

AMMATTI-
KASVATUKSEN
AIKAKAUS-
KIRJA

3.2008

TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

.....

3.2008

Päätoimittaja

Pekka Ruohotie, Tampereen yliopisto
puh. (03) 3551 3600, pekka.ruohotie@uta.fi

Toimitussihteeri

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

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Pekka Ruohotie, FT,
ammattikasvatuksen professori
Tampereen yliopisto/
Ammattikasvatuksen tutkimus- ja
koulutuskeskus

Outi Kallioinen, KT, kehittämisjohtaja
Laurea-AMK/
Koulutussosiologian tutkimuskeskus

Antti Kauppi, KL, johtaja
Helsingin yliopisto/Koulutus- ja
kehittämiskeskus Palmenia

Johanna Lasonen, PhD, ma. professori
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

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

Ulla Mutka, YTT, johtaja
Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT,
ammattikoulutuksen dosentti
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

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

Matti Vesa Volanen, KM, tutkija
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Toimitusneuvosto

Puheenjohtaja *Pekka Ruohotie*, professori
Paul Ilsley, professori
Keijo Kaisvu, yliopettaja
Timo Lankinen, pääjohtaja
Seija Mahlamäki-Kultanen, johtaja
Hannu Sirén, johtaja
Risto Sääntti, henkilöstön kehittämisjohtaja
Marja-liisa Tenhunen, rehtori

Taimi Tulva, professori
Sihteeri *Kimmo Harra*, säätöjohtaja

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
www.ottu.fi
Puheenjohtaja *Timo Luopajarvi*
ARENE ry.
Rikhardinkatu 4 B 22, 00130 Helsinki
timo.luopajarvi@arene.fi

Sihteeri *Outi Kallioinen*
Laurea ammattikorkeakoulu
Ratatie 22, 01300 Vantaa
outi.kallioinen@laurea.fi

Kustantaja

Opetus-, kasvat- 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: kimmo.harra@okka-saatio.com
taina.lunden@oaj.fi

Tilaukset: toimituksen osoitteella

Tilaushinta

1—4/2008 kotimaahan yhteensä 20 €

Ilmoitukset: toimituksen osoitteella

Ilmoitushinnat

Koko sivu 336 €, 1/2 sivua 168 €,
1/4 sivua 84 €

Ulkoasu/taitto

Nalle Ritvola, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa
ilmestyy vuonna 2008 neljä numeroa

ISSN 1456-7989



Sisältö

Pääkirjoitus

Matti Vesa Volanen	4
--------------------------	---

Artikkelit

Matti Vesa Volanen Hävittäkäämme työttömyys – työ, oppiminen, aikuis-koulutus ja ohjaus.....	6
Raija Meriläinen & Janne Varjo Integroidun nuorisosaasteen historiallinen rakentuminen osana suomalaista koulutusjärjestelmää ja -politiikkaa	13
Katja Komonen Ammatillisen kohtaamisen rakentaminen nuorten työpajatoiminnassa	26
Ville Pietiläinen Opettajan ammatillisten kompetenssien ytimessä	38

Katsauksia

Ammattikorkeakoulujen määrä supistuu vielä, koulutuksen laatu ja vaikuttavuus paranevat	46
Hannu Sirénin haastattelu Markku Tasala	
Avoimen kautta kohti elämän unelmaa!	50
Sirkka-Liisa Salmela	

Ammattikasvatuksen kentältä

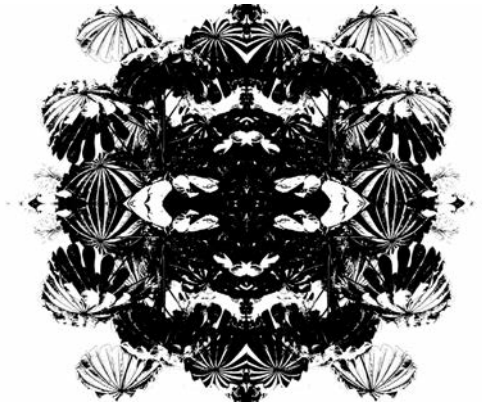
Kiihkeää muutosprosessia ammatillisessa koulutuksessa	53
Aki Pyykkö	

Ajankohtaista

Vuoden 2008 OKKA-palkinnot	58
Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja	62

Ohjeita kirjoittajille	70
------------------------------	----

Pääkirjoitus



Olin juuri aloittanut Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen ”Koulutus ja yhteiskunnallinen muutos” -vahvuusalueella hahmottelemaan tulevia tutkimushankkeitani, kun törmäsin – sattumalta – alla olevaan intialaisen Shikshantar -instituutin luonnehdintaan koulutuksen kulttuurista.¹

Koulutuksen kulttuuri

1) leimaa, hierarkisoi ja luokittelee ihmisiä. Se luo tiukan sosiaalisen hierarkian muodostaen pienen korkeastikoulutetun eliitin ja laajan ’epäonnistujien’ ja ’sivistymättömien’ joukon koulumenestyksen tasojen mukaan.

2) tuottaa yksimuotoisuutta ja vakiomittaisuutta. Se propakoi moninaisuuden ongelmallisuutta. Moninaisuus täytyy poistaa yhteiskunnallisen edistyksen nimissä.

3) levittää pelkoa, turvattomuutta, väkivaltaa ja vaikenemista ulkokohtaisella ja sotilaallisella kurilla.

4) pakottaa ihmisiä väkivaltaisesti kilpailemaan toisiaan vastaan vähistä voimavaroista tiukoissa ”voita tai häviä” -tilanteissa.

5) suuntaa oppimisen motivaation tutkintoihin, todistuksiin ja väliaikaistöihin. Se kutistaa koulun ulkopuolisen oppimisen motivaation ja tappaa halun sitoutua kriittiseen itsearviointiin. Se keskittää oppimisprosessin kontrollin Valtio/Markkinat -sidokseen, ottaen pois vallan yksilöiltä ja yhteisöiltä.

6) tavaramittaistaa ihmiset, luonnon, tiedon ja sosiaaliset suhteet. Ne ovat hajottamista, riistämistä, ostamista ja myymistä varten.

7) murtaa palasiksi ja paketoii tiedon, ihmiset ja luonnon. Se irrottaa tiedon viisäudesta, käytännöllisestä kokemuksesta ja paikallisista sisällöistä.

¹<http://www.swaraj.org/shikshantar/cultureofschooling.html>. Luettu 05.03.2008

8) keinotekoisesti irrottaa ihmisjärjen tunteista ja henkisydestä. Se tuottaa kaikille ihmisille yksipuolista käsitystä järjestä ja logiikasta. Samanaikaisesti se aliarvostaa muita tietoperinteitä.

9) nostaa kirjanoppineisuuden muutamalla eliittikielellä kaikkien muiden ihmisen ilmaisumuotojen ja luovuuden yläpuolelle. Se tuottaa ihmisten epäluottamusta omiin paikallisiin kieliin. Se ensisijaistaa sanomalehdet, kirjat, television ainoana luotettavana tiedon lähteenä. Näitä Valtio/Markkinat -suhteen kontrolloimia median muotoja ei voida julkisesti kyseenalaistaa.

10) vähentää paikkoja ja mahdollisuuksia inhimilliseltä oppimiselta vaatien että oppiminen on organisoitava keskitettyjen instituutioiden kautta. Se tuottaa keinotekoisena jaon oppimisen ja kodin, työn, leikin ja henkisyden välille.

11) tuhoaa työn arvokkuuden. Se aliarvostaa käsityön kautta tapahtuvaa oppimista.

12) rikkoo perheiden ja yhteisöjen sukupolvien välisiä siteitä ja lisää väestön riippuvuutta toimeentulon ja identiteetin saavuttamisessa kansallisvaltiosta ja hallituksesta, tieteestä ja tekniikasta sekä markkinoista.

Ensi alkuun oli vaikea hahmottaa sitä kulttuurista perustaa josta tällaiset teesit nousevat. Täällä pohjoisessa, edistyksen, teknologian ja kansainvälisyyden nimiin vannovassa maassa on vähemmän mietitty sitä hintaa mitä koulutuksen systemaattisella kansallisella organisoinnilla saattaa olla. Shikshantar-instituutti on Mahatma Gandhin (1869–1948) Swaraj-perinteen jatkaja. Swaraj viittaa itseohjaukseen – itsekunnioitukseen, vastuullisuuteen ja itsensä toteuttamisen resursseihin. ”Swaraj merkitsee todella itsemme hallitsemisen oppimista”, Gandhi sanoo, ei siis vain kansallisella vaan myös henkilökohtaisella ja yhteisötasolla. Niinpä intialaisen koulutuksen (englantilainen) kulttuuri avautuu tämän itsehallinnan hävittämisen instituutiona. Nyt tämä näkökulma on ottanut yleisimmän globaalia muutosprosessia arvioivan tehtävän.

Kuitenkin, kun lukee noita kahtatoista kohtaa, niissä tuntuu olevan jotain osuvaa. Jotain, siis jotain, samankaltaista löytyy täältä Suomestakin. Emme voi seitsemän veljesten tavoin paeta Impivaaran metsiin. Onhan metsäteollisuuskin jo vaikeuksissa. Jotenkin, kuitenkin, elämän, työn ja oppimisen väliset suhteet olisi osattava rakentaa uudelleen.

Tässä numerossa olevat artikkelit käsittelevät eri näkökulmista työn ja oppimisen välistä suhdetta. Niistä käy hyvin ilmi haasteiden suuruus ja muutosten välttämättömyys ja kipeys.

Matti Vesa Volanen

Hävittäkäämme työttömyys

– työ, oppiminen, aikuis- koulutus ja ohjaus

Matti Vesa Volanen

Tutkija, KM

Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

matti.vesa.volanen@ktl.jyu.fi

Tavoitteenani on tässä puheenvuorossa tarkastella koulutuksen ja yhteiskunnallisen muutoksen välistä suhdetta. Tarkastelen sitä *muutosturva*-keskustelun kautta avautuvien haasteiden valossa. Hahmottelen pienimuotoisen *skenaarion*¹ työn ja oppimisen, aikuis-koulutuksen ja -ohjauksen tulevasta kehityksestä. Teesini on: parempi olla ikäinen opiskelija kuin ikityötön.

Tilastojen mukaan (Tilastokeskus 2008) vuonna 2006 noin 1,7 miljoonaa suomalaista eli lähes joka toinen 18-64-vuotias osallistui aikuiskoulutukseen. Palkansaajista noin 1,1 miljoonaa osal-

listui työantajan tukemaan koulutukseen samana vuonna. Henkilöstökoulutukseen osallistuneiden koulutuspäivien määrät olivat keskimäärin kahdeksan päivää, määrä oli kuitenkin riippuvainen koulutettavien koulutustasosta: mitä enemmän pohjakoulutusta, sitä enemmän työpaikkakoulutusta.

Samanaikaisesti työssäkäyviä opiskelijoita oli entistä enemmän: yli 18-vuotiaita opiskelijoita oli runsaat 560 000, joista reilusti yli puolet (56 %) kävi myös töissä. Työssäkäynti lisääntyi ratkaisevasti iän mukana: 24-vuotiaista oli työssäkäyviä opiskelijoita jo yli puolet ja 25-vuotiaista tai vanhemmista työssäkäyvien osuus oli noin 70 %.

¹ Etym. < leikin tai salajuonen hahmotelma, näkymään kiinnitetty.

Suomen työvoima on laajuudeltaan noin 2,6 miljoonaa. Voidaan arvioida, että toisen asteen tutkinnon ilmaisemat tiedot ja taidot ovat riittävä perusta työelämässä toimimiselle. Näin mitaten, nykyiseltä työvoimalta puuttuu noin 500 000 toisen asteen tutkintoa. Uudet nousevat sukupolvet ovat laajuudeltaan noin 60 000 ja vähintään toisen asteen tutkinnonsuorittaneita valmistuu työelämään pyöreät 50 000 vuodessa. NOSTE-ohjelman piirissä on noin 23 000 aikuisopiskelijaa. Jo aiemmin tutkinnon suorittaneilla ei ole kysymys vain osaamistason ylläpitämisestä vaan myös osaamistason nostamisesta.

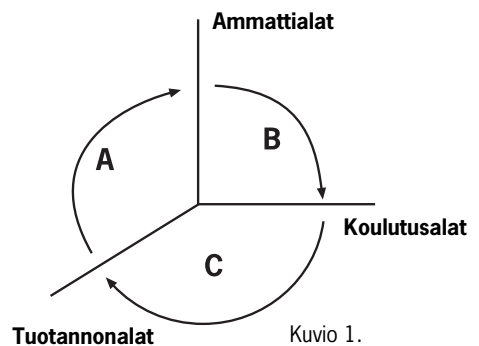
Tilanne on siis melko armoton. Suomalaisen osaamistason nostaminen uusien sukupolvien paremman koulutuksen kautta kestäisi vuosikymmeniä. Henkilöstökoulutus on ymmärretty ja mitoitettu tietojen ja taitojen ajantasaistamisena. Opiskelevat käyvät työssä voidakseen rahoittaa opintonsa.

Mistä tämä kaikki kertoo? Työn ja oppimisen eroaminen toisistaan teollisen yhteiskunnan rakentumisen aikoina synnytti yhteiskunnallisia instituutioita, joiden on vaikea, ellei mahdotonta nähdä työssä tapahtunutta ja tapahtumassa olevaa uutta integraatiota: työ on oppimista ja työ on organisoitava oppimisen ehtojen mukaan. Työn ja oppimisen keskinäisyyden muutokseen liittyviä lentäviä sanontoja on monia, kuten esimerkiksi: *Learning on demand* (Trondsen), *Making is thinking* (Sennett), *Learning by making* (Volanen 2006).

Kansalliset yleissivistävät koulutusinstituutiot syntyivät aikoinaan kansalaisten kouluttamiseksi kansakunnan täysivaltaisiksi jäseniksi. Työhön liittyvä ammatillinen koulutus on aina kulkenut

tämän tehtävän varjossa ja vähemmän arvostettuna koulutuksena. Ammattikorkeakoulut perustettiin vasta 1990-luvulla ja ne taistelevat nyt asemastaan yliopistojen rinnalla. Yleissivistys on tulkittu historian ja kulttuurin, ymmärryksen ja kansallisen identiteetin kautta. Kysymys ammattisivistyksestä on tullut laajempaan keskusteluun vasta 1990-luvun kuluessa: voisiko ja mihin mittaan työtä organisoida oppimisen, tai jopa sivistymisen ehtojen mukaisesti (Volanen 2006).

Toisen maailmansodan jälkeen, 1960-luvulla otettiin käyttöön ns. *työvoimamenetelmä*, jonka ajatuksena oli laskea ennakoidun työvoiman kysynnän kautta se, kuinka paljon ja millaista työvoimaa kansakunta tarvitsee. Sen pohjalta tuli myös ohjata koulutusta. Tämä menetelmä on yhä käytössä. Viimeinen ennuste koskee työvoiman tarvetta Suomessa vuonna 2025. Samalla menetelmällä on saatu juuri aikaiseksi myös ensimmäinen ennakointi työn vaatimista osaamistarpeista Euroopassa (CEDEFOP 2007). Tätä kysyntäpohjaista mallia ollaan parhaillaan täydentämässä työvoiman tarjontaan liittyvällä mallilla. Näissä ennakkoinneissa koulutuksella on *reaktiivinen* rooli suhteessa työelämän kehitykseen. Kaava on: tuotannonalojen ennakoitu kehitys -> tarvittava työvoima ammattialoittain (A) -> tarvittava koulutus koulutusaloittain (B) (kuva 1).



Suomessa ollaan nyt siirtymässä työvoiman ylitarjon- nasta krooniseen työvoiman ylikysyntään.

Ammattirakenteen välittämät tuotannonalojen muutokset pudottavat työstä ja työnteosta kuitenkin jotain aivan olennaista pois: ammattiryhmittäiset tarpeet summataan yli tuotannonalojen ja vastaavasti koulutusaloittaiset määrälliset määritteet yli ammattialojen. Tällöin ensivaiheessa putoaa pois tuotantoaloittaiset erityispiirteet kustakin ammatista ja toisessa vaiheessa ammattialoittaiset erityispiirteet eivät välity koulutusaloittaiseen summautumiseen.

Tämä mahdollistaa sen että koulutussuunnittelu rajautuu helposti erilaisen tieto- ja taitolistojen laatimiseksi. Olennainen, itsenäisen ammatinharjoittamisen oppimistavoite jää haasteena saavuttamatta ja käsitteellistämättä.² Tämä johtaa koulutuksen reaktiivisen roolin hyväksymiseen koulutussuunnittelun lähtökohtana. Koulutuksen *praktiivinen* mahdollisuus (koulutus -> tuotannonalat (C)) jää tarkasteluissa vähälle huomiolle, ellei kokonaan huomiota.

Tilannetta voidaan tarkastella myös työmarkkinadynamiikan muutoksen näkökulmista (Volanen, Alava 1982). Suomessa ollaan nyt siirtymässä työvoiman ylitarjonnasta krooniseen työvoiman ylikysyntään.³ Tällöin muuttuu työmarkkinoiden kahden eri joustomekanismin keskinäissuhde: työttömyyden oloissa työntekijöiden *liikkuvuus* on pakonomaista etsintää työn löytämiseksi samalla kun työnantaja voi muuttaa työntekijän *korvautuvuuden* kriteereitä itselleen aina sopivammiksi. Kun on työmarkkinatilanne, jossa on pula työntekijöistä, voi työntekijä säädellä liikkuvuutta omien intressiensä mukaan, hänellä on valinnanvaraa työpaikkojen suhteen. Työnantaja joutuu löysentämään korvautumiskriteereitä, jotta saisi edes jonkin työntekijän palkattua. Jos kuitenkin työntekijäehtoinen uraliikkuvuus ja työntekijän työtehtäväkohtainen erilaisuuden sietokyky ajautuvat kovin kauaksi toisistaan on edessä ”Kiina-ilmio”. Niinpä työelämän etujärjestöt ovat nyt ankarasti miettimässä työmarkkinajoustoille - liikkuvuudelle ja korvautuvuudelle - uusia mekanismeja. Niitä ei voida jättää luonnonvoimaisesti tuhoamaan toinen toistaan.

Elinkeinopoliittisessa keskustelussa on muutaman viime vuoden ajan käyty kehityskeskustelua *klusteri*⁴-analyysin kautta. Ajatus on yksinkertainen: tekninen tuotanto ja palvelutuotanto klusteroituvat yhdeksi kokonaisuudeksi. Tällaisia tekno-palveluklustereita Suomeen mahtuu vain noin yhden käden sormin laskettava määrä. Tältä pohjalta on hahmoteltu myös koulutustarvetta.

² Ero ilmenee sellaisten käsitteiden kuin *skill - craft* tai *vocation - occupation* merkitysten eroissa ja historiallisissa yhteyksissä (ks. Volanen 2006).

³ Pitkään Suomessa oli tilanne, että voimistuneet puheet työvoimapulasta ennakoivat joukkotyöttömyyttä (ks. Poropudas, Volanen et al 2004). Monesti työttömyystilanne ratkaistiin markan devalvoimalla. Suomi ei pysty devalvoimaan euroa.

⁴ Cluster (= klöntti); Michael E. Porter’in kehittelemä teoria talouden kehityksen jäsentämiseen (Porter 1990). Katso esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliiton selvitykset, kannanotot ja koulutuspoliittiset ohjelmat.

Teknopalveluklustereiden tueksi tarvitaan vielä alueellisia toimintaklustereita, joiden tehtävänä on toimia teknopalveluklustereiden toimintaa tukevana infrastruktuurina. Niiden toimintaan liittyy tutkimus-, koulutus-, rahoitus- ja alueintressien koordinaatiotyötä.⁵ Tämä merkitsee, että on tehtävä paljon yhteiskunnallista työtä monessa eri yhteydessä, monessa eri paikassa ja monella eri tavalla ennen kuin olemme siinä tilanteessa, että yksittäinen ja yksityinen tuotantoyksikkö voi käynnistää ja ylläpitää kannattavaa tuotantoa. Tähän tuotannon valmisteluun liittyy tietysti koko koulutus- ja sosiaalijärjestelmä työvoiman saattamiseksi sellaiseen muotoon, että se on – niin kuin nykyään sanotaan – ”työmarkkinakelpoista”. Nyt tähän kokonaisuuteen on tullut mukaan hyvin moninaiset valtiolliset ja alueelliset toimintaklusterit, jotka avittavat tuotannollista toimintaa nyt jo kovin päiväkohtaisissa asioissa.

Yksittäisen tuotantoyksikön tuotannon arvosta tuotetaan siis huomattava osa jossakin muualla kuin itse yksikössä. Pankkisektorin kehitys on tästä hyvä esimerkki: 1990-luvun laman jälkeen pankkipalveluita karsittiin kovalla kädellä ja siirrettiin www-verkkoon asiakkaiden itsensä hoidettavaksi. Asiakkaat ovat siis mukana tuottamassa uutta arvoa, joka kuitenkin mitataan pankkien taseissa pankkien omaksi arvontuotannoksi. Nämä tuotantoyksiköiden ulkopuoliset arvomuodostuksen kasvavat osuudet näkyvät mm. siinä, että yksityisen sektorin arvomuodostuksesta yhä pienempi osa palautuu palkkasummana työntekijöiden käyttöön. Osuus on yksityisellä sektorilla tätäny-

kyä noin 55 %. Tämä on taso, jonka veroista on etsittävä sotien jälkeisiltä vuosilta 1950-luvulta.

Siten kysymys avoimista, arvomuodostuksen ulkopuolisista työmarkkinoista asettuu uuteen valoon: onko mieltään mieltä ulkoistaa työvoimaa, siis ihmisiä, tämän kokonaisprosessin ulkopuolelle työttömäksi? Olisiko niin, että ”työtön”, siis henkilö ilman työtä, on teollisen yhteiskunnan negatiivinen määrite ihmisestä, jolla on kuitenkin käytössään runsaasti kalleinta omaisuuttaan mitä hänellä on, nimittäin aikaa?

Joudummekin miettimään työ-, koulutus- ja sosiaalipolitiikan keskinäissuhteet kokonaan uudelleen. Tätä keskustelua on käyty viime aikoina juuri *muutosturvan*, (*flexi(se)curity*) -teeman alla: kuinka yhdistää työnantajien edellyttämä joustavuus eri tuotannollisten tilanteiden varalle ja toisaalta työntekijöiden edellyttämä turvallisuus ja jatkuvuus omassa elämässä. Lähtökohtana on ollut, että nämä kaksi intressiä ovat toisilleen vastakkaisia. Erkki Laukkanen erittelee tätä kysymystä kiintoisassa artikkelissaan muutosturvan ”huomenlahjoista” (Laukkanen 2008). Hän esittelee Lescken et al. (Leschke, Schmid & Griga 2006) kirjoituksen pohjalta alla olevan muutosturvan kentän⁶.

Jäsentelyn mukaan työpaikkaturva ja yritysten sisäiset työaikajärjestelyt ja henkilöstökoulutus tukevat toisiaan, samoin kuin mahdollinen koulutus työn ulkopuolella työpaikan säilyttäen. Työllisyysturva, toisin sanoen se, että turvataan työ mutta ei yhtä yksittäistä työpaikkaa, antaa mahdollisuuksia työaika-

⁵ Katso esimerkiksi maakuntaliittojen ja vastaavien yhteisöjen toimintaa eri alueilla.

⁶ Olen avannut luokituksia Lescken et al. artikkelin pohjalta havainnollisemmaksi. Katso myös G. Schmid uudempaa puheenvuoroa (Schmid 2007).

järjestelyihin ja työpaikkakoulutukseen ”on-the-job”. Kaikilta muilta osin jouston ja turvan yhteensovittaminen näyttää kovin vaikealta. Tuloturvan ja jouston aikaansaaminen näyttää hahmotelman mukaan lähes mahdottomalta. Kolmannen sektorin työtehtävissä (vaihtoehtoturva) olevat joutuvat eri tuotannollisten joustojen edessä myös ylitse pääsemättömiin vaikeuksiin.

Laukkanen toteaa apeana johtopäätöksensä:

”Niinpä varovainen päätelmä yllä esitetystä on se, että joustoturvan yleinen toteutuminen on varsin lähellä sitä, mitä joskus on kutsuttu mahdottomuustulokseksi. Eikä tämä tulos rajoitu vain kirjoittajien Saksaan, josta taulukon ... tulokset on koottu, vaan pätee yleisesti.” (Laukkanen 2008, 55).

Taulukko 1. Tuotannollisen jouston ja työmarkkinaturvan keskinäissuhde (Laukkanen, 2008; Leschke et. al. 2006).

Jousto		Turva			
		työpaikkaturva	työllisyysturva	tuloturva	vaihtoehtoturva
määrällinen, ulkoinen	irtisanominen, tilapäistyösuhteet	-	-+?	-+?	-
määrällinen, sisäinen	työaika-järjestelyt	+	+	(-)?	-+
laadullinen, sisäinen	henkilöstökoulutus, on-the-job-learning	+	+	-+	(-)+
laadullinen, ulkoinen	vuokratyö, off-the-job-learning	+	-+?	-+	-+

+ täydentää - ehkäisee ? noidankehä

Mutta mihin perustuu turvan ja jouston vastakkaisuus tässä asetelmassa? Ajatus työntekijän turvallisuudesta ei tässä lähestymistavassa sitoudu mihinkään muuhun intressiin kuin työn jatkuvuuteen. Toisaalta jousto tarkastelee työnantajan intressiä kapeasti korvautuvuus-kysymyksenä tilanteessa jossa on työvoimaa runsain mitoin saatavilla. Jäsennyksessä tarkastellaan työmarkkinajoustoja

tilanteessa, joka ei ole enää käypä. Jos siirrämme molemmat intressit nykyiseen työmarkkinatilanteeseen, vastakkainasettelu avautuu kovin erilaisena.

Voimme ajatella, että työntekijän intressinä on oman osaamistason kehittäminen ja sen vaatimat erilaiset jatkuvuusratkaisut. Vastaavasti työnantajan intressissä on tuottavuuden parantami-

nen ja sen tarvitsemat joustoratkaisut. Tällöin turva ja jousto eivät asetu samalla tavalla vastakkain vaan ovat toinen toisensa edellytyksiä: turva edellyttää joustoja ja jousto turvaa. Tämän edellytyksenä on seuraavien perusteiden hyväksyminen:

1. Elämä on oppimista, oppinen on hyväksi ihmiselle.
2. Työ on oppimista.
3. Työ on organisoitava oppimisen edellyttämällä tavalla (*Learning by making*).
4. Ihmisellä tulee aina olla taloudellisesti turvattu mahdollisuus oppimiseen ja opiskeluun, joko työtä tehden tai täyspäiväisesti opiskellen.
5. Oppimis/koulutusturva kattaa sekä työssä opiskelun että opiskelun työn ulkopuolella. Työttömyysvakuutuksesta tulee kehittää laaja-alainen koulutusvakuutus.
6. Perustulo⁷ takaa kaikille säällisen toimeentulon ilman työtä tai työ- tai tutkintopohjaista opiskelua.

Meillä ei siis olisi työllisiä tai työttömiä sanan perinteellisessä mielessä vaan työskenteleviä opiskelijoita, täyspäiväisesti/osapäiväisesti opiskelevia opiskelijoita tai perustuloa saavia kansalaisia. Aikuisena kouluttautuminen ja opiskelu olisi siten keskeinen elämää jäsentävä tekijä. Työehtosopimuksista tulee siis oppisopimuksia. Osaaminen ja oppiminen - sanojen laajassa mielessä - otetaan työn- teon lähtökohdaksi.

Taloudellisessa katsannossa ratkaisevaksi tietysti muodostuu työtulon, opintotulon ja perustulon tasot ja näiden tasojen väliset suhteet. Työ- ja opintotulon välinen raja muodostuisi välttämättä liukuvaksi, täyspäiväisestä työskentelystä

täyspäiväiseen opiskeluun. Täyspäiväisen aikuisopiskelun tulotason tulisi olla lähellä työtulon tasoa (85-90 %). Tämä edellyttäisi koulutusvarantojen keräämistä kuten esim. Tanskassa on tehty. Perusopintojen ja korkeakoulujen perustutkintojen suorittamisen aikana puolestaan voitaisiin olla lähempänä perustuloa. Tämä muodostaa laajan tulo-, vero- ja sosiaalipoliittisen kokonaisuuden, joka olisi kuitenkin ratkaistava yhtenä kokonaisuutena.

Aikuisohjaus

Koulun ja työelämän välistä suhdetta on pitkään kuvattu siirtyminä paikasta toiseen, koulusta työhön, työstä koulutukseen. Tämä malli ei enää toimi. Oppiminen on sisällä työssä, ei sen ulkopuolella: oppiminen upotetaan työhön.

Tällöin ohjauksen perusluonne ei voi rajautua henkilökohtaiseen ohjaukseen, vaan sen on rakennettava oppimista organisoivaksi periaatteeksi, osaksi työn ja oppimisen kokonaisuutta. Toisaalta ohjauksen sisällön integratiivisuus – siis eri tukihenkilöiden työn sulauttaminen yhdeksi ohjausprosessiksi – edellyttää erityissisältöjen kehittämistä osaksi oppimisen ja työn systematiikkaa. Näin saammekin seuraavan ohjauksen nelikentän:

Taulukko 2. Ohjausmalleja.

kohte sisältö	henkilö- kohtainen	systeminen
integroitu	palvelu- keskukset	uraohjaus/EU
eriytetty	perinteellinen ohjaus	oppimisen ja työn syste- matiikka

⁷ Käytän tässä yhteydessä ilmaisua "perustulo". Kysymys siitä mihin mittaan perustulo on harkinnanvarainen ja kriteeripohjainen *perusturva* jätän käsittelemättä.

Kouluttautumista ja työympäristöä tulisikin kehittää siis sellaisiksi, että työtä tehdessä - ja opiskeltaessa - kehittyä oman myös osaamisen - tai osaamattomuuden - tunnistamisen taito. Työympäristön indikoivuutta suhteessa oppimiseen olisi kehitettävä ratkaisevasti paremmaksi. Oppimisen tunnistamisen ja tunnustamisen tulisi olla normaali osa oppisopimusta. Tunnustamisessa on kysymys kehitysvaiheen toteamisesta, ei tasolta toiselle nousemisesta.⁸ Tutkinnot ovat ilmaisu osaamisesta. Missä ja miten osaaminen on hankittu, ei ole niin ratkaisevaa. Työpaikka on oppimisen paikka.

Oppimisen ja työn systematiikan kehittämisen ohjaukselliseksi voisi koostua esimerkiksi seuraavista teemoista:

- Työ- ja oppimispaikan indikoivuus, osaamisen kehitysvyöhykkeen avaaminen,
- Ohjauksen intensiivisyystasojen systeminen määrittely,
- Itse kunkin oman ajankäytön hallinnan välineiden ja osaamisen voimakas kehittäminen,
- Henkilökohtaisen ja systeemisen ohjauksen toimintajärjestelmän rajapintojen hahmottelu ja määrittäminen.

Koulutuksen ja yhteiskunnan suhde on siis muuttumassa ratkaisevasti. Jos työtä ja työn tekoa tarkastellaan ensisijaisesti oppimisena, joudumme miettimään myös niitä vastaavien instituutioiden keskinäissuhteet uusiksi. Teollisen yhteiskunnan *joko-tai* -mallin vaihto *sekä-että* -malliin aiheuttaa hyvin perustavanlaatuisia uusia jäsennyksiä arkielämän ajankäytön rutiineihin. Tällöin olisi myös oltava käytössä toimiva ja

hyvin jäsennetty itse kunkin 'kotisivu', jonka kautta kaikki keskeiset omaan ajankäyttöön, koulutus-, työ-, vero- ja palvelukysymykset tulisi olla ratkaistavissa. Tietoyhteiskunta muuttuu siis oman ajanhallinnan taitoyhteiskunnaksi. Olemme tässä kehityksessä vasta aivan alkusenteillä.

Lähteet

CEDEFOP. 2007. Skill needs in Europe. Focus on 2020. http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=498. Luettu 13.08.2008.

Laukkanen, E. 2008. Joustoturvan huomenlahjoista. *Työpoliittinen Aikakauskirja* (1), 53-60.

Leschke, J., Schmid, G., & Griga, D. 2006. On the Marriage of Flexibility and Security: Lessons from the Hartz-reforms in Germany. *Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)* (april).

Poropudas, O. & Volanen M. V. (toim.) 2003. Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Helsinki: Omakirja.

Porter, M. 1990. *The Competitive Advantage of Nations*. New York: Free Press.

Schmid, G. 2007. *Transitional Labour Markets: Managing Social Risks over the Lifecourse. Conference paper, "Employment in Europe: Prospects and Priorities" under the Portuguese Presidency in Lisbon, 8th and 9th October, 26.*

Tilastokeskus. 2008. Aikuiskoulutustilastot.

Volanen, M. V. 2006. *Filoteknia ja kysymys sivistävästä työstä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Volanen, M. V. & Alava, I. 1982. *Ammatillinen koulutus ja ammatillinen jousto*. Työvoimapolitiittisia selvityksiä Nro 43. Työvoimaministeriö. Helsinki.

⁸ Tämä ajatus on rakennettu sisään Euroopan uuden koulutuskehityksen (*European qualification framework*) sisään: tietojen ja taitojen lisäksi kehityksessä tarkastellaan sitä kuinka työntekijän työn *hallinta* laajenee ja syvenee.

Integroidun nuorisoasteen historiallinen rakentuminen osana suomalaista koulutusjärjestelmää ja -politiikkaa

Raija Meriläinen
Lehtori, FM, YTM
Helsingin yliopisto
raija.merilainen@helsinki.fi

Janne Varjo
Tutkija, FT, KM
Helsingin yliopisto
janne.varjo@helsinki.fi

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn.

Johdanto

Vuonna 1982 OECD:n tutkijoiden Suomelle ehdottaman toisen asteen koulutuksen integroinnin pohjalta alettiin opetusministeriössä 1980-luvun lopussa suunnitella yleissivistävää ja ammatillista koulutusta rakenteellisesti yhdistelevää nuorisokoulua. Toiminnan lähtökohdat sekä keskeiset tavoitteet olivat tässä merkityksessä samansuuntaisia kuin vuoden 1971 koulutuskomitealla

1970-luvulla. Hanke ja sen valmistelu kohtasi tiukkaa vastusta poliittisen oikeiston sekä lukion ja ylioppilastutkinnon asemasta huolestuneiden intressiryhmien taholta.

1990-luvun myötä toisen asteen koulutuksen yhteistyötä haluttiin yleisesti lisätä. Opetusministeriön koulutuspolitiikan johtoryhmän käynnistämänä vilkasta koulutuspoliittista keskustelua käytiin koko nuorisoasteen yhdistämisestä erillisten oppilaitosten yhteistyöhön. Osana poliittista kamppailua ja nuorisokoulun/-asteen uudelleenmäärittelyä

alkuperäinen, poliittisen vasemmiston ajama rakenteellinen nuorisokouluvisio muuttui keskiasteen erilliset oppilaitosmuodot säilyttäväksi nuorisoasteen koulutuskokeiluksi.

Hankkeen institutionaalisessa sääntelyssä vuoden 1991 laki nuorisoasteen koulutuskokeiluista korosti oppilaitosmuotojen erillisyyttä ja ylioppilastutkinnon vakiintunutta asemaa. Kokeilun keskeiset tavoitteet – opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksien lisääminen sekä valintoja kautta ohjautuva koulutustarjonta – levisivät nopeasti myös nuorisoasteen koulutuskokeiluissa mukana olemattomille paikkakunnille ja muuttivat alkuperäisen rakenteellisen nuorisokouluidean väljästi säännellyksi oppilaitosten ”raja-aitojen madaltamiseksi”; sekä samalla poliittisen oikeiston agendan mukaiseksi yleiseksi oppilaiden henkilökohtaisten valinnanmahdollisuuksien laajentamiseksi osana yksilöllisyyttä korostanutta yleistä 1990-luvun koulutuspoliittista suunnanmuutosta. Lukiodien ja ammatillisten oppilaitosten yhteistoimintaa koskevat lainmuutokset vuodelta 1992 puolestaan vähensivät toisen asteen oppilaitosten välisen toiminnan sääntelyä ja tekivät tiettyssä mielessä ajatuksen rakenteellisesta nuorisokoulusta tarpeettomaksi.

Nuorisoasteen historiallista rakentamista tarkastellessaan olemme pyrkineet monipuoliseen lähteistöön: koulutuspoliittista keskustelua valotetaan sekä valtiopäiväasiakirjojen että koulutuspoliittisten vaikuttajien teemahaastattelujen kautta. Pyrimme artikkelissamme lähestymään nuorisoasteen rakenteellista kehitystä näiden tutkimuslähteiden kautta ja tuomaan monipuolisen sekä luotettavan historiallisen läpileikkauksen.

Vuoden 1971 koulutuskomitea

Professori Liekki Lehtisalo (2005, 45) mukaan vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö oli uuden aikaisen koulutuspolitiikan läpimurtoyritys, jonka eräs keskeinen tehtävä oli lopettaa keskiasteen koulutuksen kahtiajako purkamalla ikäluokan jaottelu yleissivistävään ja ammatilliseen koulutukseen. Peruskoulu-uudistuksen esiin nostama tasa-arvoajattelu heijastui myös keskiasteen kehittämiseen. Peruskoulua toteutettiin samanaikaisesti kun vuoden 1971 koulutuskomitea valmisteli mietintöään: sen voidaankin nähdä osaltaan vaikuttaneen tasa-arvoisen koulutus- ja yhteiskuntapolitiikan vaatimusten esiin nousuun myös keskiasteella.

Koulutuskomitean lähtökohtana olikin yhteiskuntapolitiikan tavoitteiden kautta johtaa koulutuspoliittisia tavoitteita. Koulutuskomitean ehdotus sisälsi esimerkiksi ajatuksen yhtenäisestä peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta, jossa lukio ja ammatillinen koulutus olisivat sulautuneet yhteen, oppivelvollisuus alkaisi kuudesta vuodesta ja erityisesti ylioppilastutkinnosta luovuttaisiin. Koulutuskomitean pääsihteerinä toiminut Leevi Melametsä näkee, että koulutuspolitiikka korosti tuolloin tasa-arvoa, ja toimenpiteellä pyrittiin siihen, että koko ikäluokalle voitaisiin tarjota yhtä pitkä yleissivistävä koulutus (haast. 2004).

Vuoden 1971 koulutuskomitea pyrki muistiossaan (KM 1973:52) siihen, että yleissivistävä koulutus oli yhtä pitkä koko ikäluokalle. Koulutuskomitean pääsihteerin Leevi Melametsän mukaan komitea esitti kymmenvuotista yleiskoulutusta, jonka jälkeen tulisi ammatilli-

sesti eriytyvä koulutus (2 vuotta). Tämän koulutusputken ensimmäinen vuosi olisi ollut kaikille yhteinen ja yleissivistävä, jonka jälkeen opiskelijat kilpailisivat siitä, ketkä pääsevät opistoasteelle ja ketkä edelleen korkeakouluasteelle ammatillisiin erikoistumisopintoihin (1-4 vuotta) (haast. 2004).

Koulutuskomitea pyrki siirtämään opiskelijoiden koulutusvalintoja ainakin yhden vuoden päähän peruskoulutuksen päättymisestä nimenomaan muuttamalla koulutusrakenteita. Komitean keskeisen idean – ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen rakenteellisen integroinnin – voidaankin nähdä nousevan uudelleen noin kahdenkymmenen vuoden päästä, kun Suomessa käytiin äänestä ja välillä jopa myrskysää nuorisokoulu-keskustelua.

OECD maatutkinta 1982

Sekä nuorisokoulu että ammattikorkeakouluhankkeiden eräänä lähtökohdanna voidaan pitää myös vuonna 1982 julkaistua ensimmäistä OECD:n maatutkintaa Suomen koulutusjärjestelmästä (OECD 1982), jossa erityisesti erilaisten vähemmistöryhmien oikeuksista sekä pienten koulujen säilyttämisestä huolehtiva peruskoulujärjestelmä sai runsaasti kiitosta. Samalla OECD:n tutkijat nostivat raportissaan esiin kaksi Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikan kannalta keskeistä kysymystä:

Pitävätkö Suomen kouluviranomaiset keskiasteelle luotua yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen erottavaa järjestelmää onnistuneena, vai pitäisikö Suomessa harkita siirtymistä yhtenäiskouluun myös tällä asteella?

Kannattaisiko ammatilliset opistot siirtää koulutusjärjestelmässä keskias- teelta korkeakoulusektorille (emt. 86)?

Ensimmäisen maatutkinnan aikaan Suomen kouluviranomaiset sanoivat ”ei” molemmille ehdotuksille. Ammatillisen koulutuksen mm. perusteltiin sijoittuvan hallinnollisesti toiselle asteelle ja ammatillisten oppilaitosten olevan tehtäviltään selvästi alueellisia. Samoin katsottiin ammatillisen opetuksen olevan sopimatonta yliopistojen perinteiseen opetus- ja tutkimusperinteeseen.(emt. 86–87). Kolmetoista vuotta myöhemmin, seuraavan korkeakoulutukseen keskittyvän maatutkinnan aikoihin vuonna 1995 tilanne oli sitä vastoin jo muuttunut kokonaan nuorisoa- steen integroinnin sekä korkeakoululai- toksen uudelleenjärjestelyn hakiessa to- teutustaan nuorisokoulu- ja ammatti- korkeakoulukokeiluissa.

Opetusministeriön ylijohtaja Arvo Jäppinen näkee, että suomalaista koulu- tusjärjestelmää ryhdyttiin 1980-luvun myötä tarkastelemaan entistä enemmän kokonaisuutena (haast. 2004). Tosin keskiasteen koulutuksen osalta koulu- tusjärjestelmä oli hyvin sektorikohtai- nen vielä koko 1980-luvun. Yhteistyötä yleissivistävän ja ammatillisen sektorin välillä ei juuri ollut ja niiden hallin- nointi sekä kehittäminen tapahtuivat hyvin itsenäisesti ja toisistaan riippu- matta.

Opetusministeriön visiotyöskentely

Opetusministeriössä alkoi koulu- järjestelmää koskevien sekä ra- kenteellisten että sisällöllisten suuntaviivojen hahmottelu 1980-luvun-

jälkimmäisellä puoliskolla. Tätä varten syksyllä 1987 asetettiin opetusministeriöön erityinen koulutuspolitiikan johtoryhmä, johon kuuluivat ministerien lisäksi kaikki hallinnonalan korkeimmat virkamiehet (Autio 1997, 59). Vuonna 1988 johtoryhmä alkoi valmistella muistiot, joka tavoitteena oli tarkastella harjoitetun koulutuspolitiikan tuloksia, arvioida koulutuksen kehittämistarpeita sekä hahmotella peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämislinoja pidemmällä aikavälillä (Koulutuksen kehittäminen 1989, 3).

Opetusministeriö asetti 22.12.1986 työryhmän, jonka tehtävänä oli 30.10.1987 mennessä valmistella ehdotus eduskunnalle annettavaksi koulutuspoliittiseksi selonteoksi. Työryhmän puheenjohtajaksi kutsuttiin kansliapäällikkö Jaakko Numminen. Kuitenkin ministeri Taxell lähti opetusministeriksi tultuaan siitä, että ennen koulutuspoliittisen selonteon antamista täytyi ministeriössä pohtia silloisen koulutuspolitiikan tilaa. Ministeri halusikin perustaa opetusministeriöön koulutuspoliittisen johtoryhmän, jossa voitaisiin keskustella ja käy läpi koulutuspoliittisia kysymyksiä (Marita Savola haast. 2004).

Koulutuspoliittisen johtoryhmän keskustelujen myötä Taxell totesi myös, että on käytävä kiinni koko koulutusjärjestelmän rakenteisiin. Tarvittiin uusia ”visioita”: opetusministeriöön asetettiin työskentelemään rinnakkain toistensa tuloksista tietämättä kolme erillistä virkamiestyöryhmää, joiden tehtävä oli visioida sitä, miten peruskoulun jälkeinen koulutus tulisi rakentaa (Savola haast. 2004). Taxell itse muistelee 1980-luvun visiotyöskentelyä siten, että hän oli henkilökohtaisesti mukana käydyissä keskusteluissa oman liberaalisen koulutus-

poliittisen ajattelunsa pohjalta, eikä käynyt poliittisia keskustelua asiasta kenenkään kanssa – ei edes omassa puolueessaan. (haast. 2004) Yleisesti kilpailevien visiotyöryhmien asettamisen voidaan katsoa heijastelleen perinteisen komitealaitosinstituution merkityksen vähentymistä koulutuksen suunnittelujärjestelmässä (vrt. Hovi, Kivinen ja Rinne 1989). Lampisen ja Savolan (1995, 37) mukaan sekä poliittisten että alan asiantuntijaintressitahojen olikin vaikea löytää luontevia vaikutuskanavia muuttuneessa tilanteessa. Tilanne, jossa ”ne puolueet, jotka eivät ole onnistuneet saamaan hallintoon omia miehiään tai, vielä harvemmin, naisiaan, ovat selvästi asioiden valmistelun ja päätöksenteon suhteen heikommassa asemassa” (Lehtisalo & Raivola 1986, 177) nähtiinkin osoituksena kouluhallinnon virkavaltaistumisesta.

Koulutuspolitiikan johtoryhmän muistio sisälsi kaksi erittäin merkittävää ”visioiksi” nimettyä rakenteellista ehdotusta peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämiseksi: ajatuksen lukio- ja ammatillisia opintoja yhteen nivovasta nuorisokoulusta, sekä suunnitelman opistoasteen koulutuksen kehittämisestä ammattikorkeakoulutasoiseksi.

Kaavailtu nuorisokoulu perustettaisiin lukion ja koulusteen ammatillisten opintojen sisältöjen pohjalta. Valittavana olisi yleisteoreettisiin opintoihin painottuneita tai selkeämmin ammattisuuntautuneita ohjelmia sekä näiden yhdistelmiä, jotka kaikki olisivat kurssi- muotoisia ja luokattomia (2-4 vuotta). Nuorisoasteen opintojen lopuksi suoritettaisiin myös uudenlainen, päättötutkinto joka takaisi sekä jatko-opintokelpoisuuden että perusammattitaidon. Ammattikorkeakoulut puolestaan pe-

rustettaisiin entisistä ammatillisen opistoasteen oppilaitoksista, joiden tehtävänä olisi tuottaa 2-4 vuotta kestävää, jatko-opintokelpoisuuden yliopistoissa tuottavaa koulutusta, joka ”kehittelisi vaihtoehtoisia lähestymistapoja yliopistokoulutukselle” (Koulutuksen kehittäminen 1989, 20).

Koulutuspolitiikan johtoryhmän työn tulokset suunniteltiin julkaistavaksi erityisessä laajapohjaisessa koulutuspoliittisessa seminaarissa. Taxell ei ollut innostunut politisoimaan valmistelun alkuvaiheessa olevaa ministeriön kehittämisvisiota esimerkiksi eduskunnalle annettavalla selonteolla, vaan halusi päästä käsiksi nuorisoasteen ja ammattikorkeakoulujen kokeilemiseen oman kokeilulainsäädännön turvin ja saada näin aikaan konkreettisia koulutuspoliittisia tuloksia ennen laajempaa valtiopäiväkeskustelua. Veli-Matti Aution (1997, 61) tulkinnan mukaan kehittämisvisiot tuotiinkin julki juuri koulutuspoliittisessa seminaarissa, jotta uudistushankkeisiin kohdistuvat toiveet ja pelot pääsisivät ikään kuin varkain purkautumaan alan ammattipiireissä.

Finlandia-talon seminaari

Koulutuspolitiikan johtoryhmän muistio julkaistiin 13.2.1989 Finlandia-talossa pidetyssä koulutuspoliittisessa seminaarissa, jonka tunnelmaa tilaisuuden puheenjohtajana toiminut Jaakko Numminen (1994, 41) on kuvannut ”ajoittain suorastaan myrkyisäksi”. Tilaisuudessa erityisesti eduskunnan sivistysvaliokunnan puheenjohtaja Erkki Pystynen (kok.) käytti hyvin kriittisen puheenvuoron hyökäten erityisesti nuorisokouluvisiota vastaan. Seminaari nostattikin laajaa, joskin lähinnä vain nuorisokoulun ympärillä pyöri-

vää, julkista koulutuspoliittista keskustelua. Nuorisokoulun arvostelijat viittasivat siihen, että Ruotsin ”*gymnasienskolan*” antamat kokemukset eivät olisi antaneet aihetta sen jäljittelyyn Suomessa. Nuorisokoulu koettiin oikeistossa uhaksi niin ammattikoululle kuin lukiollekin. Myös ylioppilastutkinnon puolustajien rintamat tiivistyivät. Keskustelualueessa nuorisokoulun pelättiin karstuvan erityisesti niitä maaseudun lukioita, joiden lähetyvillä ei ollut minkäänlaista ammatillista oppilaitosta (Autio 1997, 61; Kivinen, Rinne ja Ahola 1989, 133).

Finlandia-talon seminaaria muistelee Helsingin Sanomien toimittaja Marjuka Liiten, että ”nuorisokouluhommaa yritettiin ajaa läpi”. Hän näkee, että nuorisokoulu jakoi puoluekenttää hyvin selvästi siten, että sosiaalidemokraatit puolsivat ja kokoomus vastusti. Ministeri Taxellin aloittaman visiotyön konkreettisina tuloksina Liiten näkee ajatukset sekä nuorisokoulusta että ammattikorkeakoulusta. Ne molemmat olivat muutoksia, joiden pyrkimyksenä olivat aidot ja todelliset koulutuksen rakenteenmuutokset. Muutoksen generaattori eli ministeri Taxell oli myös ruotsalaisen kansanpuolueen puheenjohtaja ja tietyllä lailla riippumaton toimija (haast. 2004).

Ministeri Taxell palauttaa mieleen keskiasteen uudistuksen ympärillä käydyn keskustelun ja toteaa, että siinä oli paljon samankaltaisia piirteitä kuin ajallisesti myöhemmin käydyssä nuorisokoulu-keskustelussa. Hän toteaa, että keskiasteen uudistuksen yhteydessä kielten opetusta ammatillisessa koulutuksessa ei nähty perusteltuna ammatillisen osaamisen kannalta, vaan ei tarpeellisena yleissivistyksenä. Finlandia-talon kes-

kusteluissa lukiokoulutus ja ylioppilastutkinto olivat vastaavanlaisia yleissivistäviä kynnyskysymyksiä. Finlandia-talon vision Taxell puolestaan määritteli seuraavasti: "Ei ole kysymys kokoomuksen visiosta eikä sosiaalidemokraattien eikä skdl:n eikä ruotsalaisen kansanpuoleen visiosta, vaan on kyse opetusministeriön ehdotuksesta" (haast. 2004).

Taxell toiminnan taustalla näkyi hänen vahva tukensa peruskoulujärjestelmälle. Tätä taustaa vasten voidaan ymmärtää hänen pyrkimyksensä viedä keskiasteen uudistamista eteenpäin. Ainoa keino asian edistämiseksi oli saada elinkeinoelämän tuki visioajattelulle eli tuoda ammattikorkeakouluesitys nuorisokoulun rinnalle (Jouko Könölä haast. 2004).

Keskustelussa nousi esille myös eduskunnassa herännyt ärtymys kehittämissioiden valmistelusta virkamiestyönä ja siitä, että opetusministeriö pyrki tavallaan tekemään koulutuspolitiikkaa ilman poliitikoita. Opetusministeri Taxellilta olikin alettu vaatia "keskusteluasiakirjaa" koulutuksen kehittämissuunnitelmista useaan otteeseen, esimerkiksi jo joulukuussa 1987 valtion tulo- ja menoarvioesityksen käsittelyn yhteydessä. Ristiriita koulutuspoliittisesta selonteosta opetusministerin ja eduskunnan välillä kärjistyi lopullisesti joulukuussa 1989 Lapin korkeakoulun taideosaston perustamisen (HE 165/1989 vp) käsittelyn yhteydessä. Sivistysvaliokunnan puheenjohtaja Pystynen kritisoi itse käsiteltävän asian lisäksi laajemmin myös opetusministeriön lakiesitysten valmistelua: "...sivistysvaliokunta saa runsaasti yksittäisratkaisuja koskevia lakiesityksiä tietämättä minkälaiseen kokonaisratkaisuun ne kuuluvat, minkälaista koulutusjärjestelmän uudistuslin-

jaa opetusministeriö näillä toteuttaa" (Valtiopäivät 1989, 4487-4488). Samoin ministeri Taxellin kanta, jonka mukaan valmisteluvaiheessa olevat asiat eivät vielä kuulu eduskunnalle, koettiin usealta taholta eduskunnan lainsäädäntövaltaa vähättelevänä. Lapin korkeakoulua koskevassa mietinnössään (SiVM 22/1989 vp) valiokunta edellyttikin, että hallituksen tulee antaa eduskunnalle selonteko koulutuspolitiikasta heti vuoden 1990 valtiopäivien alussa.

Harri Holkerin hallituksen koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle

Seurauksena käydystä kiihkeästä julkisesta keskustelusta (esim. Autio 1997, 65) sekä kokoomuksen ja sosiaalidemokraattien yhteisestä hallitustyöskentelystä toukokuussa 1990 annettu pääministeri Holkerin hallituksen koulutuspoliittinen selonteko (VNS 3/1990 vp) esitteli alkuperäisen nuorisostelevision rinnalle "toisen vaihtoehdon", jossa opiskelijat voisivat valita yksilöllisen opinto-ohjelmansa käyttäen hyväksi tietyllä alueella sijaitsevien, jo olemassa olevien lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten tarjoamia mahdollisuuksia. Käytännön tasolla jälkimmäinen malli takaisi että lukiot sekä ammatilliset oppilaitokset pysyisivät jatkossakin rakenteellisesti ja hallinnollisesti erillään toisistaan. Samalla uuden institutionaalisen koulumuodon luomisen rinnalle toiminnan vaihtoehtoiseksi tavoitteeksi esitettiin oppilaiden opiskeluun koskevien valinnanmahdollisuuksien lisäämistä ja laajentamista vanhojen koulutusrakenteiden puitteissa.

Koulutuspoliittisen selonteon lähete-keskustelun suurin erimielisyys syntyi odotetusti nuorisokoulu- ja ammattikor-

keakoulukokeiluista. Kokoomus ja keskusta hyökkäsivät heti ryhmäpuheen-
vuoroissaan erityisesti selonteon nuori-
kouluvisiota vastaan vaatien ammatillis-
en ja yleissivistävän koulutuksen sekä
niiden yhteistyön - ”raja-aitojen madal-
tamisen” - kehittämistä tiukasti erik-
seen omista lähtökohdistaan. Ryhmäpu-
heenvuorossaan kokoomuksen ed. Poh-
janoksa (kok., Valtiopäivät 1990, 1849)
varoitti jälleen ruotsalaismallisesta nuori-
isoasteen koulutuksesta (*gymnasieskola*)
ja sieltä saaduista epätydyttävistä tulok-
sista. Keskustan edustajien pelkoina oli-
vat puolestaan koulutuksen ja sen tulost-
en tason lasku sekä ammatillisella että
yleissivistävällä puolella, sekä erityisesti
huoli niistä oppilaitoksista haja-asutus-
aluilla joilla ei ollut mahdollisia yhteis-
työkumppaneita lähialueellaan. Samalla
koko hanke nähtiin epätoivottavaksi ke-
hitykseksi kohti 12-vuotista peruskoulu-
tusta vuoden 1971 koulutuskomitean
hengessä (ed. Isohookana-Asunmaa,
kesk.; Valtiopäivät 1990, 1856 ja ed.
Renko, kesk.; Valtiopäivät 1990, 1905).

Poliittisen vasemmiston puolella nuori-
sokoulu nähtiin päinvastoin yleisenä
mahdollisuutena nostaa koulutuksen
tasoa, tarjota kaikille tasa-arvoisemmat
mahdollisuudet kouluttaa itseään, sekä
rakenteellisena uudistuksena poistaa eri-
arvostava ”toisen asteen rinnakkaiskou-
lujärjestelmä” (ed. Astala, skdl.; Valtio-
päivät 1990, 1859). Samalla institutio-
naalisesti rajoitettaisiin myös ei-toivotta-
vaksi koettua kilpailua eri koulumuoto-
jen välillä: ”Lukion ja keskiasteen am-
matillisen koulutuksen välistä epätervet-
tä kilpailua ei voida poistaa muuten
kuin yhdistämällä nämä koulumuodot
koko ikäluokalle tarkoitetuksi nuoriso-
kouluksi” (ed. Törnqvist, sd.; Valtiopäi-
vät 1990. 1922).

Vastapuolten näkemykset tämän
muutosstrategian lähtökohdista olivat
täysin vastakkaiset (Volanen 2000, 92).
Ensimmäisen näkemyksen mukaan:
”...amatillinen koulutus ja akateemi-
nen koulutus ovat niin perustavanlaa-
tuisesti erisältöisiä että ne on pidettävä
erillään toisistaan ja ammatillista koulu-
tusta on kehitettävä sen omilla ehdoilla.
Vasta ammatillisen koulutuksen riittä-
vän vahvistumisen jälkeen on mahdol-
lista luoda kytkentöjä akateemiseen kou-
lutukseen. Tämä on paras tie ammatillis-
en koulutuksen lisäämiseen.” Ja toi-
saalta: ”Tälle vastakkainen lähtökohta
uskoo siihen, että akateemisen ja am-
matillisen koulutuksen erot eivät ole pe-
rustavanlaatuisia vaan erot pikemmin-
kin vain ylläpitävät sosiaalista eriarvoi-
suutta. Siten ammatillisen ja akateemi-
sen koulutusta erottelevat koulutusjär-
jestelmän piirteet on pyrittävä häivyttä-
mään niin pitkälle kuin mahdollista.
Tämä on paras tae arvostuserojen pois-
tamiselle.” (emt. 92).

Opetusministeri Taxell (Valtiopäivät
1990, 1974) joutuikin useissa puheen-
vuorossaan selvittämään ministeriönsä
näkemyksiä ja toimia nuorisoasteen ke-
hittämiseksi, sekä ”ilmoittautumaan
nuorisokouluajattelun ja tämän visio-
ajattelun vahvaksi kannattajaksi ja vas-
tuunkantajaksikin”. Sdp:n ja skdl:n
edustajat antoivat niin selkeästi tukensa
molemmille kehittämishankkeille, että
opetusministeri Taxell epäili kokoo-
muksen ja keskustan edustajien vieras-
tavan visioita, koska ”eihän nuoriso-
kouluajattelua voi puoltaa sen johdosta,
että sehän on lähinnä vasemmiston ta-
holta esitetty ajatus!”

Myös sivistysvaliokunta päätyi mie-
tinnössään (SiVM 11/1990 vp) otta-
maan jyrkkäsanaisesti kantaa nuoriso-

koulua, siinä mahdollisesti suoritettavia tutkintoja sekä niiden kokeilemista kohtaan: ”Valiokunta katsoo, että tällaisen yleis- tai yhdistelmä-tutkinnon suorittaneen ammatillinen osaaminen tulisi olemaan puutteellista eivätkä vajavaiset lukio-opinnot toisi asiallista jatko-opintokelpoisuutta. Sen vuoksi tällaista kokeilua tule hyväksyä (emt 9)”. Paljon vähemmän kiistanalaisia ammattikorkeakoulukokeiluita valiokunta päätyi varovaisesti kannattamaan vain niillä aloilla, joilla ”on selvä tarve tällaiseen korkeakoulumuotoon osoitettavissa” (emt 9). Samalla otettiin kantaa myös kokeilujen keskinäiseen suhteeseen hallituksen esityksestä poikkeavalla tavalla: ammattikorkeakoulukokeilut pitäisi toteuttaa erillään mahdollisista nuorisostaeten koulutuskokeiluista.

Koko nuorisokoulukiistan ytimeksi alkoi sivistysvaliokunnan mietinnön käsittelyssä muotoutua kysymys siellä suoritettavasta niin sanotusta yhdistelmä-tutkinnosta sekä sen antamasta jatko-opintokelpoisuudesta. Vastustajien mukaan toteutuessaan tällainen tutkinto madaltaisi opetuksen ja osaamisen tasoa sekä ammatillisella että yleissivistävällä puolella. Ennen kaikkea se uhkasi ylioppilastutkintoa ja sen asemaa. Se ei tarjoaisi riittävää jatko-opintokelpoisuutta niin ammattikorkeakouluihin kuin yliopistoihinkaan (esim. ed. Pystynen, kok.; Valtioapäivät 1990, 4579). Toinen kiistanalainen seikka oli nuorisokoulun hallinnollinen rakenne, sen legitiimi asema suomen koulujärjestelmässä, ennen kaikkea suhteessa olemassa oleviin oppilaitoksiin. Vastustajat kammoksuivat edelleen Ruotsin mallin mukaista formaalia nuorisokoulua, jota he käsittelivät ”12-vuotisena perusasteena” poliittisesti epäilyttävän vuoden 1971 koulutuskomitean hengessä.

Käsittelyn päätteeksi sivistysvaliokunnan mietintö uudelleenmuotoiltiin nuorisostaeten koulutuskokeilua koskevilta osilta. Kokoomus ja keskusta saivat lopulliseen tekstiin useita normatiivisia lausumia, jotka takasivat, että lukiot ja ammatilliset oppilaitokset pysyisivät rakenteellisesti sekä hallinnollisesti erillisinä: ”Nuorisostaeten kokeilussa pääpaino asetetaan ammattitaitoon tähtäävän ammatillisen tutkinnon ja ylioppilastutkintoon johtavan lukion oppimäärän monipuolistamiseen” (Valtioapäivät 1990, 4888); sekä ”Nuorisokouluun kokeilussa ei pyritä” (Valtioapäivät 1990, 4888).

Näillä lausumilla Tuomo Laitila (1999, 128) katsoo eduskunnan selkeästi ilmaiseen, ettei sillä ollut ”aikomus-takaan muuttaa lukion erityisasemaa toisen asteen oppilaitosten joukossa”. ”Eduskunnan selkeä tahto oli, että koulutusjärjestelmän primaarit asiakkaat kulkevat peruskoulun jälkeen selkeästi kahta erilaista polkua, mistä seuraa heille myös erilaisia oikeuksia” (emt. 128). Myös ylioppilastutkinnon aseman turvaaminen korkeakoulukelpoisuuden antavana tutkintona (Valtioapäivät 1990, 4889) sekä erityisesti keskustan ajama koulutuksen alueellisesta tasa-arvosta huolehtiminen niillä paikkakunnilla, joilla on vain yksi oppilaitos (Valtioapäivät 1990, 4888), saivat omat lausumansa. Vastapainona näille keskusta-oikeiston linjauksille mietintöön kirjattiin nuorisokoulun yhdistelmä-tutkinnot mahdollistava lauseke vasemmiston agendalta: ”...voidaan kokeilla myös uusia opintojen yhdistelmiä ja uudentyyppisiä tutkintoja...” (Valtioapäivät 1990, 4889).

Kokeilulaki ja yhteistoimintapykälät

Eduskunta edellytti koulutuspoliittisen selonteon käsittelyn yhteydessä joulukuussa 1990 hallituksen antamaan pikaisesti esityksen nuorisosteeseen ja ammattikorkeakoulujen kokeilulainsäädännöstä. Lakiesitys (HE 320/1990 vp) saatiinkin erittäin nopealla valmistelulla ensimmäiseen käsittelyyn jo tammikuussa 1991 (ks. Mäenpää 2002, 44).

Koulutuspoliittisen selonteon käsitteilyn loppuvaiheessa kokoomuksen ja keskustan ajamat ponnet on huomioitu lakiesityksessä painokkaasti: Hallinnollisesti kokeilussa mukana olevat ammatilliset oppilaitokset ja lukiot muodostaisivat paikallisen tai alueellisen yhteistoimintayksikön. Näin ollen ”kokeiluyksiköt olisivat luonteeltaan asianomaisten oppilaitosten yhteistoimintayksiköitä eivätkä uusia, itsenäisiä laitoksia” (HE 320/1990vp, 13). Ylioppilastutkinnon asema yleisen korkeakoulukelpoisuuden antavana tutkintona turvattaisiin. Eriytyistä huomiota kiinnitettäisiin myös alueellisen tasa-arvon turvaamiseen ja siihen, että uudet valinnanmahdollisuudet toteutuvat myös paikkakunnilla, joilla toimii vain yksi lukio tai ammatillinen oppilaitos. Vastapainona näille ammattitaitoon johtavan ammatillisen tutkinnon ja yleisen korkeakoulukelpoisuuden antavan ylioppilastutkinnon lisäksi kokeilussa olisi mukana uusi, ammatillisista ja lukio-opinnoista sekä mahdollisesta työharjoittelusta yhdistelmäopintoina muodostuva uusi nuorisosteeseen tutkinto, jota nimitettäisiin yhdistelmäopinnoiksi.

Lakiesitystä opetusministeriössä valmistelleen Heikki Mäenpään (2002, 45)

mukaan: ”Eduskunnan tahtoa puettiin säännöksiin aivan uskomattomalla sananpyörityksellä lähtien paljolti siitä, että lukio ja ylioppilastutkinto säilyisivät koskemattomina ja ammatillisen tutkinnon ja yhdistelmäopintojen tuomat laajemmat jatko-opintokelpoisuudet napitettaisiin nekin tiukasti lukion ja ylioppilastutkinnon suorituksiin”.

Lain 12 § muotoilu (Opinnot nuorisosteeseen koulutuksessa) aiheutti kiistan sivistysvaliokunnassa. Lopullisesti ratkaisemattomana kiistana hallituspuolueiden välillä yhdistelmäopintojen jatko-opintokelpoisuus oli jäänyt hyvin epämääräisesti kirjoitetuksi ja käytännössä viimekädessä opetusministeriön päätöksen varaan kysymyksenä ns. yleisestä ja alakohteisesta jatko-opintokelpoisuudesta, sekä niihin liittyvistä mahdollisista lisäopinnoista. Vasemmistoliitto jätti valiokunnan mietintöön vastalauseensa, jossa vaati yhdistelmätutkinnoille yleistä jatko-opintokelpoisuutta ilman minkäänlaisia mahdollisia lisäopintoja.

Sama kiista hallitsi lakiesityksen lyhyttä käsittelyä loppuun asti suuressa sallissa. Vasemmistoliiton ja sdp:n vaatimus ”koulutuksellisen umpiperän” (ed. Astala, vas.; Valtioapäivät 1990, 6673) torjumisesta sai vastaansa esimerkiksi sivistysvaliokunnan puheenjohtaja Pystyksen (kok.; Valtioapäivät 1990, 6675) edustaman kannan, jonka mukaan yhdistelmätutkinnot olivat tasoltaan sekä ammatillisia tutkintoja että ylioppilastutkintoa alempia, eivätkä näin olleen voineet antaa yleistä jatko-opintokelpoisuutta madaltamatta korkeakoulujen pääsyaatimuksia, joka olisi ristiriidassa koko kokeilun tavoitteiden kanssa.

Vasemmiston agendan tarkentuessa

nyt yhdistelmäutkintojen yleisen jatko-opintokelpoisuuden puolustamiseksi, kokoomus pitäytyi tiukasti vanhassa näkemyksessään, jonka mukaan "...itse järjestelmä ei kaiken kaikkiaan muutu yhtenäiskoulujärjestelmäksi keskiasteella...vaan keskiaste toimii erillisten, yksilöllisten oppilaitosten järjestelmänä, joiden yhteistyöllä tehdään mahdolliseksi näiden tavoitteiden saavuttaminen, siis valinnan mahdollisuuksien lisääminen (ed. Pystynen, kok.; Valtiopäivät 1990, 6676). Keskustan edustajien puolestaan jatkoivat alueellisen tasa-arvon merkityksen korostamista esimerkiksi kokeilulupien myöntämisen perusteena. Keskustelusta välittyikin vaikutelma että esityksen keskeiset kohdat olivat pohjustettu perusteellisesti jo koulutuspoliittisen selonteon käsittelynyhteydessä. Esitys hyväksyttiin lyhyen keskustelun jälkeen sivistyslautakunnan esittämässä muodossa.

Laki nuorisostaan ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista hyväksyttiin helmikuussa 1991 ja Holkerin hallitus antoi sen pohjalta viimeisessä istunnonaan saman vuoden huhtikuussa kokeiluluvan 19 väliaikaiselle ammattikorkeakoululle ja 16 nuorisostaan kokeiluyksikölle (Autio 1997, 67).

Nuorisostaan koulutuskokeiluiden asema muuttui kesällä 1992 niiden oltua käynnissä yhden lukuvuoden ajan. Pääministeri Esko Ahon hallituksen esitys ammatillisten oppilaitosten ja lukioiden yhteistoimintaa koskevien pykälien lisäämisestä lainsäädäntöön (HE 59/1992 vp) ehdotti poistettavaksi lainsäädännöllisiä esteitä myös muuhun kuin kokeiluihin perustuvasta koulutuksellisesta yhteistoiminnasta. Näin kaikki oppilaitokset voisivat paremmin, käytännössä keskinäisillä sopimuksilla,

harjoittaa yhteistoimintaa opetuksessa kokonaan ilman erillistä kokeilulupaa - ja yhteyttä nuorisostaan koulutuskokeiluinstituutioon - osana "oppilaitosten ylläpitäjien sopimukseen perustuvaa normaalia toimintaa" (emt. 1). Tarkoituksena nimenomaan ei olisi muuttaa oppilaitosten tehtäviä, vaan kukin oppilaitos keskittyisi oman opetus suunnitelmansa mukaisen opetuksen järjestämiseen. Käytännössä tämä varmistaisi, että lukio ja ammatilliset oppilaitokset pysyisivät institutionaalisesti erillään Holkerin hallituksen koulutuspoliittisen selonteon (VNS 3/1990 vp) "toisen vaihtoehdon" esittelemällä tavalla.

Lakiesitys (HE 59/1992 vp) otti myös suoraan kantaa lukuvuoden ajan meillä olleisiin nuorisostaan koulutuskokeiluihin: "...voidaan saatujen kokemusten perusteella esittää jo eräitä arvioita. Kahden tutkinnon suorittaminen saattaa olla joillekin opiskelijoille hyvä vaihtoehto, mutta valtamallina se on ilmeisen raskas opiskelumuoto". Kokeiluille ei luvattu kovinkaan pitkää tulevaisuutta: "Nyt käynnissä olevilla yhteistyökokeiluilla saadaan riittävästi tietoa yhteistyön tarpeista ja muodoista, eikä siis ole tarpeen enää aloittaa uusia tai jatkaa nykyisiä kokeiluja kovin pitkään". Uudeksi malliksi tarjottiin oppilaitosten välistä, vähemmän formaalia yhteistoimintaa: "Sen sijaan pienimuotoinen, valinnaisuutta lisäävä yhteistyö tarjoaa mahdollisuuksia opintojen monipuolistamiseen ja laadun parantamiseen ja erilaisten ammatinvalintavaihtoehtojen kokeiluun" (emt. 4). Käytännössä tätä yhteistyötä ehdotettiin aikaansaataavaksi tarjoamalla kaikille toisen asteon oppilaille oikeus valita ja hyväksilukea soveltuvasti opintoja muista kuin ensisijaisesta oppilaitoksestaan ilman minkäänlaisia koulutuskokeiluja.

Esityksen näkökulma yleisesti koulujärjestelmän kehittämiseen on joustavuuden lisääminen ja yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien luominen. Nuorille tulee tarjota ”mahdollisuuksia nykyistä monipuolisempaan koulutusvaihtoehtojen valitsemiseen ja niiden omaehtoiseen kokeilemiseen” (emt. 3). Laki ehdotuksen retoriikka onkin korostetun yksilökeskeistä. Kaiken oppilaitosten toiminnan lähtökohtana ja subjektina on ”oppilas” erityisine koulutuksellisine tarpeineen. On myös huomionarvoista että esityksessä kaavailtu oppilaan valinnanmahdollisuuksien lisääntyminen tapahtuisi nimenomaan lukion sekä ylioppilastutkinnon rakenteiden ehdoilla: ”...kokeilutoiminnan tavoitteena on ammatillisen koulutuksen osalta luoda ammatillisten oppilaitosten opiskelijoille joustavat mahdollisuudet ja nykyistä paremmat valmiudet lukion oppimäärien ja ylioppilastutkinnon suorittamiseen. Lukion osalta tavoitteena on ammatillisten opintojen edellyttämien valmiuksien kehittäminen lukiossa, ei kuitenkaan ammatillisten lukioiden kehittäminen.” (emt. 2).

Yhteistoimintapykälien hyväksymisen myötä nuorisostaan koulutuskokeiluiden toimintaympäristö muuttui merkittävästi. Itse lupamenettelyyn perustuvan nuorisostaan koulutuskokeilun lisäksi sen keskeisimmät tavoitteet (oppilaitosten järjestelmällinen yhteistyö ja opiskelijoiden opintojen hyväksilukeminen muista oppilaitoksista) levisivät kokeilussa mukana olevien paikkakuntien ulkopuolelle ja muuttivat ajatusta alkuperäistä nuorisostaan visiota väljästi säädellyksi oppilaitosten yhteistyöksi. Ammattikorkeakoulut saivat puolestaan oman lainsäädäntönsä vuonna 1995.

Johtopäätökset

Ajatus rakenteellisesti integroidusta keskiasteen koulutuksesta nousi koulutuspolitiikan asialistalle opetusministeriössä jälleen 1980-luvun lopussa. Suunnitelmat ”toisen asteen rinnakkaiskoulujärjestelmän purkamisesta” ja ”siirtymisestä yhtenäiskoulujärjestelmään myös toisella asteella” ovat tulleet tätä aikaisemmin hylätyiksi niin 1970-luvun alkupuoliskolla vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnön, kuin 1980-luvun alkupuoliskolla OECD:n vuoden 1982 maatutkinnan keskeisten suositusten torjumisen myötä. Finlandia-talon seminaarissa 1989 julkaistu opetusministeriön visio-työskentelyn tuloksena uudelleenlämmitellyt suunnitelma toisen asteen rakenteellisesta yhdistämisestä herätti runsaasti mielenkiintoa ja kritiikkiä niin tiedotusvälineissä kuin alan asiantuntijoiden ja tutkijoidenkin piirissä.

Ajatus nuorisokoulusta joutui välittömästi poliittisen kamppailun ja sisällöllisen uudelleenmäärittelyn kohteeksi. Seurauksena nuorisokouluvision osakseen saamasta rajusta kritiikistä sekä sosiaalidemokraattien ja kokoomuksen yhteistyöstä opetusministeriön alkuperäinen rakenteellinen nuorisokouluvision sai Holkerin hallituksen koulutuspoliittisessa selonteossa 1990 rinnalleen ”toisen vaihtoehdon”, jossa olemassa olevat ja erilliset lukiot sekä ammattikoulut tekisivät paikallista yhteistyötä – ”raja-aitojen madaltamista” – opiskelijoiden henkilökohtaisten valinnanmahdollisuuksien lisäämiseksi. Poliittisen vasemiston ajama rakenteellinen nuorikouluvision ominen päättötutkintoinen sai lopullisesti väistyä keskusta-oikeiston agendalla olleen koulutuksen rakenteita ja yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia

korostavan mallin tieltä säädettäessä nuorisasteen koulutuksen kokeilulais- ta vuonna 1991. Keskusta-oikeisto sai kokeilulakiin useita toisen asteen rin- nakkaiden koulumuotojen erillisyyttä ja ylioppilastutkinnon asemaa korostavaa lausumaa; vasemmisto puolestaan mah- dollisuuden kokeilla erityistä yhdistel- mäopinnot -tutkintoa, jonka suoritus- määrät tosin jäivät marginaaliseksi nu- orisasteen koulutuskokeiluissa.

Toisen asteen oppilaitosten keskinäi- siin sopimukseen perustuvaa yhteistoi- mintaa ja opiskelijoiden yksilöllisten va- linnanmahdollisuuksien laajentamista oman oppilaitoksen ulkopuolelle koros- tanut koulutuspoliittinen linja vahvistui jo seuraavana vuonna säädettäessä toi- sen asteen yhteistoiminta mahdolliseksi ilman kokeilulupia tai muuta sääntelyä. Samalla lähinnä keskusta-oikeiston nu- orisasteen koulutuskokeiluille asettamat pedagogista individualismia sekä opis- kelijoiden yksilöllisten valintojen kautta ohjautuvaa koulutusjärjestelmää koros- tavat merkitykset laajenivat myös kokei- lussa mukana olemattomille paikkakun- nille osana yleistä 1990-luvun yksilöllis- yyyttä ja valitsemista korostavaa koulu- tuspolitiikkaa.

Lähteet

Taxell, Christoffer. Opetusministeri 1987–1990. (Haastattelu 16.11.2004)

Autio, V-M. 1997. Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 1981–1995. Ope- tusministeriön historia VII. Helsinki: Opetus- ministeriö.

Haastattelut (Raija Meriläinen 2004):

Jäppinen, Arvo. Ylijohtaja, opetusministeriö. (Haastattelu 8.6.2004)

Könnölä, Jouko. Suunnittelupäällikkö, ope- tusministeriö. (Haastattelu 24.8.2004)

Lehtisalo, Liekki. Professori. (Haastattelu 18.8.2004)

Liiten, Marjukka. Toimittaja, Helsingin Sa- nomat. (Haastattelu 23.8.2004)

Melametsä, Leevi. Ammatillisen koulutuk- sen yksikön päällikkö, opetusministeriö. (Haas- tattelu 31.8.2004)

Savola, Marita. Johtaja, opetusministeriö. (Haastattelu 2.9.2004)

Hovi, R., Kivinen, O. ja Rinne, R. 1989. Ko- mitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspoli- tiikan oikeutus. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 73. Turun yliopisto.

Kivinen, O., Rinne, R. ja Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: Hanki ja jää.

Koulutuksen kehittäminen. Harjoitetun koulutuspolitiikan tulosten tarkastelua ja hah- motelmia peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämisestä. 16.1.1989. Helsinki: Opetusmi- nisteriö.

Laitila, T. 1999. Siirtoja koulutuksen ohjauk- sentäällä. Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 146.

Lampinen, O. ja Savola, M. 1995. Ammatti- korkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teok- sessa O. Lampinen. (toim.) Ammattikorkeakou- lut – vaihtoehto yliopistolle. Helsinki: Gaudea- mus.

Lehtisalo, L. ja Raivola, R. 1986. Koulutus- politiikka ja koulutussuunnittelu. Toinen pai- nos. Helsinki: WSOY.

Lehtisalo, L. 2005. Edelläajattelijain aika. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström ja J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

Mäenpää, H. 2002. Ammattikorkeakoululainsäädännön kipukohtia. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Arene.

Numminen, J. 1994. Koulutuspolitiikan vaihtoehdot. Helsinki: Otava.

OECD. 1982. Finland. Reviews of national policies for education. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Valtiopäiväasiakirjat 1987-1991. Helsinki: Eduskunta.

Volanen, M. V. 2000. Yksilöllistävä peruskoulu, yksipuolistava nuorisoasteen koulutus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita.

Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö. Komiteamietintö 1973:52. Helsinki: Valtion painatuskeskus.



Ammatillisen kohtaamisen rakentuminen nuorten työpaja- toiminnassa

Katja Komonen

Yliopettaja, YTT

Mikkelin ammattikorkeakoulu,

Kulttuuri-, nuoriso- ja sosiaalialan laitos

katja.komonen@mikkeliyamk.fi

Johdanto

Nuorten työpajojen yhteiskunnallista tehtävää on pohdittu viime vuosina varsin runsaasti. Nuorten työpajatoiminta nähdään koulutus- ja työvoimapolitiittisissa keskusteluissa samoin kuin nuorten syrjäytymisen ehkäisyä koskevissa puheenvuoroissa yhä korostuneemmin ratkaisuna erilaisiin yhteiskunnasta ja nuorten elämästä nouseviin tarpeisiin, jopa ongel-

miin (ks. Valtiontalouden tarkastusviraston toiminnantarkastuskertomus 2007). Vähemmän on kuitenkin tarkasteltu sitä, miten työpajatoiminnan yhteiskunnallinen tehtävä näkyy työpajatoiminnan arjessa ja siellä tapahtuvassa eri toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä artikkelissa tarkastellaan työpajoilla työskentelevien työ- ja yksilövalmentajien ja nuorten välistä *ammattilista kohtaamista*: Miten valmentajat konstruoivat kielellisessä toiminnassaan itselleen identiteettejä ja millaisiin positiioihin he asettavat itsensä suhteessa nuoriin?

Koska työpajatoiminta on yhteiskunnallinen instituutio, valmentajien ja nuorten kohtaamisten tavat ja roolit eivät ole yksinomaan heidän itsensä määrittävissä. Heidän suhteensa laatua määritetään ja ohjeistetaan monissa yhteyksissä. Valmentajina ja asiakkaina ollaan aina jossakin yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa työpajatoiminnalle hahmottuu erilaisia tehtäviä ja paikkoja. Nämä puolestaan määrittävät toimijoiden välisten suhteiden sisältöjä. Työpajatoiminnassa tapahtuvaa kohtaamista voidaan siten kutsua institutionaaliseksi kohtaamiseksi, jossa ei siten ole kyse vain ammattilaisen (työ- ja yksilövalmentajien) ja asiakkaan (työpajalla työskentelevän nuoren) suhteesta, vaan näkyväksi tulevat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset odotukset yhteiskuntaan kiinnittymisestä ja aikuisuuden saavuttamisesta.

Artikkelissa kuvaan valmentajan ja nuoren kohtaamisen tapoja kolmen erilaisen suhteen – kumppanuus-, kontrolli- ja huolenpitosuhteen kautta, jotka samalla avaavat erilaisia näkökulmia työpajatoiminnan yhteiskunnallisten tehtävien rakentumiseen. Artikkelini pohjautuu nuorten työpajatoiminnan paikkaa ja asemaa koskevaan tutkimukseeni (Komonen 2007). Tutkimusaineisto koostui yhdentoista työ- ja yksilövalmentajan teemahaastattelusta sekä työpajatoimintaa koskevasta valtakunnallisesta ja paikallisesta asiakirja-aineistosta. Tämä aineisto kattoi muun muassa Opetusministeriön sekä Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita, työpajatoiminnan kehittämiseen tarkoitettujen kansallisten avustusten hakuohjeita sekä yksittäisten työpajojen toimintasuunnitelmia ja muita asiakirjoja. Hyödyntämällä erilaisia aineistoja halusin korostaa työpajatoiminnassa mukana

olevien ja sen asemaa määrittävien tahojen moninaisuutta: Nuorten työpajatoiminnalle annetaan yhteiskunnallisia tehtäviä erilaisissa virallisissa asiakirjoissa, mietinnöissä, laeissa ja asetuksissa. Työpajatoiminta saa erityisen merkityksensä kuitenkin myös määrittelemällä itse omaa instituutiotaan ja kuvaamalla erilaisia ammatillisia käytäntöjään omista asiakirjoistaan ja arkisissa vuorovaiikutustilanteissa. Erittelin aineistojani teksteinä, kielellisinä tuotoksina. Aineiston analyysi rakentui aineiston diskursiiviselle luvulle, josta pyrin tavoittamaan erilaisia työpajaa kuvaavia ja rakentavia puhetapoja.

Tutkimuksessa työpajalla tarkoitettiin kuntien, säätiöiden ja yhdistysten ylläpitämiä työpajoja, johon nuoret ohjautuvat eri viranomaisten toimesta tai omaloitteisesti. Nojaudun siten seuraavaan Valtakunnallisen työpajayhdistyksen määritelmään työpajoista: *Työpaja on erityistyöllistämisen yksikkö, joka tarjoaa erikäisille asiakkaille (valmentautujille) mahdollisuuden saada tukea työ- ja yksilövalmennuksen keinoin. Työpaja voi olla työllistämisen monipalvelukeskuksen erillinen toimintayksikkö tai kokonaan erillinen yksikkö. Työpajan kohderyhmä painottuu muuten heikossa työmarkkina-asemassa oleviin henkilöihin (Marniemi & Pekkala 2005, 13).* Ammatillisten oppilaitosten sisällä toimivat pajamuotoiset yksiköt tai pajakoulut rajaan siten tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Työpajan sijasta käytän laajempaa *työpajatoiminnan* käsitettä, jolla viittaaan fyysisen ja yksittäisen työpajan sijasta yhteiskunnallisesti organisoituun ja raamitettuun, tiettyä yhteiskunnallista tehtävää toteuttavaan toimintamuotoon.

Valmentajien ammattillisuuden rakentuminen

Kumppanuussuhde

Kumppanuussuhteen rakentumisen kasvualustana toimii työpajojen alkuaikojen ”epävirallisuuden eetos”, jonka suuri osa valmentajista katsoo edelleen muodostavan työpajojen ytimen. Epävirallisuudella viitataan paitsi pajojen toimintakulttuurissa kumpuilevaan luovuuteen, joustavuuteen ja byrokratiasta irrottautumiseen myös valmentajien ammattillisuuteen. Työpajan nuori tulee usein määritellyksi auktoriteettivastaisuuden kautta (esim. Hilpinen & Kokkonen 2004), mikä tarkoittaa valmentajien mielestä sitä, että nuori on usein kohdattavissa ainoastaan epävirallisesti ilman auktoriteettia. Todellisen kohtaamisen katsotaan alkavan vasta silloin, kun erilaiset työpajan sisäänottomuodollisuudet (esim. tulohaastattelu ja lomakkeiden täyttö) on täytetty ja valmentaja pääsee työskentelemään yhdessä nuoren kanssa.

Vaikka nuorten ongelmana katsotaan olevan rajattomuus esimerkiksi ajankäytössä ja elämänhallinnassa ja heidän todetaan tarvitsevan *kuria ja ryhtiä elämänsä*, valmentajat eivät halua toimia rajojen asettajina. Nuorten ja valmentajien välillä halutaan säilyttää aito solidaarinen tasa-arvo. Hassinen (2004, 13) perustelee tätä sillä, että valmentajat joutuvat itsekin sietämään virallisen järjestelmän taholta aliarvostusta ja väliaikaisuuden vähemmän motivoivaa ilmapiiriä, mikä luo tiettyä yhteiskunnalliseen asemaan kiinnittyvää samankaltaisuutta nuorten kanssa. Auktoriteetin rakentamisen sijasta työ- ja yksilövalmentajat pyrkivät mieluummin kumppanuuteen,

jopa kaveruuteen. Suhde ei siten rakennu sen enempää nuorten kontrolloinnille kuin holhoamiseen kalskahtavalle huolenpidollekaan, jossa nuoria pidettäisiin omaan toimijuuteen täysin kykenemättöminä lapsina, jotka vaativat jatkuvaa, joskus jopa pysyvää apua (vrt. Juhila 2004, 171; Tronto 1994, 146; 170).

Kumppanuussuhteessa valmentajat ja nuoret toimivat rinnakkain. Nuorten elämää ja ongelmatilanteita sekä mahdollisia muutostarpeita jäsennetään yhdessä, jolloin myös nuoren rooliin kuuluu kumppanina oleminen (ks. Juhila 2004, 14). Kumppanuussuhde on siten nuoren kasvamaan saattamista: kasvun voima ja kyky tulee yksilöstä, mutta työpaja ja siellä toimivat henkilöt voivat antaa tukea ja virikkeitä kasvuun (Aaltonen 2003, 21).

Myö ei olla täällä mitään työnjohtajia, vaan täsmälleen samalla viivalla näitten ukkojen kaa. Ihan samalla tasolla. Myös kohdataan ne ihan silmästä silmään. Myö ei olla mitään pomoja täällä. Miusta on hirmu tärkeä pointti se, että se kaveri ei koe mitään semmosta. Nuoria on paljon, just armeijan keskeyttäneitäkin, niillä on se auktoriteettiongelma ja se on ikävä asia. (M/11)

Kumppanuussuhteeseen perustuvassa työpajatoiminnassa valmentajien asiantuntijuus on horisontaalista. Tällä Juhila (2004, 137–138) tarkoittaa sitä, että valmentajan ja nuoren välisessä suhteessa kummallakaan ei ole lähtökohtaisesti sellaista asiantuntijuutta, joka ylittäisi toisen osapuolen asiantuntijuuden. Valmentaja ei siten ole suhteessa ainoa asiantuntija, vaan myös nuori asiakkaana omaa erilaista osaamista. Horison-

taalisuus tarkoittaakin samalle tasolle asettumista ja toistensa kuuntelemista. Valokivi (2004, 127–128) puolestaan käyttää jaetun asiantuntijuuden käsitettä viittaamaan toimintaan, jossa asiakkaan näkemys omasta tilanteesta saa tilaa asiantuntijoiden tulkinnan rinnalla ja jossa työntekijä ja asiakas rakentavat yhdessä erilaisia vaihtoehtoja tilanteen ratkaisuun.

Kumppanuussuhteen keskeisenä sisältönä voidaan pitää *dialogia*, joka tulee ymmärretyksi *nuoresta käsin lähtevänä työnä, vastavuoroisuutena, tasa-arvoisuutena, kohtaamisena ja yhdessä tekemisenä* (vrt. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 309). Valmentajien ja valmennettavien välisen suhteen ideaaliksi voidaan siten ajatella piirtyvän Buberin (1993, 192–193) kuvaama dialoginen *Minä-Sinä -suhde* vastakohtana monologiselle (minäkeskeiselle) *Minä-Se -suhteelle*, jossa ihmiset puhuvat itsekeskeisesti, itsensä kanssa. Kun dialogisessa suhteessa käännytään toisen puoleen, monologisissa käännytään pois päin ja otetaan reflektiivinen ja objektiivinen asenne toista kohtaan.

Työpajatoiminnassa dialogisuudessa kyse on sellaisen ilmapiirin rakentamisesta, joka mahdollistaa yhteisten käsitysten perustan luomisen, joka voi auttaa suuresti työpajajakson tavoitteiden ja toimenpiteiden yhteensovittamista nuoren elämässä. *Minä-Sinä -suhde* rakentuu työpajaympäristössä valmentajan ja valmennettavan väliselle luottamukselle, jonka puolestaan katsotaan olevan edellytys dialogin edellyttämälle *tunnustuksellisuudelle*. Nuorten luottamuksen voittamista on pidetty niin työpajatoiminnassa kuin erilaisissa syrjäytymisen ehkäisyprojekteissa yhtenä kriittisenä

menestystekijänä (esim. Väisänen & Hämmäläinen 2003, 93–95; Pohjantammi 2007, 117). Hankamäen (2001, 223–224) mukaan tunnustuksellisessa puheessa ihminen kertoo itsestään jostain sellaista, jota hän ei muuten sanoisi. Hän kertoo jotain, mitä hän pitää itsessään ja omassa tai läheistensä elämässä arvokkaana ja tärkeänä.

Vaikka nuoren kohtaamisen ja pajajakson onnistumisen kannalta on olennaista aluksi poistaa kaikki auktoriteettiin viittaavat asetelmat, Hilpinen ja Kokkonen (2004, 68) toteavat, että ajan kuluessa asetelmat ja olosuhteet muuttuvat suotuisemmiksi myös autoritääristen kysymysten käsittelylle. Toisin sanoen työpajan valmentajalle ei ole tarjolle valmista roolia tai auktoriteettia, vaan auktoriteeriksi tullaan demokraattisessa prosessissa, jossa arvostus ja kunnioitus on ansaittava. Tämä korostaa valmentajan vuorovaikutustaitojen ja persoonan merkitystä entisestään ja tekee hänestä itsestään auktoriteettinsa rakentajan (vrt. Harjunen 2002, 17). Edellä kuvattua luottamuksen syntymistä pidetään yleisemminkin yhtenä keskeisimmistä valmentajien auktoriteettiasemaa rakentavista tekijöistä (ks. Pohjantammi 2007, 117). Luottamus näkyy arjessa paitsi siten, että vaikeissakin tilanteissa otetaan yhteyttä ohjaajiin myös siten, että ohjaajille annetaan oikeus puuttua nuoren tekemisiin.

Kontrollisuhde

Kontrollilla on usein nähty olevan keskeinen merkitys syrjäytymisvaarassa olevien nuorten yhteiskunnallistamisessa. Kuitenkin virallisissa asiakirjoissa valmentajien kasvatusroolia tai -kontrollista puhutaan erit-

Työpajan tehtävä on saada työttömät nuoret liikkeelle.

täin niukasti. Ammatillisessa puheessa kontrollitehtävästä sanoudutaan puolestaan pääasiallisesti irti: kontrolli on joutain, joka ei ole istutettavissa työpajojen epäviralliseen toimintaympäristöön. Tästä huolimatta työpajan institutionaalille vuorovaikutukselle on kuitenkin leimallista, että neuvottelut työpajan ja nuorten välillä käydään hierarkkisissa suhteissa (Jokinen ym. 2000), joten kysymystä vallasta on vaikea ohittaa. Kontrollitehtävää toteutetaankin enemmän piiloisesti erilaisten työpajan toiminnallisten järjestelyjen kautta. Nuorten kontrollon tarve tulee kuitenkin näkyviin paitsi erilaisissa näkemyksissä, joiden pohjalta voidaan toteuttaa yhteiskunnallisia ohjausmekanismeja myös niissä konkreettisissa toimenpiteissä, joita nuoriin kohdennetaan työpajajakson aikana.

Kuten Vehviläinen (2002a, 58) on todennut, saapuessaan ehkä sanktion uhalla työpajalle, nuori joutuu samalla erilaisten keskusteluun ja sopimukseen perustuvien toimenpiteiden kohteeksi. Kontrollisuhteessa työpajaan liitetään sekä liikkeessä olemisen että muutoksen käsite. Nuoren pajatilan voidaan nähdä tästä näkökulmasta olevan paitsi yksilöl-

linen, epävirallinen ja vapaa myös muodollinen, kontrolloitu ja vastuullisuutta edellyttävä. Pajalle astuessaan nuori sioutuu muokkauksen kohteeksi, jossa muokkauksen kohteena ovat sekä nuoren mieli että konkreettiset arjen olosuhteet, elämäntilanne ja hänen fyysinen ruumiinsa. Työpajalle leimallisia kontrollon tekniikoita ovat *sopimussellisuus*, *työnteon ohjaaminen ja valvonta* sekä *nuoren tilan ja ajankäytön rajoittaminen*. Näillä ”normaaliin elämään vetoamiseen” perustuvilla tekniikoilla valmentajat suuntaavat nuoren arkea ja toimintaa. He korostavat säännöllisyyttä, itsekontrollia ja jatkuvaa liikkeessä olemista normaaliuden tunnusmerkeinä.

Nuoren institutionaalisen ja sosiaalisen tilan rajaamisessa ja hallinnointikeinojen toteuttamisessa työ- ja yksilövalmentajat saavat keskeisimmän määrittelijän, ehdonasettajajan ja toimintojen käynnistäjän roolin. Lainetta (2000, 34) lainaten, heillä on *sosiaalisen tilan luomisen avain ja valta käyttää sitä*. Nuoren määrittelyvalta sosiaalisen tilan suhteen on alisteinen ohjaajaan nähden, eivätkä he ole sosiaalisen tilan ensisijaisia tai aktiivisia rakentajia.

Työpajalle tulevan nuoren identiteettityön raamittumisen ja asiakkuuden paikantumisen ensi askeleet otetaan vaikiintuneiden ”sisäänottokäytänteiden” puitteissa, mikä tarkoittaa tulohaastattelua. Raitakari (2006, 20) on todennut, että kun nuori ja instituutio, tässä tapauksessa työpaja, kohtaavat, ei puhuta tai kirjoiteta mistä tahansa, vaan on olemassa rajattu joukko mahdollisia puheenaiheita. Myös työpajan tulohaastattelussa asiakkuudesta neuvotellaan enakkoon sovitun – ensisijaisesti työpajan tarpeita palvelevan – kaavan mukaisesti. Tulohaastattelussa noudatetaan

usein seuraavaa kaavaa: *taustan selvittäminen, tulevaisuuden kartoittaminen, pajan tarjonnan ja tulevaisuuden tarpeiden yhteensovittaminen ja sen vahvistaminen sopimuksella*. Tiivistetysti, kyse on nuoren menneisyyden ja tulevaisuuden yhteensovittamisesta pajan nykyhetken mahdollisuuksien kanssa.

Työpajan institutionaalinen vallankäyttö näkyy myös seuraavan sitaatin kuvaamassa tulohaastattelun jäsenyydessä, jossa ohjaajan tehtävänä on kysyä ja nuoren vastata ja jossa nuoren oletetaan olevan valmis tuomaan elämänsä aratkin asiat mukaan keskusteluun:

Siellä on vähän semmosia arempiakin asioita, et se pitää vähän tunnustella ja makustella, että onko siihen tilanteeseen, ensimmäiseen tapaamiseen soveliasta sitten kysyä ihan kaikkea. Et sit siinä matkan varrella ruvetaan sitten tarkentaa ja selvittää niitä. Et aina on parempi, et mitä enemmän saahaan siinä alussa tietoo, niin pystytään sitten niitä asioita kattomaan vähän erillä tavalla, ei tuu sitten kuukauden kahen jälkeen yllätyksenä. On tullu asioita, et ai jaa, täällä on tämmönen taustalla, sit taas tämmönen, tuonko ois tieniny, niin ois ollu helpompi tehdä tää asia. Ja niin päin pois. (M/2)

Työpajan sisäänottokäytänteet perustuvat sopimuksellisuuteen, jonka voidaan katsoa jäsentävän kaikkia sellaisia käytäntöjä, joissa pyritään asiakkaan yksilölliseen ja kuuntelemaan kohtaamisen sekä yhteisten suunnitelmien tekemiseen. Sopimuksellisuus leimaa muutoinkin nuoren työpajajaksoa. Se näkyy myös tulohaastattelun lopuksi rakentuvassa työpajasopimuksessa, jossa määritellään valmennussisällöt, työskentelyai-

ka, yksilölliset tavoitteet ja niiden seuranta ja jossa nuori allekirjoituksellaan sitoutuu toimimaan sopimuksen mukaisesti.

Haastattelupuheen kuvaamassa arjen institutionaalisisessa vuorovaikutuksessa korostuu moraalisen järjestyksen asettaminen. Työ- ja yksilövalmentajat tekevät päivittäin rajanvetoja hyvän ja pahan sekä hyväksytyin ja ei-hyväksytyin välillä. Tilannekohtaisissa neuvotteluissa etsitään rajoja yhteiskunnallisesti hyväksyttävälle toiminnalle (ks. Raitakari 2006). Valmentajien tehtävä on myös huolehtia erilaisiin dokumentteihin kirjattujen tavoitteiden realistisuudesta sekä seurata niiden toteutumista työpajan arjessa. Valmentajien käyttämä valta tulee näkyviin erilaisissa arjen kohtaamisissa, joista yksi keskeisimmistä on nuoren identiteettityön ohjaaminen tavoitteiden asettamisen raamittamisen kautta. Elämänhallinnan puutteen takia työpajatoiminnalle tulleen nuoren tulee osata asettaa tavoitteita tulevaisuudelleen jo tulohaastattelussa. Näiden tavoitteiden täytyy kuitenkin mahtua tiettyihin kehyksiin:

Heti puututaan, kun ne tavoitteet kirjoitetaan, että miten näihin aiotaan päästä. Että siellä ei oo semmonen jumalaton lista, eikä mittään tietoa, miten niihin päästään. (N/8)

Kontrollointi kiinnittyy myös nuoren ajan- ja tilankäytön hallintaan. Puhe työpajoista kiteytyy vahvasti aktiivoinnin käsitteeseen: työpajan tehtävä on *saada työttömät nuoret liikkeelle* mielekkääseen ja valvottuun toimintaan ja *pitää heidät liikkeessä* ja siten rakentaa heille aktiivisen toimijan identiteettiä. Työpajajakson merkitys on erityisesti siinä, että se luo taunon työttömyydelle ja sen aikana

koetulle tilapäisyyden tunteelle, passiiviselle odottamiselle.

Mutta hyvin toiminnallista, se on varmasti se ihan perusasia. Ja sitten se mikä on selkeesti ongelma, jos tulee työssä semmosia taukoja, ettei oo mitään tekemistä tai ei pysty tarttumaan mihinkään. Se on ongelma. Koska semmosta hetkee, jos tulee puolentoista kahen tunnin tauko, ettei oo mitään tekemistä, niin se syö motivaatiota tosiaan. (M/5)

Kontrollisuhteessa valmentajien tehtäväksi rakentuu syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnittäminen palkkatyöyhteiskuntaan. Tällaisessa toiminnassa valmentajien asiantuntijuuden voidaan todeta olevan vertikaalista. Juhilan (2004, 84–85) mukaan vertikaalinen asiantuntijuus perustuu asetelmaan, jossa on tietäjä ja tietämisen kohde. Työpajatoiminnassa valmentajalla katsotaan olevan sellaista tietoa, jota nuorella ei ole ja jonka avulla hän pystyy jäsentämään nuoren tilanteen, tarvittavat muutokset ja niiden vaatimat toimenpiteet. Toinen vertikaalisuuden ominaisuus on, että muutoksen suunta, se mitä kohti pitäisi pyrkiä, on sekin valmentajan määriteltävissä. Nuoren oikeus omiin, yhteiskunnasta erottuviin arvoihin tai normeihin ei ole puheesta luettavissa. Näyttää siltä, että valmentajat ja nuoret eivät arjessa neuvottele moraalisisista arvoista, vaan työpajajaksolla vallitsee jonkinlainen yhteisymmärrys, mitä nuorten tulisi hallita työpajajakson jälkeen.

Huolenpitosuhde

Huolenpitosuhde avaa työpajatoimintaan näkökulman, joka on viime aikoina jäänyt tai ha-

luttu – ehkä uuden dynaamisen työpaikajaimagon rakentamisesta johtuen – jättää vähemmälle käsittelylle. Huolenpitosuhteessa nuoren aktivoimista ja yhteiskuntaan liittymistä ei korosteta työpajatoiminnan ensisijaisena tavoitteena, vaan lähtökohtana on kunkin nuoren omatahtinen kasvu sinänsä.

Huolenpitosuhteessa työpajan yhteiskunnallinen tehtävä tulkitaan ennen kaikkea kasvatustehtäväksi. Kontrollisuhteesta poiketen kasvatustehtävää ei kuitenkaan tarkastella suhteessa yhteiskuntaan ja sen tarpeisiin, vaan kasvatetaviin, työpajoilla työskenteleviin nuoriin. Työpajan paikka tulee siten ymmärretyksi nuorten tarpeista käsin vastakohtana julkista työpajakeskustelua leimaavalle, yhteiskunnallista tehtävää korostavalle argumentaatiolle.

Kasvatusta koskevan puheen keskeinen jännite rakentuu liikkeen ja ei-liikkeen varaan. Siinä otetaan kantaa nuorten yhteiskunnallisiin instituutioihin kiinnittymistä koskevaan puheeseen korostamalla työpajan roolia laajemmin vastauksena nuoren elämän haasteisiin. Yhteiskuntaan integroitumisen sijasta tavoitteena on sosiaalipedagogisen ajattelun (ks. Hämäläinen 1999, 79) mukaisesti auttaa nuoria emansipoitumaan, ”vapautumaan itsetoteutusta tukahduttavista yhteiskunnallisista pakoista”. Tämä tarkoittaa ensinnäkin omien mielenkiintojen ja vahvuuksien löytämistä, vaikka nämä eivät suoraan johtaisikaan koulutus- tai työpaikan löytämispyrkimykseen.

Mitkä on minun vahvuudet, mistä minä pidän, missä minä tunnen oloni turvalliseksi, mistä minä nautin ja mihin minä olen menossa, että kuka sinne on menossa, ettei se oo

vaan joku hahmo, jossakin suuressa väkijoukossa, joka menee sen takia siellä, kun muutkin menee. Et ois tärkeetä, et ne sais sellasen kokemuksen itsestään, että ne sais sellasen kokemuksen itsestään, että minä olen arvokas ja merkityksellinen ihan omana itsenäni, vaikka minä en osaitä mitään, koska osaamistahan voi hankkia. (M/8)

Toiseksi emansipoituminen tarkoittaa myös nuoren auttamista ottamaan etäisyyttä yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin, joihin nuoren ei katsota olevan vielä kypsä vastaamaan. Kasvuun katsotaan kuuluvan paitsi ”omatahtisuus ja itsensä etsiminen” myös epäonnistuminen, jota työpajan turvallinen ympäristö pehmentää. Puheesta nousee esiin työpaja eräänlaisena harmaan vyöhykkeen välipaikkana, odottelutilana. Työpaja ansaitsee oikeutuksensa, sillä nuoret tarvitsevat paikan, missä olla.

Tää on semmonen paikka vielä, missä voi epäonnistua. (M/11)

Työpajan tehtävänä on *tarjota kesken-eräisyydelle aika ja paikka*, jossa muista kasvatustutkimuksista pudonneet tai pudotetut nuoret voivat hengähtää yhteiskunnan nuorille asettamista vaatimuksista ja uraputkista. Tällaisena työpaja tulee kuvatuksi *turvasatamaksi, kypsymisen ja pysähtymisen paikaksi ei vielä valmiille nuorille*. Työpajalla nuoret voivat käyttää hyväkseen mahdollisuuksia selvittää asioita ja rakentaa toimivia ratkaisuja autenttisiin ja heille itselleen merkityksellisiin asioihin. Työpajan kohdalla tämä merkitsee paitsi elämänhallintaan, opiskeluun ja työhön liittyvien kysymysten työstämistä myös sellaisen henkisen kasvun tukemista, joka auttaa ihmisenä kasvamista. Esimerkiksi Paakku-

nainen (1995) on määrittänyt pajojen oppimisympäristön sekä ammatin hahmottamisen välineeksi että toisaalta sosiaaliseksi terapeuttiseksi tilaksi, joka mahdollistaa yksilön kasvun.

Puheessa korostetaan työpajan kokonaisvaltaista huolenpitotehtävää silloinkin, kun nuoren eteneminen normaali-elämänkulun mallin mukaisesti näyttää pysähtyneen. Huolenpitosuhteessa otetaan siten kantaa myös työpajojen julkilausuttuun tehtävään tilapäisinä interventioina: kaikkien nuorten kasvuvauhti ei puristu siihen puoleen vuoteen, joka usein on pajajakson kesto, vaan he tarvitsisivat pidempiaikaisen paikan kerätä voimia seuraavaa ponnistusta varten. Huolenpitosuhteessa valmentajat näkevät itsensä ennen kaikkea ”isällisinä”, ”äidillisinä” ja välittävinä ohjaajina.

Kyllähän myö varmaan jollain viisiin monellekin näille ollaan jonkinsorttinen isähahmo. Monella ei esimerkiksi isää oollut läsnä siinä perheessä. Et kyllähän se väistämättä tulee meille se rooli. (M/12)

Ehkä vähän semmosen äidillisen roolin oon ottanu tonne nuorille. (N/7)

Lopuksi

Kontrollin ja vapauden välinen jännite on leimallista nuorten työpajatoiminnalle. Kasvatuksen näkökulmasta se viittaa siihen, että yhtäältä työpajatoiminta on toimintaa, jonka ammatillinen missio on seistä asiakkaiden rinnalla ja vahvistaa heidän omia resurssejaan. Työpajapuheessa korostuu asiakkaan auttaminen *emansipoitumaan, vapautumaan isetoteutusta kahlitsevistä yhteiskunnallisista pakotteista, hallinnoimaan itse itseään*. Toisaalta työpajatoimintaan kuuluu myös kontrollitehtä-

vä silloin, jos nuori ei käytä *vapauden tilaansa* ja *subjektiivuttaan* viisaasti tai nuoren käyttäytymisen katsotaan olevan haitallista heille itselleen tai koko yhteiskunnalle. Tällöin työpaja toimii kasvun tukemisen sijasta ”kasvun oikean suunnan osoittajana, jolloin kontrolli kohdentuu nuoren ajankäyttöön ja liikkumiseen, mutta myös identiteetin rakentumiseen.

Työpajan ja nuoren välinen suhde on kuitenkin vuorovaikutuksellinen. Työpajalle asetettu yhteiskunnallinen tehtävä ei suoraan sanele sitä, miten valmentajan ja nuoren välisessä suhteessa ollaan ja millaiseksi nuorten kohtaaminen rakentuu. Paljolti on siten kysymys siitä, miten työpajatoiminta valmentajan ja nuoren välisenä suhteena tulee määrittelyksi ulkoapäin, mutta myös siitä, miten määritykset työpajatoiminnan arjessa otetaan vastaan (ks. Juhila 2004, 12; 49). Esimerkiksi sosiaalisten ongelmien tulkintatyö on prosessi, jonka tulokset eivät ole koskaan ennalta täysin tiedossa. Erilaisissa kasvatuksen, sosiaalisen kontrollin ja rangaistuksen kohtaamisissa organisaatio taustoineen, tavoitteineen, resursseineen ja ideologioineen tarjoaa vain kontekstin, jossa neuvottelutyö tapahtuu vuorovaikutuksessa eri toimijoiden kanssa (ks. Juhila & Pösö 2000).

Nuorten työpajatoiminta on vahvasti institutionalisoitumassa, mutta työ- ja yksilövalmentajien ammatti on vasta ammatillistumisen alkuvaiheessa. Työpajatoiminnan arjen asiantuntijuus on työ- ja yksilövalmentajilla. Siitä, mille tuo asiantuntijuus rakentuu, ei toistaiseksi ole mitään yhteistä käsitystä. Valmentajien taustalta ei ensinnäkään löydy mitään selkeää koulutuksellista yhdistävää tekijää. Työvalmentajina toimi-

vat ovat pääsääntöisesti pajalla tehtävien töiden ammatillisia osaajia. Yksilövalmentajien koulutustausta taas paikantuu usein nuorisotyöhön tai sosiaali- ja terveysalaan. Valmentajien koulutuksellisen ja ammatillisen(kin) profiilin epämääräisyys näkyy siten, että valmentajat toimivat työpajoissa pikemminkin oman työhistoriansa ja ammattikuntansa tradition kautta, kuin työ- ja yksilövalmentajien julkilausuttuihin tehtäviin nojautuen. Valmentajien heterogeeninen koulutus- ja työhistorian ohella työsuhteiden määräaikaaisuuden voidaan katsoa osaltaan ainakin hidastaneen valmentajien ammatillisuuden määrittelyä.

Muodollisella koulutuksella katsotaan olevan pajatoiminnassa suhteellisen vähän merkitystä. Työpajan arki ja kohdattavien nuorten tarpeet ovat moninaisia ja jokainen nuori kuvataan ainutkertaiseksi. Nuoren kohtaaminen edellyttää kokonaisvaltaista, jopa intuitiivista näkemystä nuoresta (ks. Komonen 2004, 52). Ammatillisena osaamisena korostuu siten *herkistyminen yllättäville havainnoille*. Arjen hämmentävissä tilanteissa tämä merkitsee pyrkimystä *tilanteen kuuntelemiseen*, jolloin valmentajan pitää yrittää löytää vihjeitä tai ituja asioista, joihin tarttumalla prosessia voidaan viedä eteenpäin. Päivittäin joudutaan myös tilanteisiin, joissa valmentajalla ei ole valmista käsikirjoitusta. Valmentajat korostavatkin, että asioita ei saa ratkaistuksi teoreettisella tiedolla tai pajoille laadituilla valmiilla toimintaohjeilla, vaan tilanteissa tarvitaan reflekoivaa työtettä ja toimimista praktisen tiedon eli käyttötiedon varassa. Praktinen tieto on kokemuseräistä tietoa, omien tulkintojen kautta syntynyttä, osittain hiljaista ja sanattomaksi muuttunutta työhön liittyvää persoonallista osaamista (Aaltonen 2003, 6; 13).

Toistaiseksi työpajojen profiili näyttäytyy muille toimijoille osin epäselväenä.

Ammatillistumisen etenemisen vaade on tutkimukseen haastateltujen valmentajien näkökulmasta ollut suuri ja odotettu aikataulu ehkä liiankin nopea. Työ- ja yksilövalmentajien puheessa korostuu ammatillistumisen prosessissa käytävä kipuilu, jossa ei ole kyse niinkään muutos- tai mukautumishaluttomuudesta, vaan työpajan identiteetistä käytävästä kamppailusta. Tässä kamppailussa taisteluita käydään kontrollin ja vapauden sekä työn ja kasvatuksen välillä. Perinteisesti työpajojen tehtävä on rakentunut työnteon opettamiselle ja valmentajien ammatillinen tausta ja osaaminen vahvalle työn tekemisen ja ammatin hallinnalle. Tästä näkökulmasta työpajatoiminnassa korostuva kasvatus näyttää jollain tavoin myös uhkaavan sekä pajojen imagoa että valmentajien ammatillisuutta ja herättävät ammatillista epävarmuutta sekä pelkoa omasta tulevaisuudesta. Kasvatuksellisten ja ohjauksellisten toimintojen korostumisen, osin työtoiminnasta luopumisen kustannuksella, koetaan merkitsevän luopumista jostain omasta, autenttisesta ja arvokkaasta.

Työpajatoiminnan vakinaistaminen edellyttää ammatillisuuden pohtimista

paitsi suhteessa nuoriin asiakkaisiin myös suhteessa muihin sosiaalisen työllistämisen kentän toimijoihin. Moniammatillisuus työpajatoiminnassa ei siten tarkoita ainoastaan yhteistyöverkoston rakentamista, vaan oman paikan rajaamista suhteessa muihin. Työpajatoiminnan identiteetin muodostaminen korostuu toimittaessa moniammatillisessa verkostossa: miten paja paikkana eroaa muista paikoista ja miten valmentajien osaaminen muiden toimijoiden osaamisesta? Toistaiseksi työpajojen profiili näyttäytyy muille toimijoille osin epäselväenä. Se sijoittuu edelleen epämääräisesti koulujärjestelmän ja avointen työmarkkinoiden välimaastoon vaihtoehtoiseksi oppimisen pajaksi ja väli-työmarkkinoiksi.

Työpajatoiminnassa toinen keskeinen, identiteettiä osin ravisteleva tekijä kietoutuu mitä suurimmassa määrin kysymykseen kasvatuksesta, työpajan kasvatus tehtävästä ja sen toteuttamisesta sekä kasvatuksen auktoriteetin rakentumisesta. Tarvetta kasvatus tehtävän (uudelleen)pohtimiseen on noussut kahdesta suunnasta. Ensinnäkin puheessa korostuu työpajojen asiakaskunnan muuttuminen ja sen *heikkenevä taso*. Työpajakentän viimeaikaiset muutosprosessit ovat pitkälti merkinneet työtoiminnan vähentämistä ja ohjaavan starttipajatoiminnan lisääntymistä. Esimerkiksi kuntouttavan työtoiminnan kautta työpajoihin ohjautuu entistä enemmän sellaisia nuoria, joille mikään perinteinen järjestäytynyt toiminta ei tunnu sopivan. Näiden nuorten valmiuksien katsotaan myös olevan usein niin heikot, ettei niihin ole mahdollista pajan *normaalin ja merkityksellisen* työn keinoin tarttua. Valmentajien mukaan pajatoiminnan kehittäminen tämän asiakaskunnan tarpeita vastaavaksi edel-

lyttäisi työn yksinkertaistumista ja vaativampien tilaustöiden menettämistä. Tämän taas katsotaan merkitsevän pajan imagon heikentymistä sekä yhteistyökumppaneiden että muun asiakaskunnan silmissä.

Toinen keskeinen kysymys työpajojen kasvatuksellisen tehtävän kirkastamisen ja identiteetin rakentamisen kannalta on myös oppilaitosyhteistyön tiivistymisestä johtuen (uudenlaisen) suhteen rakentaminen viralliseen koulujärjestelmään: Miten asettautua dialogiin sellaisen järjestelmän kanssa, jota vasten ja josta erottautuen identiteettiä on pitkälti rakennettu koko historian ajan? Miten saada työpajan kasvatustehtävän sisältö ja merkitys kirkastettua suhteessa formaaliin koulutukseen? Tässä erityisesti non-formaalin oppimisen käsitteen kautta tapahtuva oman kasvatus- ja ohjaustehtävän jäsentäminen voisi olla hedelmällistä. Non-formaalin oppimisen avulla on katsottu voitavan vastata erinomaisesti koulutuksesta syrjäytyneiden nuorten tarpeisiin – ei ainoastaan polluttamalla heitä koulutukseen ja työhön sellaisin menetelmin, joihin formaali koulutus ei ole kyennyt – vaan tarjoamalla laajemmin sellaisia valmiuksia, joita tietoyhteiskunnan työmarkkinoilla ja aktiivisessa osallistumisessa kansalaisyhteiskunnan toimintaan tarvitaan. Tällaisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi elämänhallintataidot, kommunikatiiviset taidot, ongelmanratkaisutaidot ja tiimityöskentelyvalmiudet. selviytymiseen (ks. Colley 2005; du Bois-Reymond 2005, 161–162). Näiden vahvistaminen on ollut työpajatoiminnan ydintä toiminnan alkuajoista saakka. Lisäksi tarvitaan keskustelua hyvinvointityön ammattien väljään kehukseen sijoittuvasta työ- ja yksilövalmennuksesta ammattina ja siinä tarvittavasta asiantuntijuudesta.

Lähteet

Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.

Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. Juva: WSOY.

Colley, H. 2005. Formal and informal models of mentoring for young people: issues for democratic and emancipatory practice. Teoksessa L. Chisholm, B. Hoskins & C. Glahn (toim.) Trading up. Potential and performance in non-formal learning. Council of Europe, 9–17.

du Bois-Reymond, M. 2005. What does learning mean in the "Learning Society"? Opening plenary address. Teoksessa L. Chisholm, B. Hoskins & C. Glahn (toim.) Trading up. Potential and performance in non-formal learning. Council of Europe, 19–26.

Hankamäki, J. 2003. Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 10. Turku.

Hilpinen, K. & Kokkonen, K. 2004. Starttipaja – kohtaamisen taito. Teoksessa M. Hassinen (toim.) Työ- ja yksilövalmennuksen käytäntöjä - näkökulmia 2000-luvun työpajojen palveluihin. Helsinki: Valtakunnallinen työpajayhdistys & BalanssiAkademiat, 67–88.

Jokinen, A., Suoninen, E. & Wahlström, J. 2000. Miten tavoittaa auttamistyön ydintä? Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.) Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino, 15–33.

Juhila, K. 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 20–32.

Juhila, K. & Pösö, T. 2000. Auttamisen organisaatiot ja ongelmien tulkinnat. Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.) Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapia-työn arjesta. Tampere: Vastapaino, 35–64.

Komonen, K. 2007. Puhuttu paikka. Nuorten työpajatoiminnan rakentuminen työpajakerroinnassa. Mikkelin ammattikorkeakoulu A: Tutkimuksia ja raportteja 21. Mikkelä.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Marniemi, J. & Pekkala, T. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Hassinen (toim.) Työ- ja yksilövalmennuksen käytäntöjä – näkökulmia 2000-luvun työpajojen palveluihin. Helsinki: Valta-kunnallinen työpajayhdistys & BalanssiAkate-mia, 9–18.

Paakkunainen, K. 1995. Nuorisotyöpaja: tehdashallin hämärästä autonomiseen oppiin. Teoksessa P. Aaltojärvi & K. Paakkunainen (toim.) Nuorten työpaja – sosiaalinen peli, palkkatyö vai varasto? Helsinki: Nuorisotutkimus-seuran tutkimuksia 2/1995, 8–104.

Pohjantammi, I. 2007. Ylisukupolvinen työtömyys nuorten työpajoilla. Nuorisotutkimus-seura ja Nuorisotutkimusverkosto. Verkkojulkaisuja 12. Saatavana osoitteessa <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/tyopaja.pdf>. Luettu 30.7.2007.

Raitakari, S. 2006. Neuvottelut ja merkinnät minuuksista. Vuorovaikutuksellisuus ja retoriisuus nuorten tukiasumisyksikön palaverissa ja tukisuunnitelmissa. Acta Universitatis Tampereensis 1183. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tronto, J. 1994. Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care. London: Routledge.

Valokivi, H. 2004. Lainrikkokojen ääni auttamisjärjestelmissä. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Tampere: Gaudeamus, 115–134.

Valtiontalouden tarkastusviraston toiminnantarkastuskertomus 146/2007. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Helsinki.

Vehviläinen, 2002. Ammatillisesti kouluttamattomat nuoret työelämäkynnyksiä ylittämässä. Teoksessa S. Mannila, A. Forsander, A. Hummasti & J. Vehviläinen (toim.) Työelämäkynnykset ja haasteelliset ryhmät työllisyyspolitiikan näkökulmasta. Hyvät käytännöt. Helsinki: Työministeriö, 53–67.

Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309–334.

Väisänen, R. & Hämäläinen, J. 2003. Opettajien ja ohjaajien työssä jaksaminen Itä-Suomen työkouluissa. Kuopio: Itä-Suomen työkoulu julkaisuja 3.



Opettajan ammattillisten kompetenssien ytimessä

Ville Pietiläinen

Projektipäällikkö/suunnittelija, KM
Opetusalan koulutuskeskus Opeko
ville.pietilainen@opeko.fi

Suomalaisten koulujen menestys PISA-vertailussa ja opetushenkilöstön kasvava työuupumus ovat nostaneet opettajan ammatilliset kompetenssit merkittäväksi keskustelun aiheeksi viime vuosina. Lisäksi ammatillisen koulutuksen nopeasti kasvanut suosio on lisännyt tarvetta yleissivistävän ja ammatillisen opettajan kompetenssien uudelleen määrittelylle. Artikkelissa esitetään systeeminen mallinnus opettajan ammatillisista kompetensseista. Mallin avulla kartoitetaan kansallisella aineis-

tolla (N=2723) opettajan ammatillisia kompetensseja sekä yleissivistävän ja ammatillisen opettajan kompetenssien välisiä eroja.

Systeeminen näkökulma opettajan ammatillisiin kompetensseihin

Opettajan kompetensseja on tutkittu erittäin paljon. Viime aikojen tutkimuskirjallisuudessa on otettu eniten kantaa opettajien sosiaalisiin ja kommunikatiivisiin (Nazari 2007; Zwaans et al 2006; Lane et al 2004), tieto- ja viestintätekniisiin (Yaman

2007; Fleming et al 2007; Lavonen et al 2006) sekä kielellisiin ja kulttuurisiin (Hasslen & Bacharach 2007; Sercu 2006; Jokikokko 2005) kompetensseihin. Itse kompetenssin käsite on määritelty tutkimuksissa eri tavoin. Systeemisessä näkökulmassa määrittelyä ei rajata tiettyyn sisältöalueeseen, vaan kompetensseja pyritään tarkastelemaan kokonaisuutena. Systeemiä voi verrata palapeliin, jonka jokainen palanen muuttaa käsitystä kokonaisuudesta. (Joseph & Reigeluth 2005.) Systeemisessä ajattelussa opettajan kompetenssien ymmärtäminen edellyttää kaikkien palapelin osien tuntemusta. Tällöin on tarkasteltava opettajan työhön liittyvien sisältöjen lisäksi myös opettajan persoonallisuutta, arvoja, asenteita ja motiiveja (McClelland 1973).

Artikkelissa kompetenssilla tarkoitetaan opettajan kokemusta omasta ammatillisesta pätevyydestään. Amatilliset kompetenssit käsitetään opettajan sisäisen ja ulkoisen systeemin osien väliseksi vuorovaikutukseksi. Sisäinen systeemi edustaa sitä henkilökohtaista potentiaalia, joka antaa mahdollisuuden toimia opettajan tehtävässä. Ulkoinen systeemi puolestaan edustaa sitä ympäristöä, jossa opettajuus ilmenee. Seuraavassa tarkastellaan opettajan sisäisen ja ulkoisen systeemin osia sekä niiden välistä vuorovaikutusta.

Opettajan ammatilliset kompetenssit sisäisenä ja ulkoisena systeeminä

Opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia lähestytään usein moraalisesta näkökulmasta. Opettajan eetokseen, käsitykseen hyvästä opettajasta liitetään esimerkiksi oikeudellisuus, totuudellisuus ja huolehti-

minen. Opettajan oletetaan olevan hyvä ihminen, jonka kutsumuksena on lasten ja nuorten ohjaaminen vallitsevan yhteiskunnan kulttuuriin. Opettajuu-teen liitetään myös hyvä itsetuntemus. Opettaja on totuttu näkemään itsenäisenä ammattilaisena, joka kykenee tiedostamaan omat arvonsa ja motiivinsa (Luukkainen 2004). Oppilaiden sosiaalisten ongelmien lisääntyessä ja monimutkaistuessa opettajaa on alettu pitää myös ongelmanratkaisijana. Tällöin opettajaan on liitetty terapeutille tyypillisiä ominaisuuksia, jotka koskevat omien tunteiden hallintaa ja toiminta- valmiutta sosiaalisissa ristiriitatilanteissa (Grangeat & Gray 2007; Malm & Lofgren 2006).

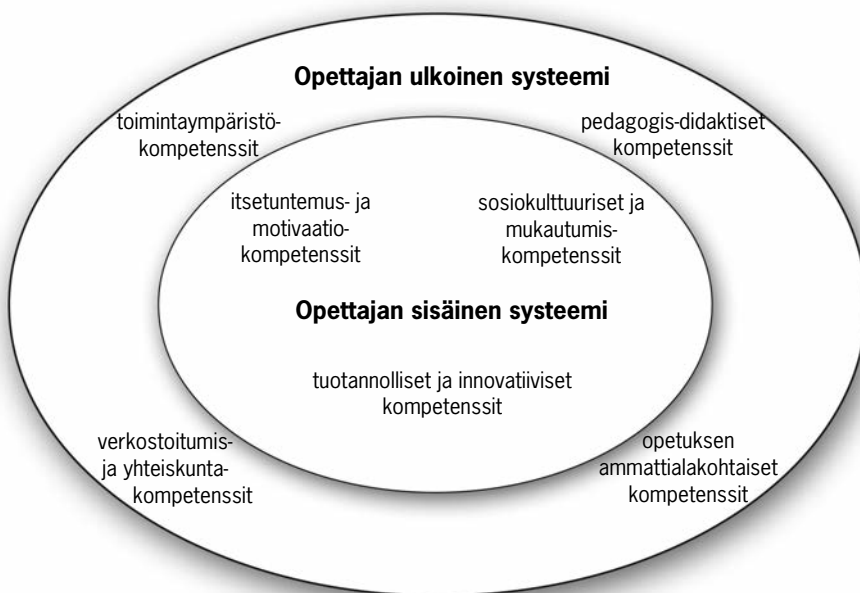
Opettajan kompetenssien ulkoisena systeeminä voidaan lähtökohtaisesti pitää toimintaa luokahuoneessa ja opilaitosorganisaatiossa (Roelofs & Sanders 2007). Pedagogiset kompetenssit muodostavat opettajan toiminnan perustan luokahuoneympäristössä. Pedagogisista kompetensseista voidaan erottaa ainakin sisällöllinen, menetelmällinen ja kasvatuksellinen asiantuntemus. Sisällölliset ja menetelmälliset kompetenssit koskevat opetettavaan aiheeseen ja opetustapaan liittyviä tietoja ja taitoja. Kasvatukselliset kompetenssit ovat puolestaan syvällisempiä, ihmisyyttä koskevia asiantuntemusalueita. Opettajat samaistavat tyypillisesti itsensä oppilaiden asemaan. Tällöin he eivät ainoastaan opeta asioita oppilaille, vaan pohtivat opetettavan asian merkityksellisyyttä ja mielekkyyttä oppilaan kannalta. Pedagogiset kompetenssit ovat siten jatkuvaa vuoropuhelua asioiden oppimisen ja ihmiseksi kasvamisen välillä (Klaassen 2002). Yhteiskunnallisten muutosten nopeutuessa pelkkiä opettajan pedagogisia kompetensseja ei ole enää pidetty

riittävinä. Opettajilta on alettu vaati-
maan entistä enemmän myös kouluyh-
teisöön ja erityisesti oppilaitoksen ulko-
puoliseen ympäristöön liittyviä kompe-
tensseja. Kestävän opettajuusajattelun
mukaan pedagogisia käsityksiä ja mene-
telmiä tulee säännöllisesti päivittää yh-
teiskunnallisten tarpeiden mukaisiksi
(Varga et al 2007).

Viitekehys

Opettajan ammatillisten kompe-
tenssien systeemisen viiteke-
hyksen perustana on empiiri-
nen otos (N=202), joka koostui Opetus-

alan koulutuskeskus Opekon koulutuk-
siin vuonna 2008 osallistuneista opetta-
jista. Otokseen valitut opettajat edusti-
vat melko tasaisesti opetustoimen alaisia
kouluasteita. Otokseen valittuja opetta-
jia pyydettiin luonnehtimaan omin sa-
noin niitä ammatillisia kompetensseja,
jotka he kokivat työssään kaikkein tär-
keimmiksi. Opettajien tuottamia sisäl-
töjä verrattiin erilaisiin kompetenssi-
määritelmiin (mm. Helakorpi 1995;
2005; Luukkainen 2004; Malm & Lof-
gren 2006; Roelofs & Sanders 2007;
Klaassen 2002), jonka perusteella hah-
moteltiin systeemisen viitekehysten si-
sältöalueet (kuvio 1).



Kuvio 1. Opettajan ammatillisten kompetenssien systeeminen viitekehys.

Artikkelin kiinnostus kohdistuu kah-
teen kysymykseen:

1. Mitkä systeemisen viitekehysten
ammattillisista kompetensseista ovat
opettajille kaikkein tärkeimpiä?

2. Ovatko yleissivistävän ja amma-
tillisen opettajan kompetenssit erilai-
sia?

Aineisto ja metodi

Artikkelin aineistona ovat Ope-
kon vuonna 2008 toteuttamaan
opettajien asiantuntijuuskyse-
lyyn vastanneet yleissivistävät ja amma-
tilliset opettajat (N=2723). Yleissivistä-
vät opettajat koostuvat perusasteen
(N=1705) ja lukion (N=326) opettajista.

Ammatilliset opettajat koostuvat ammatillisen toisen asteen (N=546) ja ammatillisen aikuiskoulutuksen (N=146) opettajista. Tutkimusaineisto edustaa noin 4 %:a kansallisesta viiteryhmästä. Eri kouluasteiden opettajat ovat melko tasapuolisesti edustettuina aineistossa. (ks. Kumpulainen & Saari 2005).

Asiantuntijuskyselyssä opettajia pyydettiin arvioimaan ammatillisia kompetenssejaan. Jokainen systeemisen viitekehityksen seitsemästä osiosta sisälsi 15 vaihtoehtoa, joista opettajien tuli valita viisi työnsä kannalta tärkeintä kompetenssia. Opettajille tärkeimpiä kompetensseja arvioitiin tilastollisen kuvauksen perusteella. Yleissivistävän ja ammatillisen opettajan kompetenssien välisen erojen merkittävyyttä arvioitiin Man-Whitneyn U -testin perusteella. Muodostetun viitekehityksen sisäistä luotettavuutta arvioitiin Spearmanin Rho -korrelaation perusteella.

Tulokset

Opettajille tärkeimmät kompetenssit erottuivat selvästi. Opettajan sisäistä systeemiä kuvaavista kompetensseista itsetuntemus- ja motivaatiokompetenssit kohdistuivat voimakkaimmin arvoihin ja toimintaperiaatteisiin (taulukko 1). Selkeät arvot ja toimintaperiaatteet olivat tärkeimpiä kompetensseja sekä yleissivistäville että ammatillisille opettajille, vaikka ryhmien välillä oli merkittäviä eroja. Vastuullisuus korostui tärkeimpänä sosio-kulttuurisena ja mukautumiskompetenssina sekä yleissivistävillä että ammatillisilla opettajilla. Kompetenssialueella ei ollut juurikaan eroja ryhmien välillä. Asioiden organisointi oli tärkein tuotannollinen ja innovatiivinen kompetenssi sekä yleissivistävillä että ammatil-

lisilla opettajilla. Ryhmien välillä oli kompetenssialueella merkittäviä eroja. Kannustavuutta, innostavuutta ja monipuolisuutta kuvaavat kompetenssit korostuivat yleissivistävillä, ongelmien ratkaisemista kuvaavat kompetenssit ammatillisilla opettajilla.

Opettajien ulkoista systeemiä kuvaavien kompetenssien osalta pedagogis-didaktiset kompetenssit kohdistuivat selkeimmin aitoon välittämiseen oppilaista (taulukko 2). Oppilaista huolehtiminen nähtiin yleisesti oppimisteorioita ja menetelmäkompetensseja tärkeämpänä tekijänä. Oppilaista huolehtiminen korostui yleissivistävien opettajien keskuudessa ammatillisia opettajia voimakkaammin. Ammatillisen osaamisen jatkuvaa päivittämistä pidettiin tärkeimpänä opetuksen ammattialakohtaisena kompetenssina. Tosin yleissivistävien opettajien keskuudessa oppilaiden erityisen tuen tarpeen tunnistaminen korostui vielä voimakkaammin. Ryhmien väliset erot olivat erittäin merkittäviä kaikilla kompetenssialueilla. Työtehtävään sitoutuminen korostui tärkeimpänä toimintaympäristökompetenssina. Toimintaympäristökompetensseista työyhteisön yhteisten pelisääntöjen kunnioittaminen painottui yleissivistävien opettajien keskuudessa ammatillisia opettajia voimakkaammin. Verkostoitumis- ja yhteiskuntakompetenssit erosivat ryhmien välillä erittäin merkittävästi. Oppilaiden vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli tärkeintä yleissivistäville opettajille, kun taas uusien yhteistyöverkostojen luominen ja ylläpitäminen painottui voimakkaimmin ammatillisten opettajien keskuudessa.

Taulukko 1. Opettajien sisäistä systeemiä kuvaavat tärkeimmät kompetenssit ja kompetenssien väliset erot yleissivistävien ja ammatillisten opettajien välillä (***) = tilastollisesti erittäin merkittävä ero).

Itsetuntemus- ja motivaatiokompetenssit	%	yleissivistävä	ammattillinen	M-W-U
Selkeät arvot ja toimintaperiaatteet	66,1	68,0	60,5	***
Omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen	56,7	56,0	58,8	-
Huumorintajuisuus	53,7	56,1	46,8	***
Sosiokulttuuriset ja mukautumiskompetenssit	%	yleissivistävä	ammattillinen	M-W-U
Vastuullisuus	59,4	59,7	58,5	-
“Läsnäolevuus” sosiaalisissa tilanteissa	51,8	52,9	48,7	-
Luotettavuus	50,1	50,1	50,3	-
Tuotannolliset ja innovatiiviset kompetenssit	%	yleissivistävä	ammattillinen	M-W-U
Asioiden organisointi	60,6	61,0	59,5	-
Kannustavuus	54,3	56,2	48,6	***
Innostavuus	50,7	52,8	44,5	***

Johtopäätökset

Artikkelissa on tarkasteltu opettajan ammatillisia kompetensseja ja kompetenssien välisiä eroja yleissivistävän ja ammatillisen opettajan välillä. Kompetensseja kuvattiin systemisen viitekehyksen avulla, jossa opettajan sisäinen ja ulkoinen toimintaympäristö muodostuvat seitsemästä kompetenssialueesta. Viitekehyksen avulla kar-

toitettiin empiirisesti opettajille tärkeimpiä kompetensseja sekä kompetenssien välisiä eroja yleissivistävän ja ammatillisen opettajan välillä.

Muodostetussa viitekehyksessä ilmeni jonkin verran epäluotettavuutta. Kaikki kompetenssialueiden sisältöjä kuvaavat muuttujat eivät korreloineet tilastollisesti merkittävästi keskenään. Vastaavasti osa eri kompetenssialueita kuvaavista

Taulukko 2. Opettajien ulkoista systeemiä kuvaavat tärkeimmät kompetenssit ja kompetenssien väliset erot yleissivistävien ja ammatillisten opettajien välillä (***) = tilastollisesti erittäin merkittävä ero).

Pedagogis-didaktiset kompetenssit	%	yleissivistävä	ammattillinen	M-W-U
Aito välittäminen oppilaista	71,3	75,5	59	***
Oppilaiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen huomioiminen	64,9	67	58,7	***
Asioiden käsitteleminen oppilaita kiinnostavalla tavalla	62,4	62	63,6	-
Opetuksen ammattialakohtaiset kompetenssit	%	yleissivistävä	ammattillinen	M-W-U
Ammattillisen osaamisen jatkuva päivittäminen (täydennyskoulutus, työssäoppiminen)	77,5	75,8	82,4	***
Oppilaiden erityisen tuen tarpeen tunnistaminen	70,7	75,9	55,5	***
Oman oppiaineen sisältöjen hallinta	62,1	58,9	71,4	***
Toimintaympäristökompetenssit	%	yleissivistävä	ammattillinen	M-W-U
Työtehtävään sitoutuminen	58,8	59	57,9	-
Työyhteisön yhteisten pelisääntöjen kunnioittaminen	51,5	54,2	43,6	***
Oma-aloitteinen vastuun ottaminen	46,9	47,2	45,8	-
Verkostoitumis- ja yhteiskuntakompetenssit	%	yleissivistävä	ammattillinen	M-W-U
Rakentava yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa	70	82,1	34,7	***
Oman alan/oppiaineen kehityksen seuraaminen	59,6	59,9	58,8	-
Uusien yhteistyöverkostojen luominen ja ylläpitäminen	46,4	41,2	61,7	***

muuttujista korreloivat keskenään. Pääsääntöisesti muuttujat voitiin kuitenkin perustellusti sijoittaa niihin kompetenssialueisiin, joihin ne oli tarkoitettu kuuluviksi.

Opettajille tärkeimmät kompetenssit erottuivat aineistosta selkeästi. Yleissivistävän ja ammatillisen opettajan kompetensseista löydettiin eroja kaikilta sisältöalueilta sosio-kulttuurisia ja mukautumiskompetensseja lukuun ottamatta. Eniten eroja ilmeni opetuksen ammattialakohtaisissa kompetensseissa, joissa erot olivat erittäin merkittäviä kaikilla sisältöalueilla. Voimakkaimmat erot yleissivistävän ja ammatillisen opettajan väliltä löytyivät verkostoitumis- ja yhteiskuntakompetensseista.

Tärkeimpien kompetenssien selkeä erottuminen kuvastaa opettajien vahvaa ammatillista itsetuntemusta. Suomalainen opettaja tiedostaa voimakkaasti oman työnsä merkityksen sekä itselleen että ympäristölle. Kompetenssien väliset erot kertovat erilaisesta ammatillisesta identiteetistä yleissivistävän ja ammatillisen opettajan välillä. Erityisesti suhtautuminen toimintaympäristöön ja koulun ulkopuoliseen yhteiskuntaan vaihtelee voimakkaasti ryhmien välillä.

Opettajien ammatilliset kompetenssit muodostavat keskeisen kasvatustieteellisen tutkimuskohteen tulevaisuudessa. Opettajien työtaakan kasvaessa ja monimuotoistuesssa erityisen tärkeätä olisi tukea niitä ammatillisia kompetensseja, jotka opettajat kokevat tärkeiksi. Olenaista olisi myös lisätä oppilaitosjohdon tietoisuutta opettajien tärkeiksi kokemista kompetensseista. Artikkelin tuloksia voidaan käyttää lähtökohtana näiden tavoitteiden toteuttamisessa.

Lähteet

Fleming, L.; Motamedi, V. & May, L. 2007. Predicting Preservice Teacher Competence in Computer Technology: Modeling and Application in Training Environments. *Journal of Technology and Teacher Education*. 15 (2), 207-231.

Grangeat, M. & Gray, P. 2007. Factors Influencing Teachers' Professional Competence Development. *Journal of Vocational Education and Training*. 59 (4), 485-501.

Hasslen, R. C. & Bacharach, N. 2007. Nurturing Multicultural Competence in an Early Childhood Graduate Teacher Licensure Program. *Action in Teacher Education*. 29 (1), 32-41.

Helakorpi, S. 2005. Työn taidot. HAMK. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005. Hämeenlinna.

Helakorpi, S. 1995. Ammattitaito ja sen arviointi. Teoksessa R. Turpeinen (toim.). Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Opetushallitus, 63-86.

Jokikokko, K. 2005. Interculturally Trained Finnish Teachers' Conceptions of Diversity and Intercultural Competence. *Intercultural Education*. 16 (1), 69-83.

Joseph, R. & Reigeluth, C. M. 2005. Formative Research on an Early Stage of the Systemic Change Process in a Small School District. *British Journal of Educational Technology*. 36 (6), 937-956.

Kumpulainen, T. & Saari, S. (toim.) 2005. Opettajat Suomessa. Opetushallitus.

Lane, K. L.; Pierson, M. R.; Givner, C. C. 2004. Secondary Teachers' Views on Social Competence: "Skills Essential for Success". *Journal of Special Education*. 38 (3), 174-186.

Lavonen, J.; Lattu, M.; Juuti, K. & Meisalo, V. 2006. Strategy-Based Development of Teacher Educators' ICT Competence through a Co-operative Staff Development Project. *European Journal of Teacher Education*. 29 (2), 241-265.

Luukkainen, O. 2004. Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4/2004, 22-30.

Malm, B. & Lofgren, H. 2006. Teacher Competence and Students' Conflict Handling Strategies. *Research in Education*. 76, 62-73.

Nazari, A. 2007. EFL Teachers' Perception of the Concept of Communicative Competence. *ELT Journal*. 61 (3), 202-210.

Roelofs, E. & Sanders, P. 2007. Towards a Framework for Assessing Teacher Competence. *European Journal of Vocational Training*. 40 (1), 123-139.

Sercu, L. 2006. The Foreign Language and Intercultural Competence Teacher: The Acquisition of a New Professional Identity. *Intercultural Education*. 17 (1), 55-72.

Varga, A.; Koszo, M. F.; Mayer, M. & Sleurs, W. 2007. Developing Teacher Competences for Education for Sustainable Development through Reflection: The Environment and School Initiatives Approach. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. 33 (2), 241-256.

Yaman, M. 2007. The Competence of Physical Education Teachers in Computer Use. Source Online Submission: *Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*. 6 (4).

Zwaans, A.; ten Dam, G. & Volman, M. 2006. Teachers' Goals Regarding Social Competence. *European Journal of Teacher Education*. 29 (2), 181-202.

Ammattikasvatuksen

aikakauskirjan

3 / 2008

referee-lukijana

on toiminut

tutkija

Matti Vesa Volanen.

Koulutuksen tulosalueen johtaja Hannu Sirén OPM:stä:

Ammattikorkeakou- lujen määrä supis- tuu vielä, koulutuk- sen laatu ja vaikut- tavuus paranevat

Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeyksikössä koulutuksen tulosalueen johtajana toimivan Hannu Sirénin mukaan ammattikorkeakoulurintamalla eletään jo seuraavaa tiivistysvaihetta. Ammattikorkeakoulujen lukumäärä tulee edelleen pienenemään, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaitosten keskinäiset yhteistyörakenteet hakevat uusia muotoja. Samoin ammattikorkeakoulujen yhteistyö yliopistojen ja toisen asteen ammatillisten oppilaitosten kanssa tulee entisestään tiivistymään.



Hannu Sirén työskenteli opetusministeriössä aiemmin ammattikorkeakouluyksikön johtajana. Puolentoista vuoden ajan hän on toiminut korkeakoulu- ja tiedeyksikössä koulutuksen tulosalueen johtajana.

Ammattikorkeakoulujärjestelmä on Suomessa vieläkin sängen nuori. Vakinaiset ammattikorkeakoulut syntyivät kokeiluvaiheen jälkeen vuosina 1996–2000. Kun aikoinaan lähdettiin liikkeelle 250 oppilaitoksesta, ammattikorkeakouluja oli maassamme viime elokuun alusta lähtien jäljellä enää 26.

– Korkeakouluverkon rakenteen kehittämässä lähtökohtanamme on ollut koulutuksen laatu ja vaikuttavuus. Liian hajanainen ja pirstaloitunut rakenne on ollut sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen ongelma. Tämän on myös OECD nostanut usein esiin arvioidessaan suomalaista korkeakoulupolitiikkaa.

– Jotta koulutuksen taso nousisi ja aluevaikuttavuus paranisi, niin meidän on kullakin alueella löydettävä nykyistä keskitetyimmät ratkaisut, jolloin samoihin paikkoihin voidaan kasata yhä enemmän asiantuntemusta, Sirén toteaa.

Vanhan kuntarakenteen mukaan laskevien ammattikorkeakoulujen toimi aiemmin noin 80 paikkakunnalla nuorten tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Näiden paikkakuntien määrä tulee supistumaan oppilaitosten omistajien omien päätösten mukaisesti yhteensä 15:llä.

– Sen lisäksi korkeakoulut ovat keskenään sopineet uudeltaisesta työnjaosta, jossa ne ovat vaihtaneet koulutusohjelmia, lopettaneet tiettyjä ohjelmia ja kasanneet monin tavoin voimia eri puolilla Suomea.

Fuusioita ja pitkälle menevää yhteistyötä

Pääkaupunkiseudulla ja ruotsinkielisellä alueella on nähty kolme merkittävää fuusiota. Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu ja Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu Helia yhdistyivät viime vuoden alussa Haaga-Helia ammattikorkeakouluksi. Viime elokuun alussa toteutuivat kaksi muuta fuusiota: Evttek-ammattikorkeakoulu ja Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia yhdistyivät Metropolia Ammattikorkeakouluksi sekä Yrkehögskolan Sydväst ja Svenska yrkehögskolan yhdistyivät Ammattikorkeakoulu Noviaksi.

- On myös paljon tiiviitä, strategisesti johdettuja kokonaisuuksia, jotka eivät ole fuusion asteella, mutta jotka kuitenkin ovat tavattoman pitkälle meneviä yhteistyörakenteita. Ne ratkaisut tehdään useimmiten alueelliselta pohjalta.

Sirén mainitsee tällaisesta yhteistyöstä hyvän esimerkin Lapista. Lapin yliopisto, Rovaniemen ammattikorkeakoulu ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu ovat muodostaneet Lapin korkeakoulukonsortion, millä on yhteinen tätä kokonaisuutta ohjaava johtoryhmä.

- Tietysti päätösvalta on kussakin korkeakoulussa, mutta päätökset tehdään yhteisen päätösrakenteen mukaisesti kunkin omissa hallintoelimissä.

Sirénin mielestä ammattikorkeakoulu-uudistus on Suomessa onnistunut vastaamaan sille asetettuihin haasteisiin kansainvälisestikin arvioiden hyvin. Keskimääräinen yksikkökoko on kasvanut



tavattomasti, kirjastolaitos on rakennettu erittäin toimivaksi, ja tietojärjestelmät ovat kehittyneet koko ajan.

- Kansainvälistyminen on lisääntynyt. Tutkintorakenteet ovat tulleet selkeämmiksi, jatkaa Sirén menestystekijöiden luetteloa.

Työelämälähtöisyys ja oman profiilin tavoittelu

Ammattikorkeakoulujärjestelmän suurimpina vahvuuksina Sirén pitää työelämälähtöisyyttä ja itäsenäisten korkeakoulujen omaa profiili-

lia. OECD:n arvioinneissakin on kiitelty suomalaisten ammattikorkeakoulujen vahvaa työelämäorientaatiota.

- Suomi on kansainvälisessä mitta-kaavassa vahvimmin kiinni dualismin perinteessä, sillä muualla korkeakoulujärjestelmien liudentuminen ja yhtenäistyminen ovat menneet selvästi pidemmälle.

Ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista on lyhyessä ajassa kehittynyt menestystuote. Työelämä on ottanut ne hyvin vastaan, ja sieltä tulee jatkuvasti paineita tutkintojen määrän kasvattamiseen. Esimerkiksi terveydenhuoltoalalla haluttaisiin lisää johtamistason koulutusta osastonhoitajan tyyppisiin työtehtäviin liittyen.

- Nämä tutkinnot ovat työelämäkyt-
kettäisiä ja opinnäytetyöt toteutetaan usein työelämän kehittämishankkeina, jolloin ne istuvat hyvin työelämän tarpeisiin.

Ammattikorkeakoulut ovat alueellisesti ottaneet oman paikkansa. Sellaisen työelämän kehittämiseen tähtävien mittavien hankkeiden toteuttamiseen ja organisoimiseen, joihin on mahdollista saada EU-rahoitusta, ammattikorkeakoulut ovat olleet riittävän suuria talousyksiköitä kantamaan vastuuta.

- Se näkyy muun muassa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön määrän kasvuna. Se on vuositasolla yhteensä jo yli 100 miljoonaa euroa.

Sirén näkee yhdeksi tulevaisuuden haasteeksi opetuskäytäntöjen muuttamisen eläväksi käytännöksi. Sillä saralla on vielä tehtävää, mutta hän uskoo ti-

lanteen kohentuvan yhteistyössä työelämän kanssa. Samoin väestön ikääntymisen ja nuorisoiäluokkien pientymisen merkitsevät suurta haastetta koko suomalaiselle koulutusjärjestelmälle.

- Työvoiman kysyntä eri aloilla tulee olemaan yhteensä suurempi kuin nuorisoiäluokan koko. Toinen haastava ongelma on se, että meidän koulutuspaikkamme eivät näytä olevan siellä, missä työvoiman kysyntä ja nuorisoiäluokat ovat.

Markku Tasala



Avoimen kautta kohti elämän unelmaa!



Joensuuulainen Aino Tervonen puhua pulputtaa, solisee sanoja kuin kevätpuro! Takana ovat neljän vuoden kuvataideopinnot Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa. Tulevaisuuden haaveena on valmistua kuvataideopettajaksi.

- Ei minua niin vain lannisteta, puuskahtaa Aino Tervonen (23) muistellessaan neljän vuoden takaisia tapahtumia.

Ylioppilaskevään jälkeen hän pyrki taiteen opintoihin sekä Pohjois-Karjalan ammattikorkeakouluun että Taide-teolliseen korkeakouluun, mutta ovet

eivät avautuneet. Pekkalan kuvataideoppilaitoksen kasvatille taiteen opinnot olivat kuitenkin se ilmeisin juttu elämässä.

- Lapsuuteen ja nuoruuteen ovat kuuluneet baletit, muskarit ja monet muut. Kotona on aina kannustettu taiteiden ja kulttuurin pariin. Lisäksi olen onnekas, minulla on ollut aivan ihania kuvataiteen opettajia, Aino Tervonen myhäilee.

- Ystävän tutun kautta kuulin, että opiskelu voisi olla mahdollista myös avoimessa ammattikorkeakoulussa. Otin yhteyttä aikuiskoulutuspuolen opettajaan Ulla Tarvaiseen. Ja siitä asia lähti etenemään.

"Hieno mahdollisuus"

Aino Tervosen ensimmäinen opiskeluvuosi avoimen ammattikorkeakoulun puolella sujui tiiviisti muun ryhmän mukana. Ainut ero opiskelijaystäviin oli se, että opiske-

lusta piti maksaa lukukausimaksu.

- Alussa tietenkin vähän jännitti, miten muu ryhmä suhtautuu minuun. Mutta vallan mutkattomasti se meni. Käytännössä ei ollut eroa sillä, kuka oli ammattikorkeakoulun varsinainen opiskelija ja kuka avoimen opiskelija. Myös opettajat kohtelivat minua tyystin tasavertaisena muiden opiskelijoiden kanssa. Keväällä sitten oli jännä huomata, että ai niin – minunhan pitää hakea tänne varsinaiseksi opiskelijaksi!

Ensimmäisen vuoden opinnot avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijana sujuivat täysipainoisesti. Kevään valintakokeissa Aino hyväksyttiin varsinaiseksi opiskelijaksi erinomaisin pistein.

- Yhtään vuotta ei mennyt hukkaan. Itselleni oli tärkeää, ettei väli vuotta tullut. Opiskelu avoimen puolella oli minulle kerrassaan hieno mahdollisuus.



Naurua ja huumoria!

Aino Tervonen keskittyi opinnäytetyössään huumori-ilmiöön.

- Tein sellaisen itseironisen omakuvasarjan. Ihmisen pitää osata nauraa itselleen, eikä ottaa kaikkea turhan vakavasti. Taiteilijuteenkin liittyy usein itsetietoinen ja näkemyksellinen mielikuva. Itse asetun mieluummin hilpeyden kentälle.

Puhelias ja ulospäin suuntautuva

FAKTA: Opiskelua avoimessa ammattikorkeakoulussa

- Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa on vuodesta 1997 lähtien voinut opiskella avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijana
- Avoin AMK on joustava tapa opiskella monipuolisia ammatillisia korkeakouluopintoja iästä ja koulutustasosta riippumatta
- Avoimen opinnot soveltuvat erinomaisesti mm. kaikille niille, jotka haluavat kehittää omaa ammatillista osaamistaan, etsivät itselleen sopivaa koulutusalaan, haluavat elämäänsä opiskelun tuomaa vaihtelua
- Avoin opiskelu voi toimia myös oivallisena ponnahduslautana varsinaisiin ammattikorkeakoulun opintoihin
- Pohjois-Karjalan avoimessa ammattikorkeakoulussa opiskelee vuosittain noin 300 opiskelijaa
- Opinnot ovat sisällöltään ja vaatimustasoltaan Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun tutkintovaatimusten mukaisia. Suoritetut opintojaksot voidaan hyväksyä osaksi ammattikorkeakoulututkintoa
- Hakiessasi tutkintoon johtavaan aikuiskoulutukseen saat lisäpisteitä avoimessa AMK:ssa suoritetuista saman koulutusalan opinnoista
- Avoimen ammattikorkeakoulun lukukausimaksu on 100 euroa. Summa kattaa kaikki opinnot ko. lukukauden aikana
- Myös yksittäiset opintojaksot ovat mahdollisia, jolloin opintojen minimihinta on 25 euroa opintoviikkoa kohti. Opiskelijat ja työttömät saavat maksuista 50 prosentin alennuksen
- Lisätietoja opiskelusta avoimessa ammattikorkeakoulussa: www.pkamk.fi/avoinkamk.

nuori nainen tietää jo tulevaisuuden askelkuvionsa. Realistina Tervonen pohtii, että kuvataiteilijana ja teosmyynnillä itsensä elättäminen Joensuuun kaltaisessa kaupungissa on vaikeaa.



- Kuvataideopettajan työ kiinnostaa. Nyt aikomuksena on syksyllä jatkaa avoimeen yliopistoon lukemaan kasvatustieteitä.

- Opiskelun ohella olen tehnyt töitä kaupan kassalla. Siinä työssä olen oppinut joustavuutta ja pitkäjänteisyyttä – niin itse asiassa se työ kasvattanut minua ihan hullun lailla. Opettajan työssä tarvitaan samankaltaisia sosiaalisia taitoja.

Aino Tervonen on erittäin tyytyväinen opiskeluunsa Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa.

- Meidän luokkamme todella hitsautui yhteen! Näistä ihmisistä ehti tulla rakkaita ja tärkeitä. Luokka perusti opintojen ohella myös taideyhdistys

Harhan sekä gallerian. Viime marras-kuusta lähtien galleria on pyörinyt tal-koovoimin. Ja syksyksi jo taas suunnit-telemmme uutta yhteisnäyttelyä.

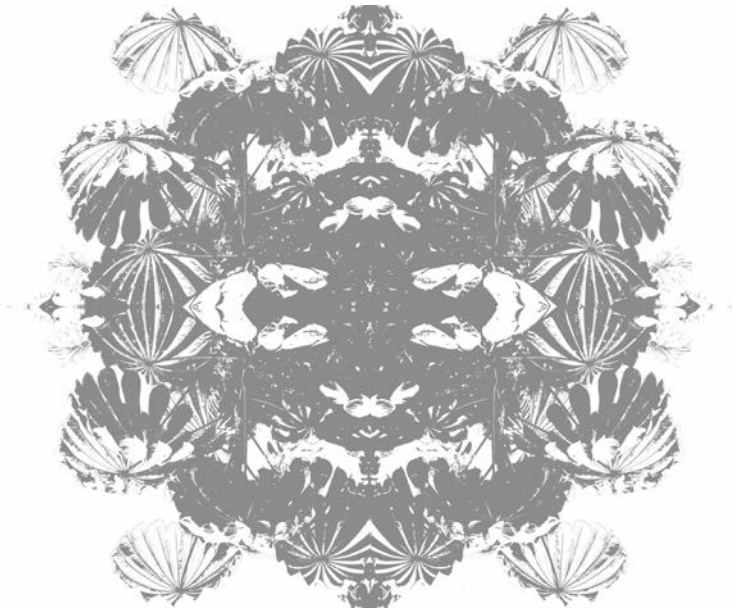
Teksti: Sirkka-Liisa Salmela

Kuvat: Johanna Kokkola

Aino Tervonen valmistui kuluvan vuoden keväällä kuvataiteilijaksi Pohjois-Karjalan am-



mattikorkeakoulusta. Opinnot käynnistyivät avoimen ammattikorkeakou-lun puolella sujuvasti.



Kiihkeää muutosprosessia ammattillisessa koulutuksessa

Kesäkuun alku on opettajan olemisen parasta aikaa. Työntäyteinen ja rankka mutta mielenkiintoinen lukuvuosi on takana. Orientoituminen lomalle, opettajan kesäkeskeytykselle on hyvässä käynnissä, Suomen suvi ja Juhannus lähestyy.

Kesällä ammatillisen koulutuksen asiat = työasiat olen priorisoinut yleensä kesäkeskeytyksen aikana termin EVVK taakse muutoin paitsi, jos olen lähtenyt ammatilliseen ajantasakoulutukseen/kurssille.

Viime kesän kesäpuuhasteluuni kuuluu poikkeuksellisen pitkä lista aivan ko-

tinurkilla toteuttavaa asiaa; pihan kunnostamista/muokkausta, varastojen siistimistä, pientä remonttia/tuunausta, kolmannen rakennuksen, Ekoateljeen rakentamista tontille, polttopuun tekoa, jne. ja tietysti lähivesillä kalastamista.

Kalastamisesta sen verran, että se on lähinnä mato-ongintaa tai oikeastaan nykyisin pääasiassa jigeillä ”laahaamista”. Ja ahventa, joskus haukeakin tulee kohtuullisesti.

Kalasaaliin varmistamiseksi Weke ja Rambo ovat olleet myös käytössä. Niin mitkä, katiskat tietysti. Savustuspönttö on ahkerassa käytössä kesäisin...

Poikkeuksellisen sateinen ja kolea kesä oli ja meni, saattoipa siihen mahtua täällä Perämeren pohjukassakin muutama aurinkoinen kesäpäivä.

Uusi lukuvuosi on käynnistetty ja...

Muistelenpa hiukan vanhoja.

Aloittaessani 1970-luvun alkupuolella opetustyöt silloisessa ammattikoulussa, nykytermein toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa, tuntui kaikki seesteiseltä, rauhalliselta ja turvalliselta. Saattaa toki olla, että aika on hiukan kullannut muistoja mutta kuitenkin.

Oli ammattikoulu, jossa oppilaat, ammattikoulun opettajat, apulaisrehtori, rehtori ja toimistoväki sekä mahdollisesti talonmies/ammattimies, niin sanottu joka paikan höylä, todellinen tuki ja turva, joka piti paikat kunnossa.

Maalikylillä, omasta näkökulmastani kaukana Helsingissä oli Ammattikasvatushallitus virkamiehineen, jotka päällepäsmäröivät toimintaamme.

Väliin vaativat kirjallisia selvityksiä ja kävivät joskus jopa paikan päälläkin tarkastuksiaan tekemässä. Olen kuullut myös, että joskus jopa Helsinkiin pyydettiin/käskettiin oppilaitoksen delegaatio selvittämään asioita. Olivat kuulemma mieleenpainuvia, reippaanpuoleisia junamatkoja ainakin paluumatkan osalta ...

Pääosin luottamus ammattikoulujen henkilöstön ja maalikylän virkamiesten välillä oli hyvä.

Ammattikoulut olivat monialaisia. Lähes jokaisessa ammattikoulussa oli tietyt ammattialat, opintolinjat.

Oppilaan ei tarvinnut lähteä kotinurkiltaan, mikäli tavoitteena oli ammatillinen peruskoulutus, sillä yleensä sopiva ala löytyi omasta lähiammattikoulusta.

Toki rehellisyyden nimissä on todet-

tava, että ammatillisen koulutuksen suosio, nimenomaan tekniikan sektorilla, ei ollut siihen aikaan paras mahdollinen. Pääosalla peruskoulun läpikäyneillä nuorilla oli tavoitteena lukio ja ylioppilastutkinto, ammattikouluun tunnuttiin ”joutuva”.

Kuvaavaa hiukan myöhäisemmälle ajalle on mielestäni muun muassa se, että peruskoulun opinto-ohjaajat, opot saattoivat laukoa rasaviili-Villelle, sille sosiaalivitosveijarille tyyliin: ”Pyri sinä Ville sinne ammattikoulun prosessilinjalle, ei sinusta muualle ole kuitenkaan!” Ja Villehän auktoriteettiohjeistettuna pyrki, on aktiivisesti työssä vieläkin tienaten laskutavasta riippuen 1,5-2 kertaa sen, mitä silloinen alasuositelija opo...

Toki Villen työajat ovat olleet ulkopuolisen silmin hiukan hankalia, mutta kokonaistyöpäivämäärät vuosittain ovat olleet lähes opettajien tasolla viime aikoina.

Ville ei ole työajoistaan paljon ääntä pitänyt, vapaa-aikaa perheen kanssa lomailuun ja omiin harrastuksiin on siunaantunut pitkin vuotta ihan mukavasti.

Niin, ammattikouluissa opettajina oli 1970-luvulla **ammattiaineiden opettaja**, yleensä DI, insinööri tai maisteri, joka opetti ammattiteorian. **Työnopettaja**, yleensä teknikko tai ammattimies, opetti ammattityötä. **Ammatinopettaja**, yleensä laajan koulutustaustan ja vahvan ammattiosaamisen omaava henkilö, opetti sekä ammattiteoriaa että ammattityötä. **Yleisaineiden opettaja**, yleensä maisteri, opetti ammattiteoriaa ja ammattityötä tukevia aineita, mm. kieliä, tms. ...

Apulaisrehtorin ja rehtorin virat olivat määräaikaaisia tai vakituisia. Yleensä

sopiva jäsenkirja oli kovaa valuuttaa, niin kuin nykyäänkin, vaikka sitä ei ha-kuilmoituksissa mainitakaan.

1970-luvun puolenvälin tietämällä ammatilliset opettajat kuuluivat pääosin samaan, edesmenneen TVK:n alaiseen ammattijärjestöön.

Sitten tapahtui käytännön opetusjärjestelyihin liittyvien rankkojen kannanottojen vuoksi repeämä, jonka seurauksena pääosa ammattiaineiden opettajista siirsi edunvalvontansa silloiseen Insinööriliittoon, joka oli valinnut keskusjärjestökseen Akavan.

Lähinnä kysymyksessä oli, kuka oli kelvollinen/oikeutettu/pätevä hoitamaan ns. ammatiteorian opetuksen. Repeämää, kärhämää jatkui sittemmin noin kaksikymmentä vuotta.

Tuota ristiriitaista, mutta kaikesta huolimatta ilmeisen tarpeellista ammatillisten opettajien ajanjaksoa en aio = en halua muistella, vaikka olin siinä itsekin kohtalaisen aktiivisesti mukana.

Sen aikana tapahtui paljon muutokin muutoksia ammatillisen opetuksen organisaatiokentässä. Eräänä yksityiskohtana todettakoon nykyisinkin toimiva osasto-/osastonjohtajajärjestelmä, josta ollaan ainakin kahta mieltä...

1990-luvun puolessa välissä
rivit koottiin Akavaan kuuluvan
Opetusalan Ammattijärjestö
OAJ ry:n alle – hyvä niin!

Em. kahdenkymmenen vuoden aikana toteutettiin myös valtava ammatillisen koulutuksen uudistamisprosessi, jota monet ammatillisen sektorin opettajat vieläkin iltarukouksessaan muistelevat: ”Ei enää koskaan sellaista!”

Mitä? Toteutettiin ns. keskiasteen koulunuudistus, johon liittyi valtava, peruslinjoihin liittyvä opetus suunnitelma-työ. Peruslinja-ajatus eli kukoistukses-saan.

”Ei enää koskaan sellaista!” tuntuu aika mitäänsanomattomalta verrattuna mm. viime aikojen tapahtumiin. Niin, mihin ihmeen tapahtumiin? Kaikkeen siihen, mitä mm. 1990-luvun aikana on tapahtunut ja mitä tapahtuu koko ajan 2000-luvun alkupuolella...

Kohta tuntuu, että kaikki ammatil-lisen sektorin opettajat ovat koko ajan samantyyppisessä myllerryksessä, johon em. keskiasteen koulunuudis-tuksen opettajista osa 1970-80-lukujen vaihteessa joutui/pääsi/hakeutui.

Työryhmää ja projektia pukkaa päälle koko ajan! Seminaareissa juostaan maa mullalla. On kokousta kokouksen pe-rään! Itse käytännön opetustyön osuus tuntuu joskus olevan sivuseikka...

Niin, palaan tuohon 1970-luvun tee-maan: Kuka opettaa mitäkin toteamal-la, että nykyisin tuntuu, että kuka ta-hansa opettaa mitä tahansa, mikäli em. työryhmiltä, projekteilta, seminaareilta, kokouksilta ehtii. Toki opettajien päte-vyystasovaatimukset ovat nousseet – hyvä niin.

Entä oppilaat? Niin tosiaan onhan vielä nykyäänkin ammatillisella toisella asteella opetusta – lähes kädestä pitäen ohjausta – tarvitsevia oppilaita.

Ammatillisen sektorin imago ja sitä kautta hakijamäärät ovat selkeästi nou-sussa, käden taitoja ja taitajia tarvitaan, työtä löytyy, ammatillinen sektori vetää – vihdoin.

Eivät oppilaat toki aivan heitteillä

ole, sillä onhan heillä jonkin verran vielä kontaktitunteja.

Kaikki ei ole onneksi itsenäistä, omaehtoista opiskelua esimerkiksi verkossa. Toisaalta läheskään kaikki oppilaat eivät ole kypsiä em. tyyppiseen työskentelyyn.

Oppilaiden kontaktitunneista sen verran, että 1970-luvulla niitä oli riittävästi. Taidettiinpa, mikäli vielä oikein muistan, tehdä 40-tuntista työviikkoa.

Sitten viikoittaiset kontaktituntimäärät tippuivat, tippuivat ja tippuivat!

Ainakin yksi tiputus piti olla Suomen taloudellisten realiteettien perusteella väliaikainen, joka jäi pysyväksi, niin kuin Suomessa kaikki sellainen, jolla saadaan markan/ euronkin (näennäinen) säästö aikaan.

Nykyisin ammatillisen toisen asteen oppilaalla on tekniikan puolella noin 30-32 viikkotuntia, se on liian vähän...

Olen kuullut puhuttavan muilla aloilla niinkin alhaisista kontaktituntimääristä kuin 20! Ne ovat ilmeisesti niitä professori Juha Siltalan mainitsemien yläkerran puppugeneraattorien, vauhtisokeusjohtajien yksiköiden arvoja!

Siellä niin johtajat kuin opettajat mennä viuhkovat, koheltavat pää kolmantena jalkana osittain kaiken maailman sekundääritouhuissa – varsinaisia touhuajia, touhoja!

Kenelläkään ei ole aikaa keskittyä mihinkään, varsinkaan oleelliseen. Lisäksi vanhempien energia menee myös urahjusportfolio-tyyppisessä kohelluksessa ja lapset ovat heitteillä, syntyy ongelmia...

Juha Siltala on kuvannut maamme nykyisen todella selkeästi tehoajatte-

luun keskittyväksi, osittain turmelemaksi, dynaamiseksi, yhä suurempia voittoja sijoittajille tavoittelevaksi kokonaisuudeksi, joka ei pitkässä juoksussa kuitenkaan ole kestäväällä pohjalla...

Yksityisen teollisuussektorin tehoajattelua on hänen mukaansa alettu matkia myös julkisella sektorilla ikään kuin sielläkin on saavutettava, saavutettavissa aina tulosta, voittoja – mutta voittoja kenelle?

Rajuilla, uuvuttavilla säästötalkoilla saavutettavat hetkelliset, kyseenalaiset voitot ovat todennäköisesti suuria, mutta ennennäkemättömän suuria tappioita esim. opetussektorilla!

Opetussektorilla Juha Siltala on kuvannut em. tyyppisen tehoajattelun taustavoimia ”yläkerran puppugeneraattoreiksi”, jotka suoltavat projektia projektin perään ja jotka näännyttävät ainaisella muutoksella ja erinomaisuutta tavoittelevalla profiloitumisella kaikki siinä mukana olevat: oppilaat, vanhemmat ja nimenomaan opettajat...

Ei ole enää aikaa levähtää, hengähtää, palautua, vaan kaikkia painaa ainainen kiire!

Kontrollibyrokratian näennäismarkkinat ovat voimissaan. Pitäisi kuitenkin löytää reiluja pomotyyppejä.

Esimiehen on suosittava joustavuutta, vapautta, motivointia, ei siis kyttäilyä esimiehen taholta, ei turhaa paperipyörittämistä, ei turhaa raportointia, ei turhaa sälää...

Maailman parhaaksi ei kannata väkisin pyrkiä, sillä se on vain hetken huumaa. Turhasta suurellisuudesta on syytä luopua. Suuri ei välttämättä ole kaunista organisaatorintamallaan...

Juha Siltalan mukaan opetussektoril-

la tehdään onneksi edelleenkin oikeaa työtä, jopa kutsumustyötä pienellä/vaativammalla palkalla sekä yhä edelleen myös kohtuuttoman paljon talukootyötä.

Käsite vertaisuus on tullut esiin usein Juha Siltalan luennoilla...

Kukaan opettaja ei halua menettää persoonallisuuttaan ja oman vaikutuksen kokeminen on tärkeää, sillä jaksaa pitkälle.

Samalla voidaan toteuttaa opettajille henkilökohtainen jouston vara, aikaa kasata itsensä, etsiä uusia ratkaisumalleja/metodeja ja sitä kautta lähitulevaisuudessa yhä parempaa opetusta/yhä parempia oppimistuloksia...

Usein on vallalla – ns. tehokkaalla superyksityissektorilla - yleisesti käsitys, että julkisen sektorin väki, työntekijät ovat pulleita loisia, laiskoja surkimuksia, joita täytyy kurittaa ja joilta on otettavat löysät pois! Em. tyyppisillä näkemyksillä syyllistetään, ainakin yritetään syyllistää julkisen sektorin työvoimaa systemaattisesti. Luonnollisesti myös opetussektoria, myös ammatillista toista astetta ainakin sivulauseessa...

Koko ajan on tullut uutta, uutta, uutta – työssäoppiminen, nuorten näytöt, taas kerran opetussuunnitelmien uudistamiset...

Ammatilliselle sektorille on saatava nykyistä suuremmat taloudelliset resurssit, jotka mahdollistavat mm. pienemät ryhmäkoot, yksilöidymmän, monipuolisemman, ”tehokkaamman” opetuksen ja paremmat oppimistulokset.

Takavuosina käyttöön otettu työssäoppiminen, joka vaatinee oman saarnan, ei saa olla jotakuinkin resursoimaton säästökeino, jolla ohjataan oppilaat ammatilliseen, oppilaitoksen/opettajan taholta lähes valvomattomaan päivähoidon yrityksiin.

Kuka katsoo loppujen lopuksi nuorten näyttöjen perään? Ilman asiallista resursointia siitä tulee pedagogisesti kupla, joka puhkeaa alta aikayksikön.

Miten tähän on tultu? Onko paluuta hiukan rauhallisempaan, oppilaan kannalta turvallisempaan oppimisympäristöön...



Alkusyksyterveisin
Aki Pyykkö
Riviopettaja, eläkeläinen
01.10.2008 alkaen
Kemi



Vuoden 2008 OKKA- palkinnot

OKKA-palkinto

OKKA-säätiön hallitus jakoi vuoden 2008 OKKA-palkinnon
rehtori *Erja Vihervaaralle*, Turku.
Palkintosumma oli 2 000 €.

Erja Vihervaara on määrätietoisesti ja pitkäjänteisesti kehittänyt etä- ja verkko-opetusta. Hän on kyennyt organisoimaan ja kehittämään oppilaitosten välistä yhteistyötä. Erja Vihervaara on ollut vuodesta 2000 lähtien Länsi-Suomen läänin aikuislukioiden yhteistyöfoorumin koordinaattori. Rehtori Vihervaara on lisäksi aktiivisesti edistänyt aikuisten lukiokoulutuksen asemaa ja toiminut usean vuoden ajan eri työryhmien, yhdistysten ja järjestöjen asiantuntijana, puheenjohtajana tai hallituksen jäsenenä.

OKKA-Svenska kulturfonden -palkinto

OKKA-säätiö aloitti vuoden 2007 alussa yhteistyön Svenska kulturfondenin kanssa. Säätiön hallitus myönsi neljälle ruotsinopettajalle 2 000 – 3 000 €:n palkinnon. Palkinto myönnettiin ruotsinopettajille ansiokkaasta ruotsin kielen opetuksesta ja ruotsalaisen kulttuurin edistämisestä suomenkielisessä oppilaitoksessa.

Palkinnon saivat seuraavat opettajat:

Lehtori *Kari Viljanen*, Heinolan lukio

Lehtori, kansainvälisyyskoordinaattori *Marja Seppälä*,
Etelä-Kymenlaakson ammattiopisto, Hamina

Lehtori *Tuovi Fagerlund*, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, Kotka

Lehtori *Sari Kaunisto*, Kuninkaantien lukio, Espoo.



Hae Koulutusrahastosta

aikuiskoulutustukea

omaehtoiseen ammatilliseen koulutukseen, jos

- jäät palkattomalle opintovapaalle vähintään kahdeksi kuukaudeksi,
- olet ollut työelämässä yhteensä vähintään viisi vuotta,
- olet ollut nykyisen työnantajan palveluksessa tai toiminut yrittäjänä vähintään vuoden ennen tuettavan opiskelun alkua ja
- et saa opiskeluun muuta tukea.

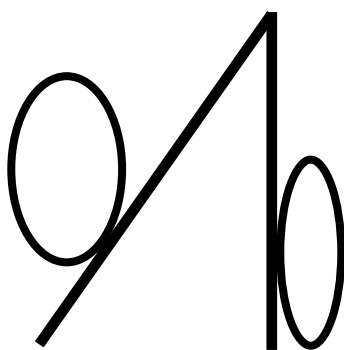
ammattitutkintostipendi

verottomana 339 euroa, jos

- olet suorittanut näyttötutkintojärjestelmän mukaisen ammatillisen perustutkinnon, ammattitutkinnon tai erikoisammattitutkinnon ja
- olet ollut työ- tai virkasuhteissa suomalaisen työnantajaan yhteensä vähintään viisi vuotta.

www.koulutusrahasto.fi

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi



SAVONLINNAN OOPERAJUHLAT

3.7. – 2.8.2009

Giacomo Puccini: **Madama Butterfly**
3.7., 7.7., 11.7., 13.7., 16.7., 20.7. & 23.7.

Arrigo Boito: **Mefistofele**
4.7., 8.7. & 10.7.

Giacomo Puccini: **Turandot**
6.7., 9.7., 14.7., 17.7., 21.7. & 25.7.

Gaetano Donizetti: **Lucia di Lammermoor**
15.7., 18.7., 22.7. & 24.7.

Teatro Massimo, Palermo Italia:
Pietro Mascagni: **Cavalleria rusticana** & Ruggero Leoncavallo: **Pajatso**
28.7., 30.7. & 1.8.

Vincenzo Bellini: **Puritaanit**
29.7. & 31.7.

Oopperaliput 34 €- 145 €, aitiopaikat 175 €- 219 €.

Markus Fagerudd: **Seitsemän koiraveljestä** 19.7. klo 15.00, nyt Olavinlinnassa
Liput: 10 €- 45 €.

Konsertteja

Martti Talvelan muistokonsertti 12.7. Olavinlinnassa, liput 70 €- 120 €
Savonlinnasalissa Soile Isokoski 4.7., Camilla Nylund 19.7. &
Vuoden taitelija Eglise Gutierrez 26.7., liput 45 €

Lue lisää juhlakauden oopperoista ja konserteista osoitteessa www.operafestival.fi

Lipunmyynti

Lippupalvelu

0600 10 800 (1,83 €/min. + pvm)
0600 10 020 (5,99 €/puhelu + pvm)

Lippukaupat

www.lippupalvelu.fi



Liput, majoitus ja oheispalvelut

Savonlinnan Matkailu Oy • Puistokatu 1, 57100 Savonlinna, puh. 015 517 510

-Lippulunastuksissa ei palvelumaksua

opera@savonlinnatravel.com • www.savonlinna.travel

Avoinna ma-pe 9-17 • 3.7. – 1.8. joka päivä 9-19

A j a n k o h t a i s t a



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KIRJAT

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

PELAA JA OPI

Räätälöityjä verkkopelejä ammatilliseen
oppimiseen

2007. 88 s. Saatavilla vain verkosta:
[http://kti.jyu.fi/kti/julkaisut/luettelo/
Vuosi_2007/d086](http://kti.jyu.fi/kti/julkaisut/luettelo/Vuosi_2007/d086)

Marja Kankaanranta, Anna Grant,
Pirjo Linnakylä (Eds.)

E-PORTFOLIO ADDING VALUE TO LIFELONG LEARNING

2007. 303 s. 29 €. Tilauskoodi D082

Leena Alanen, Veli-Matti Salminen,
Martti Siisiäinen (toim.)

SOSIAALINEN PÄÄOMA JA PAIKALLISET KENTÄT

2007. 249 s. 27 €. Tilauskoodi D081

Jani Ursin, Jussi Välimaa (toim.)

KORKEAKOULUTUS TEORIASSA

Näkökulmia ja keskustelua

2006. 252 s. 27 €. Tilauskoodi D080

Raimo Vuorinen, Sakari Saukkonen (Eds.)

GUIDANCE SERVICES IN HIGHER EDUCATION

Strategies, Design and Implementation

2006. 187 s. 26 €. Tilauskoodi D079

Matti Vesa Volanen

FILOTEKNIA JA KYSYMYS SIVISTÄVÄSTÄ TYÖSTÄ

2006. 115 s. 23 €. Tilauskoodi D077

Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.)

QUALITY AND PRACTICE IN ASSESSMENT

New Approaches in Work-Related Learning
2006. 176 s. 26 €. Tilauskoodi D078

Anna Raija Nummenmaa, Jouni Välijärvi
(toim.)

OPETTAJAN TYÖ JA OPPIMINEN

2006. 287 s. 28 €. Tilauskoodi D076

Timo Aarrevaara, Jatta Herranen (toim.)

MIKÄ MEITÄ OHJAA?

Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005
järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen
IX symposiumista

2006. 327 s. 29 €. Tilauskoodi D075

SARJAJULKAISUT

Maarit Virolainen, Sakari Valkonen

KIIREAVUSTA INNOVATIIVISTEN TIETOYHTEISÖJEN VAHVISTAMISEEN

Ammattikorkeakoulujen työelämäkumppanit
ja yhteistyö harjoittelujen järjestämiseksi

2007. 117 s. 23 €. Tilauskoodi G039

Pasi Savonmäki

OPETTAJIEN KOLLEGIAALINEN YHTEISTYÖ AMMATTIKORKEA- KOULUSSA

Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen

2007. 200 s. 26 €. Tilauskoodi T023



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi,
Sakari Valkonen
**OPETTAJAKOULUTUKSEN KEHITTÄMIS-
OHJELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI**
Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja oppialoitain eri oppilaitosmuodoissa
2007. 244 s. 26 €. Tilauskoodi G038

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen
**KORKEAKOULUTUKSESTA
TYÖELÄMÄÄN**
Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla
2007. 182 s. 25 €. Tilauskoodi G037

Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö
**OHJAUKSEN ALUEELLISEN VERKOSTON
KEHITTÄMINEN**
–poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana
2007. 280 s. Saatavilla vain verkosta:
http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/Vuosi_2007/g034

Matti Vesa Volanen
OPISKELEVA KESKI-UUSIMAA
Toisen asteen koulutuksen kehittäminen Kuuma-kunnissa ja Sipoossa
2006. 95 s. 22 €. Tilauskoodi G033

Kolawole Raheem, Pekka Kupari,
Johanna Lasonen
**TOWARDS SCIENCE EDUCATION FOR
SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN
DEVELOPING COUNTRIES**
A Study of Ethiopia, Ghana and Nigeria
2006. 72 s. 21 €. Tilauskoodi G032

Merja Kaasalainen, Helena Kasurinen (toim.)
**OHJAUKSEN TOIMINTAKULTTUURIN
MUUTOS ALUEELLISESSA
YHTEISTYÖSSÄ**
Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämissankkeen raportti
2006. 205 s. 25 €. Tilauskoodi G031

Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.)
**TOWARDS GOOD PRACTICES FOR
PRACTICE-ORIENTED ASSESSMENT
IN EUROPEAN VOCATIONAL EDUCATION**
2006. 68 s. 21 €. Tilauskoodi G030

Maarit Virolainen
OSAAMISTA RAKENTAMASSA
Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä
2006. 131 s. 23 €. Tilauskoodi G027

Raimo Vuorinen
**INTERNET OHJAUKSESSA VAI
OHJAUS INTERNETISSÄ?**
Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä
2006. 245 s. 26 €. Tilauskoodi T019

TILAUKSET

Koulutuksen tutkimuslaitos
Asiakaspalvelu
PL 35 (Opinkivi)
40014 Jyväskylän yliopisto
Puhelin (014) 260 3220
Sähköposti: ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi
<http://www.ktl-julkaisukauppa.fi>

Osa julkaisuista löytyy myös verkosta:
<http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut>

Hyvää työtä.

Asiantuntijuutta ja
tehokasta palvelua.

VARMA
ELÄKKEIDEN TURVAAJA

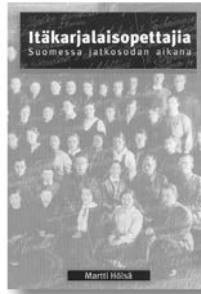
www.varma.fi

OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT



Matti Peltonen – Näkijä ja tekijä kuvaa prof. Matti Peltosta ihmisenä, kasvatustieteilijänä ja teollisuusjohtajana. Kirja käsittelee koulutusta, johtamista, yrittäjyyttä ja tulevaisuuden työtä. Kirjoittajina suomalaiset huippuasiantuntijat: Hirvi, Malaska, Purhonen, Juuti, Koironen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Runsas kuvitus.

3 €

 kpl


Kouluneuvos Martti Hölsän kirjoittamat teokset "Valikoiset sivut", "Itäkarjalaisopettajia Suomessa jatkosodan aikana" ja "Suomalainen kansakoulu Itä-Karjalassa 1941–44" perustuvat arkisto- ja muihin kirjallisiin lähteisiin sekä haastatteluihin. Tekstiä täydentää runsas kuva-aineisto.

Kolmen kirjan paketti

12 €

 kpl


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: prof. Pekka Ruohotie.
Julkaisija:
Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



1/05
englanninkielinen
versio • 7 €/lehti

 kpl


20 €

4nroa (06)

AMMATTIKASVATUKSEN
AIKAKAUSKIRJA

 kpl


20 €

4nroa (07)

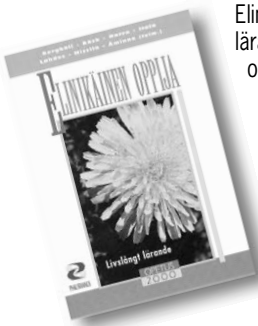
 kpl

Vuosikertojen 1999 - 2004 lehdet myydään hintaan 1,20 €/lehti niin, että tilaukset tehdään 10 kappaleen pakettina (= 12 €/pkt). Lehdet voi valita vapaasti em. vuosikerroista. Lehtien teemat on nähtävissä säätien kotisivuilla www.okka-saatio.com Julkaisutoimintasivulla.



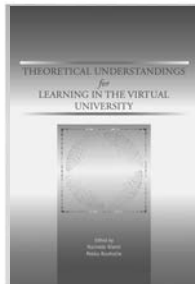
20 €

4nroa (08)

 kpl


Elinikäinen oppija – Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistarina. Se perustuu laajaan Itämeren alueen opettajamujien keräys- ja tutkimushankkeeseen.

3 €

 kpl


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

25 €

 kpl

20 € kpl

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



Mediakasvatuksen professori Tapio Variksen toimittamassa kirjassa 'Uusrenessanssijatelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen' mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurien välisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta. Kirjan artikkelit valot-

tavat 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.

20 € kpl



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.

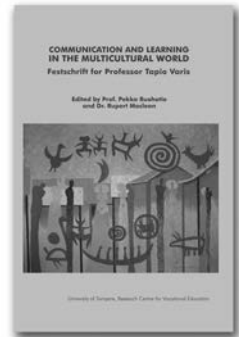
20 € kpl

Professori Soili Keskinen toimittama kirja 'Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä' on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohtimaan 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 oppinätöiden 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.



20 € kpl

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori Tapio Variksen juhlaKirja '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.



25 € kpl

Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus on säätien toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näätänen, Lauri Rauhala ja Veli-Matti Värri. Kirjan tehtävänä on antaa opetusallalla työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista.



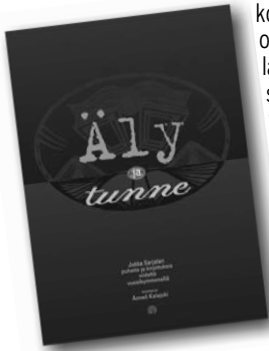
5 € kpl



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

8 € kpl

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 -analyyssejä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mika Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

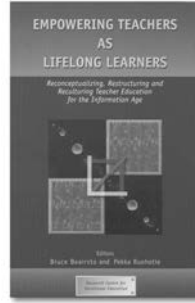


25 € kpl

Karthago on Markku Tasalan kirjoittama kirja työstä, oppimisesta ja työpaikkakiusaamisesta. Työpaikkakiusaamisesta tai henkisestä väkivallasta työyhteisöissä on maassamme keskusteltu julkisesti varsin lyhyen aikaa. Aihe nousi otsikoihin koulukiusaamisesta käydyn polemiikin vanavedessä 1990-luvun alkupuolella. Voidaan sanoa, että kiusaamistarina etsii tänäkin päivänä itseään ja on koko ajan muotoutumassa. Vuoden 2003 alussa voimaan astunut uusi työturvallisuuslaki on tarjonnut työyhteisöille välineitä tarttua henkiseen väkivaltaan entistä lujemmalla otteella. Lakiin kirjatut henkistä työsuojelua koskevat lakipykälät jättävät kuitenkin runsaasti liikkumavaraa erilaisten ongelmatilanteiden tulkitsemista varten.



8 € kpl



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

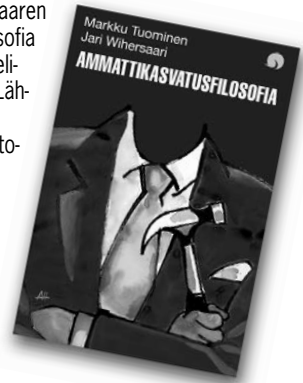
6 € kpl

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.



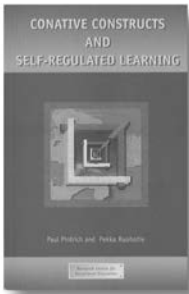
6 € kpl

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



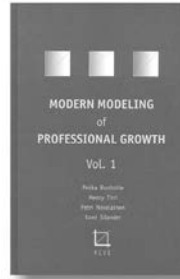
Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammattilaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatusfilosofina teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle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

25 € kpl



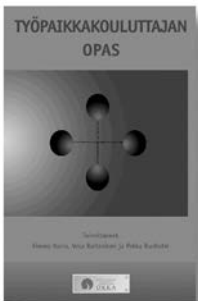
Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning Paul R. Pintrich (Michiganin yliopisto) ja Pekka Ruohotie (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsia, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itsesäätelyssä.

6 € kpl



Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatus-tieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen 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.

15 € kpl



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

6 € kpl



Koulutuksen lumo on eturivin tutkijoiden kirjoittama teos koulutuspolitiikasta, arvioinnista ja koulutuksen kansainvälisistä kysymyksistä. Kirja sopii alan asiantuntijoille ja tutkijoille, opettajille sekä opiskirjaksi yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin.

15 € kpl

Pekka Kakkurin kirjoittama Oppia ja opetusta, 70 vuotta matemaattisten aineiden opettajien yhteistoimintaa Etelä-Pohjanmaalla on ensimmäinen laaja-alainen tutkimus oppikoulunopettajien kerhotoiminnasta maassamme. Seinäjoen kauppalassa toimineen valtionoppikoulun matemaattisten aineiden lehtorit perustivat sen vuonna 1934. Vuosikymmenien kuluessa se on varttunut alansa opettajien maakunnalliseksi ja osin myös valtakunnalliseksi yhteistyöelimeksi. Sotiemme jälkeen yhteiskunnallinen kehitys peruskoulunuudistukseen ja uusine matemaattisten kouluaineiden opetukseen liittyvine virtauksineen on vaikuttanut sen toimintaan. Kehittyvä ammattiyhdistysliike on ryydittänyt sitä vuosien saatossa.



12 € kpl

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 Talsala on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiehistä. Rungas reportaasikuvitus.



25 € kpl



Esa Poikelan toimittama professori Annikki Järvisen juhla kirja 'Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus' esittelee työssä oppimisen prosessimallin ja kuvaa sen soveltamista tietoteknologian, kaupan, teollisuuden, uusmedian, hoiva-alan ja opetusalan työn ja osaamisen kehittämisessä. Malli tekee mahdolliseksi tunnistaa ja ymmärtää sekä ohjata ja johtaa oppimista työpaikoilla.

Kirja on tarkoitettu koulutuksen kehittäjille, työssä oppimisen ohjaajille, tutkijoille ja opiskelijoille, jotka ovat kiinnostuneet oppimisen organisoimisesta työpaikoilla, työelämälähtöisen koulutuksen suunnittelusta tai inhimillisten resurssien kehittämisestä työorganisaatioissa.

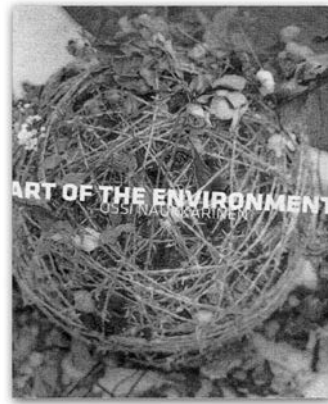
20 € kpl



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 käsitteitä elinikäisestä oppi-

misesta, 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 Raili Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusitalo, Ülke Kasepalu, Taimi Tulva, Inge Paju, Taina Semi ja Sirpa Granö. Artikkeleiden kommentoijina olivat emeritaprofessori Marjatta Marin ja yliopettaja Raili Gothóni. Kirja on tarkoitettu oppikirjaksi alan oppilaitoksiin. Lisäksi sen tarkoituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämistä ja vanhusten arvostamista yhteiskunnan arvokkaana voimavarana.

20 €

 kpl


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.

35 €

 kpl


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.

14 €

 kpl

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 opettajajhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

Voit tilata näitä teoksia suoraan OKKA-säätiöstä, puhelin 020 748 9521, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi
• tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä:
OKKA-SÄÄTIÖ, Rautatieläisenkatu 6
00520 Helsinki.

Nimi

Osoite

Email

OHJEITA KIRJOITTAJILLE

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioiteja ja ammattikasvatuksen 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 2008 teemat & toimittajat:

- 1) Ajankohtaisia teemoja ammattikasvatuksesta/
Pekka Ruohotie • pekka.ruohotie@uta.fi
- 2) Kansainvälistyminen/Lena Siikaniemi
• lena.siikaniemi@phkk.fi
- 3) Työelämäyhteistyö/Matti Vesa Volanen
• matti.vesa.volanen@ktl.jyu.fi
- 4) Laadunhallinta ja kestävä kehitys/Erkka
Laininen • erkka.laininen@okka-saatio.com

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden 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 asiantuntijalle. Jos artikkelin 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). 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. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

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

Väljärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljärvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). **Taulukoiden, 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. Referee-kierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. **Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydyttävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa**. Referee-menettelyä tarvitseva artikkeli tulee lähettää vastaavalle toimittajalle **8 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua**.

8. Ehdot

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