Jouni Välijärvi

Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia

Kirjassa esitetään laskelmat, joilla ennakoidaan vuoden 2025 opettajatarvetta maassamme ja arvioidaan tämän opettajatarpeen tyydyttämisen vaatimaa opettajankoulutuksen volyyymiä. Laskelmat perustuvat tuoreimpiin väestö-, opettaja- ja koulutustilastoihin sekä arvioihin opettajien eläköitymisestä, opettajan työssä pysymisestä, uusien opettajien valmistumisesta ja työhön sijoittumisesta. Ennakointi kattaa peruskoulun ja lukion sekä ammatillisen toisen asteen koulutuksen opettajatarpeen.

2011. 137 s. G043. Saatavilla vain verkosta osoitteesta: <http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/2011/g043>



*Kimmo Oksanen, Birgitta Mannila,
Raija Hämäläinen (toim.)*

Game Bridge

KOHTI AMMATILLISIA AVAINTAITOJA

Game Bridge -hankkeessa toteutettu 3D-oppimisympäristö mahdollistaa abstraktin asian harjoittelun työelämävalmiuksien parantamiseksi. Julkaisu valaisee teknologisten ratkaisujen hyötykäytön mahdollisuuksia ja haasteita opetuksen näkökulmasta erityisesti ammatillisen oppilaitoksen ja työelämän rajapinnassa.

2011. 86 s. D099. Saatavilla vain verkosta osoitteesta: <http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/2011/d099>



*Anne Kouvo, Marja-Leena Stenström,
Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila*

Opintopoluilta opintourille

KATSAUS TUTKIMUKSEEN

Julkaisussa kuvataan opintouriin vaikuttavia tekijöitä yksilön, siirtymäjärjestelmän ja oppilaitoksen tasolla kirjallisuuden pohjalta työstetyn mallin avulla. Julkaisua voivat hyödyntää kehittämistyössään toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestäjät, ammattikorkeakoulu ja yliopistot sekä muut koulutuksen asiantuntija-, ohjaus- ja suunnittelutehtävissä toimivat.

2011. 87 s. G042. Saatavilla vain verkosta osoitteesta: <http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/2011/g042>



”Mun kompassin neula vaan pyörii”

KESKEYTTÄMISKOKEMUKSIA AMMATILISESTA KOULUTUKSESTA

Miten nuoret löytävät toiveammatinsa ja millaisin valmiuksin he tekevät toisen asteen koulutusvalintojaan? Miten syntyvät keskeyttämisajatukset ammatillisessa koulutuksessa ja millaisia syitä keskeyttämiseen takaa paljastuu? Onko oppilaitoksilla keskeyttämistä puskuroivia keinoja ja mahdollisuuksia tukea pitkittyneissä opinnoissa?

2011. 89 s. 25 e. G041.



muuta uusia ja aiempia julkaisuja

Seija Nykänen: Towards leadership and management in guidance and counselling networks in Finland. 2011. 92 s. 25 e. D096.

Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö: The Networked Guidance Service Provision (NEGSEP) Model. 2011. 50 s. 25 e. D095.

Kari Itkonen, Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen: Yritysten osaamisen kehittämisen verkostot ja vaikuttavuus Keski-Suomessa. 2011. 46 s. Saatavilla vain verkosta: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/19745/F027-netti.pdf>

Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen, Kari Itkonen: Osaamisen itsearviointityökalun kehittäminen yhteistyössä pk-yritysten kanssa. 2011. 50 s. Saatavilla vain verkostosta: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/19744/F026-netti.pdf>

Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.): Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10. 2010. 141 s. Saatavilla vain verkostosta: http://ktl.jyu.fi/img/portal/18649/ELGPN_report_2008-10.pdf

Ilpo Kuronen: Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkoulusta peruskoulun jälkeen. 2010. 362 s. 30 e. T026.

Seija Nykänen: Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohtamiseen? 2010. 348 s. 30 e. T025.

Kari Törmäkangas & Timo Törmäkangas: Osioanalyysi testien arvioinnissa. 2009. 288 sivua. 29 e. Tilaukoodi D091.

Martti Siisiäinen & Leena Alanen (toim.): Erot ja eriarvoisuudet. Paikallisen elämän rakentuminen. 2009. 309 sivua. 29 e. Tilaukoodi D090.

Timo Arrevaara & Taina Saarinen (toim.): Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. 2009. 238 sivua. 27 e. Tilaukoodi D089.

Raija Hämäläinen: Designing and Investigating Pedagogical Scripts to Facilitate Computer-Supported Collaborative Learning. 2008. 88 s. Julkaisu on saatavissa vain verkosta: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/13820/t024.pdf>

TILAUKSET:

puh. 040 805 4276

e-mail: ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi

www.ktl-julkaisukauppa.fi

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alv:n (julkaisut 9 %).

Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen, Kimmo Oksanen (toim.): Pelaa ja opi. Räättälöityjä verkkoapelejä ammatilliseen oppimiseen. 2007. 88 s. Julkaisu on saatavissa verkosta http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/vuosi_2007/d086. Saatavilla rajoitetusti myös painettuna toimituskulujen hinnalla. Tilaukoodi D086.

Marja Kankaanranta, Anna Grant, Pirjo Linnakylä (toim.): e-Portfolio. Adding Value to Lifelong Learning. 2007. 303 s. 29 e. Tilaukoodi D082.

Leena Alanen, Veli-Matti Salminen, Martti Siisiäinen (toim.): Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät. 2007. 249 s. 27 e. Tilaukoodi D081.

Maarit Virolainen, Sakari Valkonen: Kiireavusta innovatiivisten tietoyhteisöjen vahvistamiseen. Ammattikorkeakoulujen työelämäkumppanit ja yhteistyö harjoittelujen järjestämiseksi. 2007. 117 s. 23 e. Tilaukoodi G039.

Pasi Savonmäki: Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. 2007. 200 s. 26 e. Tilaukoodi T023.

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari Valkonen: Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa. 2007. 244 s. 26 e. Tilausnumero G038.

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen: Korkeakoulutuksesta työelämään. Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla. 2007. 182 s. 25 e. Tilaukoodi G037.

Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö: Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkiallinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. 2007. 280 s. Saatavana vain verkosta osoitteesta: http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/vuosi_2007/g034.

Jani Ursin, Jussi Välimaa (toim.): Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. 2006. 252 s. 27 e. Tilaukoodi D080.

Raimo Vuorinen, Sakari Saukkonen (Eds.): Guidance Services in Higher Education. Strategies, Design and Implementation. 2006. 187 s. 26 e. Tilaukoodi D079.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiö ja Savonlinnan Oopperajuhlat järjestävät

Maanantaina 16.7.2012 Savonlinnassa

Oopperahenkisen seminaarin

Mihin maailma on menossa? – opettajuuden globaalit haasteet

Seminaari klo 13.00 – 15.00 Oopperakellarissa

Aiheesta keskustelevat
presidentti **Tarja Halonen**, puheenjohtaja **Olli Luukkainen**,
johtava rehtori **Mikko Ripatti** ja oopperanjohtaja **Jan Hultin**.

Seminaarin juontaa **Aarno Cronvall**

•

Laivaristeily klo 16.45 – 18.45 Olavinlinna
Buffet-päivällinen

•

Ooppera klo 19.00 – 22.00
Mozart: Taikahuilu

•

Hinta: 249 €/hlö
(sisältäen seminaariohjelman, laivaristeilyn, buffet-päivällisen,
oopperalipun ja väliaikatarjoilun)

Varmista osallistumisesi ja varaa paikkasi ajoissa!

Seminaari-ilmoittautumiset: www.oopperajuhlat.fi/OKKA.iw3



Sata vuotta. Tulevaisuuteen.

SAVONLINNAN OOPPERAJUHLAT

5.7.~4.8.2012

100-VUOTISJUHLAGAALA

KANTAESITYKSET

Kimmo Hakola LA FENICE

Opera By You FREE WILL

Verdi AIDA *Mozart* TAIKAHUILU

Wagner LENTÄVÄ HOLLANTILAINEN

DEN NORSKE OPERA & BALLETT

Britten PETER GRIMES

Kverndokk DEN FJERDE NATTEVAKT

KONSERTIT

APOCALYPTICA · KARITA MATTILA

KANSAINVÄLINEN LAULUKILPAILU

LIPUNMYyntI

LIPPUPALVELU

0600 10 800 (1,96€/min. + pvm)

0600 10 020 (6,79€/min. + pvm)

Lippukaupat

Liput, majoitus, ravintola- ja muut oheispalvelut

verkkokaupasta www.oopperajuhlat.fi tai

Savonlinnan Oopperajuhlat

sales@operafestival.fi, puh. 015 476 750



OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT

Voit tilata julkaisuja OKKA-säätiöstä, puhelin 020 748 9679 tai email: okka-saatio@oaj.fi



20 €

Raili Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkeleissaan työnohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatusta- ja kirkon alan työstä. Työnohjaus hahmottuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämiselle. Työnohjauksen hyödyntäminen näyttäytyy kirjassa myös eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittämisestä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työnohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyvässä opetuksessa. Työyhteisöjen kehittäjille ja johtajille kirja tarjoaa välineitä kokemuksellisuuden ja dialogisuuden, moniäänisyyden ja eettisen pohdinnan mahdollistamiseen arjen työssä – tilan luomiseksi työnohjaukselle.

Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University nostaa esille tärkeän kysymyksen, kuinka ohjata virtuaaliyliopiston opiskelijoita kehittämään aktiiviksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Kirjan pääpaino on oppimisen teoreettisessa ymmärtämisessä oppijan ja teknologisen ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta.

25 €



Ammattikasvatuksen aikakauskirja.

Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammattikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammattikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori Petri Nokelainen.
Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

30 €
4nroa (2012)



20 €
4nroa (11)

10 €
4nroa (10)



10 €
4nroa (09)



10 €
4nroa (08)

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiilin teknologian avaamiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajankouluttajia sekä kokeneita verkko-opetuksen asiantuntijoita.

Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiilin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25 €

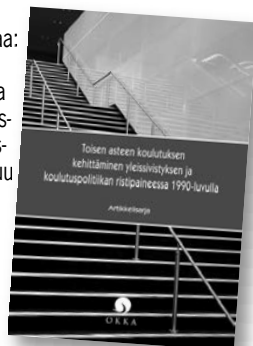


Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehden toimittama kirja on säätiön vuosikirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus ovat molemmat esillä ja tarkastelun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuolinen ja luoda edellytyksiä toisen asteen koulutuksen kehittämiseksi.

Artikkelikokoelmassa kukin artikkeli muodostaa oman kokonaisuuden.

Teoksessa on kaksi osaa: Ensimmäisessä osassa toisen asteen koulutusta tarkastellaan koulutushistoriallisesta näkökulmasta ja toinen osa painottuu koulutuksen laadun arviointiin.

15 €



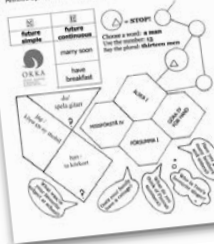
Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo eka-luokkalaisten mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuomori kevätpuomuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija Antti Huovinen hakeutui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttyivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.



10 €

Aktivoi kieltenopetusta rakennepelien

Annikki Björnfot - Elizabeth Lattu



Aktivoi kieltenopetusta rakennepelien

Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Peliin avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kieliopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit

ovat helposti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä.

Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja Annikki Björnfot ja BA, suggestopediakouluttaja Elizabeth Lattu ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoitettavia aktiviteetteja.

60 €



Professori Taimi Tulvan toimittaman kirjan **Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot** aiheena on pohtia Suomen ja Viron kasvatuskulttuurisia eroja, jotka liittyvät lasten ja heidän perheittensä kasvuun kohdistuviin ongelmiin. Kirjan tavoite on tukea ajatusta perheistä, jossa aikuiset kuuluvat lasten ja lapset aikuisten maailmaan, sekä edistää lasten ja nuorten myönteistä kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja ja estää syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

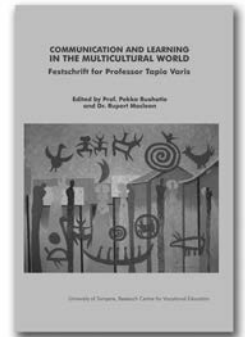
10 €

Professori Soili Keskinen toimittama kirja 'Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä' on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohdittamaan opettajan työtä tunnetyön näkökulmasta. Kirjan avulla haluamme olla jäsentämässä osaa moninaisista opettajan ja oppilaan välisistä tunteista ja sillä tavalla olla auttamassa opettajia jäsentämään omaa työtään entistä monipuolisemmin. Siinä käytetyt artikkelit on muokattu Turun yliopiston Rauman opettajan koulutuslaitoksessa tehtyjen laadukkaiden opinnäytetöiden pohjalta. Kirja myös paljastaa, miten monipuolisista ja erilaisista viitekehyksistä käsin valmistuvat opettajat haluavat hahmottaa tulevaa työtään opettajina ja näin valmistautua kohtaamaan kaikki työn mukanaan tuomat mahdollisuudet ja uhat, riskit ja haasteet.



10 €

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori Tapio Variksen juhla- ja artikkelisarja **Communication and Learning in the Multicultural World** rakentuu asiantuntija-artikkeleille, joiden kirjoittajat ovat eri puolilta maailmaa. Kirjan artikkelit on ryhmitelty kolmeen pääteemaan: 'Communication and Learning in the Multicultural World', 'Global University' ja 'Intercultural Communication and literacies'. Teoksen kirjoittajat valottavat kommunikointia ja oppimista monikulttuurisessa maailmassa oman tutkimustyönsä näkökulmasta.



12,50 €

Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus

on säätiön toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näättänen, Lauri Rauhala ja Veli-Matti Värri. Kirjan tehtävänä on antaa opettajalalla työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista.

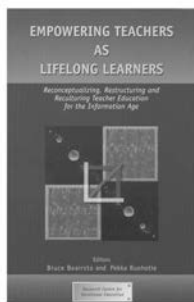


3 €



Opettajan professiosta on OKKA-säätiön ensimmäinen vuosikirja. Artikkelisarjan kirjoittajina on yhdeksän opetuksen ja ammattikasvatuksen suomalaista asiantuntijaa: Sven-Erik Hansén, Hannu L. T. Heikinen, Viljo Kohonen, Anneli Lauriala, Sinikka Ojanen, Risto Patrikainen, Arto Willman, Seija Mahlamäki-Kultanen ja Pekka Ruohotie.

4 €



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors Bruce Beirsto and Pekka Ruohotie.

3 €

Äly ja tunne on Anneli Kalajoen toimittama kirja Jukka Sarjalan puheista ja kirjoituksista viideltä vuosikymmeneltä. Puheiden ja kirjoitusten aiheet liittyvät Jukka Sarjalan erityisalaan, suomalaiseen koulutukseen, jonka keskiössä hän on ollut kolme vuosikymmentä eli suomalaisen koulun kiihkeimmät kehityksen vuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluja ja -analyyskejä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mika Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

7,50 €



Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksi esittelee monipuolisesti ja havainnollisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteitä kummassakin maassa sekä erityisesti viime vuosikymmeninä tapahtunutta yhteistyön muotojen ja määrän nopeaa kehitystä maidemme välillä. Kirjan ovat toimittaneet yli-insinööri, diplomi-insinööri Teuvo Ellonen ja tekniikan tohtori, diplomi-insinööri Keijo Nivala.

3 €



Historiallinen teatteripuku (uusintapainos)

Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. Terttu Pykälän kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen. Kirjan kaikki puvet on valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuina tai päätöteinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluvilta pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyyppisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä. Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammattilaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

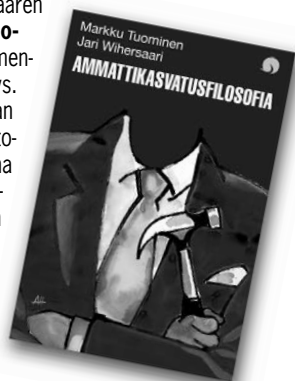
30 €

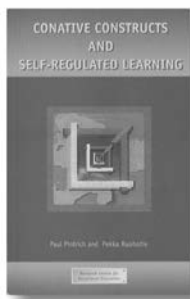


Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama **Ammattikasvatustilosophia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus. Lähtökohdانا on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tietoppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatustilosophiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammattilaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustilosophisena teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.

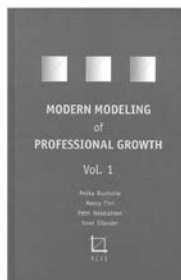
12,50 €





Kirjassa **Conative Constructs and Self-Regulated Learning** Paul R. Pintrich (Michiganin yliopisto) ja Pekka Ruohotie (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsseja, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itsesäätelyssä.

3 €



Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatustieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksiin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlinearisten menetelmien käyttöä, joita voidaan hyödyntää ammattikasvatuksen tutkimuksessa. Tekijät: prof. Pekka Ruohotie (TaY) ja Henry Tirri (HY) sekä Petri Nokelainen ja Toni Silander. Paketti sisältää kirjan + CD-rom:n.

7,50 €



Työpaikkakouluttajan opas on OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen yhteistyötä. Aineisto on koottu Työpaikkakoulutuksen kehittämisprojektin oppinäytetöistä, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisia opettajia. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori Vesa Raitaniemi, varat. Heikki Suomalainen ja prof. Pekka Ruohotie.

3 €



Elinikäinen oppija - Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistäriä. Se perustuu laajaan Itämeren alueen opettajamuistojen keräys- ja tutkimushankkeeseen.

3 €

Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM Anneli Rajaniemi. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja Markku Tasala on haastatellut kirjaa varaten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsas reportaasikuviutus.



12,50 €

Mediakasvatuksen professori Tapio Variksen toimittamassa kirjassa **Uusrensanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen** mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta. Kirjan artikkelit valottavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suomessa ja kansainvälisellä tasolla.



10 €

Isä Salmela - ihminen ja koulunuudistaja

Olli Salmelan kirjoittama teos kertoo professori Alfred Salmelan (1897-1979) poikkeuksellisen elämäntarinan. Alfred Salmela johti suomalaista kansanopetusta vuosina 1937-1964, jolloin luotiin tärkeimmät koulujärjestelmämme peruspilarit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käynnistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjakas peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämäkin koulutyyppi tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä. Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970-lukujen koulunuudistustaistelua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti



Kekkonen kanta yhtenäiskoulun vastustajasta peruskoulun kannattajaksi tuodaan esille. Vaikka Salmela oli ensimmäisiä yhtenäiskoulun kannattajia, hän kritisoi voimakkaasti toteutunutta peruskoulu-uudistusta. Kirjassa arvioidaan myös sitä, kuka oli oikeassa voimakkaasti politisoituneessa koulunuudistuskeskustelussa. Onko peruskoulu sittenkään paras mahdollinen koulujärjestelmä, vaikka Pisa-tulokset joidenkin mielestä sitä todistavat? Oppilaat viihtyvät suomalaisessa peruskoulussa huonosti, ja osa syrjäytyi. Olisiko ollut sittenkin mahdollista, että Salmelalla oli parempi koulujärjestelmä tekeillä, mutta kiirehtimällä uudistusta poliitikot estivät toisenlaisen koulun - sen paremman - toteutumisen?

30 €



Vanhuuden monet kasvat on toimittanut Taimi Tulva, Ilkka Uusitalo ja Kimmo Harra. Kirjassa käsitellään vanhuutta ja vanhenemisen kokemuksia, ikäihmisen asemaa, ikäihmisten ja senioriopettajien hyvinvoinnin kysymyksiä, gerontologista sosiaalityötä palvelutaloissa ja vanhainkodeissa, vanhusten käsityksiä elinikäisestä

oppimisesta, muistisairauksia sekä sosiokulttuurisen innostamisen ideaa vanhustyössä. Se toteutettiin Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiön, Tallinnan yliopiston sosiaalityön laitoksen ja Suomen Viron-instituutin yhteistyönä. Kirjan artikkelien kirjoittajina ovat Raiili Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusitalo, Ülle Kaspalu, Taimi Tulva, Inge Paju, Taina Semi ja Sirpa Granö. Artikkeleiden kommentoijina olivat emeritaprofessori Marjatta Marin ja yliopettaja Raiili Gothóni. Kirja on tarkoitettu oppikirjaksi alan oppilaitoksiin. Lisäksi sen tarkoituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämistä ja vanhusten arvostamista yhteiskunnan arvokkaana voimavarana.

10 €



Raija Meriläinen (toim.)
Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla

Kirjan kantavana teemana on koulutuspolitiikka 1990-luvun Suomessa. Koulutuspoliittista todellisuutta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön kautta.

Vuosikirjan kirjoittajina ovat Sirkka Ahonen, Jukka Rantala, Jouni Välijärvi, Minna Vuorio-Lehti, Janne Varjo ja Raija Meriläinen.

7 €

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajajyhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joi-takin edustavia esimerkkejä.

Ossi Naukkarinen
Art of the Environment explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes traditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides conceptual tools for making, teaching and receiving contemporary art.



12,50 €



Kristiina Huhtasen ja Soili Kes-kisen toimittaman **Rehtorius peliäkö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi kouluttautuvien mielenkiintoisista pohdintatehtävistä ja tarpeista hahmottaa heille itselleen, mi-

tä kaikkea rehtorin työ voi olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvotettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoehto opettajille varsinkin peruskoulussa. Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnallisena ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle.

Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemman koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.

10 €

Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus.

Tutkivan oppimisen ajattelutapa opetuksen ja oppimisen lähtökohtana yhdessä ryhmädynaamisen ohjauksen kanssa rakentaa tilan pedagogisen asiantuntijuiden kehittymiselle.

Henna Heinilän, Pekka Kallin ja Kaarina Ranteen toimittama kirja syntyi ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutetun opetuksen kehittämishankkeen (TOPAKKA) tuloksena. Hankkeen aikana ja kirjan toimituksen prosessissa elettiin todeksi jaettu ja syvenevä pedagoginen asiantuntijuus. Tutkivan oppimisen ajattelutapa muotoutui toimivaksi ja käyttökelpoiseksi malliksi toteuttaa ammatillista opettajankoulutusta.

Artikkelin kirjoittajat ovat ammatillisen opettajankoulutuksen asiantuntijoita, hankkeen toteutuksen aikana pedagogisia opintojaan suorittaneita opiskelijoita sekä muita opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita.



12 €



AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivät
7. – 8.11.2012, Tampere,
Tampereen ammattikorkeakoulu,
ammatillinen opettajakorkeakoulu

CALL FOR PAPERS

Ammattikorkeakoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen
tutkimuspäivät pidetään 7. – 8.11.2012 Tampereella.

Tilaisuuden järjestävät yhteistyössä
Korkeakoulutuksen arviointineuvosto (KKA),
Korkeakoulututkimuksen seura ry (Cherif),
Koulutuksen arviointineuvosto, Opetushallitus, Ottu ry,
PraBa, Tampereen ammattikorkeakoulu,
ammatillinen opettajakorkeakoulu ja Tampereen yliopisto.

Isäntänä toimii Tampereen ammattikorkeakoulu,
ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Tilaisuus pidetään Tampereen ammattikorkeakoululla.
Tarkempi ohjelma ja ohjeet päivitetään verkkosivuillemme
www.tamk.fi/tutkimuspajat elo- syyskuun aikana.

Nyt

toivotamme tervetulleeksi abstraktiehdotuksia
tutkimuspäivien teemasessioita varten.

Voitte ehdottaa myös round table -kokonaisuuksia ja postereita.

Lisätietoja: info.tutkimuspajat@tamk.fi.

OHJEITA KIRJOITTAJILLE

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammatikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioita ja ammatikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi ja ruotsiksi.

2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä numeroa: **maalis-, kesä-, syys- ja joulukuussa**. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

Vuoden 2012 teemat ja toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammatikasvatuksesta/Petri Nokelainen
- 2) Läpäisyn edistäminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen/Marja-Liisa Stenström ja Petri Nokelainen
- 3) Aluevaikuttavuus ja ennakointi/Kari Nyyssölä
- 4) Koulutuksen vienti/Marja-Liisa Tenhunen ja Heljä Misukka

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuviot ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskauden alkua** sähköpostilla lehden vastaavalle toimittajalle. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa. Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luottaa se kielenhuollon asiantuntijalla. Jos artikkeliin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

4. Kirjoitusten pituus

Kirjoitusten pituus on korkeintaan **30000 merkkiä** eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu **1,5-rivinvälillä, fontikoolla 12 ja ilman asetuksia** (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Jokaiseen artikkeliin on liitettävä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3-5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä avainsanoineen. Muiden kuin artikkelien ja katsausten enimmäispituus on neljä liuskaa. On toivottavaa, että kirjoittajat kiinnittävät **huomiota tekstinsä luettavuuteen** niin, että se olisi laajemmaltikin koko lukijakunnan ymmärrettävissä.

5. Lähdeviitteet

Tekstissä lähdeviitteet merkitään sulkuihin seuraavasti: (Ruohotie 1996, 15-21), (Nikkanen & Lyytinen 1996), (Kananoja ym. 1999).

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti:

Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPE-PRO) selvitys 9, 157-181.

APA -tyyli

Toivomme, että *referee*-artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyyliin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA -tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA 2001). Tyylin kotisivut ovat osoitteessa: <http://www.apastyle.org>. Lisäksi Internet tarjoaa yksityiskohtaista tietoa ja esimerkkejä APA -tyylin soveltamisesta, esim. <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01>. Ns. normaalityylin käyttö ei estä julkaisemista.

APA -tyylin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia.

Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

Hypoteettiset dilemmat voidaan kokea liian abstrakteina, ne eivät enää liity ihmisten arkielämän kokemuksiin (Straughan, 1975).

Straughan, R. (1975). Hypothetical moral situations. *Journal of Moral Education*, 4(3), 183-189.

Suora lainaus tiedelehtiartikkelista (sivunumero mainitaan, samoin toimitaan kuvien ja taulukoiden kanssa)

"DIT -pisteet kuvaavat latenttia muuttujaa, joka

poikkeaa verbaalisesta suorituskyvystä” (Thoma, Rest, Narváez & Derryberry, 1999, p. 325).

Thoma, S. J., Rest, J., Narváez, D., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability: Evidence using the Defining Issues Test. *Review of Educational Psychology*, 11(4), 325-342.

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter): Boekaerts, M., & Niemi-virta, M. (2000). Self-regulation in learning: finding a balance between learning and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

Viittaus kirjaan (book) Wellington, J. (2003). *Getting published. A guide for lecturers and researchers*. London: RoutledgeFalmer.

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation) Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009, April). *Characteristics that typify successful Finnish World Skills Competition participants*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media) EQ Symposium (2004). *About Reuven BarOn's involvement in emotional intelligence*. Retrieved April 13, 2007, from http://www.cgrowth.com/rb_biolog.html.

APA -tyyli on myös artikkelien kirjoitustyyliä omat ohjeistuksensa, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien ikä- ja sukupuolijakaumat, tulosten yleistettävyyden populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltuvuus tutkittavan ilmiön tarkasteluun on perusteltava. Keskiarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa lukkien frekvenssit on ilmoitettava prosenttien lisäksi.

APA -tyyli kiinnittää erityistä huomiota myös tutkimusetiikkaan. Kaikkien tutkimusprosessiin merkittävällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin suojaaminen on myös tärkeää, yksittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

Lähteet

APA 2001. *Publication Manual of the American Psychological Association*. Viides painos. Washington, DC: American Psychological Association.

6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). **Taulukoiden, kuvien ja kuvien tulee olla painovalmiita.** Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä. Refereerointien jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. **Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa.** Referee-menettelyä tarvitseva artikkeli tulee lähettää vastaavalle toimittajalle **8 viikkoa ennen ilmestymiskauden alkua.**

8. Ehdot

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.** Lehden mahdollinen tuotto käytetään Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry:n ja OKKA-säätiön toimintojen edistämiseen.



Kasvatus-lehti tarjoaa ajankohtaista tutkimustietoa kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöistä

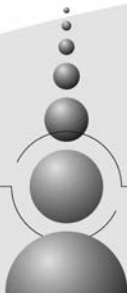
KASVATUS tarjoaa uusia tuloksia, ajankohtaista keskustelua ja mielenkiintoisia arvioita! Viisi kertaa vuodessa ilmestyvä lehti kattaa kasvatuksen ja koulutuksen eri alueet. Lisäksi teemanumerot tuovat mielenkiintoisen lisän aihevalikoimaan:

- Perhe ja vanhemmuus -teemanumero 2/2011
- Kasvatuksen ja koulutuksen kulttuurit -teemanumero 5/2011
- Taideaineiden teemanumero 2/2012
- Koulutuspolitiikan teemanumero 5/2012

TILAUSHINNAT (2012):

Kotimaahan	40 e
Kotimaahan kestopilauksena ..	37 e
Opiskelijoille	26 e
Opiskelijoille ulkomaille	40 e
Ulkomaille	50 e
Irtonumero	10 e

Kasvatus-lehti sisältyy Suomen kasvatustieteellisen seuran jäsenmaksuun.



kasvatus

<http://ktl.jyu.fi/kasvatus>

TILAUKSET sähköpostitse julkaisusihteeri Kaija Mannströmille:
kaija.mannstrom@jyu.fi • puh: 040 805 4264