

AMMATTI-
KASVATUKSEN
AIKAKAUS-
KIRJA

3.2006

OPINTO-OHJAUS

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

.....

3.2006

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

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

Osmo Kivinen, professori
Turun yliopisto/
Koulutussosiologian tutkimuskeskus

Timo Luopajarvi, KT, johtava rehtori
Helsingin ammattikorkeakoulu

Annikki Mikkonen, KL, koulutusala johtaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Ulla Mutka, YTT, johtaja
Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu

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

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

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

Toimitusneuvosto

Puheenjohtaja *Pekka Ruohotie*, professori
Keijo Kaisvuo, yliopettaja
Timo Lankinen, hallitusneuvos
Seija Mahlamäki-Kultanen, rehtori
Risto Sääntti, henkilöstön kehittämisjohtaja
Marja-liisa Tenhunen, rehtori
Taimi Tulva, professori
Sihteeri *Kimmo Harra*, säätiönjohtaja

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
www.ottu.fi
Puheenjohtaja *Eeva-Liisa Antikainen*
Humanistinen ammattikorkeakoulu
Annankatu 12 A 17, 00120 Helsinki
eeva-liisa.antikainen@humak.edu

Sihteeri *Vesa Taatila*
Laurea ammattikorkeakoulu
Nummentie 6, 08100 Lohja as.
vesa.taatila@laurea.fi

Kustantaja

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

Toimituksen osoite:

OKKA-säätiö
Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki
puh. 020 748 9521, fax (09) 150 2418
email: kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi
taina.lunden@oaj.fi

Tilaukset: toimituksen osoitteella

Tilaushinta

1–4/2006 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 2006 neljä numeroa

ISSN 1456-7989



Sisältö

Pääkirjoitus

- Pentti Nikkanen & Marja-Leena Stenström
Ohjaus kuuluu yksilön elinikäiseen oppimiseen 4

Artikkelit

- Seija Nykänen, Merja Karjalainen & Lea Pöyliö
Ohjauksen palvelujärjestelmän kehittäminen
ammattiopintojen vaiheessa 10

- Marjatta Lairio, Elina Kujala & Jaana Makkonen
Biografisen oppimisen hyödyntäminen ohjauksessa 20

- Mervi Pekkari & Seija Mahlamäki-Kultanen
Lukion opinto-ohjauksen strategiset haasteet 29

- Eija Honkanen
Opinto-ohjauksen suunnitelmat ja niiden koettu
toteutuminen ammatillisessa erityisopetuksessa 38

- Tuovi Hakulinen-Viitanen, Pirjo Havukainen, Leena Koivumäki &
Marjaana Pelkonen
Opiskelijoiden ja opettajien näkökulma oppimiseen perhehoitotyön
erikoistumisopinnoissa 48

- Sissi Huhtala & Marjo-Riitta Järvinen
Arviointi opettajan työssä 61

Katsauksia

- Kari Salo & Mervi Friman
Katsaus akateemiseen kasvatustieteelliseen
ammattikorkeakoulututkimukseen 71

- Millä tavalla ammatillisessa koulutuksessa turvataan lähivuosina tasa-arvoinen
oppimismahdollisuus maan kaikissa osissa?
Olli Luukkaisen haastattelu 85
Markku Tasala

Ajankohtaista

- Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja 88

Ohjaus kuuluu yksilön elinikäiseen oppimiseen

Pentti Nikkanen

Erikoistutkija, KT, dosentti
Jyväskylän yliopisto / Koulutuksen tutkimuslaitos
pentti.nikkanen@ktl.jyu.fi

Marja-Leena Stenström

Erikoistutkija, YTT, dosentti
Jyväskylän yliopisto / Koulutuksen tutkimuslaitos
marja-leena.stenstrom@ktl.jyu.fi

Viime vuosina on Euroopan unionin alueella kiinnitetty erityistä huomiota kilpailukyyn lisäämiseen ja elinikäisen oppimisen edistämiseen. Kilpailukykyä voidaan parantaa paremman osaamisen avulla. Osaaminen puolestaan liittyy tietojen ja taitojen oppimiseen. EU:n ja OECD:n arvioinneilla on haluttu seurata, miten ohjaus tukee elinikäistä oppimista. Inno-

vatiivisista tietoyhteisöistä eli oppivista työyhteisöistä ja oppivista alueista ollaan edelleen kiinnostuneita, mutta painopistettä on haluttu siirtää oppimisen ohjaamiseen. Ohjaus onkin nyt keskeinen puheenaihe. Se ilmenee muun muassa seuraavassa esiteltävistä toimenpiteistä ja hankkeista:

Syksyllä (6. – 7.11.) järjestetään Jyväskylän Paviljongissa EU-puheenjohtajakauden **elinikäisen ohjauksen kongressi**

(Conference on Lifelong Guidance Policies and Systems. Building the Stepping Stones; <http://ktl.jyu.fi/ktl/guidance> 2006). Konferenssi yhtäältä seuraa, mitä EU:n jäsenmaiden opetusministerien vuonna 2004 tekemistä ehdotuksista on saatu aikaan, miten kokemusten vaihtoa on edistetty yli jäsenmaiden ja toisaalta, miten jäsenmaiden keskinäistä vertaisoppimista tuetaan vuosina 2007–2013. Konferenssin järjestäjänä toimii Koulutuksen tutkimuslaitos yhteistyössä Suomen opetusministeriön, Suomen työministeriön sekä Euroopan Komission kanssa. Konferenssi on tarkoitettu jäsenmaiden valituille edustajille.

Eurooppalainen ohjaustutkimuksen foorumi (European Guidance & Counselling Research Forum, EGCRF; <http://www.guidanceeurope.org>) on rakennettu viiden Euroopan maan (Englanti, Tanska, Suomi, Slovenia ja Kreikka) yhteistyönä¹. Ohjaustutkimuksen foorumin sivustolla ohjauksen tasa-arvoista saatavuutta lähestytään kahdesta näkökulmasta: Sivustolle on koottu aiheista ohjauksen tasa-arvoisen saatavuuden käytännön ongelmista ja erilaisista käytännön ratkaisuksista ohjauspalvelujen tuottamiseksi. Lisäksi sivustolle on koottu ohjausalalla tehtyä tutkimusta. Sivusto on tarkoitettu kaikille ohjauksesta kiinnostuneille: 1) hallinnon edustajille, 2) tutkijoille, 3) kouluttajille, 4) ohjausalan ammattilaisille ja opiskelijoille, 5) päätöksentekijöille ja 6) poikkiallisille yhteistyöverkostoille. Ohjauspalvelujen kehittämiseksi tarvitaan tutkimuksellista näyttöä erilaisten ratkaisujen vaikuttavuudesta, tehokkuudesta ja käyttökelpoisuudesta.

Ohjausalan osaamiskeskus on perustettu Jyväskylään. Sitä voidaan pitää merkittävänä panostuksena eri aloilla tapahtuvaan ohjauksen kehittämiseen Suomessa. ”Osaamiskeskuksen toimikausi alkoi 1.1.2006 ja päättyi 31.12.2011. Osaamiskeskus kokoaa yhteen olemassa olevaa ohjausalan asiantuntijuutta, ja yhteistyön tavoitteena on kehittää ohjausalan opetuksen ja tutkimuksen osaamiskeskittymä. Toimintaperiaatteena on mukana olevien tahojen kesken aktivoitua kansallisiin ja kansainvälisiin kehittämishankkeisiin ja projektien hakukierroksiin. Ohjausalan osaamiskeskus rinnastetaan hallinnollisesti yliopiston monitieteisiin tutkimusyksiköihin. Yhdistämällä yliopiston eri yksiköiden ohjausalan tutkimuksen ja opetuksen asiantuntemus luodaan hyvät edellytykset vahvalle ja käytännön kehittämistyötä tehokkaasti tukevalle tutkimukselle. Ohjausta koskeva tutkimus on olennainen osa osaamiskeskuksen toimintaa. Osaamiskeskuksella on johtoryhmä, joka vastaa keskuksen strategisesta kehittämisestä sekä hankealoitteiden ja kumppanuushankkeiden valmisteluista.

Suunnitteluvaiheessa Ohjausalan osaamiskeskuksen tehtäväkenttää on alustavasti hahmotettu käyttäen hyväksi jäsenystä, joka on käytössä OECD:n ja EU:n toimittamassa ohjauksen julkista päätöksentekoa koskevassa käsikirjassa (Euroopan unionin neuvosto. 2004). Tämä sen vuoksi, että tulevaisuudessa EU:n jäsenmailta kerättäneen tietoa ohjauksen järjestämisestä näiden päätöksiköiden mukaan. Tämä jäsenyys sallii kansalliset painotukset ja toiminnalliset ratkaisut, mutta helpottaa tiedon tuottamista ja vertaisoppimiseen tarvittavan tiedon etsimistä muista jäsenmaista. Jäsenyyksen

¹Suomen osalta Eurooppalaisen ohjaustutkimuksen foorumin taustalla olevassa projektiryhmässä kehittäjänä ja suomalaisena kontaktihenkilö toimii Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkija Merja Karjalainen (merja.karjalainen@ktl.jyu.fi).

taustalla on 37 maassa vuosina 2001 – 2004 toteutettu arviointitutkimus. Jäsenyksen mukaan elinaikaisen ohjauksen tulisi kattaa seuraavat neljä toimintakokonaisuutta: 1) nuorten ohjaus, 2) aikuisten ohjaus, 3) ohjauksen saatavuuden parantaminen sekä 4) ohjausjärjestelyjen kehittäminen (OECD 2004).

Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö toimii Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Opinto-ohjaajien koulutus aloitettiin vuonna 1973. Koulutusyksikkö on toinen yliopistotasoinen ohjausalan koulutuspaikka maassamme. Kelpoisuuskoulutusta toteutetaan opinto-ohjaajien monimuotokoulutuksena (60 op) sekä ohjausalan maisteriohjelmalla (120 op). Lisäksi koulutusyksikkö osallistuu ohjausalan tieteelliseen jatkokoulutukseen sekä alan täydennyskoulutukseen. Ohjaajakoulutuksen osaaminen vahvistaa opettajankoulutuksen mahdollisuuksia tarjota myös tuleville opettajille heidän tarvitsemiaan ohjauksellisia valmiuksia. Jyväskylän yliopiston ohjausalan asiantuntemuksen uutena vahvuutena ovat ohjausalan määrääväikäinen professuuri sekä 1.1.2006 perustettu Ohjausalan osaamiskeskus, jota jo edellä kuvattiin.

Ohjauksen merkitys korostuu myös työpaikalla oppimisessa

Suomalaisessa koulujärjestelmässä työssäoppimisjaksot ovat tulleet osaksi koulutusta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ja lisäksi ammattiosaamisen näytöt on otettu käyttöön syksyllä 2006. Näyttöjen kokeiluvaiheen kokemukset (Stenström & Laine 2006) osoittavat, että näytöt ovat vaikuttaneet yrityksiin oppimisympäristöinä siten, että työpaikkaohjaajat pohtivat enemmän omia työtehtäviään ja -menetelmiään sekä omaa rooliaan kuin aikaisemmin. Opis-

kelijan ohjaaminen saa työpaikkaohjaajat miettimään tarkemmin omia työtehtäviään, jotta he osaavat paremmin neuvoa opiskelijoita.

Työssäoppimisen ohjaus ja arviointi ovat haasteellisia työssäoppimisen kehittämisessä. Ohjausta ja arviointia voidaan tarkastella oppimisen näkökulmasta. Koulussa tapahtuva oppiminen on uusintavaa eli suhteellisen pysyvissä olosuhteissa tapahtuvaa oppimista. Uudistava oppiminen puolestaan pyrkii löytämään muuttuvissa olosuhteissa uusia ajattelu- ja toimintamalleja. Rutiinien muuttaminen edellyttää reflektiivistä tarkastelua. Työssäoppimisjaksoille tulevat nuoret ovat usein ensimmäisessä työpaikassaan vaille työkokemusta, mutta heitä voidaan ohjata reflektiivisesti tarkastelemaan oppimista. Kokemuksellinen oppimisen mallissa on elementtejä uudistavan oppimisen suuntaan. Uudistavalle oppimiselle on tyypillistä, ettei se tapahdu sattumalta kokemusperäisesti, vaan ohjatusti ja tietoisesti (ks. Ruohotie, 1998; Saarinen, 2000).

Työpaikkaohjausta ja -oppimista tarkasteltiin myös jo päättyneessä Taitava Keski-Suomi -hankkeessa. Kyseinen hankkokokonaisuus muodostui joukosta kehittämishankkeita, joita yhdisti pyrkimys ammatillisen koulutuksen laadun ja arvostuksen kohottamiseen sekä työelämäyhteyksien kehittämiseen. Tutkimusaineisto oli varsin laaja. Tietoa kerättiin kyselylomakkein ja haastatteluin. Tutkimustulosten mukaan työssäoppiminen oli pääosin hyvätasoista ja laadukasta eivätkä työssäoppimisen järjestelyt, opiskelijoiden ohjaus ja oppimistulokset olennaisesti eronneet Keski-Suomen maakunnan eri osissa. Työssäoppimisen ohjausta on kehitetty opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti, ja työssäoppimisen järjestämisen yleiset periaatteet (kuten kirjalliset sopi-

mukset, työpaikkaohjaajien koulutus yms.) toteutuivat tutkimuksen mukaan erinomaisesti Keski-Suomessa. Opiskelijoiden kokemukset työyhteisöistä olivat pääosin positiivisia. Jonkin verran he olivat kokeneet myös puutteita ohjauksessa ja saaneet työyhteisöissä negatiivisiakin kokemuksia. Työelämän organisaatioissa työssäoppiminen koettiin useimmiten hyödyllisenä ja tarpeellisenä työelämälle yleensä ja spesifisti omalle organisaatiolle. Työssäoppimisella nähtiin olevan positiivista merkitystä opiskelijoiden työllistymisessä sekä uuden työvoiman rekrytoinnissa. Työssäoppimisen koettiin myös yleensä edistäneen työyhteisöjen ja niiden työntekijöiden omia oppimisprosesseja. Toiminnan keskeisillä osa-alueilla eli työssäoppimisessa, verkostoitumisessa ja työyhteisöjen oppimisessa saatiin aikaan merkittäviä tuloksia (ks. Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005; Tynjälä, Nikkanen, Volanen & Valkonen 2005).

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan tämänkertaista satoa

Tutkijat Seija Nykänen, Merja Karjalainen ja Lea Pöyliö tarkastelevat artikkelissaan ammatillisten oppilaitosten ohjauspalvelujärjestelyjä osana opiskelijan elinikäistä opinpolkua ja sen edellyttämiä yksilön elinikäisen ohjauksen palvelutarpeita. Asiakkaiden ohjaustarpeet ovat moninaisia. Kirjoittajat kiinnittävät huomiota siihen, että yksittäinen organisaatio tai työntekijä pystyy harvoin vastaamaan asiakkaan kaikkiin tarpeisiin. Siksi ohjaustarpeisiin vastaamiseksi heidän mielestään tarvitaan organisaation sisäistä ja alueellista, moniammatillista yhteistyötä. Kirjoittajat luettelevat alueelliselle ohjauksen yhteistyölle paljon erilaisia haasteita.

Kasvatuspsykologian, erityisesti opinto-ohjaajakoulutuksen professori Marjatta Lairio yhdessä KM Elina Kujalan ja KM Jaana Makkosen kanssa kiinnittävät artikkelissaan huomiota siihen, että ”ihmiset oppivat elämällä”. Kirjoittajat korostavat teoriaperusteluin, että oppiminen ei rajoitu ainoastaan formaaleihin oppimisympäristöihin, vaan ihmisten merkittävät oppimiskokemukset liittyvät suurelta osin moninaisesti arkipäivän tilanteisiin ja erilaisissa rooleissa toimimiseen. Kirjoittajat esittelevät Peter Alheitin (1994) lanseeraaman biografisen oppimisen käsitteen, jonka mukaan ”oppimisessa yksilön elämänhistoriaan liittyvät kokemukset ovat oppimisen lähtökohta ja voimavara”. Biografista oppimista apuna käyttäen voidaan yksilöitä paitsi valmentaa hyödyntämään tietoaan, taitojaan ja kokemuksiaan, niin myös tukea ja voimaannuttaa oman elämänsuunnitelman hallintaan.

Opetuspäällikkö Mervi Pekkari ja dosentti Seija Mahlamäki-Kultanen ovat paaneutuneet artikkelissaan lukion opinto-ohjauksen strategiaan haasteisiin. Artikkelin perustuu Pekkariin esitarkastuksessa olevaan väitöstutkimukseen ”Ohjauskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena”. Tämä kvalitatiivinen tutkimus tehtiin helsinkiläisessä lukio-kontekstissa, joten tulokset eivät ole tutkimuksen luonteen vuoksi yleistettävissä. Mutta saadut tulokset johtavat lukijan syvempään pohdiskeluun opinto-ohjauksesta, opinto-ohjaajan ammattitaidosta ja vastuusta. Jokaisella opiskelijalla on oikeus hyvään ohjaukseen. Jo aiemmin OPEPRO-hankkeessa (Nikkanen, Arffman, Huttunen & Välijärvi 2000, 117-156) havaittiin, että opinto-ohjauksen määrä oli vähentynyt.

FT Eija Honkosen mukaan opinto-ohjaus on ammatillisessa erityisopetuksessa

osin selkiintymätöntä. Silloin, kun opinto-ohjauksen kuvaus ja toiminta on kirjoitettu toiminnan tasolle, toimijat kokevat myös opinto-ohjauksen toimivan suunnitellulla tavalla. Honkonen kiinnittää huomiota mm. siihen, että erityisopiskelijalla tulee opintojen edetessä olla aitoa valinnaisuutta. Honkosen tutkimustulosten mukaan näyttävät integroidut erityisopiskelijat saavan saman opinto-ohjauksen kuin muutkin, mutta eivät yksilöllistettyä ohjausta. Honkanen päätelee, että opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen moniammatillista yhteistyötä tulisi tiivistää. Samaa asiaa korostivat edellä jo tutkijat Seija Nykänen, Merja Karjalainen ja Lea Pöyliö.

Kehittämispäällikkö Tuovi Hakulinen-Viitanen, lehtori Pirjo Havukainen, koulutuspäällikkö Leena Koivumäki ja ylitar kastaja Marjaana Pelkonen ovat artikkelissaan kuvanneet perhehoitotyön erikoistumisopinnoissa olevien opiskelijoiden ja heidän opettajiensa näkemyksiä oppimisesta perhehoitotyössä. Tutkimus liittyi Maailman terveysjärjestö WHO:n Family Health Nurse -projektiin. Tutkimus koski Suomessa kahta ammattikorkeakoulua, joissa oli mahdollisuus perhehoitotyön erikoistumisopintoihin opisto- tai ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille. Tulosten mukaan opiskelijoiden keskeinen motiivi osallistua erikoistumisopintoihin oli amatillinen tarve, tarve amatilliseen kasvuun. Opiskelijat halusivat kehittää uusia menetelmiä. Opiskelu antoi heille valmiuksia itseohjautuvaan opiskeluun ja tiedonhankintaan. Tärkeä tulos oli, että myös opettajat kokivat oppineensa erikoistumisjakson aikana. Opettajat siirtyivät tiedon jakajista ohjaajiksi.

KT Sissi Huhtalan ja KT Marjo-Riitta Järvisen artikkelin otsikkona on "Arvi-

ointi on aina hieman vastenmielistä, mutta kuitenkin ammattiin kuuluvaa" - Arviointi opettajan työssä. Artikkelin heittää mielenkiintoa heti alusta lähtien, kun kirjoittajat poimivat opettajien täydennyskoulutuspäivillä esittämiä metaforia arvioinnista. Niistä esimerkkinä pari: "Arviointi on kuin suojuoksua." "Arviointi on kuin suklaarasia". Artikkelissa keskitytään erityisesti arvioinnin kokemiseen, erilaisiin oppijoihin ja ammattiosaamisen näyttöjen arviointiin liittyviin haasteisiin. Lopuksi kirjoittajat pohtivat, mistä opettajat tunnistavat oman opetuksensa laadun, riittääkö opettajan arviointiosaaminen uusien haasteiden edessä ja miten opettajien arviointityötä voitaisiin tukea.

Käsillä olevaan aikakauskirjaan sisältyy myös Kari Salon ja Mervi Frimanin laatima "Katsaus akateemiseen kasvatustieteelliseen ammattikorkeakoulututkimukseen". Siinä tiivistetään ammattikorkeakouluihin kohdistuneiden 33 kasvatustieteen väitöskirjatutkimustulosten pohjalta näkymä ammattikorkeakouluja koskevan kasvatustieteellisen tutkimuksen nykytilasta Suomessa. Kirjoittajien mukaan väitöskirjojen analyysistä ilmenee muun muassa, että kyseiset akateemisina väitöskirjatutkimuksina tarkastellut, lähes yksinomaan suomenkielisinä esitetyt tutkimukset olivat korostuneesti kvalitatiivisia menetelmiltään, suuntautuivat kaikki "kotimaan markkinoille" sekä poikkesivat esitysmuodoltaan kansainvälisten ja tieteellisten artikkelien esittämisen trendeistä.

Viimeisenä, mutta ei vähempiarvoisena on johtaja KT Olli Luukkaisen haastattelu, jossa nousee esiin muun muassa kysymys "Millä tavalla amatillisessa koulutuksessa turvataan lähivuosina tasa-arvoinen oppimismahdollisuus maan kaikissa osissa?" Luukkainen on huolissaan

ammattillisessa peruskoulutuksessa työs-kentelevien opettajien riittävydestä. Hän tuntee asiaa perinpohjaisesti, koska hän johti 1990-luvun loppupuolella siihen asti laajinta Suomessa toteutettua opettajan-koulutuksen ennakoitihanketta, OPEPRO-projektia. Siinä ennakoitiin opettajatarpeita sekä peruskoulun, lukion että ammatillisen koulutuksen osalta. Haastattelusta ilmenee monia mielenkiin-toisia asioita, esimerkiksi se, että amma-tillisessa peruskoulutuksessa on tälläkin hetkellä 90-luvun lopun tapaan noin nel-jäsosa opettajista vailla kelpoisuutta.

Lopuksi haluamme esittää lämpimät kiitokset tämän numeron artikkeleiden kirjoittajille ja muille myötävaikuttajille.

Lähteet:

Alheit, P. 1994. "The biographical question" as a challenge to adult education. *International Review of Education* 40, 3-5, 283-298. *European Guidance & Counselling Research Forum*, EGCRF; <http://www.guidance europe.org>

Euroopan unionin neuvosto. 2004. Ehdotus: Neuvoston ja neuvostossa kokoontuvien jäsenval-tioiden hallitusten edustajien päätöslauselma poli-tiikkojen, järjestelmien ja käytäntöjen tehostami-sesta elinaikaisen ohjauksen alalla Euroopassa. 9286/04. EDUC 109. SOC 109. (OR.en). http://europa.eu.int/comm/education/ poli-cies/2010/doc/resolution2004_en.pdf. Tulostet-tu 25.9.2006.

Eurooppalainen ohjaustutkimuksen foorumi (European Guidance & Counselling Research Forum, EGCRF; <http://www.guidance europe.org>)

Jyväskylän yliopiston ohjausalan osaamiskes-kus Luonnos toimenpideohjelmaksi 2006 2001. 10.5.2006. Julkaisematon lähde.

Nikkanen, P., Arffman, I., Huttunen, U. & Välijärvi, J. 2000. Koulun ja työelämän yhteistyö oppimisen monipuolistajana. Teoksessa: J. Välijär-vi (toim.) *Koulu maailmassa - maailma*

koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opetus-hallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulu-tuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Hakapaino, 117-156.

OECD. 2004. *Career guidance: A handbook for Policy Makers*. Paris.

Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppi-minen*. Helsinki: Edita.

Saarinen, H. 2000. Työssäoppimisen käynnis-täminen oppilaitosten ja yritysten yhteistyössä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) *Työssäoppimisen haasteet ammattikasva-tukselle*. Julkaisu D: 126. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 213-221.

Stenström, M-L. & Laine, K. (toim.). 2006. *Quality and practice in assessment: New appro-aches in work-related learning*. University of Jyvä-skylä. Institute for Educational Research.

Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. *Taitava Keski-Suomi -tutkimus, osa I*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 23.

Tynjälä, P., Nikkanen, P., Volanen, M. V. & Valkonen, S. 2005. Työelämäyhteistyö ammatilli-sessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen. *Taitava Keski-Suomi -tutkimus, osa II*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimus-lauseita 24.

Ohjauksen palvelu- järjestelmän kehittäminen ammattiopintojen vaiheessa

Seija Nykänen

Tutkija, KM

Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
seija.nykanen@ktl.jyu.fi

Merja Karjalainen

Tutkija, KM

Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
merja.karjalainen@ktl.jyu.fi

Lea Pöyliö

Amanuenssi, FM

Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
lea.poylio@ktl.jyu.fi

Artikkeli on käynyt läpi refereemennettelyn

Opetushallitus käynnisti vuosille 2003 -2007 perusopetuksen, toisen asteen ja aikuis-koulutuksen oppi- laan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen, jonka tavoitteena on oppilaitosten ohjauspalveluiden kehittäminen, verkostoituminen, henkilös- tön täydennuskoulutuksen tukeminen ja

ohjaustoiminnan arvioinnin kehittämi- nen. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehit- tämishanke on toteutettu 50 alueellisena projektina eri puolella Suomea. Alue- hankkeissa on kehitetty mm. 1) seudullis- ta/alueellista, moniammatillista ja oppi- laitosten välistä yhteistyötä, 2) oppilaitos- ten sisäistä ohjausta sekä 3) sisältöjä, me- netelmiä ja laatukriteerejä (Karjalainen & Kasurinen 2006).

Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen rinnalla toimii ESR -rahoitteinen CHANCES-tutkimus-, koulutus- ja kehittämishanke vuosille 2005 - 2006. Hankkeen partnerit ovat Joensuun yliopisto, Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, Opettajankoulutuslaitos sekä Jyväskylän ammattiopisto. Hankkeen kohderyhmään kuuluvat opetus-, työ-, sosiaali- ja terveyshallinnon asiantuntijat. Niissä kehitetään palveluja koulutuksen ulkopuolella tai putoamisvaarassa oleville ja/tai erityistä tukea tarvitseville sekä eri kulttuuritaustaisille nuorille. Koulutuksen tutkimuslaitoksen CHANCES-osahankkeessa kehitetään ohjauksen alueellista moniammatillista poikkihallinnollista verkostoyhteistyötä. Hankkeessa tarkastellaan ja arvioidaan ohjauksen palvelujärjestelyjä organisaation sisäisenä ja alueellisena toimintana sekä näiden päätöksenteon taustoja.

Artikkelissa tarkastelemme ammatillisten oppilaitosten ohjauspalvelujärjestelyjä osana opiskelijan elinikäistä opinpolkua ja sen edellyttämiä yksilön elinikäisen ohjauksen palvelutarpeita. Koska asiakkaiden ohjaustarpeet ovat moninaisia, yksittäinen organisaatio tai työntekijä pystyy harvoin vastaamaan asiakkaan kaikkiin tarpeisiin. Ohjaustarpeisiin vastaamiseksi tarvitaan organisaation sisäistä ja alueellista, moniammatillista yhteistyötä. Kuvaamme ohjauksen palvelujärjestelyjen tutkimustuloksia kahdesta Opetushallituksen koordinoimasta ohjauksen kehittämishankkeesta.

Elinikäinen oppiminen ja ohjaus

Elinikäisen oppimisen muistion (2000, 17-18) ilmestymisen jälkeen käynnistyi koko Euroopan laajuisen strateginen keskustelu yksilön ja yhteisöjen elinikäisen oppimisen mahdolli-

suuksista. Osaamisyhteiskunnan edellyttämien tietojen ja taitojen hankkiminen ja kohdentaminen edellyttävät erilaisia, joustavia oppimis- ja kouluttautumismahdollisuuksia aktiivisen kansalaisuuden ja työllistyvyyden edistämiseksi. Elinikäisen oppimisen tukemiseksi tarvitaan toimivat elinikäisen ohjauksen palvelut. Niillä tarkoitetaan toimia, joiden avulla kaikenikäiset kansalaiset voivat määritellä valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa missä tahansa elämänvaiheessa, tehdä päätöksiä koulutuksestaan ja ammatillisesta suuntautumisestaan sekä hallita yksilöllistä kehityskaartaan oppimisessa, työssä ja muussa sellaisessa toiminnassa, jossa valmiuksia ja taitoja opitaan ja/tai käytetään (Euroopan unionin neuvosto 2004).

Elinikäinen oppiminen lasten ja nuorten osalta toteutuu enimmäkseen koulu-/oppilaitoskontekstissa eri koulutuksen tarjoajien perättäisissä palvelurakenteissa. Opinpolkukäsite tarkoittaa suunniteltua, toteutunutta ja koettua opintojen etenemisen ja oppimiskokemusten prosessia. Koulutusjärjestelmä, oppilaitosten toimintakulttuuri, perinteet ja toimijat, koulutussisällöt ja opiskelijan elämäntilanne valintoiheen luovat osaltaan rakenteen opiskelijan opinpolulle (Tarkiainen & Vuorinen 1997; Karjalainen ym. 2003). Opinpolut eivät vielä käytännössä muodosta kokonaisuutta, sillä kokonaisuuden edellyttämä oppilaitosten yhteistyö ja alueellinen ohjauksen verkostotyö hakevat muotojaan.

Ei yksin tehden, vaan verkostoyhteistyössä

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisuunnitelmassa 2003 -2008 (2004) pidetään tärkeänä, että koulutuksen järjestämisessä tehdään seu-

dullista yhteistyötä. Opetusministeriön Koulutus- ja tiedepolitiikan aluestrategias-
va vuoteen 2013 (2003) todetaan, että toisen
asteen koulutustarjonta turvataan
koulutuksen järjestäjien yhteistyöllä, jossa
käytetään alueelliset voimavarat tehokkaasti
hyödyksi. Koulutusta ei enää voida kehittää
yhden koulun tai kunnan tai koulutuksen
järjestäjän näkökulmasta vaan seudun
oppilaitosverkostoa on tarkasteltava
kokonaisuutena. Koulutus on tärkeää
nuoren kehityksen kannalta, mutta se tukee
myös seudun hyvinvointia. Oppilaitosverkostojen
syntymisen edellytyksenä on koulutuksen
järjestäjien ja päätoimintekijöiden tuki
(Lindroos 2004).

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen
ohjauksen palvelujärjestelyt ovat osa
prosessia, joka alkaa jo päivähoitossa, jatkuen
yksilön opinpolun alkuvaiheeseen, esiopetukseen
ja sieltä perusopetukseen. Opiskelijat siirtyvät
ammattilliseen koulutukseen erilaisia reittejä:
suoraan peruskoulusta tai lukiosta, muista
ammattillisista oppilaitoksista, muilta
opintolinjoilta, työelämästä lyhemmän tai
pitemmän ajan kuluttua. Ammatillisen
koulutuksen jälkeen opiskelijat siirtyvät
joko työelämään tai jatko-opintoihin.
Ammattilliset opinnot ovat siis osa
yksilön elinikäisen oppimisen
opinpolkua ohjauspalveluineen.

Ohjaus eri organisaatioiden välisenä moniammatillisena yhteistyönä

Alueelliselle ohjauksen yhteistyölle
on erilaisia haasteita: 1) Syrjäytymisen
ehkäisemiseksi perusopetuksen ja toisen
asteen välinen opinpolun siirtymävaihe
tulisi mieltää pitempänä siirtymänä,
jossa nuori asteittain selkeyttää
suuntautumistaan (Perusopetuksen ja
toisen asteen nivelvaiheen kehittämistyöryhmä
2005). Tämä suuntautuminen

edellyttää ohjausta, jossa yhteistyö on
tarpeen. 2) Toisen asteen koulutuksen
sähköisen hakujärjestelmien kehittämistyöryhmän
(2006) mukaan myös jälkiohjauksen
tehostaminen edellyttää oppilaitosten
välistä yhteistyötä. 3) Alueellisen
ohjauksen yhteistyön merkitys tulee
lisääntymään, jotta tasavertaiset
koulutusmahdollisuudet voidaan turvata
kaikille (Kasurisen 2006, 19). 4) Nuorten
ohjauspalvelujen järjestämistä pohtinut
yhteistyöryhmä (2004) ehdottaa, että
alueille perustettaisiin ohjauksen
kehittämistä ja toiminnan suunnittelusta
vastaavia poikkipohjallisia ja moniammatillisia
yhteistyöryhmiä, joissa olisi edustettuina
koulutuksen ylläpitäjien hallinto, oppilaitosjohto
ja toimijat. 5) Työryhmä pitää toisen
asteen ohjauksen erityishaasteena
yhteistyön tiivistämistä perusopetuksen ja
työvoimatoimistojen kanssa. 6) Moniammatillisten
työmuotojen kehittäminen on ohjauksen
toimijoiden haaste. Moniammatillisen
verkostotyön ytimeksi Ågren (2005) erottaa
yhteiset tavoitteet ja toimintatahdon.
Verkostotyön elementtejä ovat hänen
mukaansa kyky visioida muiden kanssa,
ennakkoluulottomuus, kommunikointi ja
yhteinen kieli, osallistujien erikoisosaamisen
hyödyntäminen ja luottamus.

Luhmann (2004, 69) käyttää yhteiskunnallisen
kommunikaation käsitettä, jolla hän tarkoittaa
vuorovaikutuksessa syntyvää yhteistä
tajuntaa. Tämä on henkinen tila, joka voi
muuttaa toimintaympäristön tilaa. Luhmannin
(2002, 155 - 168) mukaan modernissa
yhteiskunnassa on eriytyneitä osajärjestelmiä
toimijoinen (esimerkiksi ohjauspalvelut
osana koulutusjärjestelmää ja työvoimatoimistojen
palvelutarjontaa), joiden on vaikeaa
erillisten tietokoodien ja toimintaohjelmien
vuoksi ymmärtää toisiaan. Organisaatioiden
kehittämisessä tarvitaan yhteis-

Organisaatioiden kehittämisessä tarvitaan yhteiskunnallista kommunikaatiota.

kunnallista kommunikaatiota: informaatiota, ilmauksia ja ymmärrystä. Osajärjestelmien edustajilla on haaste, mutta samalla myös elinehto hakeutua kommunikaatioon muiden osajärjestelmien kanssa. Oppilaitoksen näkökulmasta tämä tarkoittaa opetus-, ohjaus- ja opiskelijahuoltohenkilöstön organisaation sisäisen ja organisaatioiden välisen kommunikaation ja kollaboraation välttämättömyyttä ohjauspalvelujen kehittämiseksi.

Moniammatillinen yhteistyö haastaa toimijoita kollaboraation kehittämiseen (ks. Arvaja 2005). Rubinin (2002, 38) mukaan kollaboraatiolla tarkoitetaan ihmisten yhteistyötä tavoitteiden saavuttamiseksi. Systemit muuttuvat ihmisissä tapahtuvien muutosten myötä. Jotta organisaatiossa tapahtuisi muutosta, tarvitaan johtamista eli edellytysten luomista. Sen avulla organisaation jäsenet voivat olla kontaktissa esimerkiksi muihin ohjauksen toteuttajiin ja oppia tässä vuorovaikutuksessa (Rubin 2002, 38). Organisaation yhteinen linjaus kollaboraation kehittämiseksi on välttämätön. Muutoin yhteistyö on kuin ”sinne tänne lentelevät nuolet” Rubinin kielikuvaa käyttäen. Jotta ohjauksen palvelujärjestelyt vastaisivat asiak-

kaan palvelutarpeisiin, tarvitaan Sengen (1990) systeemiajattelun mukaan jaettu yhteinen tavoite. Tavoitteiden toteutuminen on mahdollista, jos kumppaneilla on halua yhteistyöhön ja työkäytäntöjen kehittämiseen. Poliittisten päättäjien tulisi laatia yhteistyötä mahdollistavat säädökset toiminnan ohjauksesta ja resursseista. Rubin (2002, 38 -39) viittaa Malcolm Baldrige -laadunarviointimalliin laatujohtamisessa ja resurssien fokuoimisessa. Näiden avulla systeemissä voidaan toimia vaikuttavasti ja tehokkaasti. Malcom Baldrige -malli antaa oppilaitosjohtamiseen toiminnan kehittämisen toimintaelementit: 1) henkilöstöjohtaminen ja 2) herkkyyden tunnistaa inhimilliset resurssit (leadership), 3) strateginen suunnittelu, 4) yhteistyösuhde, 5) tietoon perustuva päätöksenteko, 6) tulosorientaatio ja jatkuva kehittäminen ja 7) toimintojen johtaminen (management).

Peter Sengen (1990) systeemiseen ajatteluun kuuluu idea kehittämisen kehistä (learning loops). Systeemiteorian lähtökohta Ekolan (1997) mukaan on toiminnan taustalla olevat teoriat, arvot, säädökset. Niille rakennetaan toiminnan suunnittelu- ja toteutusprosessit. Prosessin tuotoksena syntyvät ohjauspalvelut, joita voidaan arvioida. Jos palveluprosessin arvioinnin jälkeen muutetaan vain toimintaa, puuttumatta sen taustalla olevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon, on kysymyksessä paikkaava toiminta (first loop learning). Näin ohjauksen kehittäminen vain ohjaajan asiakkaille näkyvinä palveluiden muuttamisena, on riittämätön lähestymistapa ohjauksen palvelujärjestelyjen kehittämiseksi. Joustava toiminta on sitä, että arviointitulosten pohjalta toiminnan kehittämisen lisäksi pureudutaan myös palvelujärjestelyjen suunnitteluun (second loop) (Argyris 1999, 68). Kolmantena toiminnan kehittämisen kehänä

on uudistava toiminta, jossa arviointi johdattaa tarkastelemaan palvelujärjestelyjen taustalla olevien periaatteiden, arvojen ja käsitysten toimivuutta. Vasta tämän jälkeen tulisi edetä ohjauspalvelujen suunnitteluun ja toteuttamiseen uudesta lähtökohdasta (third loop learning) (Swieringa & Wierdsma 1992, 41-42; Ekola 1997; Nikkanen 2001, 69).

Systeemiajattelun mukaan ohjauksen paradigma laajenee opinto-ohjauksesta moniammatillisiksi ohjauksen palvelujärjestelyiksi. Ohjaus on siis jatkumo ja osa yksilön elinikäistä oppimista. Yksittäiset osajärjestelmät (Luhmann 2002) ja eri toimijoiden tuottamat ohjauspalvelut muodostavat kokonaisvaltaisen eri hallinnonaloja ja toimijatasoja yhdistävän palvelujärjestelmän, jota tulisi kehittää koordinoitusti. Palvelujärjestelmä sisältää toimivat tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelut yhteiskunnallisen tasa-arvon parantamiseksi. Tämän paradigman toteutumisen esteenä on toistaiseksi se, että ohjausalan ammattilaiset eivät tunne riittävästi koulutus- ja työvoimapolitiikan linjauksia eikä poliittisilla päättäjillä ole välttämättä syvällistä tietoa ohjauksen suunnittelusta, koordinoinnista ja toteutuksesta. Toikan (2002) mukaan tämä ilmiö näkyy esimerkiksi ammattikorkeakouluissa, joissa strateginen keskustelu ja -ajattelu eivät kohtaa ylhäältä alas- ja alhaalta ylös- prosessina eikä yhteistyönä.

Ohjaus organisaation sisäisenä toimintana

Alueellisten ohjauksen palvelujärjestelyjen kehittäminen aiheuttaa muutosta myös yksittäisen organisaation ohjauksen toimintatapoihin ja yhteistyöhön. Osajärjestelmän kehittäminen vaikuttaa siis organisaation toimintakulttuuriin (Luhmann 2002). Kasurisen

(2005, 270) mukaan ohjauksen toteuttaminen ja resursointi on paikallisen päätöksenteon vastuulla ja sen tulisi perustua paikallisiin ohjausstrategioihin. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaitokselle tulee laatia ohjaussuunnitelma. Nummisen ym. (2005) mukaan ohjauspalvelut voidaan kuvata esimerkiksi opiskelijan opinpolun vaiheeseen liittyvien siirtymien mukaan: 1) ennen opintojen alkua, 2) opintojen alkaessa, 3) opiskelun aikana, 4) opintojen päättövaiheessa ja 5) opintojen jälkeen. Ohjauspalvelujen järjestämisessä on tärkeää, että opiskelijan palvelutarpeet tunnustetaan ja niihin puututaan varhain. Koko henkilökunta osallistuu tähän työhön. Organisaation toiminnan kehittämisen pitäisi suuntautua sisäisten ja ulkopuolisten ristiriitaistenkin asenteiden, arvojen ja kehittämisen esteiden voittamiseen, joita Hannan ja Freeman (1984) kuvaavat organisaation kitka-ilmioilla. Siinä organisaation sisäinen muutosnopeus on hitaampi kuin ympäristömuutosten. Hankkeissa haasteltu ohjaushenkilöstö kuvaa esimerkiksi, että monikulttuuristen opiskelijoiden ohjauspalvelut on toistaiseksi puutteellisesti järjestetty, vaikka toimintaympäristön monikulttuuristuminen on ollut voimakasta.

Ohjausta voidaan pitää alueellisena ja organisaatioiden osajärjestelmänä (Luhmann 2002), jonka avulla oppilaitokset mm. ovat toteuttaneet lainsäädännön yhteistyövelvoitettaan. Opetussuunnitelman perusteiden ohjaussuunnitelma tavoitteineen ja sisältöalueineen edellyttää ohjauksen palvelujärjestelyjen työn- ja vastuunjakoja. Ammatillisen koulutuksen ohjauksen tavoitealueet ja sisällöt ovat Nummisen ym. (2005, 15) mukaan psykososiaalinen, opiskelun ja opiskelutaitojen sekä ammatillisen suuntautumisen ohjaus.

1) Psykososiaalisella ohjauksella tarkoitetaan opiskelijoiden kasvun ja kehityksen tukea, jossa ohjaus kytkeytyy opiskelijahuoltoon (Merimaa 2004, 75). Oppilashuoltotyöryhmä (2002, 11) on määritellyt oppilashuollon seuraavasti: Oppilashuolto on oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä, ylläpitämistä ja niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuolto on myös oppimisvaikeuksia sekä terveydellisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia ehkäisevää ja korjaavaa toimintaa. Hyvä oppilashuoltotyön toteutuminen edellyttää moniammatillista yhteistyötä.

2) Opiskelun ja opiskelutaitojen ohjaus sisältää muun muassa opiskelutaitojen opettamisen, oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen ja puuttumisen, henkilökohtaisen opinto-suunnitelman edellyttämän tuen ja ohjauksen ja jatko-opintovalmiuksien kehittämisen (Merimaa 2004, 75).

3) Ammatillisen suuntautumisen ohjaus sisältää muun muassa opiskelijan laatiman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mahdollisine jatko-opintosuunnitelmineen. Se sisältää opiskelijan valinnat, osaamisen tunnistamisen, työssäoppimisen sekä ammatiosaamisen näytöt.

Oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman yhteisen osan tulee sisältää opinto-tarjonnan yhteistyössä muiden koulutuksen järjestäjien kanssa, suunnitelman kodin ja oppilaitoksen yhteistyön toteutuksesta, opiskelijahuollon järjestämisestä, opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistämisestä. Suunnittelutyötä tehdään oppilaitoksessa yhteistyössä alueen, sijainti- ja ylläpitäjäkuntien sosiaali- ja terveydenhuollon ja työvoimapalvelujen henkilöstön kanssa

(Opetushallituksen määräys kodin ja oppilaitoksen yhteistyöstä sekä opiskelijahuollosta 28/011/2004).

Ammatillisen koulutuksen ohjauksen vahvuuksia, haasteita ja kehittämistä Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeessa ja CHANCES-hankkeessa

Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportin (Karttunen & Kasurinen 2006) aiheisto on kerätty vuonna 2006 kyselylomakkeella. Kyselylomakkeet lähetettiin aluehankkeiden yhdyshenkilöille. Kyselyyn vastasi yhteensä 38 aluehanketta (vastausprosentti 76 %). Lomakkeen kysymykset pohjautuivat oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen tavoitteisiin ja opetusministeriön hankkeen määrärahan asettamiskirjeeseen.

Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen kyselyn mukaan vaatimus oppilaitoskohtaisten opetus-, opiskelijahuolto- sekä kodin ja oppilaitoksen yhteistyön suunnitelmista ovat aktivoineet yhteistyötä. Se on virinnyt oppilaitoksissa, koulutuskuntayhtymissä sekä laajemmin alueellisesti oppilaitosten ja moniammatillisten ja poikkihallinnollisten yhteistyöverkostoissa. Ammatillisen koulutuksen kentällä uusien laajempien koulutuskuntayhtymien syntyminen on johtanut ohjaus- ja opiskelijahuoltotyön uudelleen organisointiin. Oppilaitoskohtaisten suunnitelmien lisäksi on käynnistetty alueellisten ohjausstrategioiden laatiminen. Suunnitelmatyö on johtanut muun muassa ohjauksen työnjaon ja vastuiden tarkempaan määrittelyyn. Oppilaitosten sisällä suunnittelutyö on myös vahvistanut ajattelua, jonka mukaan ohjaus kuuluu kaikille oppilaitoksessa toimiville henkilöille.

Kyselyvastausten mukaan ammatillisten oppilaitosten sisäiset ohjauksen kehittämistoimet ovat tiedotus, opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen varmistaminen, ryhmä- ja henkilökohtaisten resursien kohdentaminen, seurantajärjestelmien kehittäminen sekä alkuvaiheen tukitoimien suunnittelu. Näissä kaikissa tarvitaan ammatillisten oppilaitosten sisäisen ohjauksen suunnittelua, koordinoimista ja toteutusta. Tiedottaminen nähtiin osana opintojen keskeyttämisen ehkäisyä sillä, jos nuori tekee tietoisien valinnan saamansa ammatti- ja koulutustiedon pohjalta, hän todennäköisemmin sitoutuu opintoihinsa. Ammatillisen koulutuksen tiedottaminen suunnataan eri ryhmille (opiskelijat, vanhemmat/huoltajat, perusopetuksen työntekijät), eri kanavin (esitteet, vanhempainillat, esittelytilaisuuDET, www-sivut, koulutusmessut, erilaiset tapahtumat ja avoimet ovet -tapahtumat, kouluihin tutustumiset, TET -jaksot) ja eri vastuuhenkilöin (opinto-ohjaajat, tutor-opiskelijat).

Ammatillisten oppilaitosten vastaajat eivät kuvaa vastauksissa erilaisia toimintamalleja, joita oppilaitoksissa oli kehitetty opiskelijoiden opintoihin alkuvaiheen kiinnittymisen tukemiseksi. Opintoihin kiinnittymistä tuetaan oppilaitosten välisellä tiedonsiirrolla sekä ohjauksesta vastaavan henkilön (esimerkiksi ryhmänohjaaja) ja opiskelijan alkuvaiheen keskustelulla. Ammatillisten oppilaitosten sisällä on pyritty kohdentamaan ohjauksen resursseja tehokkaammin esimerkiksi ryhmäohjauksen tarkoituksenmukaisella käytöllä. Oppilaitoksen sisällä on tehostettu varhaisen tunnistamisen ja puuttumisen järjestelmiä. Tähän sisältyy mm. seurantajärjestelmien kehittäminen.

Organisaatioiden välinen ja alueellinen ohjausyhteistyö sisältää ammatillisten

Oppilashuolto ja ohjauspalvelut tulisi synkronoida.

oppilaitosten näkökulmasta lähinnä kolme eri toiminta-alueita: nivelvaiheysteistyö, keskeyttämisen ehkäisy ja seuranta.

CHANCES-tutkimuksessa (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2006) arvioitiin ohjauksen palvelujärjestelyjä organisaation sisäisenä ja aluetoimintana. Aineisto koottiin fokusryhmissä, joissa haastatteluihin osallistui useita teeman asiantuntijoita. He vaihtoivat kokemuksia, tunteita, mielipiteitä haastatteluteemoista ohjaavan tutkijan läsnä ollessa (Solatie 2001). Haastattelun teemat olivat ohjauksen verkoston toimivuus, moniammatillisen ohjausverkoston organisointi ja kehittäminen sekä koulutustarpeet. Haastatteluihin osallistui 61 ohjauksen moniammatillista työntekijää, jotka edustivat oppilaitosten ylläpitäjien hallintoa, rehtoreita, koulutusalojohtajia, eri oppilaitosmuotojen opinto- ja oppilaanohjaajia, erityisopettajia, terveydenhoitajia, kuraattoreita, koulupsykologeja, sosiaaliohjaajia sekä työelämän ja erilaisten projektien edustajia. Haastattelut toteutettiin Etelä-Suomen aikuislukioiden, Helsingin ja Vantaan, Oulun alueen ja ruotsinkielisen

Pohjanmaan ohjauksen kehittämishankkeissa. CHANCES-aineisto analysoitiin SWOT-analyysin ja Hakulisen ja Kasurisen (2002) sekä Kasurisen ja Vuorisen (2003) laatiman ohjauksen ulottuvuuk-sien mallin avulla. Ohjauksen ulottuvuu-det ovat menetelmällinen, sisällöllinen, työnjaollinen, organisatorinen, konteks-tuaalinen ja toimintapoliittinen taso. Mal-lissa tarkastellaan ohjausta käytännön toi-mintana sekä siihen liittyvän päätöksen-teon taustalla olevien tekijöiden näkökul-mista. Teoreettisesti mallissa paikanne-taan ohjaus verkosto-, systeemi-, organi-saatio- ja ohjausteorioihin.

Haastatellut nostivat alueen, päättä-jien ja ylläpitäjän näkökulmasta ohjauk-sen moniammatillisen työn keskeisiksi tekijöiksi verkoston toimintapolitiikan kehittä-misen. Se on poikkihallinnollista päätöksentekoa, yhteissuunnittelua ja koordinoinnin ohjausta. Ohjauksen ver-kostoyhteistyön kehittämiseksi tarvittai-siin alueellinen poikkihallinnollinen stra-tegia- ja yhteistyö aluehallinnon, oppilai-tosten sekä sosiaali-, terveys-, työvoima- ja nuorisopalvelujen kesken. Työn keskei-nen tavoite on systemaattinen ohjauspal-velujen järjestäminen opiskelijan opinpo-lun yhtenäisyyden turvaamiseksi ja syrjä-ytymisen ehkäisemiseksi. Tämä tarkoittaa haastateltujen mukaan: 1) Alueen voima-varojen ja resurssien yhdistämistä ja koor-dinointia. Eri palvelut tulisi koota syner-giseksi palvelurakenteeksi asiakkaiden ”luukutuksen” välttämiseksi ja resurssien säästämiseksi. 2) Organisaatioiden sisäi-sen ja välisen asiantuntijuuden hyödyntä-mistä. Haastatellut nostivat myös päätök-senteon ja hallinnon etäisyyden toimijoi-sa ja tiedonkulun vaikeudet.

Organisaatioiden välisen työn kehittä-mistarpeina ilmaistiin vuorovaikutuksen lisääminen, eristäytyneisyyden ja asiak-

kaan kannalta epäterveen kilpailun purku, nivelvaiheiden tiedonsiirto ja tie-tosuoja sekä oppilaitosten ja elinkeinoelä-män yhteistyö. Organisaation näkökul-masta kehittämistarpeita ovat opetus-suunnitelmalinjausten toimeenpano. Tämä edellyttää johdon aktiivisuutta 1) keskustelu- ja päätöksentekofoorumien kokoamiseksi, 2) viestintävaikeuksien voit-tamiseksi, 3) työn- ja vastuunjaon selkiin-nyttämiseksi ja 4) tiimityön koordinoimi-seksi. Verkostot rakentuvat liiaksi henki-lösuhteille ja ovat sen vuoksi haavoittuvia. Tämän estämiseksi tarvitaan organisaatiossa sovittua ja koordinoitua, vertaisop-pimista edistävää yhteistyötä ja verkosto-työtä muiden organisaatioiden kanssa sekä uusien työntekijöitten perehdytystä. Kodin ja oppilaitosten yhteistyö on vielä epäsystemaattista. Toimivat neuvottelu- ja kokouskäytännöt tulisi kehittää organi-saatioihin.

Moniammatillinen ohjaustyö työntekijöiden näkökulmasta edellyttää varhaisen tunnistamisen, puuttumisen ja tuen menetelmien kehittämistä, hyvien käytän-töjen jakamista sekä vertaisoppimista. Op-pilashuolto- ja ohjauspalvelut tulisi synkronoida. Opetussuunnitelman perusteel-la ohjaus kuuluu kaikille oppilaitoksessa.

Johtopäätökset

Ohjauksen paradigman muutos näkyy jo oppilaan- ja opinto-ohjauksen sekä CHANCES-hankeen tutkimustuloksissa: 1) Alueellisen ohjauksen jatkumon rakentamispyrki-myksinä eri työntekijäryhmien, organisaatioiden sisällä ja välillä. Esimerkiksi perusopetuksesta ammatillisiin opintoihin siirtymisen nivelvaiheyhteistyössä kehite-tään tiedonsiirtoa ja seurantajärjestelmiä. 2) Eri hallinnonalojen välistä yhteistyötä rakennetaan osana alueellisten ohjauksen

kehittämis- ja asiantuntijaryhmien toimesta. 3) Palvelujärjestelyjen koordinoinnin tarve on tunnistettu yhteistyössä. Ohjauksen paradigman muutos edellyttää palvelujärjestelyjen kokonaisuuden tuntemusta. 4) Tarvitaan alueelliset palvelujärjestelyjen tietopankit, joissa palvelumuodot ja toimijat kuvataan koko alueen osalta keskitetysti. 5) Jotta eri toimijatasojen kommunikointi yhteisen ymmärryksen ja kielen avulla ohjauksen palvelujärjestelmien kehittämisessä onnistuu, tarvitaan ohjauksen ammattilaisten omaa toimintaansa koskevaa arviointitiedon tuottamista päätöksenteon pohjaksi poliittisille päättäjille.

Lähteet:

Argyris, C. 1999. *On Organizational Learning*. (2nd ed.). Malden MA: Blackwell.

Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Institute for educational research. University of Jyväskylä. Jyväskylä: University Printing House.

Ekola, J. 1997. Omaa työtään kehittävä opettaja. Luento 22.5.1997. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu.

Elinikäisen oppimisen muistio. 2000. Euroopan yhteisöjen komission valmisteluasiakirja SEK (2000) 1832.

Euroopan unionin neuvosto. 2004. Ehdotus: Neuvoston ja neuvostossa kokoontuvien jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselma politiikkojen, järjestelmien ja käytäntöjen tehostamisesta elinikäisen ohjauksen alalla Euroopassa. 9286/04. EDUC 109. SOC 109. (OR.en). 18. toukokuuta 2004. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf>](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf). (Luettu 14.9.2006).

Hakulinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjaus ammattikorkeakouluopiskelijoiden palvelujärjestelmänä – luonnos ohjauksen kehittämiseksi Hämeen ammattikorkeakoulussa.

Hannan, M. T. & Freeman, J. 1984. Structural Inertia and Organizational Change. *American Sociological Review*. Vol. 49, 149-163.

Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetus-suunnitelma työ. Oulun yliopisto opetuksen suunnitteluyksikkö, 25-55.

Karjalainen, M. & Kasurinen, H. 2006. (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoista 31.

Kasurinen, H. 2005. Oppilaanohjaus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 268 - 275.

Kasurinen, H. 2006. Ohjauksen kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylä yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 13 -30.

Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2003 Initiatives generated by the results of national evaluations on guidance provision. Teoksessa H. Kasurinen & U. Numminen (toim.) Evaluation of educational guidance and counselling in Finland. Evaluation 5. Helsinki: Opetushallitus.

Koulutus- ja tiedepolitiikan aluestrategia vuoteen 2013. 2003. Opetusministeriö. Helsinki. Opetusministeriön julkaisuja 40.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. 2004. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. Helsinki. Opetusministeriön julkaisuja 6.

Lindroos, K. 2004. Esipuhe. Teoksessa U. Numminen & K. Stenvall. (toim.) Seudulliseen yhteistyöhön! Opetustoimen seudullisia verkostoja. Helsinki: Opetushallitus, 3-4.

Luhmann, N. 2002. *Theories of Distinction. Redescribing the Descriptions of Modernity*. Stanford CA: Stanford University.

Luhmann, N. 2004. *Ekologinen kommunikaatio*. Helsinki: Gaudeamus.

Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukikoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään - opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 71-81.

Nikkanen, P. 2001. Effectiveness and Improvement in a Learning Organization. Teoksessa E. Kimonen (toim.) Curriculum Approaches. Readings and Activities for Educational Studies. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education & Institute for Educational Research, 55-76.

Nuorten ohjauspalvelujen järjestäminen. 2004. Opinto-ohjauksen ja työvoimapalvelujen yhteistyöryhmä. Opetusministeriö. Helsinki. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 29.

Numminen, U., Heino, J., Joronen-Vallin, K., Karlsson, R. Lerkkanen, J., Virtanen, R. & Pirttiniemi, J. 2005. Miten tuemme opiskelijaa oppilaitoksessamme? Opas ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaussuunnitelman laatimiseen. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www.muodossa: <URL: http://www.edu.fi/julkaisut/mitentuemme.pdf> (Luettu 6.9.2006).

Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2006. Ohjauksen alueellisen poikkialueellisen, moniammatillisen verkoston kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Käsikirjoitus.

Opetushallituksen määräys kodin ja oppilaitoksen yhteistyöstä sekä opiskelijahuollosta 28/011/2004. Saatavilla www.muodossa: <URL: http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/opiskhuolto_B5.pdf>. (Luettu 19.9.2006).

Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. 2002. Opetusministeriö. Helsinki. Opetusministeriön työryhmien muistioita 13. Saatavilla www.muodossa: <URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_492_oppilashuolto.pdf?lang=fi#search=%22oppilashuolto%20stakes%22> (Luettu 11.9.2006).

Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. 2005. Opetusministeriö. Helsinki. Opetusministeriön

koulutus- ja tiedepoliittisen osaston työryhmämuistioita ja selvityksiä 33.

Rubin, H. 2002. Collaborative leadership. Developing Effective Partnerships in Communities and Schools. Thousand Oaks, CA.: Corwin.

Senge, P. 1990. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. London: Century Business.

Solatie, J. (2001) Fokusrhytmät Mainostajien liitto. Helsinki: Makeprint.

Swieringa, J. & Wierdsma, A. 1992. Becoming a learning organization. Beyond the learning curve. Wokingham: Addison-Wesley.

Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. 1997. Toisin tekemisestä ja näkemisestä- pohdintoja opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen strategioista. Teoksessa A. Tarkiainen ja R. Vuorinen (toim.) Työyhteisö oppimassa - laadun arviointia projektityöskentelyä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 10, 9 - 40.

Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strategien johtaminen ammattikorkeakoulussa.

Tapaustutkimus Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta. Acta Universitatis Tamperensis 873.

Toisen asteen koulutuksen sähköisen hakujärjestelmän kehittämistyöryhmän muistio. 2006. Opetusministeriö. Helsinki. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 5. Saatavilla www.muodossa: <URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_10_tr05.pdf?lang=fi> (Luettu 28.8.2006).

Ågren, S. 2005. Näkökulmia tulevaisuuden osaamistarpeisiin. Luento Syrjäytymisen haasteet. Oppilashuollon päivä 10.11.2005. Vaasan kaupungin opetustoimi.

Biografisen oppimisen hyödyntäminen ohjauksessa

Marjatta Lairio
Professori, KT, dosentti
Jyväskylän yliopisto
lairio@edu.jyu.fi

Elina Kujala
KM
Jyväskylän yliopisto
elina.kujala@edu.jyu.fi

Jaana Makkonen
KM
Jyväskylän yliopisto
jamakkon@cc.jyu.fi

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn

Työelämän ja yhteiskunnan muutokset lisäävät tarvetta urasuunnitteluun ja osaamisen kehittämiseen koko työuran ajan. Millaisia haasteita yhteiskunnan ja työelämän monitahoiset muutokset asettavat yksilölle ja miten niihin voidaan ohjauksella vastata? Tarkastelemme artikkelissamme erityisesti biografista oppimista ja sitä, miten työllistymiseen ja uranvalintaan liittyvässä ohjauksessa voitaisiin hyödyntää aiemi-

pää enemmän biografisen oppimisen mahdollisuuksia.

Kaikki muuttuu – biografisen työn tarve lisääntyy

Sosiaaliset muutosprosessit, kuten globalisaatio, uusi teknologia ja kiristynyt kilpailu, muokkaavat työelämän rakenteita ja työn sisältöjä. Ne luovat uusia reunaehtoja työlle ja synnyttävät yhä monimuotoisempia odotuksia yksilön ammatillisista taidoista, sosiaalisista kompetensseista ja oppimi-

sesta uusissa tilanteissa. Kaikissa maissa yhteiskunta muuttuu ja muutoksen vauhti on yhä kiihtyvämpi (Hiebert 2004). Muutos ulottaa vaikutuksensa kaikille yhteiskunnan osa-alueille, yhteisöihin ja organisaatioihin, työelämään ja ammatteihin sekä jokaisen yksilön elämään (Tuomisto 1999, 13–16).

2000-luvulla ammattien määrä lisääntyy samanaikaisesti kun eri ammattien ja työtehtävien rajat hämärtyvät. Jälkiammatillista työelämää luonnehtii enemmän asiantuntemus sekä erityiset taidot kuin yksittäiset ammatit. Tämä edellyttää uudenlaista työurien hahmottamista. (Hiebert 2004.) Herr (1992) korostaa sitä, että työura-sanaa ei voi enää pitää synonyyminä työlle tai ammatille, vaan jokainen rakentaa yksilöllisesti omaa työuraansa. Enää ei myöskään riitä, että yksilö hallitsee tietyssä tehtävässä vaadittavat tiedot ja taidot. Ammatillinen pätevyys koostuu sellaisista tekijöistä kuin jatkuva valmius oppimiseen, osaaminen, luovuus, yhteistyökykyisyys, sosiaaliset taidot, verkostoitumistaidot ja yrittäjyys. Yhä enemmän nämä työelämässä tarvittavat taidot myös koskettavat henkilöä itseään ja hänen persoonallisuuttaan (Julkunen 2003, 62). Työelämässä ja työmarkkinoilla etsitään ”hyviä tyyppejä”.

Työelämän muutos merkitsee sitä, että myös uraohjaukseen kohdistuu uudenlaisia vaatimuksia. Viime aikoihin asti identiteetin kehitys on nähty urakehityksen kulmakivenä. Vakaa moderni teollinen yhteiskunta edellytti suhteellisen yksinkertaista ja vähäistä reflektointia vaativaa identiteetin rakentamista. Epävakaa ja katkoksellinen työura ei enää tarjoa varmaa ja vakaata perustaa identiteetin kehittämiseksi. Sosiaalisesta

ympäristöstä ei voida johtaa suoraan yhtenäistä minän rakennetta. Seurauksena on se, että yksilöön kohdistuu yhä enemmän sosiaalisia paineita kehittää jatkuvasti identiteettiään elämäkokemuksiaan refleктоimalla. Kuten Beck (1995) ja Giddens (1995) luonnehtivat muutosta, norminmukaisesta elämäkerasta tulee refleктоitu elämäkerta (Law ym. 2002).

Yhteiskunnan muutos ja aikuinen oppija

Yhteiskunnan ja työelämän muutosten myötä yksilöltä vaaditaan jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä. Elinikäisen oppimisen valmiuksien edistäminen onkin omaksuttu keskeiseksi koulutuksen kehittämisen päämääräksi Suomessa jo vuosikymmeniä sitten. Elinikäisestä oppimisesta on tullut jatkuvuuden, kasvamisen ja itsensä kehittämisen ehto mutta myös niiden mahdollistaja. Elinikäistä oppimista tukevalla ohjauksella tarkoitetaan niitä toimia, joiden avulla eri-ikäiset ihmiset voivat määrittellä valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa, missä tahansa elämänvaiheessa ja tehdä koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksiä. Laajasti tarkasteltuna ohjauksen tavoitteena on auttaa yksilöä tekemään perusteltuja päätöksiä ja siirtymiä niin henkilökohtaisessa, koulutuksellisessa kuin työuraan liittyvässä elämänkulussa (Työhallinnon julkaisu 2006, 7).

Elinikäinen oppiminen ei enää rajoitu pelkästään formaaleihin oppimisympäristöihin. Yhä suurempi osa oppimisesta tapahtuu virallisen koulutusinstituution ulkopuolella moninaisissa arjen informaaleissa tilanteissa ja tapahtumissa. Erilaisilla elämäalueilla ta-

pahtuvan oppimisen korostamiseksi elinikäisen oppimisen rinnalla on alettu käyttämään myös elämänlaajuisen oppimisen käsitettä (Tuomisto 2003, 66). Elämänlaajuisen oppimisen näkökulmasta arkielämän ympäristöissä tapahtuva oppiminen nähdään yhtä arvokkaana kuin virallisen koulujärjestelmän piirissä. Esimerkiksi työ, perhe, harrastukset tai järjestötoiminta voivat arkielämän ympäristöinä olla merkittäviä oppimisen areenoita. Monet työ- ja arkielämän kannalta tärkeät tiedot ja taidot voidaan hankkia koulujärjestelmän ulkopuolella. Kuitenkin näiden arkisten oppimisympäristöjen tuottamista oppimiskokemuksista aikuisten elämässä meillä on toistaiseksi vain vähän tietoa (Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997).

Aikuiskoulutuksessa onkin alettu yhä enemmän kiinnittää huomiota informaalisiin oppimisympäristöihin ja niissä tapahtuvaan oppimiseen. Oppimista ei voida enää liittää pelkästään koulutukseen, opettamiseen tai tietojen omaksumiseen. ”Ihmiset oppivat elämällä”, kuten Antikainen (1996, 255, 292) toteaa ja erityisesti aikuisten merkittävät oppimiskokemukset liittyvät suurelta osin moninasiin arkipäivän tilanteisiin ja erilaisissa rooleissa toimimiseen. Työn, perheen ja harrastusten piirissä saadaan kokemuksia, jotka voivat muuttaa yksilön käsityksiä, näkemyksiä ja toimintatapoja. Painopisteen siirtyminen informaaliseen oppimiseen on osaltaan johtanut siihen, että oppimista koskevia käsityksiä on määriteltävä uudelleen (Aittola 1998, 60).

Aikuisten oppimisen perusta on niissä kokemuksissa, jotka ovat kerrostuneet yksilön elämänhistoriaan (Jarvis 1989, 12). Elämänhistoriaan kerrostuneet ko-

kemukset muodostavat siten arvokkaan resurssin aikuisen oppimisessa ja ohjauksessa. Aikuisten oppimisessa painottuu myös oppimisen sosiaalinen ulottuvuus. Viimeaikainen sosiokonstruktivistinen oppimistutkimus osoittaa kontekstin keskeisen merkityksen oppimisen motivaation rakentumiselle ja opitun sisällölle (de Corte 2003). Oppiminen ei tapahdu tyhjiössä muista riippumattomana, vaan sitä ohjaavat monet oppimisympäristön kognitiiviset ja sosiaaliset ominaispiirteet. Usein aikuisten oppiminen tapahtuu erilaisissa ryhmissä tai tiimeissä yhdessä muiden kanssa (Tuomisto 1998, 32–46). Näiden kokemusten, tietojen ja taitojen hyödyntäminen on tärkeä osa aikuisen oppimisprosessia.

Biografinen oppiminen

Peter Alheit esitti 1990-luvun alussa biografisen oppimisen käsitteen. Suomessa rinnakkaiskäsitteenä käytetään myös elämänhistoriallisen oppimisen käsitettä (Antikainen & Huotelin 1996, 9). Biografisessa oppimisessa yksilön elämänhistoriaan kertyneet kokemukset ovat oppimisen lähtökohta ja voimavara. Samalla kokemukset ymmärretään myös mahdollisuuksina jäsentää ja organisoida uudelleen nykyistä ja tulevaa elämää. Biografisen oppimisen näkökulmasta osa yksilön elämänhistoriaan kerrostuneista kokemuksista voi olla sellaisia, joiden merkitystä yksilö ei ole vielä itse löytänyt. Alheit (1994, 286) kutsuu näitä kokemuksia ”elämättömäksi elämäksi” ja ”löytymättömiksi voimavaroiksi”. Tiedostamattomat kokemukset voivat olla myös kyvykkyyttä, joka ei ole vielä näy yksilön ajattelun tai toiminnan tasolla. Yksilöllä saattaa olla oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia enemmän kuin hän on itse oi-

valtanutkaan (Sennet 2004, 84–85). Tiedostamattomien kokemusten merkityksen oivaltaminen voi mahdollistaa niiden hyödyntämisen yksilön oman elämän jäsentämisessä ja suunnittelussa.

Nykyisyyden kokemukset eivät siten ole ainoita mahdollisuuksia oppimiseen vaan myös menneitä kokemuksia voidaan tarkastella oppimisen näkökulmasta. Menneestä elämästä on aina mahdollisuus tehdä uudenlaisia tulkintoja. Henkilökohtaisesti merkittävät oppimiskokemukset voivat johtaa eletyn elämän uudelleen tarkasteluun sekä yksilön näkemään itsensä ja ympäristön uudesta perspektiivistä. Biografisessa oppimisprosessissa elämänkulun tapahtumia ja menneen elämän perusteita voidaan arvioida myös kriittisesti, jolloin yksilöllä on mahdollisuus löytää uudenlaisia toimintamahdollisuuksia oman elämän ja ympäristön jäsentämiseksi (Alheit 1994, 289). Kokemuksiin perustuva oppiminen ja uusien mahdollisuuksien havaitseminen voivat siten muodostua prosessiksi, joka johtaa yksilön vahvistumiseen.

Ihmisen elämänhistoriassa on aina yksilöllisen lisäksi myös jotain yhteisöllistä ja yhteiskunnallista. Yksilön elämänhistoria voidaan nähdä tavallaan kaksitahoisena oppimisen resurssina, sillä biografinen oppiminen mahdollistaa sekä oman identiteetin rakentamisen että sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisten prosessien muodostamisen (Alheit & Dausien 2002, 13). Ihmisten on kyettävä ja heillä on myös oltava mahdollisuus reflektointiensa ja elämämaailmojensa jakamiseen muiden kanssa. Vuorovaikutus ja kokemusten jakaminen ovatkin muutokseen pyrkivän oppimisen peruslähtökohtia (Alheit 1994, 289). Myös Sennet toteaa, että

*Menneestä
elämästä on aina
mahdollisuus
tehdä uudenlaisia
tulkintoja.*

omien kokemusten ja käsitysten tarkastelu sekä vuorovaikutuksellinen toiminta toisten kanssa voivat johtaa uusien, elämää rikastuttavien mahdollisuuksien löytämiseen (Sennet 2004, 125).

Biografinen valmennus

Biografinen oppiminen on ollut lähtökohtana kehitettäessä valmennusta (coaching), jonka tavoitteena on hyödyntää yksilön elämänsä aikana hankkimia tietoja, taitoja ja kokemuksia. ”Perinteisessä” aikuiskoulutuksessa yksilö mielletään vielä helposti erilaisten toimenpiteiden kohteeksi (Alheit 1994, 292). Objektina oleminen kuitenkin heikentää yksilön omaa aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Toimenpiteiden kohteena oleminen voi tehdä yksilöistä vain passiivisia annetun avun kuluttajia kuten Sennet (2004, 26) toteaa. Biografista valmennusta kehitettiin uudenlaiseksi näkökulmaksi aikuiskoulutukseen ja sillä on annettavaa myös nykyisin ohjauksessa vallalla olevan sosiokonstruktivistisen viitekehyksen sisällä käytävään keskusteluun ohjauksen painotuksista. Koulutus ja ohjaus eivät voi enää perustua paremmin

tietämiseen, vaan ohjattavan ja ohjaajan tasavertaiseen dialogiin, jolloin toimintaa ohjaa biografisen valmennuksen periaate (Alheit 1994, 292).

Biografisessa valmennuksessa yksilön elämänhistoria, hänen todellisuutensa ja intressinsä muodostavat lähtökohdan kaikille niille toimenpiteille, joilla häntä pyritään tukemaan. Osa ihmisen elämänhistorian sisältämistä mahdollisuuksista saattaa olla häneltä itseltään vielä piilossa olevia tiedostamattomia voimavaroja. Biografisessa valmennuksessa pyritään näiden voimavarojen vapauttamiseen, jolloin niiden löytäminen ja käyttöön ottaminen voi avata yksilölle aivan uudenlaisia mahdollisuuksia mielekkääseen elämään (Alheit 1994, 292–293). Tällöin yksilön todelliset kyvyt ja lahjat eli potentiaali kyvykkyyksien (vrt. Sennet 2004) pääsee toteutumaan, mikä voi olla vahvistumisen kannalta merkittävä tekijä. Ihmisten elämäkokemukset ovat peräisin erilaisilta elämänalueilta kuten työstä, perheestä, koulutuksesta ja harrastuksista. Tällöin myös valmennuksessa ihminen tulee huomioida kokonaisvaltaisesti ottaen huomioon hänen koko elämäntilanteensa. Yksilön elämäntilanne ja sinä opittu tapa olla maailmassa on jo sinänsä hyvin merkittävä valmennusta estävä tai edistävä tekijä.

Biografista valmennusta voidaan luonnehtia projektimaiseksi toiminnaksi, jossa korostuu pyrkimys muutokseen (Alheit 1994, 293). Yksilö voi saada valmennuksessa sellaisia yhdessä tekemiseen perustuvia oppimiskokemuksia, joita hän voi soveltaa myöhemmin elämässään. Muutos tapahtuu yleensä pienin askelin itseä koskevien käsitysten muutoksena, uusien näkökulmien hahmottamisena minään ja omaan elämään

sekä toimijuuden ja osallisuuden laajenemisena. Nämä voivat johtaa myös suurempiin muutoksiin suhteessa yksilön elämään osana yhteiskuntaa. Yksilön elämänhistoria muodostaa ainutlaatuisen oppimisen voimavaran, josta ohjattava ja ohjaaja yhteistoiminnallisesti etsivät mahdollisuuksia yksilön oman autonomian toteuttamiseen.

Biografinen valmennus on prosessi, jossa yksilö muokkaa käsityksiä itsestään ja eletystä elämästään suhteessa tulevaisuuden vaatimuksiin. Yksilön käsitys omasta toimintakyvystään on sekä minään että sosiaaliseen ympäristöön liittyvien merkitysten muodostama kokonaisuus. Valmennus voi kokemuksena muodostua yksilölle merkittäväksi oppimiskokemukseksi, joka Antikaisen (1996, 253) mukaan saattaa johtaa omaa minää koskevien määrittelyjen muuttumiseen ja rohkaistumiseen osallistua sosiaaliseen toimintaan. Menneen, nykyisen ja tulevan elämän tarkastelu ja mahdollisten uusien tulkintojen syntyminen voivat laajentaa yksilön toimintamahdollisuuksia. Postmodernista perspektiivistä tarkasteltuna ihmisen tulkinnat itsestään voidaan ymmärtää biografiseksi työksi, (ks. mm. Linde 1993) merkityksenannoksi, jossa yksilö rakentaa siltaa menneestä tulevaan. Mielenkiinnon kohteeksi valmennuksessa tuleekin se, miten yksilö tematisoi oman elämäntilanteensa muutoksia (Komulainen 2002, 252–253).

Mitä uutta biografinen valmennus tuo ohjaukseen?

Biografisessa valmennuksessa pyritään kartoittamaan yksilön elämänhistoriaan kerrostuneita kokemuksia ja sitä kautta löytämään elä-

mään uusia mahdollisuuksia oman autonomian toteuttamiseksi. Perinteisesti myös ohjauksen keskeisenä tavoitteena on korostunut ohjattavan tietoisuuden ja toimintakykyisyyden vahvistaminen. Tällöin ohjauksen ensisijaisena tehtävänä on edistää yksilön valmiuksia omien tavoitteiden ja kykyjen tunnistamiseen ja oman ”elämänsuunnitelman” hallintaan (Moeller & Ljung 1999). Biografisen valmennuksen periaatteista onkin löydettävissä yhtymäkohtia ohjausteorioihin, erityisesti Peavyn (1999) sosiodynaamiseen ohjaukseen. Nelson-Jones (1995) korostaa ohjauksen keskeisenä tavoitteena sitä, että ohjattavasta tulee oman elämänsä paras ohjaaja. Oman elämän asiantuntijuus merkitsee sitä, että tieto omista kokemuksista, toiveista ja merkityksistä on ohjattavalle ainutkertaista, ja sen hän tuo mukanaan ohjausprosessiin. Tämä sisältää myös biografisessa oppimisessa korostuvan yksilön autonomian ja subjektiivisuuden kunnioittamisen.

Biografinen valmennus voidaan nähdä myös yhdenvertaisuuteen perustuvana ohjauksena. Ohjaaja ja ohjattava ikään kuin ’puhaltavat yhteen hiileen’ pyrkiessään kartoittamaan yksilön elämäntilannetta. Täten biografinen ohjaus perustuu ihmisten väliseen yhteenkuuluvuuteen ja tasa-arvoisuuteen (Alheit 1994, 293). Jokaisen yksilön tulee saada kokea olevansa arvostettu ja kunnioitettu ihmisenä. Ohjaajan ja ohjattavan välisessä suhteessa tämä tarkoittaisi sitä, että ohjaussuhteen tulee perustua neuvotteluun, tasa-arvoisuuteen ja toisen kunnioittamiseen. Kunnioitus merkitsee yksilöiden välistä yhdenvertaisuutta ja heidän tarpeidensa huomioon ottamista (Sennet 2004, 59–61; Peavy 1999).

Biografisessa valmennuksessa tapahtuva yksilön vahvistuminen ei kuitenkaan ole vain yksilöön ja hänen ajatuksiinsa ja toimintaansa perustuva prosessi. Kujala ja Makkonen (2006) tarkastelivat tutkimuksessaan pitkäaikaisyöttömille suunnattua ohjaavaa koulutusta biografisen oppimisen näkökulmasta. Vahvistumisella havaittiin olevan myös selkeä sosiaalinen ulottuvuus. Vertaisten keskinäinen vuorovaikutus ja yhdessä toimiminen muodostui yksilön vahvistumisprosessissa tärkeäksi tekijäksi. Yhdessä toimimisen kautta pitkään työttömänä olleet saivat kokemuksia tasa-arvoisuudesta, suvaitsevaisuudesta, ja vastuun saamisesta. Uudet ihmissuhteet ja kontaktit laajensivat yksilön sosiaalista piiriä, mikä oli yhteydessä yksilön vahvistumiseen. Opiskelun sosiaalinen konteksti tuli tutkimuksessa havaittavaksi monella tavalla. Tutkimuksessa korostui erityisesti se, miten tärkeitä asioita oman elämän hallinnan ja itsetunnon kannalta ovat erilaiset elämänhistoriaan rakentuneet biografiset oppimiskokemukset (tiedot, taidot ja asenteet) sekä yhdessä tekemisen myötä syntyvät onnistumisen kokemukset ja keskinäisen arvostuksen ilmapiirin raken-

*Ohjattavasta
tulee oman
elämänsä paras
ohjaaja.*

tuminen. Näiden havaintojen perusteella todettiin, että biografisessa valmennuksessa sosiaalinen ulottuvuus on tärkeä tekijä yksilön vahvistumisprosessissa.

Tämän hetken Suomessa ihmisillä on enemmän mahdollisuuksia erilaisten elämäntyylien valintaan kuin koskaan aikaisemmin. Valtaväestön ratkaisuisista poikkeavat yksilölliset valinnan mahdollisuudet ovat myös sosiaalisesti hyväksyttävämpiä (Lairio & Nissilä 2002). Yksilön omien valintojen tullessa mahdolliseksi elämäntavan ja identiteetin rakentamisesta tulee henkilökohtainen kysymys (Giddens 1991). Tämän myötä biografian merkitys tulee korostumaan yhä enemmän henkilökohtaisessa ohjauksessa. Kyky reflektioon, omien ajattelumallien perusteiden tarkasteluun edellyttää ohjauksellista tukea. Ohjattavan kokonaisvaltainen ymmärtäminen on välttämätöntä samoin kuin niiden tekijöiden tiedostaminen, joka vaikuttavat ohjaustilanteeseen. Biografisen oppimisen keskeiset näkemykset voivat osaltaan toimia ohjaajan viitekehystenä, jonka keskeinen sisältö on siinä, että ohjattava antaa yksilöllisiä merkityksiä elämänsä historiaansa kerrostuneille oppimiskokemuksille. Biografinen valmennus voitaisiin ymmärtää kokonaisvaltaisena ohjauksena, jossa niin yksilön omat kokemukset, pyrkimykset ja toiveet kuin myös hänelle merkittävät arkielämän oppimisympäristöt huomioidaan tärkeinä nykyisen ja tulevan elämän voimavaroina.

Ohjaajan ja ohjattavan välisen vuorovaikutuksen ohella biografinen valmennus näyttää suuntaavan huomiota vertaisohjaukseen ja sen merkitykseen osana ohjausprosessia. Ohjattavan ja ohjaajan välisen vuorovaikutuksen ohella

Biografian merkitys tulee korostumaan henkilökohtaisessa ohjauksessa.

ohjauksessa tulisi mahdollistaa myös vertaisten välinen vuorovaikutus ja yhteistoiminta. Biografinen valmennus voisi tältä osin laajentaa entisestään perinteistä ohjauksen toimintakenttää. Ohjauksessa voitaisiin tarkastella millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia, oppimisympäristöjä ja oppimishistorioita sisältyy aikuisen jokapäiväiseen arkielämään ja miten niitä voitaisiin hyödyntää vertaisohjauksessa.

Lähteet

Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Saarijärvi: Gummerus, 59–89.

Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Alheit, P. 1994. "The biographical question" as a challenge to adult education. *International Review of Education* 40. 3-5, 283-298.

Alheit, P. & Dausien, B. 2002. The "double face" of lifelong learning: two analytical perspectives on a "silent revolution". *Studies in the Education of Adults* 34. 1, 3-22.

- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 251–296.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. 1996. Koulutuksen ja elinikäisen oppimisen merkitystä etsimässä. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 8-10.
- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (toim.) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 11–82.
- Beck, U. 2001. Living your own life in a runaway world: individualisation, globalisation and politics. Teoksessa W. Hutton & A. Giddens (toim.) *On the edge. Living with global capitalism*. Croydon, Surrey: Bookmarque Ltd, 164-174.
- de Corte, E. 2003. Productive use of knowledge, skills and motivations: a new look at transfer. Keynote lecture presented at the Conference Interlearn – Multidisciplinary approaches to learning. Helsinki 4-5 December 2003.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. California: Stanford University Press.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalissa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (toim.) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Herr, E. L. 1992. Emerging trends in career counselling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 15, 255-288.
- Hiebert, B. 2004. Perspectives on guidance and social inclusion in a global society. In *Proceedings of IAEGV Conference 2004. Guidance, Social Inclusion and Career Development*, 54-69.
- Jarvis, P. 1989. Kolme oppimismuotoa sosiaalisessa kontekstissa. *Aikuiskasvatus* 9. (1), 12-18.
- Julkunen, R. 2003. Työelämä ohjauksen ympäristönä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 55–70.
- Komulainen, K. 2002. Kertomukset, elämänmetaforat ja ydinretoriikat ohjauksen apuvälineinä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1*. Porvoo: PS-kustannus, 252–275.
- Kujala, E. & Makkonen, J. 2006. Ohjaava koulutus yksilön vahvistajana. Esimerkinä oman Elämän Valtias-koulutus ja Kontti-työjakso. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos ja opettajankoulutuslaitos. Julkaisematon.
- Lairio, M. & Nissilä, P. 2002. Towards networking in counselling. A follow-up study of Finnish school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling* 30, 159-172.
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. 2002. New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30, 431–449.
- Linde, C. 1993. *Life stories. The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.
- Moeller, G. & Ljung, V. 1999. The Korsor production school and the Danish production school. In OECD. *Preparing youth for the 21st century: the transition from education to the labour market*. Paris: OECD.
- Nelson-Jones, R. 1995. *The theory and practice of counselling*. 2. painos. London: Cassell.
- Peavy, R.V. 1999. *Sociodynamic counselling. A constructivist perspective for the practice of counselling in the 21. century*. Victoria: Tranfford Publishing.
- Sennet, R. 2004. *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tuomisto, J. 1999. Työelämän uudet oppimisvaatimukset - lähtökohdat, haasteet ja ongelmat. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. 3. muuttamaton painos. Saarijärvi: Gummerus, 11-55.

Tuomisto, J. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi - unohtuiko jotain? Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy. 49-83.

Työhallinnon julkaisu 2006. Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen. Opetusministeriön ja työministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotukset toimenpideohjelmaksi. Työministeriö.



Lukion opinto- ohjauksen strategiset haasteet

Mervi Pekkari

Vs. opetuspäällikkö, FM

Helsingin kaupungin opetusvirasto

mervi.pekkari@edu.hel.fi

Seija Mahlamäki-Kultanen

Erikoistutkija, dosentti, FT

Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen

tutkimus- ja koulutuskeskus

seija.mahlamaki-kultanen@uta.fi

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn

Johdanto

Artikkeli pohjautuu esitarkastuksessa olevaan väitöstutkimukseen ”Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena”. Tutkimus on tehty hel-sinkiläisessä lukiokontekstissa. Tutkimus on laadullinen, abduktiivinen tapaustutkimus. Tulokset antavat pohdittavaa ohjauksen eri konteksteissa toimiville, vaikka eivät ole tutkimuksen luonteen vuoksi suoraan yleistettävissä.

Yhteiskunnalla on omia sosiaali-, työvoima- ja talouspoliittisia intressejään nuorten opintojen ohjaamiseen. Yhteis-

kunnan, elinikäisen opintouran ja jo lukioajan monimutkaistuminen edellyttävät asiantuntevaa paneutumista opiskelijoiden asioihin. Nuoren lukiolaisen kehitysvaihe rajaa ura- ja elämänsuunnittelua samalla kun siihen kohdentuu suuria yhteiskunnallisia, yksilöllisiä ja sosiaalisia vaatimuksia ja lainsäädännöllisiä normeja (Lairio 1988, 1; Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet, Opetushallitus 2003). Ohjausta toteutetaan ryhmissä ja henkilökohtaisena ohjauksena, jota voi pitää ohjauksen haastavimpana osana. Henkilökohtaiseen ohjaukseen sisältyvät kaikki holistisen ohjausmallin ohjauksen opetussuunnitelman kolme aluetta: opiskelijan kasvun ja kehityksen tukeminen, opintojen ohjaus sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus (Kasurinen 2004, 41). Opinto-ohjaajalla on päävastuu oh-

jauskokonaisuuden suunnittelusta ja toteutuksesta sekä opinto-ohjauksen käytännön järjestelyistä yhteistyössä rehtorin, ryhmänohjaajien, aineenopettajien, erityisopettajien ja muiden kouluyhteisön jäsenten kanssa (Lukioiden opetussuunnitelma, Helsingin kaupunki, 2005). Suuri osa peruskoulun, lukion ja ammatillisten perustutkintojen opiskelijoista ei valitettavasti koe henkilökohtaisen ohjauksen onnistuneen omalla kohdallaan (mm. Mehtäläinen 2003; Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002).

Ohjauksen ja uran käsitteistä

Aiemmat käsitykset urasta perustuvat hierarkkiseen urakehitykseen ja ihmisten motivaatioon toteuttaa ja kehittää itseään selkeästi etenevällä uralla (Richardson 2000, 197–211). Uusi uraideologia lähtee siitä, että urakehitys on usein sattumanvaraista ja äkkinäistä (Onnismaa 2003, 61). Yksi suoritettu tutkinto tai työ lukion jälkeen ei ole nuoren lukiolaisen elämän ainoa uranäkymä. Kokemus oman elämänsuunnan suuntaan vaikuttamisesta saa aikaan tunteen mielekkäämmästä elämästä ja urasta (ks. Nummenmaa 1996, 6–8; Vanttaja 2002, 247). Ohjaajan tehtäviin sisältyy tukea ura- ja elämänsuunnittelun taitojen kehitystä. Ohjausalan järjestöjen käsitteenmäärittelyt korostavat ohjauksen avointa, laaja-alaista, prosessimaista ja eliniän kestävä luonnetta (BAC 1984; IAEVG 2002; Onnismaa 2003, 62–63; Suomen opinto-ohjaajat ry:n www.sopo.fi -sivu 28.11.2005).

Opinto-ohjaajan professio

Ohjauksen professioluonne edellyttää, että ohjaaja on selvillä oman tieteenalansa teorioista, tuntee ohjausta koskevat normit ja niiden

muutokset sekä osaa yhdistää nämä omaan ohjaustyöhönsä (esim. Kasurinen 2004; Lairio & Puukari 2001; Ruohotie 2002). Opinto-ohjaajan verkostoituminen muiden asiantuntijoiden kanssa on välttämätöntä ohjaajana kasvun ja reflektion mahdollistamiseksi (Lairio & Puukari 1999). Postmoderni ohjaajan professio on joustava, käytännöllinen, laaja ja kompleksinen (Hargreaves & Goodson, 1996). Nummenmaa (2005) esittää neljä opinto-ohjaajan työprosessiin liittyvää toimintakokonaisuutta ja niitä vastaavat ydinosaamisalueet. Ne ovat ohjauksen toimintaympäristön pätevyysalue (kontekstiosaaminen ja sisältöosaaminen), ohjauksen pätevyysalue (teoriaosaaminen, asiakasosaaminen ja metodiosaaminen), yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalue ja jatkuvan kehittymisen pätevyysalue (reflektio-osaaminen ja tiedonhallintaosaaminen). Teoreettisen tiedon osaaminen näkyy taitona valita sopiva työote kunkin tilanteen ja opiskelijan kohdalla (Nummenmaa 2005, 92, 224–225).

Tutkimuksen toteutus ja tutkimusaineisto

Tässä tutkimustehtävänä on toimivaan henkilökohtaisen opinto-ohjausprosessiin liittyvien tekijöiden löytäminen. Ohjauskeskustelua ja ohjauskeskusteluprosessia kuvataan, analysoidaan ja tulkitaan opinto-ohjaajan ja lukion opiskelijan näkökulmista. Tarkoituksena on löytää aineksia henkilökohtaisen opinto-ohjauksen kehittämiseen lukioissa ja eväitä ohjaajien koulutuksen ja ohjauksen kehittämisen yleisemminkin ei arvioida nykytilaa.

Tutkimuksen pääkohteena olivat seitsemässä helsinkiläisessä lukiossa opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden kesken luvuina 2003-04 ja 2004-05 käydyt oh-

Opinto-ohjaajat toteuttavat ohjausta osin tiedostamattaan.

jauskeskustelut. Keskeisin tutkimusaineisto ovat opiskelijoiden (N=20) ja opinto-ohjaajien (N=7) heti ohjauskeskustelun jälkeen täyttämät ohjauspäiväkirjat (yhteensä 206 kpl) sekä opiskelijoiden tekemät tulevaisuustehtävät ja elämänkärntäkartat. Empiiristä aineistoa analysoitiin abduktiivisesti tarkastellen vuorotellen ohjauksen teoriaa (mm. Mehtäläinen & Halonen 1999; Mehtäläinen 2003; Numminen & ym. 2002; Juutilainen 2003; Vehviläinen 2001) ja aineistosta esiin tulevia seikkoja. Analyysi toteutettiin tietokoneavusteisesti Nvivo-ohjelmalla tutkijayhteistyössä, jossa todennettiin argumentaation johdonmukainen kulku. Tutkija on käynyt tuloksista tulkintoja varmentavan keskustelun tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien kanssa.

Keskeiset tutkimustulokset ohjauksen strategian kannalta

Tutkimusaineiston analyysin kautta opinto-ohjaajan ammatillinen toiminta tuli näkyvämmäksi. Tutki-

musaineiston tarkastelu ohjauksen aiempien tutkimustulosten valossa osoitti, että opinto-ohjaajat eivät tiedosta riittävästi omia ohjausstrategioitaan tavoitteellista opinto-ohjausprosessin ohjaamista ja reflektiota ajatellen, vaan toteuttavat ohjausta osin tiedostamattaan. Vaikka tutkimuksessa ilmennyt opiskelijan ja opinto-ohjaajan välinen hyvä vuorovaikutus on välttämätön, tavoitteellisuus ja ammatillisuus saattavat jäädä sen varjoon. Ovatko varsinkin pitempään ohjaustyötä tehneet opinto-ohjaajat sisäistäneet omat menettelynsä ja tapansa ohjata niin, etteivät enää tunnista niiden alkuperää? Asian tuntijuus tuntuu silloin joskus itsestäänselvyydeltä (esim. Vähämöttönen 1998, 26–27). Kyseessä on silloin käyttöteoria, tiedostamaton ohjausjärjestelmä, jota nimitetään myös hiljaiseksi tiedoksi (tacit knowledge) Ojanen (2000, 86 ks. myös Leskelä 2005, 71).

Opinto-ohjaajan taito kuljettaa prosessia jää tutkimustulosten mukaan liian vähälle huomiolle. Päämäärätietoinen ohjauskeskusteluprosessin edistäminen ja opinto-ohjaukselle asetetut odotukset, normit ja opetussuunnitelman tavoitteet vaihtelevat silloin ohjaajakohtaisesti. Prosessin hahmottuminen arkisessa ohjaustyössä on jossain määrin sattumanvaraista. Opiskelijoille se on vielä epäselvempää kuin opinto-ohjaajille. Ymmärrys tavoitteellisesta prosessin kuljettamisesta on usein kaventunut koskemaan painotetusti lukion aikaista opiskelua, siihen liittyviä valintoja ja lukion jälkeisen jatkokoulutuspaikean löytymistä. Kun tutkimuksen tuloksia refleктоitiin tutkimuksessa mukana olleiden opinto-ohjaajien kanssa, ohjaajat toivat esille luokattomien lukioiden prosessitradition vähäisyyden yleisempänä ilmiönä. Prosessin vahvistamiseksi myös opiskelijoille tulisi selvittää, mitä tavoitteita opinto-ohjauksella on (vrt. Mehtäläi-

nen 2003). Samalla kun ohjaaja seuraa opiskelijan ohjausprosessin etenemistä, hänen on syytä seurata tämän metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Tutkimuksessa on vahvistunut Kasurisen (2004, 41) havainto, että ohjauksessa korostuu joko sen prosessinomainen luonne tai ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde.

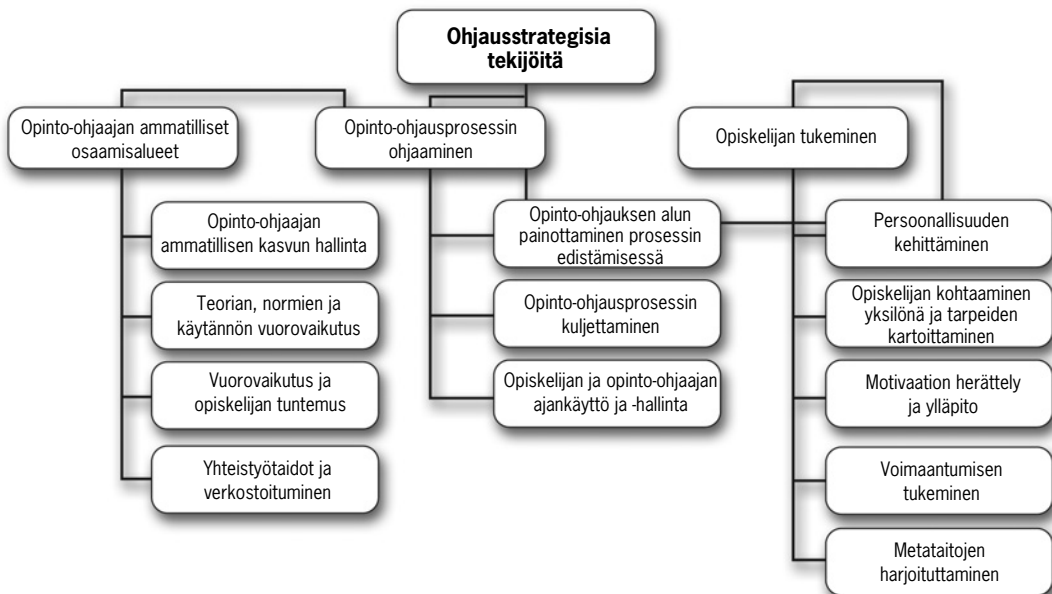
Opinto-ohjaajien moniammatilliset käytännöt olivat tutkimuksen mukaan vähäisiä. Yhteistyötä koulun sisällä oli niukasti ja koulun ulkopuolelle, esimerkiksi työelämään todella vähän. Yhteistyö lukiossa toimii lähinnä opiskelijahuoltotyöryhmässä, siis usein yhdistyneenä joihinkin ongelmiin. Kun voimavarat ovat rajalliset, olisi hyvä keskittyä olennaiseen ja pyrkiä tehokkaaseen yhteistyöhön. On tärkeä tunnistaa ohjaukseen osallistuvien erilaiset vastuut ja osaamisvaatimukset.

Opinto-ohjauksen tulevaisuusnäkymä jäi löyhäksi ja esillä vaikutti olevan nivel-

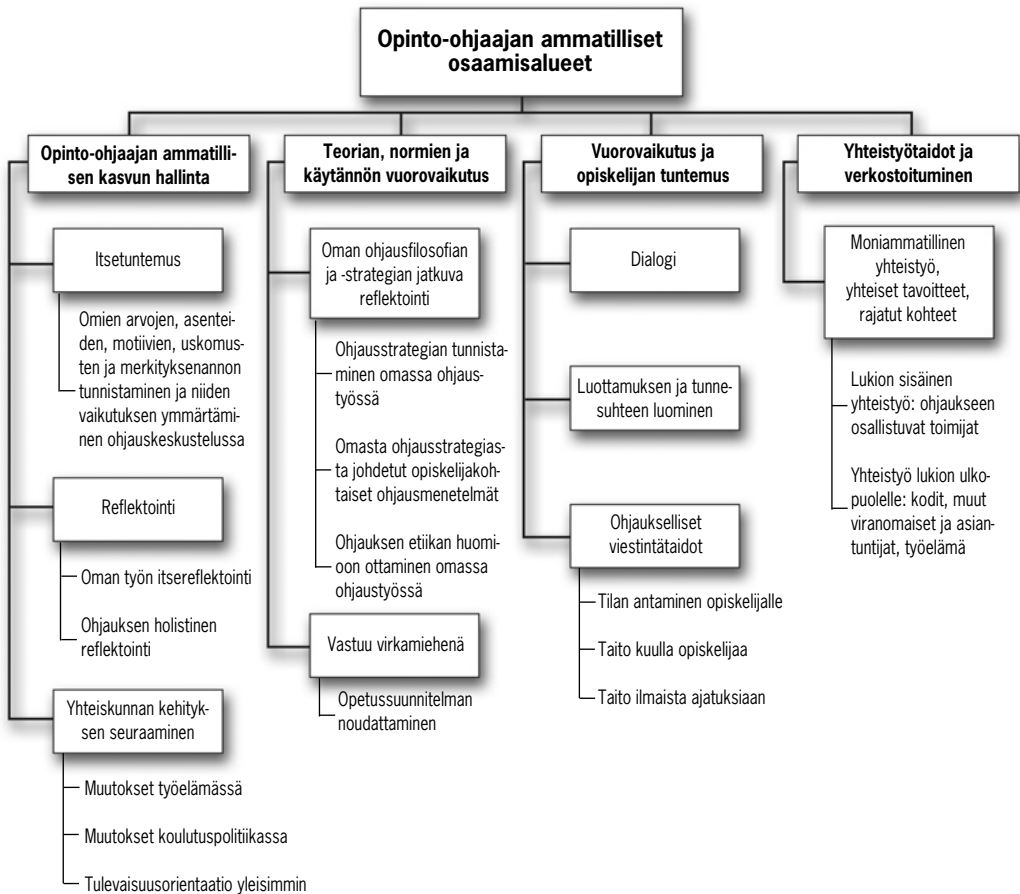
vaiheessa kriittiseksi jäävä ”koulusta kouluun” -ohjaaminen. Ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus jäi näin ollen vähälle. Kirst (2004) on todennut, että jatko-opilaitosten olisi hyvä tiedottaa ohjaajien lisäksi myös opettajille ja vanhemmille jatko-opintojen edellyttämistä valmiuksista. Opiskelijoiden tulisi tuntea riittävästi itseään pystyäkseen tekemään ratkaisuja jatko-opinnoistaan tai työelämävaihtoehtoista (Hansen 1999, 355--356). Minkä vastuun työnantajat, yliopistot, ammattikorkeakoulut, opinto-ohjaajat, opettajat, vanhemmat ja opiskelijat itse kantavat näistä päätöksistä?

Opinto-ohjaajan ammatillinen kasvu ja ohjaustaidoissa kehittyminen

Kuvioissa 1 ja 2 kuvataan väitöskirjan tulosten ja aiempien tutkimusten perusteella opinto-ohjaajan ammatilliseen kasvuun ja ohjaustaitojen kehittymiseen liittyviä tekijöitä.



Kuvio 1. Ohjausstrategisia tekijöitä.



Kuvio 2. Opinto-ohjaajan ammatilliset osaamisalueet.

Tutkimuksen tuloksista kohoaa kolme ohjausstrategista tekijää: opinto-ohjaajan ammatilliset osaamisalueet, opinto-ohjausprosessin ohjaaminen ja opiskelijan tukeminen. Artikkelissa tarkastellaan laadukkaana ohjauksen kannalta välttämättömyyden ohjaajan uranaikaista ammatillista kasvua (Ruohotie 2002, 9; Leskelä 2005, 17).

Opinto-ohjaajan ammatillisen kasvun hallinta

Opinto-ohjaajan ammatillisia osaamisalueita ovat kuvion 2 mukaan oman ammatillisen kasvun hallinta, teorian, normien ja käytännön vuorovaikutus, opiskelijan tuntemus ja vuorovaikutus hänen kanssaan sekä yhteistyötaidot ja verkostoituminen.

Ammatillisen kasvun hallinta voidaan jakaa kolmeen tekijään: itsetuntemuksen lisäämiseen, reflektoinnin taitoihin ja yhteiskunnan kehityksen seuraamiseen. Ohjaajan on tarpeen tuntea omat arvonsa, asenteensa, uskomuksensa ja merkityksenantonsa sekä ymmärtää niiden vaikutus omassa ohjaustyössään ja ohjauskeskustelujen eteenpäin saattamisessa (esim. Juutilainen 2003). Ohjauskeskustelu voi muuten edetä ohjaajan tarjoaman todellisuuden pohjalta, se ei kyseenalaistu eikä ohjaaja ole selvillä omista taustaorientaatioistaan (ks. myös Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 98–99; Juutilainen 2003, 192; Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003). Ohjaaja, joka kuuntelee opiskelijaa aidosti, välttää helpommin oman arvomaailmansa ja sen mukaisen tulkinnan tarjoamisen opiskelijalle.

Opinto-ohjaajan on jatkuvasti reflektoitava omia ammatillisia valmiuksiaan ja niiden kehittymistä työuransa aikana yksin ja yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa. Reflektointi pitää ammatillista kasvua yllä ja on pätevyyden keskeinen määre (Kasurinen 2004; Nummenmaa & Korhonen 2000; Ruohotie 2002; Ojanen 1993, 125–144). Niemen (1993, 55–59) mukaan reflektion tulisi koskea erityisesti laajoja kasvatuksellisia ja yhteiskunnallisia päämääriä, ei vain menetelmällisiä seikkoja. Globalisaatio laajentaa tarkastelunäkökulmaa entisestään (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 69–79).

Ohjauksen teorian, normien ja käytännön vuorovaikutus

Ohjausteorioiden ja niiden kehittymisen merkitystä omassa ohjausfilosofiassa ja -strategisissa valinnoissa on tarkasteltava reflektiivisesti. Omaan ohjausfilosofiaan liittyvät myös omat ohjauseettiset ratkaisut (Parkkinen, Puukari & Lairio 2001). Yhteinen ammatillinen keskustelu on tärkeää myös siksi, että ohjaustutkimuksen tuloksia ei juuri käytetä ohjaustyön käytännössä tai ohjaajien reflektion ja kehittymisen tukena (vrt. American Counseling Association 1995; American School Counselor Association 1998; Chen-Hayes 2005, 246). Holistista ohjausnäkemystä vahvistaa toimintaympäristöjen muutosten ja heikkojen signaalien seuraaminen. Opinto-ohjaaja on myös virkamies, jonka tulee noudattaa valtakunnallisia normeja eikä ohjaus aina voi olla reaaliajantasaista (Kasurinen 2004).

Yhteistyötaidot ja verkostoituminen

Hargreavesin ja Goodsonin (1996) ajatus joustavasta, yhteistoiminnallisesta professionalismista, dialogista ja ohjauksen yhteisestä kehittämisestä ei toteudu tämän tutkimuksen tulosten mukaan. Myöskään yhteiskunnalliset asiat, koulutuspolitiikan aiheet ja työelämä ohjauksen laajempina sosiaalisina konteksteina eivät välity tuloksissa. Nummenmaan (2005, 224) toimintaympäristön pätevyysalueeseen liittyvään kontekstiosaamiseen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Hyviä aiheita työelämästä ja yhteiskunnasta käytäviin keskusteluihin nuoren kanssa ovat esimerkiksi hänen mahdollinen opiskelu- ja kesäaikainen työssäkäyntinsä, opintotuki, työelämälaainsäädäntö ja asuminen. Nummenmaan (2005, 225) mukaan vuorovaikutusosaaminen on tutkimuksen perusteella parhaiten opinto-ohjaajien hallussa. Yhteistyöosaamisen vahvistamiseksi tulisi Launiksen (1997, 131) mukaan rakentaa yhteistyölle mahdollisimman konkreettisia kohteita, asiantuntijuusalueiden ”rajakohteita”, sen sijaan, että pohdittaisiin vain periaatteita.

Ohjauksen tukeminen hallinnon ja koulutuksen näkökulmista

Ohjausasiantuntijuuden kehittymisen ja ohjaustyön tukeminen edellyttää opinto-ohjaajien peruskoulutuksen, jatko- ja täydennyskoulutuksen ja muun ammatillisen kehittämisen sekä opetussuunnitelmatyön teoreettisten perusteiden ja näiden välisten yhteyksien pohdintaa. Ammatillisen kehittymisen avulla ohjaajat saavat haltuunsa uusia välineitä, tietoa ja ymmärrystä oman ohjaustyönsä kehittämiseen. Ongelmana

on aiemmin ollut opinto-ohjaajien koulutuksesta puuttuva, eri koulutusasteita integroiva, laaja-alainen yhteisnäkemys ohjauksesta (Lairio 1992, 2). Nyt yhtenäisen peruskoulun ja koulutuksen nivelvaiheiden sujuvuuden painottamisen myötä ohjauksen integroituminen eri koulutusasteilla on mennyt harppauksen eteenpäin. Koulutustakuuta koskevassa opetusministeriön asiakirjassa on kiinnitetty tähän erityistä huomiota (Nuorten koulutus- ja yhteiskuntatakuu sekä pajatoiminnan vakinaistaminen, 2005).

Jatkuva muutos ja epävarmuus aiheuttaa ohjaajissakin turvattomuutta. Siksi on tärkeää tukea ohjaajien työtä niillä keinoilla, joita opetushallinnolla eri tasoilla on. Valitettavasti jopa opinto-ohjaajakelpoisuuden puuttuminen ohjaustehtävää hoitavilta on edelleen valtakunnallisesti suuri ongelma (Rönnerberg 2000, 108).

Lukio-opiskelun hallinnolliset raamit tuottavat osaltaan ohjauskeskustelua rakentavaa suunnitteluagenda. Lukioden niukat ohjausresurssit säätelevät toimintaa mekanistiseen suuntaan, kun yrittään huolehtia kaikkein välttämättömistä asioista (ks. Numminen & ym. 2002; Kasurinen & Vuorinen 2003, 33–37; Juutilainen 2003, 203). Inhimillisen kasvun, persoonallisuuden kehittymisen tukeminen ja reflektio vaativat riittävästi aikaa. Lukion ohjaukseen suunnatut voimavarat suhteessa prosessien läpiviemiseen ovat suuren haasteen edessä.

Lähteet

BAC. 1984. Code of Ethics and Practice for Counsellors. Rugby: British Association of Counselling.

Chen-Hayes, S. F. 2005. The Transformative Individual School Counseling Model: An

Accountability Model for Urban School Counselors. Professional School Counseling. Feb. 2005. 8 (3), 244–248. <<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=16182118>> (Luettu 8.3.2006).

Hallituksen työllisyyden politiikkaohjelman toimeenpano: Nuorten koulutus- ja yhteiskuntatakuu sekä pajatoiminnan vakinaistaminen. Dnro 15/600/2005, 891/39/2005. Opetusministeriö.

Hansen, L. S. 1999. Beyond School to Work: Continuing Contributions of Theory and Practice to Career Development. Career Development Quarterly. Vol. 47. Issue 4, 354–358.

Hargreaves, A. & Goodson. I. F. 1996. Teacher's Professional Lives: Aspirations and Actualities. Teoksessa I. F. Goodson & A. Hargreaves (toim.) Teacher's professional lives. London: Falmer, 1–27. <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=2052551> (Luettu 9.3.2006).

Helsingin kaupungin opetuslautakunnan suomenkielinen jaosto, § 87/14.6.2005. Lukioden opetussuunnitelma.

IAEVG 2002. Code of International Association for Educational and Vocational Guidance. Liite 1.

Juutilainen, P.-K. 2003. Elämään vai sukupolteen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. 92.

Kasurinen, H., 2004. Ohjauksen järjestämisen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallituksen julkaisu. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 40–56.

Kasurinen, H. & Vuorinen R. 2003. Initiatives Generated by the Results of National Evaluations on Guidance Provision. Teoksessa H. Kasurinen & U. Numminen (toim.). Evaluation of Educational Guidance and Counselling in Finland. National Board of Education. Helsinki: Yliopistopaino, 33–37.

Kirst, M. W. 2004. The High School/College Disconnect. Educational Leadership. 62 (3). 51-

55. <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&can=14966153> (Luettu 8.3.2006).

Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19.

Lairio, M. 1992 (toim.) Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. 72. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 1999. Opin- to-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskun- nassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimus- laitos. Tutkimuslustoista 1, 1-15.

Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsit- teenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä, 9-20.

Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Yh- teiskunnalliset kehityslinjat ja opinto-ohjaus. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muu- toksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta iden- titeettiä etsimässä, 69-89.

Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajo- jen ylitys asiakastyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asian- tuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutki- muslaitos, 122-133.

Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskeli- jan ammatillisen kehittymisen tukena. Akateemi- nen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1090. Tampereen yliopisto.

Mehtäläinen, J. 2003. Joustavat koulutusväy- lät ja uranvalinta. Helsinki. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2. Loppuraportti.

Mehtäläinen, J. & Halonen, R. 1999. Yksilöl- liset opinnot ja niiden toimivuus toisen asteen op- pilaitoksissa Helsingissä. Helsinki. Helsingin kau- pungin opetusviraston julkaisusarja A5.

Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opet- tajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa S. Oja- nen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisa- dan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutki- mus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 52-65.

Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Mi- näkäsitetyksen tukeminen ohjauksessa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mah- dollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsi- mässä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutki- muslaitos, 91-102 .

Nummenmaa, A-R. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämänkulku: nuoruudesta aikuisuuteen yh- teiskunnallisessa muutoksessa.

Nummenmaa, A-R. 2005. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Teoksessa A-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Oh- jaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino - Juvenes Print, 89-102.

Nummenmaa, A-R. & Korhonen, P-K. 2000a. Sukupuolisensitiivinen ohjaus. Teoksessa J. On- nismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähesty- mistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 70-82.

Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Ny- holm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002, opinto-ohjauksen ar- viointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheis- sa. Arviointi 8/2002. Helsinki: Opetushallitus.

Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen ope- tussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 2003.

Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutki- va opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutus- keskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 125-147.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittälyä. Helsingin yliopiston tut- kimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Saarijärvi: Pal- menia-kustannus.

Onnismaa, J., 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja asiantuntijuuden muutos. Väitöskir- ja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Parkkinen, J., Puukari, S. & Lairio, M. 2001. Ohjauksen filosofinen perusta. Teoksessa M. Lai- rio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdolti- suuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä, 23-39.

Richardson, M. S. 2000. A New perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationship practices. Teoksessa A. Collin & R. Young (toim.) *The Future of Career*. Cambridge: Cambridge University Press, 197–211.

Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY

Rönnerg, U. 2000. *Perusopetuksen ja lukio-koulutuksen opettajat uuden vuosituhannen alkaessa*. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 13.

Suomen opinto-ohjaajat ry:n Internetsivusto <<http://www.sopo.fi/mikasopo/ohjeet.php>> (Luettu 28.11.2005).

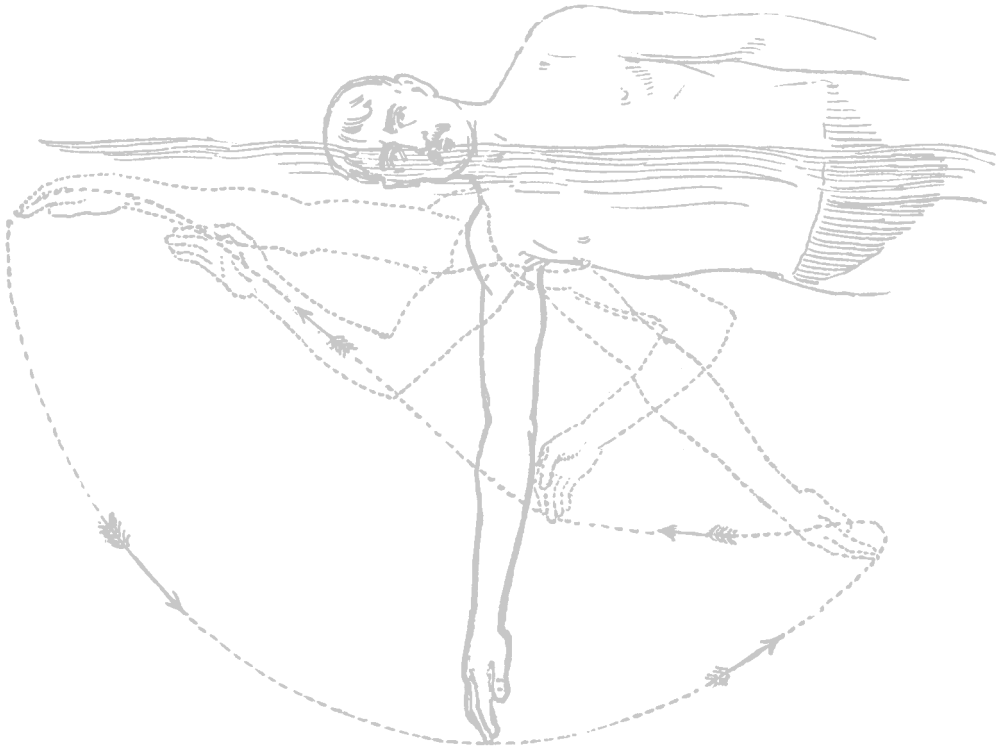
Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P-K. 2003. *Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita*. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Jyväskylän yliopisto. Kou-

lutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 113–124.

Vanttaja, M. 2002. *Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista*. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.

Vehviläinen, S. 2001. *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Yliopistopaino.

Vähämöttönen, T. 1998. *Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice*. University of Joensuu. Publications in Social Sciences 34.



Opinto-ohjauksen suunnitelmat ja niiden koettu toteutumisen ammatillisessa erityisopetuksessa

Eija Honkanen

Lehtori, koulutusohjelmajohtaja, FT

Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu

eija.honkanen@hamk.fi

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn

Johdanto

Suomessa oli syksyllä 2003 yhteensä 195 ammatillisen koulutuksen järjestäjää, joissa opiskeli ammatilliseen perustutkintoon 129 470 opiskelijaa. Näistä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskeli suurin osa eli 133 095, joista erityisopiskelijoita 12 805. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opiskeli 3 625 nuorta, joista erityisopiskelijoita oli 3 607. Suurin osa erityisopiskelijoista opiskelee siis ammatillisissa oppilaitoksissa (Ammatillisen koulutuk-

sen järjestäjät 2003). Ammatillisten erityisopiskelijoiden määrä on viime vuosina kasvanut. Osaltaan siihen on vaikuttanut erityisoppilasmäärän kasvu peruskoulussa ja osaltaan se, että vaikeimmin vammaiset, autistit ja Asperger-oireiset nuoret ovat tulleet uusina koulutusryhminä ammatillisen koulutuksen piiriin. Aiemmin heille ei ole tarjottu ammatillista koulutusta (Miettinen 2002, 15-23; Koulutus ja tutkimus 2003-2005).

Ammatillisen peruskoulutuksen opetusta ja erityisopetusta sekä niiden opinto-ohjausta ohjataan Suomessa lailla, asetuksilla, sekä ohjeilla ja määräyksillä, jotka

ovat normeja. Ammatillista koulutusta ohjaavat lainsäädännön ohella opetusministeriössä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma, opetusministeriön päätökset, erityisopetuksen strategia ja toimenpideohjelma, opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet sekä erilaiset Opetushallituksen määräykset ja ohjeet (Hätönen 2000). Koulutus on yhteiskunnallista toimintaa, joka heijastaa kulttuurin ja ajan lisäksi poliittisia päämääriä ja yhteiskunnassa vallitsevaa työnjakoa (Eisner 1993, 5–11) ja jonka tavoitteena on myös elinikäisen oppimisen toteuttaminen. Elinikäisen oppimisen ajattelun taustalla ovat erilaiset koulutuspoliittiset päämäärät, jotka osaltaan tavoittelevat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. Yhteiskunnassamme on asetettu koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi koko ikäluokan kouluttaminen peruskoulun jälkeen. Tämä tarkoittaa sitä, että peruskoulun jälkeen kaikille nuorille, myös erityistä tukea tarvitseville, pyritään takaamaan koulutuspaikka ja toisen asteen tutkinnon suoritusmahdollisuus. Tätä kutsutaan koulutustakuuksi. Suunnitelmien mukaan koko ikäluokan kouluttaminen mahdollistetaan kehittämällä opiskelijavalintaa. Koulutuksen etenemistä ja loppuun saattamista edistetään kehittämällä opinto-ohjausta oppilaitoksissa. Opinto-ohjauksen kehittämisen kohteeksi ammatillisessa koulutuksessa on valittu siirtymävaiheen yhteistyön kehittäminen peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen, sekä opinto-ohjaus ja erityisopetus yleensä (Koulutus ja tutkimus vuosille 1999-2004; Koulutus ja tutkimus 2003-2008). Olen tutkinut opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti opinto-ohjauksen tilaa ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksessa: miten opinto-ohjaus on suunniteltu toteutettavaksi koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa (n=101) ja toisaalta miten toimijat (opinto-ohjaaja, erityisopettaja ja

opintojensa päättövaiheessa oleva erityisopiskelija) (n=33) kokevat opinto-ohjauksen toimivan käytännössä (Honkanen 2006).

Ohjauksen suunnitteluun ja järjestämiseen liittyy opinto-ohjauksen malleja, jotka huomioivat ohjauksen tavoitteiden toteutumista yhteiskunnan, organisaation, henkilökunnan ja opiskelijan tasolla. Tutkimuksessani olen tarkastellut erityisopiskelijoiden opinto-ohjausta opiskelijan opintopolun mukaisesti (Tarkiainen ja Vuorinen 1997, 36; Vuorinen 1998). Opinto-ohjausta toteutetaan asiantuntijuuden avulla ja kehitetään sen toimintaa oppilaitoksessa. Asiantuntijuus on keskeistä oppilaitoksessa toteutettavan opinto-ohjauksen toimintastrategian kannalta, jotka määräytyvät oppilaitoksen kokonaisstrategioiden sekä alueellisten ja kansallisten strategioiden kautta. (Tarkiainen ja Vuorinen 1997, 36; Vuorinen 1998). Ammatillisen koulutuksen koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan tulee kirjata toimintastrategiat ja opinto-ohjauksen järjestäminen oppilaitoksen tasolla. Holistinen ohjausnäkemys on opinto-ohjauksen organisoinnin lähtökohtana oppilaitoksissa, joissa suunnitteluun vaikuttaa keskeisesti opiskelijan ohjaustarpeiden määrittely opintopolun eri vaiheissa (vrt. Tarkiainen & Vuorinen 1997, 36; Van Esbroeck & Watts 1998). Ohjauksen suunnittelun mallin toteuttaminen organisaatiotasolla vaatii monien asioiden huomioimista, jotta oppilaitoksen, työelämän ja opiskelijoiden tavoitteet saadaan sovitettua yhteen ja erityisopiskelijoiden osalta tulee huomioida myös heidän yksilöllinen tuen tarpeensa. Opinto-ohjauksen järjestämiseen oppilaitoksen sisällä vaikuttavat keskeisesti erityisopiskelijan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joiden avulla

Opetus- suunnitelmatyö on melko uutta koulun johdolle ja opettajille.

määritellään ohjauksen tarpeet sekä henkilöstön asiantuntijuus, jolla ohjausta käytännössä toteutetaan opintopolun eri vaiheissa.

Ammatillisen erityisopetuksen kehittämisessä eräänä keskeisenä tavoitteena on se, että erityisopiskelijoilla olisi mahdollisuus työllistyä ammatillisen koulutuksen jälkeen. Näiden tavoitteiden toteuttamiseen tarvitaan opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen kehittämistä sekä uusien oppimisympäristöjen luomista, joissa voidaan kehittää paremmin työelämän tarvitsemaa osaamista (Koulutus ja tutkimus 2003-2008). Ammatillisen koulutuksen järjestäjä laatii valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta omat alueellisesti suunnatut tavoitteensa, jotka se on laatinut yhdessä työelämän, opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Kun ammatillisen koulutuksen koulukohtaista opetussuunnitelmaa laaditaan yhdessä työelämän kanssa, laatijoina ovat yleensä

koulun johto ja opettajat. Opetussuunnitelmatyö on melko uutta koulun johdolle ja opettajille. Hyvin pitkään opetussuunnitelmat ovat tulleet valmiina ja niistä ei ole tarvinnut laatia aluekohtaista tulkintaa, jossa koulun johdon ja opettajien pedagoginen ajattelu ja kehittämiskyky tulevat näkyville (vrt. Elliot 1991, 13 15). Lisäksi kirjoitetun opetussuunnitelman laatiminen vaatii yhteistyötä oppilaitoksen sisällä ja työelämän kanssa. Laatijoilla täytyy olla myös ymmärrystä kirjoitetun opetussuunnitelman toimeenpanosta eli toteutuksesta.

Toimeenpantu opetussuunnitelma toteutuu ryhmäkohtaisesti, jossa opinto-ohjauksen kannalta on keskeistä se, miten opinto-ohjaukselle asetetut tavoitteet toimeenpannaan käytännössä. Koettu opetussuunnitelma kuvaa opinto-ohjauksen osalta sitä, miten toimijat kokevat sen ja tavoitteiden toteutuvan käytännössä. Kun tarkastellaan opetussuunnitelman tasolla erityisopetukseen liittyviä opinto-ohjauksen suunnitelmia, siihen liittyy keskeisesti erityisopetuksen tavoite eli opiskelijan tarpeisiin vastaaminen opinto-ohjauksen osalta. Erityisopiskelijoiden tarpeet ovat hyvin vaihtelevia, joten myös opinto-ohjauksen tarpeisiin vastaaminen on yksilöllistettävä opiskelijakohtaisesti. Erityisopetuksessa toteutettavat opinto-ohjauksen linjaukset ja toteuttamisen periaatteet tulee kirjata koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan.

Opinto-ohjaus opetussuunnitelmissa

Tutkimuksessani asiakirja-aineisto edustaa suunnitelmaksi esitettyä opetussuunnitelman perusteiden mukaista opinto-ohjausta organisaatiossa. Tarkastelin asiakirjoja kansallisella tasolla (n=101) ja haastateltujen koulutuksen jär-

jestäjien (n=11) tasolla. Asiakirja-aineistossa oli huomattavia eroja kuvausten osalta eri koulutuksen järjestäjien kesken liittyen asiakirjojen määrään ja laadulliseen sisältöön. Osa koulutuksen järjestäjistä (n=19) ei lähettänyt asiakirjoja lainkaan, ja jotkut (n=39) lähettivät vain osan asiakirjoista. Asiakirjojen kirjoittamistavoissa, kuvauksen laajuudessa ja käytetyssä kielessä esiintyi suuria eroja. Osalla (n=17) opetussuunnitelmaksi oli tarkasti kuvailevaa, ja tavoite oli kirjoitettu selkeästi näkyville sekä toteuttamistapa ja ajankohta. Osalla (n=48) koulutuksen järjestäjistä oli kuvaus tavoitteista kirjoitettu yleiselle tasolle, mutta varsinaista toteutusta ei kuvattu lainkaan. Osalla (n= 16) opetussuunnitelmaksi oli vain toistoa opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden mukaisesta tekstistä. Osalla (n=32) opetussuunnitelmat oli kirjoitettu niin yleisellä tasolla, että tutkija ei saanut mielikuvaa siitä, miten opinto-ohjaus oli suunniteltu toteutettavaksi. Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa siitä ei löytynyt kirjoitettua kuvausta opinto-ohjauksesta. Näiden koulutuksen järjestäjien haastatteluihin osallistuneet toimijat eivät kokeneet opetussuunnitelmien toimivan käytännössä juuri sen vuoksi, että ne oli kirjoitettu liian yleiselle tasolle. Näin ollen toimijat eivät tienneet mitä konkreettisesti piti tehdä, kenen ja milloin. Tai toimijat tekivät kirjoitetusta opetussuunnitelmasta oman tulkintansa opinto-ohjauksen toteutuksen osalta.

Toisaalta joidenkin koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa oli kuvattu hyvinkin yksityiskohtaisesti opinto-ohjaukseen liittyviä tavoitteita ja niiden toteuttamista toiminnan tasolla, jolloin tutkija sai tarkan kuvan suunnitellusta opinto-ohjauksesta, sen tavoitteista ja toteuttamisesta. Toiminnan tasolle kirjatuiissa kuvauksissa oli näkyvillä opinto-ohjauk-

sen tavoitteet, sisällöt, vastuuhenkilöt ja ajankohta yksityiskohtaisesti. Opetussuunnitelmissa oli esimerkiksi opinto-ohjaukseen liittyvissä toiminnoissa kirjoitettu tavoitteen ja sisällön lisäksi kuvaus toimenpiteistä, vastuuhenkilöistä ja ajoituksesta. Kun opetussuunnitelma oli kirjoitettu toiminnan tasolle, haastatteluihin osallistuneet toimijat kokivat sen toteutuvan hyvin. He tiesivät, kuka tekee, milloin ja kenen kanssa opinto-ohjauksen teemoihin liittyen. Kaikki opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen opinto-ohjaukseen liittyvät kohdat oli kuvattu asiakirjoihin vain yhdellä koulutuksen järjestäjällä, joka edusti ammatillisia erityisoppilaitoksia.

Opinto-ohjaus ennen opintojen alkua

Kaikki haastatteluun osallistuneet koulutuksen järjestäjät tarjosivat erityisoppilaille mahdollisuutta opintojen alkamista tutustua ammatilliseen koulutukseen ja sen toimintaan. Haastatteluun osallistuneiden ammatillisten oppilaitosten osalta, yhtä lukuun ottamatta, oli nivelvaiheen yhteistyöhön rakennettu alueellinen toimintamalli peruskoulujen erityisopiskelijoiden siirtymiseksi ammatillisiin opintoihin. Tutkimuksen haastatteluvaiheeseen osallistuneiden työskentelymalli siirtymävaiheessa peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen on samankaltainen kuin aiemmin tehtyjen tutkimusten tuloksissa on esitetty (vrt. Lappalainen 2001). Erityisopettajat ja opinto-ohjaajat kertoivat, että he tekevät yhteistyötä peruskoulun kanssa erityisopetuksesta ammatilliseen erityisopetukseen siirtyvien opiskelijoiden kohdalla. Yhteistyötä tekivät erityisopettajat ja opinto-ohjaajat ja sen tarkoituksena on ennakoida siirtymävaiheen sujuvuutta ja opiskelijan sitoutumista ammatilliseen

koulutukseen. Erityisopiskelijan siirtymää tuetaan peruskoulun viimeisellä luokalla siten, että suunnitellaan siirtymävaiheeseen liittyviä tukitoimia yhdessä peruskoulun kanssa, mitä pidettiin tärkeänä.

Opinto-ohjaus opintojen alkuvaiheessa

Opintojen alkuvaiheen ohjaus keskittyi erityisopiskelijoiden kiinnittämiseen ammatillisiin opintoihin eri tavoin, johon käytettiin erilaisia keinoja esim. henkilökohtaisia haastatteluja ja orientoivia aloitusjaksoja, joissa tavoitteena oli ammatilliseen koulutukseen perehdyttäminen ja ryhmäytyminen. Haastattelujen opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mukaan opintojen alkuvaiheessa myös varmistetaan, että valitut erityisopiskelijat ovat tulleet kouluun ja aloittaneet opintonsa. Kuitenkaan osa ammatinopettajista ei ehtinyt opintojen alkuvaiheessa ensimmäisten viikkojen aikana kiinnittää yksilöllisesti huomiota yleisopetuksen ryhmään integroituun erityisopiskelijaan, vaikka tieto hänestä olikin tullut jo ennakkoon oppilaitokseen. Joidenkin koulutuksen järjestäjien osalta tieto erityisopiskelijoista ei ensimmäisten viikkojen aikana saavuttanut asianosaisia toimijoita lainkaan, vaikka tieto olikin oppilaitoksessa. Ensimmäisten viikkojen aikana toteutettu henkilökohtainen tuki ja ohjaus ovat kuitenkin ratkaisevia erityisopiskelijalle oppilaitokseen sitoutumisen ja ryhmäytymisen kannalta.

Lain mukaan ammatillisen koulutuksen järjestäjän tulee tehdä yhteistyötä kotien kanssa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998), jota toteutetaan alaikäisen opiskelijan vanhempien tai huoltajien kanssa. Haastatteluihin ja asiakirjoihin perustuen yhteistyö alaikäisten erityisopiskelijoiden kotien kanssa oli ammatil-

lisen koulutuksen alkuvaiheessa joidenkin osalta lähes jatkuvaa ja erityisopiskelijan opintoja tukevaa, jossa keskityttiin opintojen alkuvaiheessa HOJKSin laatimiseen. Ammatillisessa koulutuksessa opinto-ohjaajat ja erityisopettajat ovat kokeneet kotien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeänä. Haastattelujen mukaan myös huoltajat ovat olleet valmiita yhteistyöhön ja tyytyväisiä sen toteuttamiseen. Koulu voi omassa roolissaan myös tukea vanhempien kasvatustyötä. Kotien kanssa tehtävä yhteistyö oli ammatillisessa erityisopetuksessa opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mielestä selvästi lisääntynyt viime vuosina. Alaikäisten erityisopiskelijoiden kohdalla koulun ja kodin yhteistyötä pitivät ehdottoman tärkeänä lähes kaikki haastatteluihin osallistuneet koulutuksen järjestäjien edustajat, myös erityisopiskelijat. Yhden koulutuksen järjestäjän opinto-ohjaaja ja erityisopettaja olivat sitä mieltä, että kodin ja koulun välinen yhteistyö ei käytännössä oikein sujunut, koska siihen ei ollut vakiintuneita toimintatapoja oppilaitoksessa. Toiminta oli organisaation tasolla satunnaista eikä sitä ohjattu millään lailla. Kotien kanssa tehtävä yhteistyö oli opetussuunnitelmissa esiintyvien kuvausten mukaan muun muassa vanhempainiltojen järjestämistä ja erityisopiskelijoiden osalta henkilökohtaisia tapaamisia sekä HOJKSin laatimiseen liittyvää yhteistyötä, jossa erityisopiskelija on mukana. Haastatteluihin osallistuneet ammatillisen koulutuksen järjestäjät tekivät ennakoivaa työtä kodin kanssa erityisopiskelijan opintojen suunnitteluun liittyen. Muuten yhteyttä kotiin pidettiin pääosin ongelmien ilmaantuessa. Ammatillisessa koulutuksessa kotien kanssa tehtävä yhteistyö on lisääntynyt ja vakiintunut muun muassa HOJKSin laatimisen kautta. Männyn (2002, 7–14) mukaan lähtökohtana HOJKSille on aina erityisopiskelijan tarvitsema tuen ja palvelujen

*Koulu voi
omassa
roolissaan myös
tukea
vanhempien
kasvatustyötä.*

tarve. Tämä näyttää käytännössä toteutuvan, sillä HOJKSien laatimisen lähtökohdista tuotiin haastatteluissa esille erityisopiskelijoiden tarpeet. HOJKSia tarkistettiin opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mukaan vähintään kerran lukukaudessa. Erityisopiskelijat eivät muistaneet päivityksiä, tekemisen kylläkin. HOJKSiin liitetään yleensä HOPS, jota ei tutkimukseni haastattelujen ja opetussuunnitelmien tarkastelun perusteella käytetä erityisopiskelijan opintojen tukena, vaan se oli suurimmalla osalla oppilaitoksia mekaaninen, lähinnä hallinnollisesti informoiva ja irrallaan erityisopiskelijan opinnoista.

HOJKSien toteutumisen osalta opiskelijoiden mielipiteet erosivat toisistaan. Niillä koulutuksen järjestäjillä, joilla käytäntö oli vakiintunutta, HOJKS toteutui ja sen toteutumista seurattiin säännöllisesti. HOJKS toimi myös opiskelijan opintojen toteutumisen tukena sekä moniammatillisena yhteistyövälineenä henkilö-

kunnan kesken. Haastatteluihin osallistuneiden toimijoiden mielestä HOJKS ei toteutunut niillä ammatillisen koulutuksen järjestäjillä, joilla sen prosessi oli selkiintymätön oppilaitoksen opetussuunnitelmissa. Selkiintymätön kuvaus vaikutti käytännön toteuttamiseen, jolloin toimijat kokivat, ettei erityisopiskelijalle laadittu HOJKS toteutunut käytännössä. Ne koulutuksen järjestäjien toimijat, joilla HOJKS-prosessi oli kuvattu toiminnan tasolla opetussuunnitelmassa, noudattivat sovittuja toteutuksen periaatteita. Heillä HOJKS oli osa arkipäivää ja toimijat olivat pääosin tyytyväisiä siihen. He kokivat kirjoitetun HOJKS-prosessin toteutuvan myös käytännössä. Erityisopiskelija valmistui haastattelujen perusteella ammatilliseen perustutkintoon ilman riittäviä tukitoimiakin. Tämä tuli esille haastatteluissa niiden koulutuksen järjestäjien osalta, joiden toimijat kokivat, ettei HOJKS toteutunut käytännössä, vaan jäi laadittuksi paperiksi mappiin. Näiden koulutuksen järjestäjien osalta haastatteluissa nousi esille henkilökunnan tietämättömyys siitä, miten HOJKSia käytetään, ja toisaalta myös yhteisten periaatteiden puute käytännön toiminnassa. Erityisopiskelijat kokivat valmistuneensa oman sinnikkyytensä ansiosta ammatilliseen perustutkintoon, ilman riittävästä tukesta.

Opinto-ohjaus opintojen edetessä

Tutkimukseni haastattelujen mukaan erityisopiskelijoille annettavan henkilökohtaisen ja muun ohjauksen laajuus ja tarve vaihtelivat eri koulutuksen järjestäjien kesken ammatillisten opintojen aikana. Toisaalta siihen vaikuttavat opiskelijan tai opiskelijaryhmän tarpeet ja toisaalta koulutuksen järjestäjän mahdollistamat resurssit. Opinto-ohjausta toteutettiin henkilökohtaisena ja ryh-

missä tapahtuvana ohjauksena. Osa erityisopiskelijoista oli mielestään saanut riittävästi henkilökohtaista ohjausta ja osa ei. Opinto-ohjaajat ja erityisopettajat puolestaan korostivat haastatteluissa, että he pyrkivät toimimaan joustavasti sen mukaan, kuinka paljon resursseja on käytettävissä ja suhteuttamaan resurssit erityisopiskelijoilla havaitsemaansa opinto-ohjaustarpeeseen. Opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mielestä erityisopiskelijoilla olisi ollut enemmän tarvetta henkilökohtaiseen ohjaukseen, mihin ei kuitenkaan pystytty vastaamaan.

Erityisopiskelijoiden osalta valinnaisuudesta ei ollut erikseen kuvausta opetussuunnitelmissa. Haastatteluissa tämän ei nähty juuri koskevan erityisopiskelijoita. Yksikään haastateltu erityisopettaja tai opinto-ohjaaja, yhtä ammatillista erityisoppilaitosta lukuun ottamatta, ei tuonut esille erityisopiskelijoiden muualta valitsemia opintoja. Yksilölliset valinnat muista oppilaitoksista toteutuvat yleisopetuksessa, mutta eivät erityisopiskelijoiden osalta. Opintojen tasavertaisuus valinnaisissa opinnoissa ei siis toteudu erityisopiskelijan osalta. Haastatteluun osallistuneilla lähes kaikilla (n=10) järjestäjillä erityisopiskelijoiden työssäoppiminen ei liittynyt opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mielestä lainkaan opinto-ohjaukseen. Työssäoppiminen liitettiin opinto-ohjaukseen urasuunnittelun ja työllistymiseen opintojen alusta asti vain yhdessä ammatillisessa erityisoppilaitoksessa.

Opinto-ohjaus opintojen päättövaiheessa

Asiakirjojen ja haastattelujen perusteella ammatillisten opintojen päättövaiheen opinto-ohjaukseen liittyy ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen, työllistymiseen tukeminen ja

Tiedottamisessa koettiin ongelmana muun muassa virkamiesten käyttämä kieli.

jatko-opinnoista tiedottaminen opiskelijoille. Pirttiniemen (2004, 50–61) mielestä nuorten tulee olla hyvässä ohjauksessa opintojen aikana, mutta myös sen päättövaiheessa. Tallqvistin (2003, 89) mukaan ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen yhteistyössä työelämän ja oppilaitosten kesken ei ole onnistunut kaikilla paikkakunnilla, vaikka sitä on tavoiteltukin. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat hänen ajatustaan. Opetusministeriö (Nuorten ohjauspalvelujen järjestäminen 2004) suosittaa samanlaista toimintaperiaatetta alueellisesti, jossa määriteltäisiin myös työvoimatoimistojen ja oppilaitosten keskinäistä tehtävänjakoa. Ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen ei haastattelujen perusteella toiminut millään tasolla joidenkin koulutuksen järjestäjien osalta. Syynä oli se, että sitä ei kuvattu opetussuunnitelmissa ja koettiin, että siihen ei ollut resurssia käytössä. Ammatillisten erityisoppilaitosten osalta ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen erityisopiskelijoiden omien kotipaikkakuntien kanssa oli ongelmallista, koska opiskelijat tulevat ympäri Suomea. Heitä ohjattiin työllistymiseen ja uran rakentami-

seen yksilöllisesti yhteistyössä erityisopiskelijan kotipaikkakunnan viranomaisten ja toimijoiden kanssa. Ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen oli haastattelujen perusteella lähinnä yhteistyötä paikallisten työvoimaviranomaisten kanssa. Pie-nemmällä paikkakunnilla yhteistyö sujui erityisopettajien ja opinto-ohjaajien mielestä paremmin verrattuna suurempiin paikkakuntiin. Suuremmilla paikkakun-nilla opinto-ohjaajat ja erityisopettajat ko-kivat, että työvoimatoimistolla ja oppilait-toksella ei ollut tähän resurssia. Ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen oli ku-vattu ammatillisen koulutuksen järjestä-jien opetussuunnitelmiin kaikkiaan 38 %:lla. Systemaattinen ja suunnitelmallinen ura- ja rekrytointipalvelujen kehittä-minen puuttui kaikilta haastatteluihin osallistuneilta koulutuksen järjestäjiltä, vaikka se on työtapana, jonka avulla voidaan luoda alueellista koulutuspolitiikkaa. Haastattelujen mukaan opiskelijan työl-listymiseen ohjaaminen ja tukeminen al-kavat yleensä viimeisenä opiskeluvuonna, tyyppillisimmillään syyslukukauden aika-na. Näin oli myös lähes kaikkien (n=10) haastatteluun osallistuneiden ammatil-lisen koulutuksen järjestäjien osalta. He toi-mivat yhteistyössä paikallisen työvoima-toimiston kanssa, josta edustajat kävivät oppilaitoksessa kertomassa työllistymi-seen liittyvistä asioista. Suurin osa haas-tatteluihin osallistuneista opinto-ohjaajis-ta ja erityisopettajista piti työllistymiseen ohjaamista riittämättömänä erityisopiske-lijoiden kohdalla, eivätkä he olleet tyyty-väisiä niihin toimintatapoihin, joita oli käytössä. Tiedottamisessa koettiin ongel-mana erityisopiskelijoiden kohdalla muun muassa virkamiesten käyttämä kieli, jota erityisopiskelijan on vaikea ym-märtää.

Yhdellä ammatillisen koulutuksen jär-jestäjällä oli muista poiketen opetussuun-

nitelmaan kuvattu yksityiskohtaisesti työl-listymisprosessi eli miten oppilaitoksessa tuetaan ammatillisten opintojen aikana erityisopiskelijan työllistymistä, kenen toi-mesta ja milloin. Työllistymisprosessin ku-vauksen perustana oli erityisopiskelijan yksilöllinen työllistymisen kokonaistavoitteen asettaminen, joka kirjattiin HOJK-Siin. Tavoite oli opintojen alkuvaiheessa avara ja piti eri vaihtoehtoja sisällään. Sitä tarkennettiin koko ajan opintojen aikana, etenkin työssäoppimisjaksojen jälkeen. Oppilaitoksessa työskenneltiin moniam-matillisesti tavoitteen suuntaisesti erityis-opiskelijan opintojen alkuvaiheista niiden päättymiseen asti siten, että kehitettiin hänen työllistymisvalmiuksiaan syste-maattisesti ja häntä valmennettiin työpai-kan työtehtäviin jo oppilaitoksessa. Näi-den toimien avulla opinto-ohjaajat ja eri-tyisopettajat kokivat edistävänsä erityis-opiskelijoiden työllistymistä ammatillisen koulutuksen jälkeen. Myös erityisopiskeli-ja koki, että hänen työllistymistään tuetiin systemaattisesti ja hänen kokemuk-sensa työssäoppimisjaksoista olivat onnis-tuneita.

Kaikki erityisopiskelijat eivät olleet tyy-tyväisiä työllistymisen ohjaukseen ja tuke-miseen. Erityisopiskelijat eivät tienneet mitä pitää tehdä opintojen jälkeen, vaikka haastattelut toteutettiin huhti-toukokuus-sa ja he valmistuivat toukokuun lopussa tai kesäkuun alkupäivinä. Erityisopiskeli-jat, jotka eivät saaneet riittävästi tukea työllistymisen ohjaamisessa, eivät oman kertomansa mukaan olleet saaneet myös-kään ohjausta jatko-opintomahdollisuuk-siin. Haastatteluun osallistuneilla amma-tillisilla erityisoppilaitoksilla erityisopiske-lijoiden jatko-opintomahdollisuuksia esit-teli opinto-ohjaaja ammatillisten opinto-jen päättövaiheessa. Näin oli myös niillä koulutuksen järjestäjillä, joilla oli integ-roituja erityisopiskelijoita yleisopetuksen

ryhmissä. Erityisryhmissä opiskeleville erityisopiskelijoille jatko-opintomahdollisuudet esitteli ja ohjasi puolestaan ryhmänohjaaja, joka usein on erityisopettaja. Miten selvitetään jatko-opintomahdollisuuksia opiskelijoille, oli kuvattu opetus-suunnitelmissa vain hieman alle puolella ammatillisen koulutuksen järjestäjistä. Tutkimukseni mukaan kaikkiaan päättövaiheen ohjaus jatko-opintoihin ja työllisyyteen vaihteli ammatillisessa koulutuksessa ja siinä oli suuria puutteita tavoitteisiin nähden.

Johtopäätöksiä opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa

Opinto-ohjaus ammatillisessa erityisopetuksessa on tutkimukseni mukaan selkiintymätöntä. Opetussuunnitelmissa tarvitaan opinto-ohjauksen kuvauksen täsmennyksiä ja kuvausta erityisopetuksen opinto-ohjauksesta yleensä, joka on kytketty oppilaitoksen strategioihin ja moniammatilliseen toimintaan. Kun opinto-ohjauksen kuvaus ja toiminta on kirjoitettu toiminnan tasolle, toimijat kokevat myös opinto-ohjauksen toimivan suunniteluulla tavalla. Opintoja ennen tapahtuva siirtymävaiheen yhteistyö sujuu yhteistyössä peruskoulun kanssa erityisopiskelijoiden osalta, ja se koetaan tärkeäksi opinto-ohjauksen toiminnaksi. Opintojen alkuvaiheessa tieto erityisopiskelijoista ja heidän tarvitsemista tukitoimistaan erityisopetuksen, ohjauksen ja muun tukitarpeen osalta tulisi turvata oppilaitoksen sisällä systemaattisesti, jotta erityisopiskelijaa voitaisiin tukea oppilaitokseen kiinnittymisessä ja ennalta ehkäistä epäonnistumisia ja turvattomuuden tunnetta. Hänen tulisi saada yksilöllinen tuki ja ohjaus opintojen ensimmäisestä päivästä lähtien. Opintojen edetessä

erityisopiskelijoilla tulisi olla myös aitoa valinnaisuutta. Erityisopiskelijoiden työ-säöppiminen tulisi kiinnittää selkeästi osaksi opinto-ohjausta, jossa tavoitellaan työllistymistä.

Lisäksi tutkimukseni mukaan näyttää siltä, että integroidut erityisopiskelijat saavat saman opinto-ohjauksen kuin muutkin opiskelijat, mutta eivät yksilöllistettyä ohjausta. Sen sijaan erityisryhmissä opiskelevia erityisopiskelijoita ohjaa erityisopettaja, ja he jäävät vaille opinto-ohjaajan antamaa opinto-ohjausta. Mielestäni erityisopiskelijat tarvitsevat opinto-ohjaajan toteuttamaa opinto-ohjausta, koska hän on yleensä koulutettu ohjauksen asiantuntija. Lisäksi rinnalla tarvitaan erityisopettajan toteuttamaa ohjausta arjessa. Hän tuntee opiskelijan ja on koulutettu erityisopetuksen asiantuntija, kun mietitään yksilöllisesti erityisopiskelijan mahdollisuuksia ja tuen tarpeita. HOJKSiin tulee mielestäni kirjata myös opinto-ohjauksen yksilöllinen suunnitelma erityisopiskelijalle. Näin hänelle turvataisiin yksilöllisiin tarpeisiin perustuva opinto-ohjaus, johon hänellä on oikeus ammatillisessa koulutuksessa. Työssäoppimiseen, työllistymiseen ja jatko-opintoihin ohjaamiseen tulee kiinnittää huomiota jo erityisopiskelijan opintojen alkuvaiheesta alkaen. Näiden tavoitteet tulee kirjata erityisopiskelijan HOJKSiin ja niitä muute-taan tarpeen mukaan opintojen aikana. Opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen moniammatillista yhteistyötä tulee tiivistää ja suunnitella se opetus-suunnitelmaan erityisopiskelijan opintoja ja työllistymistä tukevaksi prosessiksi ammatillisen koulutuksen aikana. Näin turvataan osaltaan ammatillisen koulutuksen keskeisten tavoitteiden, työllistymisen tai jatko-opintojen ja hyvän elämän, toteutumista myös erityisopiskelijalle.

Lähteet

- Ammatillisen koulutuksen järjestäjät 20.9.2003. Tietokanta. Opetushallitus 2003. <www.oph.fi>, luettu 4.12.2003.
- Eisner, E. W. 1993. Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher* 22 (7), 5–11.
- Elliot, J. 1991. Action Research for Educational Change. Milton Keynes: Open University Press.
- Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetus suunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. Helsingin yliopisto. Akateeminen väitöskirja. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisu 1/2006.
- Hätönen, H. 2000. Eläköön opetussuunnitelma. Opas ammatillisille oppilaitoksille. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. 1999. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus ja tutkimus 2003–2008. 2003. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.
- Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin - oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päätösvaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuu yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 71.
- Miettinen, K. 2002b. Erilaiset oppijat ammatillisessa koulutuksessa – segregatio, integraatio vaiko peräti inklusio toiminnan lähtökohtana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4 (4), 15–23.
- Mänty, T. 2002. Ammatillisen erityisopetuksen strategia – keskeisimmät teemat integroidun ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4 (4), 7–14.
- Nuorten ohjauspalvelujen järjestäminen. 2004. Opinto-ohjauksen ja työvoimapolvelujen yhteistyöryhmä. Opetusministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä 29.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjausta koulutukseen vai elämään. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 50–61.
- Tallqvist, A. 2003. Ohjausalan kehittäminen työ- ja opetushallinnon verkostotyönä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 88–89 ja 91.
- Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. 1997. Toisen tekemistä ja näkemistä – Pohdintoja opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen strategioista. Teoksessa A. Tarkiainen & R. Vuorinen (toim.) Työhyteistö oppimassa – laadun arviointia projektityökentelyä. Jyväskylän opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 10, 36.
- Van Esbroeck, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *International Careers Journal*. June. <<http://www.careers-cafe.com/archive.php3>> (Luettu 2.8.2003).
- Vuorinen, R. 1998. Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä – strategisia kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Licensiaatintutkimus.
- Väyrynen, P. 2005. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmien uudistuminen. Seurantaraportti vuoden 2004 tilanteesta ja muutos vuodesta 2002. Helsinki: Opetushallitus.

Opiskelijoiden ja opettajien näkökulma oppimiseen perhehoitotyön erikoistumis- opinnoissa

Tuovi Hakulinen-Viitanen

Kehittämispäällikkö, TtT
Neuvolatyön kehittämis- ja tutkimuskeskus
Laurea-ammattikorkeakoulu
tuovi.hakulinen-viitanen@laurea.fi

Pirjo Havukainen

Lehtori, KT
Laurea-ammattikorkeakoulu
pirjo.havukainen@laurea.fi

Leena Koivumäki

Koulutuspäällikkö, KL
Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia
leena.koivumaki@stadia.fi

Marjaana Pelkonen

Ylitarkastaja, THT, dosentti,
Sosiaali- ja terveysministeriö
Terveysten edistäminen, Terveysosasto
marjaana.pelkonen@stm.fi

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn

Artikkelissa kuvattava tutkimus oli osa Maailman terveysjärjestön WHO:n käynnistämää Family Health Nurse -projektia, jonka tarkoituksena oli pilotoida perhehoitotyön ammatillisia erikoistumisopintoja ja kehittää perhelähtöisiä terveyspalveluja. Vastaavia pilotteja toteutettiin 13:ssa WHO:n jäsenmaassa Euroopassa. Family health nurse -pilotin Suomen hankkeessa arvioitiin perhehoitotyön erikoistumisopintoja opiskelijoiden ja opettajien näkökulmasta. Arvioinnissa selvitettiin tavoitelähtöisesti hankkeen lähtötilannetta, koulutusvaihetta interventiona ja hankkeen loppuvaihetta.

Suomessa pilottiin osallistui kaksi ammattikorkeakoulua, jotka tarjosivat perhehoitotyön erikoistumisopintoja (60 opintopistettä) opisto- tai ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille, yhteensä 43 sairaanhoitajalle, kättilölle ja terveydenhoitajalle. Perhehoitotyön erikoistumisopinnot toteutettiin ammattikorkeakouluissa vuosina 2002–2004 monimuoto-opiskeluna, jolloin opintoihin sisältyi lähi- ja etäopiskelua. Erikoistumisopintojen tavoitteena oli syventää hoitotyössä toimivien perheiden terveyden edistämisen ja perhehoitotyön osaamista perusterveydenhuollossa.

Tässä artikkelissa tarkoituksena on kuvata perhehoitotyön erikoistumisopinnoissa olevien opiskelijoiden ja heidän opettajiensa näkemyksiä oppimisesta perhehoitotyössä. Tutkimustehtävät olivat seuraavat: Miten kolmen eri opiskelijaryhmän opiskelijat kuvaavat oppimista perhehoitotyön erikoistumisopinnoissa? Miten perhehoitotyön erikoistumisopintoihin osallistuvat opettajat kuvaavat oppimista?

Tutkiva oppiminen perhehoitotyön oppimisen taustateoriana

Perhehoitotyön erikoistumisopinnoissa korostettiin tutkivaa ja kehitävää työtettä ja kriittistä ajattelua, mikä toteutettiin projektimaisen opiskelun avulla. Tällöin opiskelija on tiedon rakentaja ja tilanteenmukainen yhdistäjä eli hän oppii tietoa prosessoimalla (Raustevon Wright & von Wright 1997; Miittinen 2000). Projektimaisessa opiskelussa voidaan hyödyntää oppimiselle suotuisia verkostoja ja oppimisympäristöjä, mikä mahdollistaa kaikkien toimijoiden erilaisen kokemusten reflektoinnin ja soveltamisen uusissa tilanteissa. Ongelmien ratkaisemiseksi etsitään käytännön kehittämiseen tarvittavat tiedot ja toimitaan suunnitelman mukaisesti kohti toiminnan vakiintumista (Poell ym. 1998; Poikelä 1999, Murto 2000; Vesterinen 2001).

Opiskelijaryhmälle konstruoituu aikaisempaan kokemukseen perustuva yksilöllinen oppimisprosessi. Työelämä tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia oppia ennalta määrittelemättömiä asioita ja ongelmia, jotka hoitotyön osalta ovat usein vaikeasti hahmottuvia. Nämä vaikeasti hahmotettavat ongelmat on ensin tulkittava ja jäsennettävä ratkaistavaan muotoon (Karjalainen 2002; Havukainen 2004). Voidaankin sanoa, että projektimaisessa opiskelussa yhdistyvät oppiminen, työ ja kehittäminen parhaimmillaan.

Tutkivan oppimisen oppimisprosessi etenee yleensä kysymyksiä asettamalla. Näin opiskelija pystyy lähestymään tutkimisen kohteena olevien ongelmien ratkaisemista tai ainakin niiden ymmärtämistä. Tässä prosessissa uuden tiedon hankkiminen synnyttää uusia kysymyksiä ja ongelmia (ks. Hakkarainen ym. 2004),

jolloin opitut asiat alkavat näkyä uudella tavalla.

Perhehoitotyön erikoistumisopinnoissa paneuduttiin työelämälähtöisiin ongelmiin ja yhdessä tekemiseen. Kehitettävä toiminta perustui tutkittuun tietoon, jonka avulla tavoiteltiin muutosta yksilöissä, työyhteisöissä ja organisaatioissa. Teoreettisen ja kokemustiedon vaiheittaisessa yhdistämisessä käytettiin case-menettelmää, jossa opiskelijat sovelsivat uutta teoreettista tietoa todellisiin työelämän tilanteisiin (ks. Huckstadt & Hayes 2005; VanLeit & Cubra 2005). Näin teoria ja käytäntö tukivat toisiaan.

Perhehoitotyön erikoistumisopinnojen sisältönä

Perhehoitotyötä on määritelty 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun puolivälissä tehdyissä käsitteanalyysissä asiakkuuden pohjalta (Friedemann 1995; Friedman 1998; Hakulinen & Paunonen 1994; Wright & Leahey 2000). Erilaisia asiakasnäkökulmia olivat perhe taustatekijänä, jäsentensä summana ja hoitotyön asiakkaana sekä perhe osana yhteisöä. Lisäksi perhehoitotyötä on kuvattu sekä asiakasperheen että hoitotyöntekijän vuorovaikutussuhteiden avulla. Perhehoitotyön ennakkoehdoksi on tunnistettu muun muassa perheen ainutlaatuisuuden kunnioittaminen, tasa-arvoisuus vuorovaikutussuhteessa ja autonomia (Leahey & Harper-Jaques 1996; Hartrick 1998; Wright & Leahey 2000). Uuden vuosittain alussa perhehoitotyötä on alettu tarkastella perheen voimavarojen tunnistamisen ja vahvistamisen näkökulmasta (Feeley & Gottlieb 2000; Ford-Gilboe 2002; Pelkonen & Hakulinen 2002; Viljamaa 2003).

Myös perheen terveys-käsitteen monimuotoisuutta ilmentää se, että perheen terveyttä kuvataan usein perheenjäsenten terveydentilana tai perheen arkielämän toimintoina (Åstedt-Kurki & Hopia 1996; Ford-Gilboe 2002). Terveyden ja elintapojen lisäksi perheen sisäisen vuorovaikutuksen on todettu olevan yhteydessä perheenjäsenten hyvinvointiin ja erityisesti lasten suotuisaan kasvuun ja kehitykseen.

Perhehoitotyön toteutuminen hoitotyössä ei ole itsestäänselvyys (Hutchfield 1999; Viljamaa 2003), koska perhehoitotyö on käsitteenä abstrakti ja vaikeasti todennettavissa ja kuvattavissa. Tämä tuo kehittämistarpeita terveysalan koulutukselle. Koulutus ei ole ehkä riittävästi tukenut työntekijöiden perhehoitotyön osaamista. Muun muassa Åstedt-Kurki ym. (1998) ovat tutkimuksessaan todenneet, että opettajien perhehoitotyön osaamisessa on kehittämistarvetta, mikä heijastuu opiskelijoiden oppimiseen ja valmiuksiin tukea perhettä. Perhehoitotyötä osana koulutusjärjestelmää on tutkittu enemmän kansainvälisesti (Winsome & Colleen 1996; DeMontigny ym. 1997; Burchard ym. 2004) kuin Suomessa (Vehviläinen-Julkunen & Sohlberg 1994; Åstedt-Kurki ym. 1998). Suomessa perhehoitotyön koulutusta on tutkittu opettajien, mutta ei opiskelijoiden näkökulmasta. Molempia näkökulmia tarvitaan koulutusta kehitettäessä perhepainotteiseksi.

Aineiston kerääminen ja analysoiminen

Opiskelija-aineisto koostui kolmen perhehoitotyön erikoistumisopinnoihin osallistuneen ryhmän yhteensä 30 kirjallisesta oppimistehtävästä (20 kehittämistyön raporttia ja 10 loppuesseettä), joissa opiskelijat kuvasivat per-

hehoitotyön oppimistaan. Oppimista kuvaavat loppuesheet saatiin ainoastaan yhdeltä opiskelijaryhmältä. Näissä oppimistehtävissä opiskelijat kuvasivat sekä perhehoitotyön opintoja kokonaisuudessaan että opintoihin sisältyvää kehittämistyötä. (ks. Pelkonen ym. 2006.)

Perhehoitotyön erikoistumisopinnot neljä opettajaa haastateltiin pienryhmissä opintojen alkuvaiheessa ja opintojen lopputta. Kohderyhmähaastattelujen avulla selvitettiin opettajien näkemyksiä perhehoitotyön erikoistumisopinnot tavoitteista, sisällöstä ja perhehoitotyön opettamisvalmiuksista. Opintojen alkuvaiheessa haastatteluteemat keskittyivät erikoistumisopinnot tavoitteisiin, sisältöihin ja perhehoitotyön opettamisvalmiuksiin. Opintojen lopussa haastatteluteemoina olivat opiskelijoiden ja opettajien oppiminen.

Eri näkökulmista kerätyn aineiston analyysissä käytettiin induktiivista sisällönanalyysiä, jota ohjasivat tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät. Vaiheittain edeten analysoitiin systemaattisesti opiskelijoiden oppimista käsitteleviä kirjallisia tuotoksia ja opettajilta kerättyä haastatteluaineistoa (ks. Mayering 1996). Sisällönanalyysissä aineisto purettiin ensin osiin, ryhmiteltiin osat ja tuotettiin osille niitä parhaiten kuvaava yhdistävä yläluokka eli kategoria. Analyysin avulla pyrittiin saamaan kuva perhehoitotyön oppimisesta tiivistetyssä muodossa (mm. Kyngäs & Vanhanen 1999). Tässä laadullisessa tutkimuksessa tavoiteltiin näkökulmia perhehoitotyön oppimisesta sekä opiskelijoiden että opettajien kokemina, eikä objektiivista totuutta (esim. Kylmä ym. 2003).

Tulokset

Opiskelijoiden näkökulma oppimiseen perhehoitotyön erikoistumisopinnoissa

Perhehoitotyön erikoistumisopintoihin osallistuneiden opiskelijoiden näkemykset omasta oppimisestaan jakautuvat kirjallisen aineiston perusteella neljään yläluokkaan: ammatillinen tarve osallistua perhehoitotyön erikoistumisopintoihin, henkilökohtaiset oppimistavoitteet perhehoitotyön erikoistumisopinnoissa, henkilökohtainen oppiminen perhehoitotyön erikoistumisopinnoissa ja kehittäminen oppimiskokemuksena (ks. taulukko 1, s.52).

Opiskelijoiden keskeisenä motiivina osallistua erikoistumisopintoihin oli ammatillinen tarve. Sen alaluokkia olivat aikaisempi koulutus, ammatillisen kehittymisen tarve eli joko lisätiedon tarve perhehoitotyöstä tai työmenetelmien kehittämisen tarve sekä kansanterveydellinen ongelma, kuten diabetes ja tarve sen ennaltaehkäisyyn.

”Minulle tuli tunne, että riittävä tietomäärä perhehoitotyöstä puuttui. Vanhat työmenetelmät koin kuormittaviksi ja halusin kehittää uusia työmenetelmiä. Havainnot muun muassa prediabeteksen ehkäisystä herättivät perhehoitotyön koulutukseen hakeutumisen tarpeeni.”

Kullakin opiskelijalla oli henkilökohtaisia oppimistavoitteita perhehoitotyön erikoistumisopinnoissa. Näitä olivat: ammatilliseen kehittymiseen, työyhteisön perhehoitotyön ja yhteistoiminnan kehittämiseen tähtäävät tavoitteet. Ammatillisen kehittymisen tavoitteena korostui teoreettisten perustelujen hakeminen perhehoitotyöhön. Työyhteisön kehittämiseen

Taulukko 1. Perhehoitotyön erikoistumisopintoihin osallistuneiden opiskelijoiden näkemys perhehoitotyön oppimisesta.

Ammatillinen tarve	Henkilökohtaiset oppimistavoitteet	Henkilökohtainen oppiminen	Kehittämistyö työelämälähtöisenä oppimiskokemuksena
Aikaisempi koulutus	Ammatilliseen kehittymiseen tähtäävä tavoite	Henkilökohtaisten oppimisvalmiuksien lisääntyminen	Perhehoitotyön selkiytyminen
Ammatillisen kehittymisen tarve	Työyhteisön perhehoitotyön kehittämiseen tähtäävä tavoite	Henkilökohtaisen ammattitaidon lisääntyminen	Suunnitelma, toteutus ja arviointivälineen aikaansaaminen perhehoitotyöhön
Kansanterveydellinen ongelma	Työyhteisön yhteistoiminnan kehittämiseen tähtäävä tavoite		Vastaanottotoiminnan uudelleen organisoiminen
			Hoidon saatavuuden paraneminen
			Henkilökunnan yhteistyön lisääntyminen ja ammattitaidon kehittyminen
			Hoitotyön toiminnan vastualueiden selkiytyminen
			Työyhteisön ilmapiirin paraneminen
			Työhön ja terveydenhuoltojärjestelmään liittyvien puutteiden havaitseminen
			Siirtovaikutukset muuhun työtoimintaan

tähtävänä tavoitteena oli kehittää perhehoitotyön menetelmiä ja vahvistaa perhehoitotyötä työyhteisössä. Lisäksi tavoitteena oli lisätä asiantuntijoiden ja perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä.

”Tavoitteenani oli tehdä näkyväksi ja tietoiseksi sekä itselle että työyhteisölle perhehoitotyön sisältöä, syventää teoria- ja tutkimustiedon osaamista ja hankkia näin teoreettisia perusteita perhehoitotyöhön.”

”Tavoitteenani oli myös löytää uusia työmuotoja ja menetelmiä perhehoitotyön toteuttamiseen ja kehittää muun muassa seuranta- ja tulohaastattelulomaketta.”

Opiskelijoiden henkilökohtainen perhehoitotyön oppiminen koostui oppimisvalmiuksien lisääntymisestä ja ammattitaidon kehittymisestä. Oppimisvalmiuksien lisääntymiseen sisältyi itseohjautuvuuden vahvistuminen, tiedonhankinta-

taitojen, tiedon soveltamisvalmiuksien ja oman osaamisen arviointitaitojen lisääntyminen.

”Perhehoitotyön erikoistumisopinnot antoivat valmiuksia itseohjautuvaan opiskeluun ja tiedonhankintaan kuten ryhmätyö- ja atk-aidot. Opin hyödyntämään hoitotyön kirjallisuutta ja tutkimuksia omassa työssäni. Luottamukseni omiin perhehoitotyön tekemisen taitoihin lisääntyi. Opinnot auttoivat myös tiedostamaan oman työni vahvuuksia.”

Opiskelijat kuvasivat ammattitaidon kehittymistä perhehoitotyön näkemyksen laajenemisena, perhehoitotyön sisällöllisen tietämyksen syvenemisenä ja työmenetelmien haltuunottona. Myös asiakkaan kohtaamisvalmiuksien lisääntyminen ja oman työn jäsentämisen kehittyminen kuvasivat ammattitaidon kehittymistä.

”Olin vuosia pyrkinyt hoitamaan potilasta osana perhettä, mutta teoreettisen tiedon lisääntymisen kautta saatoin vasta hahmottaa perhehoitotyön kokonaisuutta.”

”Asiakkaan kohtaamisvalmiudet lisääntyivät. Nyt osaan tiedostaa paremmin perhehoitotyön kuuluwan jokaiseen asiakaskontaktiin.”

Kehittämistyö työelämälähtöisenä oppimiskokemuksena osoitti sen, että opiskelijat pystyivät selkiyttämään perhehoitotyötä, saamaan aikaan suunnitelman, toteutus- ja arviointiväliseen perhehoitotyöhön sekä organisoimaan vastaanotto toiminnan uudelleen. Kehittämistyö auttoi parantamaan hoidon saatavuutta ja lisäämään henkilökunnan yhteistyötä ja ammattitaitoa. Sen avulla kyettiin selkiyttämään hoitotyön toiminnan vastuualueita ja parantamaan työyhteisön ilmapiiriä. Kehittämistyö auttoi havaitsemaan työhön ja terveydenhuoltojärjestelmään liit-

tyviä puutteita. Sillä oli siirtovaikutusta muuhun työtoimintaan.

”Kehittämistyö aktivoi työyhteisössä hyödyllisiä työtapoja kuten verkostokoukset perheen näkökulmasta. Perhehoitotyön ajattelumallista sain keinoja siihen, miten työyhteisössä saadaan aikaan suotuisa ilmapiiri yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tiimityöskentely lisääntyi.”

”Kehittämistyön edetessä ikään kuin silmäni avautuivat. Se paljasti puutteita terveydenhuoltojärjestelmässä, esimerkiksi omaishaastattelussa tuli esiin perheen jatkohoitomahdollisuuksien vähäisyys. Kehittämistyö auttoi hahmottamaan aikaisempaa paremmin ennaltaehkäisevän työn merkityksen.”

Opettajien näkökulma oppimiseen perhehoitotyön erikoistumisopinnoissa

Opettajat kuvasivat perhehoitotyön erikoistumisopinnoissa oppimista neljän yläluokan avulla: perhehoitotyön asiantuntijuus asiakkaiden voimavarojen vahvistajana, työyhteisön sitoutuminen perhehoitotyöhön, työntekijä moniammatillisen tiimin perhehoitotyön asiantuntijana ja opettaja yhdessä oppijana opiskelijan ja työelämän kanssa (Ks. taulukko 2, s.54).

Opettajat kuvasivat opiskelijoiden oppimisen näkyvän perhehoitotyön asiantuntijuuden lisääntymisenä, jolloin kyetään entistä paremmin vahvistamaan asiakkaan omia voimavaroja. Perhehoitotyössä hoitotyön asiakkaana on perhe, jossa perhe ja yksilö toimivat vastavuoroisena hyvinvoinnin lähteinä. Asiakkaiden voimavarojen vahvistaminen tarkoittaa siirtymistä sairauskeskeisyydestä yksilön ja hänen perheensä terveyden tukemiseen ja edistämiseen. Tällainen hoitotyön toi-

Taulukko 2. Perhehoitotyön erikoistumisopintoihin osallistuneiden opettajien näkemys perhehoitotyön oppimisesta.

Perhehoitotyön asiantuntijuus asiakkaiden voimavarojen vahvistajana	Työyhteisön sitoutuminen perhehoitotyöhön	Työntekijä moniammatillisen tiimin perhehoitotyön asiantuntijana	Opettaja yhdessä oppijana opiskelijan ja työyhteisön kanssa
Perhe ja yksilö toimivat vastavaroisina hyvinvoinnin lähteinä	Perhehoitotyö yhtenä kehittämisen tavoitteena	Perhehoitotyön asiantuntijuus näkyy työyhteisössä	Opettaja ei ole tiedon jakaja
Erilaiset asiakkuusnäkökulmat	Käytäntö teoreettisesti hallittua	Oppiminen yhdessä kriittisesti reflektoiden	Oppiminen rakentuu yhteistoiminnallisesti
Siirtymä sairauskeskeisyydestä perheen terveyteen ja sen edistämiseen	Tietoisuus kehittämisen painopisteistä	Asiantuntijuus voimaannuttaa	Verkostotyöskentely mahdollistuu
Perhepainotteiset hoitotyön toiminnot	Sitoutuminen perhehoitotyöhön	Reflektointi ja kriittisyyden kasvu	Opettaja konsultti, prosessin ohjaaja sekä opiskelijan että työelämän tukija
Itsensä johtamisen taidot vahvistuvat	Oman työn teoreettinen jäsentäminen	Työelämäkäytänteiden muuttuminen vaikeutuu	Opettajan ja opiskelijan roolit selkiytyvät
Asiantuntijuus monipuolistuu	Moniammatillinen yhteistyö		Opettaja tiedon jakajasta kanssaoppijaksi
Asiakkaan asema tulee näkyvämmäksi osallistuvassa päätöksenteossa			Työelämälle räätälöity koulutus
Kriittisyys työelämän perhehoitotyön toteutumiseen			

minta oli opettajien mukaan perhepainotteista.

”Näkökulma on laajentunut yksilöohjauksesta koskemaan koko perhettä. Sairauserkeeseen ajattelutapaan tuli muutos: kyse asiakkaan ja koko perheen terveydestä.”

”Jotenkin voimavarat ja kuormittavat tekijät kolahtivat opiskelijoille. He ottivat asiantuntijuuden haltuun ja varmasti am-

mattisyys kasvoi.”

”Perhehoitotyön erikoistumisopinnot tekevät näkyväksi sairaanhoitajan asiantuntijaroolin.”

Opettajat kuvasivat opiskelijoiden oppimista (perhehoitotyön asiantuntijuuden lisääntymistä) opintojen edetessä seuraavasti: Opintojen aikana opiskelijoiden itsensä johtamisen taidot vahvistuivat ja

asiantuntijuus monipuolistui ja asiakkaan asema tuli entistä näkyvämmäksi osallistuvassa päätöksenteossa. Perheen asiakkuus hoitotyössä näkyi muun muassa siirtymisenä yksilöohjauksesta perheohjaukseen. Oppimisessa opiskelijat tulivat entistä enemmän tietoisiksi käytännön todellisuudessa esiin nousevista puutteista.

”Yksi opiskelija totesi: edes vähimmäisvaatimus (perhe yksilön taustatekijänä) ei aina toteudu hoitotyössä.”

Opettajien mukaan opiskelijan oppiminen näkyi siirtovaikutuksena hänen työyhteisönsä sitoutumisena perhehoitotyöhön. Tällöin työyhteisö alkoi ymmärtää teoreettisen tiedon merkityksen, ja perhehoitotyö miellettiin yhteiseksi kehittämisen tavoitteeksi. Erityisesti case-menetelmä ja työelämälähtöinen kehittämistyö koettiin hedelmällisinä tapoina yhdistää teoriaa ja käytäntöä sekä päinvastoin.

”Case-menetelmän kautta moni opiskelija koki pystyvänsä soveltamaan teoriaa omalle osastolle. Opiskelija joutui uudelleen palaamaan teoriaan ja miettimään työyhteisössä, mitä se tarkoittaa.”

”Kehittämistyön avulla opiskelija vei perhehoitotyön näkökulmaa koko työyhteisöön. Siitä tuli semmoinen positiivinen ketjureaktio.”

Oppimisen myötä työyhteisö tuli entistä tietoisemmaksi kehittämisen painopistealueista. Työyhteisössä sitouduttiin tilanteiden vaatimaan kehittämiseen, jolloin oman työn teoreettinen jäsentäminen lisääntyi, kuten myös moniammatillinen yhteistyö. Oppimisen edetessä perhehoitotyön asiantuntijuuden näkyminen työyhteisössä voimaannutti. Se puolestaan lisäsi työyhteisössä halua arvioida olemassa olevia käytäntöjä ja kehittää uusia tapoja toimia. Työyhteisössä alettiin nähdä muutokset osana kehittämistä, vaikka samalla havaittiin työelämäkäytäntöjen muuttumisen hitaus.

Opettajien mukaan perhehoitotyön asiantuntijuus näkyi työyhteisössä siinä, että opiskelija työntekijänä kykeni toimimaan moniammatillisen tiimin perhehoitotyön asiantuntijana.

”Opiskelun myötä toiminnassa alkoi korostua moniammatillinen asiantuntijuus. Siihen liittyi ammattitilpeyttä ja asiantuntijan roolin ottoa ja hoitotyön näkyväksi tekemistä. Aiemmin opiskelijat eivät kyenneet osoittamaan moniammatillisissa tiimeissä asiantuntijuuttaan.”

Opiskelijan oppimisen myötä myös työyhteisössä opittiin yhdessä kriittisesti reflektoiden. Keskeisenä kriittisyyteen kasvussa pidettiin kysymystä: Miten ja missä perhehoitotyö näkyy työyhteisössä? Oppimisen siirtovaikutus näkyi opettajien mukaan siinä, että työelämää pyrittiin kehittämään tutkittuun tietoon perustuen.

Opettajat kuvasivat, kuinka he itse oppivat erikoistumisopintojen myötä yhdessä opiskelijan ja työelämän kanssa. Tällöin opettaja ei ollut tiedon jakaja, vaan oppiminen rakentui vuorovaikutuksessa yhteistoiminnallisesti. Oppimisprosessissa opettaja toimi verkostotyöskentelyn mahdollistajana, konsulttina, prosessin ohjaajana ja opiskelijan sekä työelämän tukena.

”En ole ollut mikään tiedon kaataja, vaan olen ollut pikemminkin kuuntelija ja katselija. Opettajana olen itse ollut oppijana tai parityöskentelijänä. Itse opin paljon prosessikoulutuksessa, missä koko ajan muokataan koulutusta sen edetessä.”

”Me opettajat kävimme jokaisen opiskelijan työpaikalla. Koulutukseen osallistuja, lähiesimies ja opettajat keskustelimme koulutuksesta ja kehittämishankkeesta. Tapoamisella oli motivoiva merkitys. Sen jälkeen alkoi paremmin sujua tutkitun tiedon yhdistäminen omaan työhön.”

Erikoistumisopintojen edetessä opetta-

jien ja opiskelijoiden roolit selkiytyivät edelleen ja opettajan rooli muuttui tiedon jakajasta kanssaoppijaksi. Opettajat korostivat työelämäntuntemusta ja opetuksen kehittämistä yhteistyössä työelämän kanssa, jolloin perhehoitotyön koulutus räätälöitiin työelämän tarpeisiin. Tällöin valittiin opetusmenetelmät, jotka tukivat työelämälähtöistä oppimista.

”Case-menetelmän kautta sovellettiin teoriaa käytäntöön ja päinvastoin. Joutuu pohtimaan teoriaa käytännössä ja soveltamaan sitä. Kehittämistyöt olivat työelämää palvelevia ja niistä oli hyötyä käytäntöön.”

”Lähiopetuspäivät ovat tärkeitä. Ryhmänä opiskelussa on voimaa, tulee vastakaikua. Case-menetelmä yhdistää käytännön kokemukset teorian tietoon.”

Tulosten tarkastelu

Erikoistumisopintoihin osallistuneet opiskelijat ja opettajat kuvasivat oppimista asiantuntijuuteen kasvuna. Opiskelijat ja opettajat tarkastelivat ammattitaitoa perhehoitotyön näkemyksen monipuolistumisena ja laajentumisena (mm. Friedman 1998). Asiantuntijuutta opiskelijat ja opettajat kuvasivat siirtymisenä sairauskeskeisyydestä perheen terveyden edistämiseen. Perhehoitotyön asiantuntijuus merkitsi myös perheen voimavarojen tunnistamista ja vahvistamista (Pelkonen & Hakulinen 2002; Ford-Gilboe 2002). Opiskelijat kuvasivat oppimistaan asiakkaan kohtaamisvalmiuksien lisääntymisenä (Wright & Leahey 2000; Kettunen ym. 2002), minkä myös opettajat olivat havainneet ammatillisena kasvuna.

Opiskelijat toimivat aktiivisina tiedonrakentajina, jotka käyttivät sekä kokemus-tietoa että teoreettista tietoa hyväkseen.

Näin he oppivat jäsentämään oppimistaan ja omaa työtään. Opiskelijoiden tutkivan oppimisen taidot kehittyivät. Oppiminen näyttäytyi teorian tiedon siirtymisenä käytäntöön, jolloin käytännöstä nousiin kysymyksiin haettiin vastausta teoriasta (Hakkarainen ym. 2004). Myös opettajat kuvasivat teorian ja käytännön vuoropuhelua erityisesti case-menetelmän ja kehittämistyön yhteydessä. Opiskelijoiden tietoisuuden lisääntyminen perhehoitotyön toimintaedellytysten epäkohdista työyhteisössä kuvasi kriittisyyteen kasvua (ks. esim. Kitchener & King 1995). Opettajat käyttivät samasta asiasta termiä reflektointitaitojen lisääntyminen.

Opiskelijat kuvasivat opiskelijaksi haakeutumisen tarvettaan muun muassa henkilökohtaisina ja työelämälähtöisinä lisätiedon tarpeina. Opiskelumotiivina olivat perhehoitotyön teorian tieto ja perhehoitotyön menetelmät. Opiskelijat toivoivat ja myös löysivät teoreettisia perusteluja perhehoitotyöhön ja asiantuntijayhteistyöhön.

Myös opettajat kokivat oppineensa erikoistumisopintojen aikana ja kuvasivat oppimistaan roolimutoksena. Opettajat siirtyivät tiedon jakajista ohjaajiksi, joilla ei ollut valmiita vastauksia kysymyksiin. Myös opettajien rooli opiskelijoiden työyhteisöön muuttui. He tutustuivat aiempaa enemmän työelämään opiskelijan taustatahona. Tulokset kuvaavat opettamisen siirtymistä lähemmäksi työelämää (esim. Stenström & Nikkanen 2005).

Sekä opiskelijat että opettajat kuvasivat oppimista laajasti. Opiskelijoiden toiminnassa korostui tutkiva ote oman työssä kehittämiseen. Opiskelija hyödynsi opiskelussaan työyhteisön yhteistyömahdollisuudet, jolloin koulutuksella oli laajempaa siirtovaikutusta. Työyhteisö otti

perhehoitotyön yhteiseksi kehittämistävoitteeksi. Myös opiskelijan työyhteisö oppi. Yhteinen kehittäminen lisäsi avoimuutta ja työhyvinvointia. Kehittämistyön avulla pystyttiin selkiyttämään perhehoitotyön käytäntöjä ja löytämään työvälineitä perhehoitotyön toteuttamiseen. Näin pystyttiin uudelleen organisoimaan perhehoitotyön toimintaa ja toimimaan tiimin jäsenenä perheen kanssa. Kehittämistyön avulla löydettiin suunta perhehoitotyön kehittämiseen.

Henkilökunnan yhteistyön lisääntyminen ja ammattitaidon kehittyminen lisäsivät perheiden kanssa tehtävää ja moniammatillista yhteistyötä. Oppiminen lisäsi ammatti-identiteettiä, joka lienee edellytyksensä moniammatilliseen yhteistyöhön (Tanninen ym. 2005). Koulutuksen myötä hoitotyöntekijöiden vastuualueet selkiytyivät, muun muassa hoitajien toimenkuva muuttui ja laajeni. Työyhteisön ilmapiiirin paraneminen näkyi työyhteisön avoimuutena ja työyhteisön hyvinvointina muun muassa työssä jaksamisena.

Luotettavuus ja eettisyys

Aineistotriangulaatio eli saman ilmiön tutkiminen kahdesta eri näkökulmasta lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Uskottavuutta lisäsi myös tutkijoiden perehtyneisyys perhehoitotyöhön ja oppimisteorioihin sekä opettajakokemus. Luotettavuutta on pyritty osoittamaan aineistolähtöisin esimerkein. Refleksiivisyyden lisäämiseksi aineistot analysoitiin tutkijaryhmissä (Kylmä ym. 2003). Kirjallisen opiskelija-aineiston analysoi tutkija, joka ei osallistunut muuten pilottiin.

Opettaja-aineiston keräsi ja analysoi kaksi tutkijaa pilottiin osallistuneista ammattikorkeakouluista. Fokusryhmähaas-

Opettajat siirtyivät tiedon jakajista ohjaajiksi.

tattelut nauhoitettiin ja aineisto litteroitiin sanatarkasti. Tutkijat analysoivat opettaja-aineiston ensin yksinään ja sitten keskustellen toinen toisensa kanssa. Opettaja- ja opiskelija-aineiston rinnakkaisvertailun teki kaksi tutkijaa. Luotettavuutta osoittanee se, että analyysin tulokset tukivat toinen toisiaan.

Tutkimuksen luotettavuutta saattoivat heikentää pilotin sijoittuminen pitkälle aikavälille sekä opiskelijaryhmien erilaiset opetussuunnitelmat, opiskelijoiden erilainen tausta (työkokemus ja työyhteisö) ja opettajien erilaiset valmiudet opettaa perhehoitotyötä. Tavoitteena oli saavuttaa sekä opiskelijoiden että opettajien subjektiivinen kokemus oppimisesta. Tulokset eivät ole sellaisenaan siirrettävissä muihin oppimistilanteisiin.

Sekä opiskelijat että opettajat olivat tietoisia siitä, että pilotissa oppimista tutkitaan opintojen eri vaiheissa. Opiskelijoiden ja opettajien anonymiteetti turvattiin hankkeen ulkopuolisilta. Tutkimuksesta saatua tietoa hyödynnetään alan ope-

tussuunnitelmia, opetusta ja työelämäkäytänteitä kehitettäessä.

Kehittämisehdotukset ja jatkotutkimushaasteet

Perhehoitotyön erikoistumisopinnot suunniteltiin yhdessä työelämän kanssa. Prosessi tuotti tietoa teorian ja käytännön yhdistämisestä niin työelämälle kuin koulutukselle itselleen. Perhehoitotyön erikoistumisopinnojen avulla saatiin tietoa opiskelijoiden työkokemusten hyödyntämisestä opetuksessa. Valitut opetusmenetelmät eli case-menetelmä ja kehittämistyö osoittautuivat erinomaisiksi keinoiksi yhdistää teoriaa ja käytäntöä (ks. Huckstadt & Hayes 2005). Onnistuneeksi koettiin menetelmä, jossa kukin opiskelija valitsi työelämästä käytännön esimerkin, jota käytettiin koko koulutuksen ajan oppimiskeskustelujen tukena. Menetelmät tukivat valittua oppimisnäkemystä aikuisesta aktiivisena osallistujana ja tiedon rakentajana. Opiskelijoiden oppimisvalmiuksia on syytä tukea aikuisopiskelussa, jolloin opiskelija voi keskittyä paremmin opiskeltavan asian, perhehoitotyön, omaksumiseen.

Erikoistumisopinnojen avulla pystyttiin selkiyttämään perhehoitotyön kehittämistarpeita sekä koulutuksessa että työelämässä. Koulutus tuotti työvälineitä perhehoitotyöhön ja moniammatilliseen tiimityöskentelyyn. Johtajilta ja kollegoilta saatu tuki osoittautui tärkeäksi keinoksi toteuttaa ja kehittää perhehoitotyötä. Työelämän kehittäminen osoittautui hitaaksi prosessiksi, mutta sen käynnistyttyä prosessin on mahdollista jatkaa. Erikoistumisopinnoilla havaittiin olevan siirtovaikeuksia muuhun hoitotoimintaan: perhehoitotyön ja terveyden edistämisen näkökulmia voitiin käyttää kaikessa hoitotyössä.

Koulutuksen vaikuttavuuden tutkiminen on haasteellista. Käytännön toiminnan muutoksia pystytään osoittamaan luotettavasti vasta koulutuksen päätyttyä. Näin ollen vaikuttavuutta on syytä tutkia pitkittäistutkimuksena koulutuksen aikana ja vähintään vuoden sisällä koulutuksen päättymisestä (esim. Kirkpatrick 1996). Perhehoitotyön oppimista tulisi tarkastella myös muissa oppimisympäristöissä kuten hoitotyöntekijöiden peruskoulutuksessa ja jatko-opinnoissa. Opiskelijanäkökulman lisäksi tutkimuksissa pitäisi selvittää asiakas- ja työelämänäkökulmasta, miten koulutus osaltaan vaikuttaa perhehoitotyön toteutumiseen ja perhehoitotyön eri menetelmien käytäntöön vieniin. Yhtenä keinona on osallistuvan toimintatutkimuksen soveltaminen työelämän perhehoitotyön kehittämiseen ja muutosten tutkimiseen.

Lähteet

Burchard, D., Claverole, A., Mitchell, R., Walford, C. & Whyte, D. 2004. Family nursing in Scotland. *Journal of Family Nursing* 10 (3), 323-337.

DeMontigny, F., Dumas, L., Bolduc, L. & Blais, S. 1997. Teaching family nursing based on conceptual models of nursing. *Journal of Family Nursing* 3 (3), 267-279.

Feeley, N. & Gottlib, C.N. 2000. Nursing approaches for working with strengths and resources. *Journal of Family Nursing* 6, 9-24.

Ford-Gilboe, M. 2002. Developing knowledge about family health promotion by testing the developmental model of health and nursing. *Journal of Family Nursing* 8 (2), 140-156.

Friedemann, M.-L. 1995. *The framework of systematic organization. A conceptual approach to families, and nursing.* California: Sage Publications. Thousand Oaks.

- Friedman, M.M. 1998. Family nursing. Research, theory and practice. Connecticut: Norwalk, Appleton Lange.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hakulinen, T. & Paunonen, M. 1994. Analyysi käsitteestä perhehoitotyö: lähikäsitteinä perhesysteeminen ja perhekeskeinen hoitotyö. *Hoitotiede* 6 (2), 58-65.
- Hartrick, G. 1998. Living the question of family nursing. *Journal of Family Nursing* 4 (1), 8-20.
- Havukainen, P. 2004. Oppimistehtävät, vastaaminen ja arvioiminen oppimisen ohjaamisen välineinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6 (3), 43-52.
- Huckstadt A. & Hayes K. 2005. Evaluation of integrative online courses for advanced practice nurses. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners* 17 (3), 85-89.
- Hutchfield, K. 1999. Family-centered care: a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing* 29 (5), 1178-1187.
- Karjalainen, A. 2002. Tentin teoria. *Dialogeja* 2. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Kettunen, T., Poskiparta, M. & Karhila, P. 2002. Voimavarakeskeinen neuvontakeskustelu. *Hoitotiede* 14 (5), 213-222.
- Kirkpatrick, D. 1996. Great ideas revisited. *Training and Development*. 50 (1), 56-59.
- Kitchener, K.S. & King, P.M. 1995. Reflektiivisen pohdinnan malli: Tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Painotalo Miktor, 179-197.
- Kylmä, J. & Vehviläinen-Julkunen, K. & Lähdevirta, J. 2003. Laadullinen terveystutkimus – mitä, miten ja miksi? *Duodecim* 119 (7), 609-615.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3-12.
- Leahey, M. & Harper-Jaques, S. 1996. Family-nurse relationships: core assumptions and clinical implications. *Journal of Family Nursing* 2, 133-151.
- Mayering, P. 1996. Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologische VerlagsUnion.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktiivinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 4, 276-292.
- Murto, K. 2000. Näkökohtia yhteisölliseen oppimiseen ja oppimaan oppimiseen. *Aikuiskasvatus* 2, 145-150.
- Pelkonen, M. & Hakulinen T. 2002. Voimavaroja vahvistava malli perhehoitotyöhön. *Hoitotiede* 14 (5), 202-212.
- Pelkonen, M., Hakulinen-Viitanen, T. & Havukainen, P. 2006. Perhehoitotyöprojektin loppuraportti. Kansainvälisen Family Health Nurse -hankkeen Suomen pilotin kuvaus. Käsikirjoitus.
- Poell, R.F., Van Der Krogt, F.J. & Warmerdam, J.H.M. 1998. Project-based learning in professional organizations. *Adult Education Quarterly* 49 (1), 15-28.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. *Acta Universitatis Tamperensis* 675. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Rauste - von Wright, M.-L. & von Wright J. 1997. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Stenström M.-L. & Nikkanen P. 2005. Koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (4), 4-8.
- Tanninen, H.-M., Pietilä, A.-M., Häggmann-Laitila A. & Vehviläinen-Julkunen, K. 2005. Moniammatillinen tiimi- ja verkostotyö: haastattelututkimus perhehoitotyön tekijöille. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 42 (2), 127-136.
- VanLeit B. & Cubra J. 2005. Student-developed problem-based learning cases: preparing for rural healthcare practice. *Education for Health: Change in Learning & Practice* 18 (3), 416-426.

Vehviläinen-Julkunen, K. & Sohlberg T. 1994. Teaching family nursing. *Nurse Education Today* 15 (3), 204-210.

Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 189. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House.

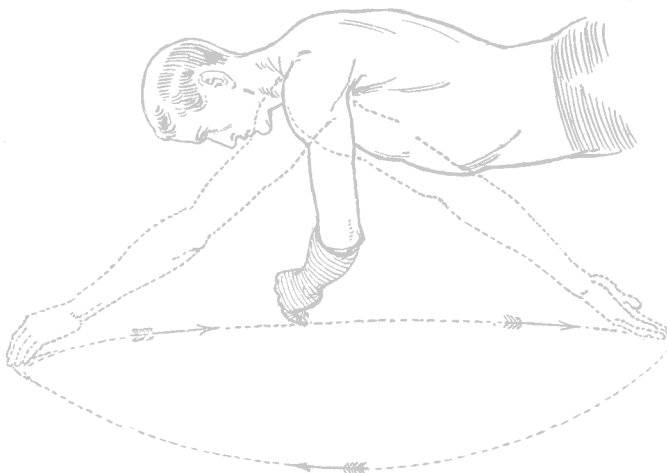
Viljamaa, M.-L. 2003. Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeisyys ja vertaistuki. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 212. Jyväskylän yliopisto.

Winsome, J. & Colleen, R. 1996. Teaching family nursing: strategies and experiences. *Journal of Advanced Nursing* 23 (1), 91-96.

Wright, L.M. & Leahey, M. 2000. *Nurses and families: a guide to family assessment and intervention*. Philadelphia: F.A. Davis.

Åstedt-Kurki, P. & Hopia, H. 1996. The family interview: exploring experiences of family health care and well-being. *Journal of Advanced Nursing* 24 (3), 506-511.

Åstedt-Kurki, P., Kaunonen, M. & Lipponen, B. 1998. Family-centred nursing: the views of health care teachers. *European Nurse* 3 (2), 112-118.



*”Arviointi on aina hieman vastenmielistä,
mutta kuitenkin ammattiin kuuluvaa”*

Arviointi opettajan työssä

Sissi Huhtala

Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen lehtori, KT
Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
sissi.huhtala@hamk.fi

Marjo-Riitta Järvinen

Laatu- ja arviointipäällikkö, KT
Lahden ammattikorkeakoulu
marjo-riitta.jarvinen@lamk.fi

Johdanto

Täydennyskoulutuspäivillä opettajat kirjoittivat metaforia arvioinnista. Metaforat kertovat arvioinnin olevan opettajille vaikeata, hieman epämääräistä ja opettajan työssä suhteellisesti hyvin paljon aikaa vievää ja erilaista pohdintaa herättävää. Arvioinnin voidaan sanoa olevan haaste opettajan työssä. Opettajien kirjoittamia metaforia olivat esimerkiksi: ”Arviointi on kuin suojuoksua”, ”Arviointi on kuin suklaarasia” ja ”Arviointi on kuin jäätelötötkerö helteellä”. Näiden metaforien perusteella arvioinnin voidaan päätellä ole-

van työlästä, rankkaa ja ”upottavaa” sekä täynnä yllätyksiä; niin positiivisia kuin negatiivisiakin. Toisaalta arviointi on opettajien mielestä kunnossa, toisaalta ”vuotaa”...

Arviointi on perinteisesti kuulunut kiinteästi opettajan työhön, mutta menetelmät ja osin kohdekin ovat vuosien varrella muuttuneet. Tätä muutosta ja myös tulevaisuuden haasteita voidaan kuvata opettajan sanoin: ”*mukautetut lisääntyvät ja näytöt tulee mukaan...*” Opettaja viittaa erityisopiskelijoiden määrän lisääntymiseen ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa ja syksyllä 2006 alkavassa koulutuksessa toteutettaviin ammattiosaamisen näyt-

töihin. Erilaiset oppijat, opiskelijoiden lähtötason heterogeenisuus ja suuret opiskelijaryhmät haastavat myös ammattikorkeakouluopettajan arviointityötä. Oikeudenmukaisuuden toteutuminen arvioinnissa mietityttää niin opettajia kuin opiskelijoitakin.

Myös opiskelijan arvioinnin käsite on matkan varrella muuttunut. Aiemmassa lainsäädännössä käsite oli **opiskelija-arviointi**, joka ymmärrettiin lähinnä opettajan suorittamaksi arvioinniksi. Vuoden 1998 laissa ammatillisesta koulutuksesta (L 630/98) **opiskelijan arviointi** kuvaa laajempaa arviointikäsitystä. Sillä tarkoitetaan, että arviointia ja palautetta antavat opettajan lisäksi työnantajan edustajat, opiskelijat itse sekä muut opiskelijat. Arviointitapahtuma on vuorovaikutteinen, ja sillä pyritään kehittämään opiskelijan kykyä arvioida omaa ja toisten osaamista ja oppimista (Kinnunen & Halme-vuo 2003).

Tällaiseen yhteisymmärrykseen arvioinnin käsitteestä on kuljettu pitkä matka, myös ajallisesti. Alun perin ”arviointi” on tarkoittanut oppijoille toteutettuja tiukkoja kuulusteluja, ulkoaopitun sanatarkan toistamisen ja opettajan viisaiden sanojen omaksumisen arviointia (ks. esim. Bruhn 1964), jossa itsearvioinnilla ja opiskelijanäkökulmalla ei ole ollut mitään tilaa. Jotain elementtejä tästä käsitteestä saattaa edelleenkin olla olemassa esimerkiksi hyvin opettajakokeskeisen opetuksen arvioinnissa.

Kansainväliset haasteet tuovat omat paineensa myös yksittäisen opettajan arviointityöhön. Laadun kehittamisestä on tullut yksi eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentamisen peruskivistä. Korkeakoulujen laadunvarmistusta selvitelleen työryhmän mukaan kansallisten laa-

dunvarmistusjärjestelmien tulee mm. nivoutua osaksi normaalia toimintaa sekä mahdollistaa kaikkien korkeakoulu-yhteisöjen jäsenten osallistumisen (Korkeakoulutuksen laadunvarmistus 2004). Arvioinnin kehittäminen on noussut koulutuksen kentällä yhdeksi painopisteeksi, sillä laadun tasoa ei voi määritellä ilman arviointia. Arviointia on tehtävä monella eri tasolla ja erilaisin menetelmin. Opettaja ei enää arvioi pelkästään opiskelijan oppimista ja sitä kautta omaa opetustaan, vaan hänen tulee yhä enemmän arvioida myös muita kollegoja, koulutusohjelmaa, johtoa, laitosta, alueellista vaikuttavuutta, erilaisia prosesseja ja jopa koko koulutusorganisaatiota. Huolimatta hallinnollisten tehtävien lisääntymisestä opettajan keskeisin tehtävä on tai ainakin tulisi olla opiskelijan oppimisen edistäminen ja sen arvioiminen. Arvioinnin pitäisi nimenomaan tukea oppimista. Paljon on puhuttu siitä, että opiskelijoita, mutta myös opettajia, tulisi ohjeistaa palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen.

Artikkeli perustuu kahden Webropol-kyselyn tuloksiin. Erityisopetusta käsittelevän kyselyn kohderyhmänä oli toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen opetushenkilöstö, ja arviointiosaamista koskeva kysely kohdistettiin sekä toisen asteen oppilaitoksen että ammattikorkeakoulun opetushenkilöstölle. Suorat lainaukset ovat aineistosta.

Artikkelissa keskitytään erityisesti arvioinnin kokemiseen, erilaisiin oppijoihin ja ammattiosaamisen näyttöjen arviointiin liittyviin haasteisiin. Lopuksi pohditaan sitä, mistä opettajat tunnistavat oman opetuksensa laadun. Monia kysymyksiä heräsi tuloksia analysoitaessa. Mm. riittääkö opettajan arviointiosaaminen uusien haasteiden edessä? Ja miten opettajien arviointityötä voitaisiin tukea?

Tärkeä ja vaikea arviointi

Arviointilla on tärkeä tehtävä ammatillisessa koulutuksessa. "Arviointin tulee tukea opiskelijan myönteisen minäkuvan kehittymistä ja kasvua ammatti-ihmisenä" (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001, 136). Tämä arviointin tärkeys tuottaa myös sen vaikeaksi kokemisen. Oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden säilyttäminen arvioinneissa tuottaa joillekin vastanneista erityistä painetta. Samalla vierastetaan arviointin mukanaan tuomaa valtaa ja asiantuntijaroolia: "Arviointi on vieläkin liikaa makuasia tai joillain vaan löysempi skaala. Ja mikäs minä olen ketään arvioimaan". Lisäksi opettajat joutuvat yhä enemmän opettamaan ja samalla arvioimaan aineita, joissa he eivät itsekään koe olevansa asiantuntijoita. Tämä vaikeuttaa arviointia entisestään.

"Miten ammattitaito tai osaaminen voidaan tunnistaa ja saada näkyväksi ja luotettavasti todennetuksi? Millainen arviointi kannustaa ja vie kehitystä eteenpäin? Miten työpaikoille saadaan riittävää arviointiosaamista?" Opettajilla on arviointiin liittyen paljon kysymyksiä ja opettajat kokevat itsensä epävarmoiksi arviointitehtävässään. Arviointista ammatillisessa peruskoulutuksessa on määrätty: "Arviointimenetelmät tulee valita siten, että ne mittaavat asetettujen tavoitteiden saavuttamista, soveltuvat käytettyihin opiskelumenetelmiin ja tukevat opiskelijan oppimista. Koska opiskelijat osaavat ilmaista osaamisensa eri tavoin, heillä on oltava mahdollisuus näyttää osaamisensa muutenkin kuin kirjallisesti." (Muutos ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteisiin 2005). Mutta miten tämän käytännössä toteuttaa: miten olla tasapuolinen, miten huomioida erilaiset

oppijat, miten ottaa huomioon opiskelijoiden mahdollisesti runsaatkin poissaolot tai miten arvioida opiskelijaa niin, että arviointi kantaisi opinnoissa eteenpäin ja saisi opiskelijan motivoitumaan ja sitoutumaan opintoihinsa yhä enemmän?

Opettajat kokevat, että arviointi on muuttunut yksilöllisemmäksi, itsearviointi on tullut mukaan ja yksittäisten taitojen sijasta arvioidaan kokonaisuutta ja oppimisprosessia. Lisäksi ammattiosaamisen näytöt muuttavat arviointia yhtenäisemmäksi ja työelämälähtöisemmäksi.

"Arviointi on muuttunut henkilökohtaisemmaksi. Jokaista opiskelijaa pitäisi arvioida hänen omien tavoitteidensa toteutumisen kautta. Tämä varmasti vielä lisääntyy samoin kuin itsearviointi ja sen ohjaaminen."

Arviointi mielletään jopa yhdeksi opettajan vaikeimmista tehtävistä. Siinä on niin monta eri muuttujaa. Ongelmana on myös se, ettei arviointia koeta luonnollisena osana muuta työskentelyä. "Ihan kuin arviointi olisi vain jokin "loppukaneetti", muodollisuus esim. kurssin loputtua." Vastauksista käy ilmi, että opettajat kaipaavat lisää tietoa, tukea ja ohjausta arviointiin.

"Tukea arviointin kehittämiseen ei ole horisontissakaan näkyvissä. Työ on usein yksinäistä ja suossa räppimistä – puhe työtään kehittävistä opettajasta tuntuu turhauttavalta."

Yhteisistä arviointikriteereistä ja toimintatavoista pitäisi pystyä sopimaan. Tällä hetkellä jokainen arvioi miten haluaa. Yhteinen keskustelu arviointista puuttuu. Ja kyse on kuitenkin opiskelijan oppimisen ja opinnoissa etenemisen kannalta erittäin tärkeästä asiasta. Opettajatkin ymmärtävät tämän. "Arviointi on koko oppimisprosessin ydinasioita ja valitettavasti heikosti hallittu ja huonosti määritetty." Joku

opettajista ehdottaakin samantapaista arviointia tekevien (esim. näyttöjen arviointi) opettajien verkostoitumista. Arvioinnin haasteellisuutta korostaa nimenomaan se, että opettajan pitäisi pystyä antamaan rakentavaa ja kannustavaa palautetta. Jotkut opettajat pohtivatkin, minkälaisesta arvioinnista ja palautteesta olisi opiskelijalle eniten hyötyä. Vastausta heillä ei siihen ole.

Nämä monet vaikeudet ja haasteet aiheuttavat sen, ettei arvioinnista ylipäänsä pidetä. Arviointiin on kuitenkin tavallaan alistuttu, koska tiedetään sen olevan olennainen osa oppimisprosessia ja siten opettajan työtä. *”Arviointi on aina hieman vastenmielistä mutta kuitenkin ammattiin kuuluvaa, joten se täytyy ottaa realiteettina.”* Arvioinnista tulee myös eniten ristiriitoja opiskelijoiden kanssa, ja joskus arvioitsijoiden mielipiteet menevät ristiin ja silloin opettaja joutuu toimimaan erotuomarina.

Erialaisten oppijoiden arviointi

Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (KESU) vuosille 2003-2008 linjataan, että *”ammattillista koulutusta kehitetään siten, että erityisopetus on luonnollinen osa yleistä koulutustarjontaa ja käytännön työtä oppilaitoksissa”* (Koulutus ja tutkimus 2003-2008, 40). Erityisopiskelijoiden määrä on kasvanut voimakkaasti erityisesti ns. tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa. Vuonna 1999 ammatillisen peruskoulutuksen erityisopiskelijamäärä oli hieman yli 8 000 ja vuonna 2004 jo lähes 14 000 (Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio 2005, 28).

Opettajien tiedot oppimisen vaikeuksista, erityisopetuksen menetelmistä tai erilaisten oppijoiden kohtaamisesta eivät kuitenkaan ole lisääntyneet samassa tahdissa erityisopiskelijamäärän kasvun kanssa: *”olen lähes täysin ilman työkaluja, jotain koulutusta pitäisi saada”, ”kaikille pitäisi saada perustietoa ko. asioista, jotta pystyttäisiin suhtautumaan oikein ja asiallisesti erityisopetuksen kenttään”.*

Ehkä tästä tietojen ja taitojen puutteesta johtuen oppilaitosten arjessa erilaiset oppijat vielä tällä hetkellä herättävät hämmennystä ja jakavat mielipiteitä. Pohditaan sitä, pitäisikö erityisopetusta toteuttaa integroidusti vai pienryhmissä. Välikäällä työhönsä uupuvat opettajat toivovat opiskelurauhaa oppitunneilleen: *”Pitäisi olla erillistä opetusta erityisoppilaille, koska he häiritsevät liian paljon normaalia opetusta.”* ja taas toisaalta kannattavat integrointia: *”Erityisopetusta ei tulisi eristää erillisiin ryhmiin, vaan se olisi integroitava normaaliopetukseen ja erityisopetuksen keinojen olisi oltava osa jokaisen opettajan osaamista.”*

Kun samassa ryhmässä on erilaisia ja monenlaisia oppijoita, työ on raskasta: *”Opintoja loppuun suorittavien ”aikuisten” sekä peruskoulussa mukautetun opetuksen läpikäyneiden oppijoiden ”sullominen” ns. normaalien oppijoiden joukkoon tuo tavattomasti vaikeuksia.”*

Erilaisissa koulutuspoliittisissa linjauksissa on huomioitu juuri tämä opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen tärkeä, opettajien puutteelliseksi kokema alue. Esimerkiksi KESUn mukaan *”Ammatillisten opettajien pedagogisessa koulutuksessa painotetaan erityisopetusta ja opinto-ohjausta.”* (Koulutus ja tutkimus 2003 - 2008, 39). Samaa luvataan myös muissa opetusministeriön julkaisuissa, esimerkiksi: *”Opettajien*

perus- ja täydennyskoulutusta kohdenne- taan lasten ja nuorten elämäntilanteen ja ongelmien kokonaisvaltaiseen tunnistamiseen ja käsittelyyn” (Peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio 2005, 76).

Erityisopiskelijat ja muut erilaiset opijajat sekä heidän ongelmansa (tai opettajien kokemat ongelmat) koetaan myös arvioinnin osalta suureksi haasteeksi. Haasteita aiheuttavat opiskelijoiden poissaolot (koska arviointikriteereissä läsnäolo vaikuttaa arviointiin), mukautetut opiskelijat ja se, että opettajien mielestä valtakunnallisen opetussuunnitelman arviointikriteerit ja opiskelijoiden osaaminen ei ole samalla tasolla.

”Tällä hetkellä koen haastaviksi arvioitaviksi opiskelijat, joilla on vakavia tarkkaavaisuushäiriöitä ja jotka tarvitsevat useiden opettajien tukea saadakseen jonkinlaisen tuloksen valmiiksi sekä opiskelijat, joiden äidinkieli ei ole suomi, mutta joilta vaaditaan suomenkielinen opinnäytetyö, vaikka kirjallinen kielitaito ei olisi kovin hyvä. Näissä tapauksissa välillä tuntuu, että olen itse ansainnut arvosanan, ei opiskelija. Arviointikriteerinä joudun käyttämään tällöin esim. opiskelijan asennetta tehtävää kohtaan tai läsnäoloa oppitunneilla/ohjaustilanteessa - ja joskus vain ”arvaan arvosanan”, mutta aina yläkanttiin.”

Opettajat eivät tunne mukautetun arvioinnin kriteerejä. Samoin heitä mietityttävät opiskelijoiden elämäntilanteet sekä opiskelijoiden lähtötaso opintojen aloitusvaiheessa. Kun aloittavien opiskelijoiden lähtötaso on erilainen, kenen mukaan edetään? ”Mukaan tulee ns. ”erityisopiskelijoiksi” luokiteltuja opiskelijoita, joilla ei mene hyvin omassa elämässä saati siten koulussa.”

Moni opettaja kokee ristiriitaa sen välillä, että hänen pitäisi toisaalta varmistaa opiskelijoidensa jatko-opintokelpoisuus ja toisaalta hän opettaa opiskelijoita, jotka hädin tuskin selviytyvät opinnoistaan. Kumpaan opiskelijajoukkoon hänen tulisi panostaa: niihin, jotka todennäköisesti jatkavat opintojaan toisen asteen koulutuksen jälkeen, vai niihin, joilla on riski keskeyttää opintonsa ja syrjäytyä.

”Ilmeisesti, vaikka sitä näin sisältäpäin on vaikea nähdä, rimaa on laskettu. Toisen asteen ammatillinen koulutus on saamassa yhä enemmän yhteiskunnallista hoivatehtävää syrjäytyvien nuorten kohdalla. Asia on OK, jos se tunnustetaan esim. opetussuunnitelmia ja arviointiohjeistoja laadittaessa. Entäpä sitten se toinen rooli rinnakkaisväylänä korkeakouluhin?”

Työssäoppimisen ja ammatti-osaamisen näyttöjen arviointi

Tulevat ammattiosaamisen näytöt herättävät monenlaista pohdintaa ja tunteita. Pääasiassa näytöt koetaan positiiviseksi muutokseksi. ”Tulevaisuudessa näyttöjen kautta tapahtuva arviointi on haasteellisempaa.”

Yksi opettajista kuvaa muutosta sanoilla ”kirjoittamisesta näyttöihin” tarkoittaen sitä, että enää ei pelkästään suoriteta arviointia opiskelijan kirjoittaman koevastauksen perusteella, vaan opiskelija pääsee näyttämään osaamistaan kokonaisvaltaisemmin myös toiminnallisesti sekä aidoissa työympäristöissä.

”Ulkopuolelta tulevan kategorisen ”arvostelun” sijaan ihmisille tarjotaan enemmänkin erilaisia välineitä ikään kuin peileiksi, joiden avulla voi itsearvioida ja kehityskeskusteluiden kautta hahmottaa omaa osaamistaan ja kehittymistarpeitaan suhteessa työn, ammatin ja

*ympäröivän todellisuuden vaatimuksiin.”
”Näytöt ovat tulleet mukaan; arviointi
ti kohdistuu tällöin kokonaisuuksiin.”*

Näyttöjä on kehitetty ja kokeiltu pilot-tihankkeiden avulla vuodesta 1999 (ks. esim. Räcköläinen 2005; Suursalmi 2003; Vehviläinen 2004a; 2004b). Kokeilujen pohjalta ammattiosaamisen näytöt määritellään seuraavasti:

Ammattiosaamisen näytöt

- ovat koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttamia ja arvioimia työtilanteita
 - antavat opiskelijalle mahdollisuuden osoittaa käytännön töissä, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn keskeisen osaamisen
 - sijoittuvat koko koulutuksen ajalle
 - ovat osa opiskelijan arviointia
 - annetaan kaikista ammatillisista opintokokonaisuuksista
- (Ammattiosaamisen näytöt käyttöön - opas 2006, 6).

Eri osapuolten (opiskelijan, koulutuksen järjestäjän, opettajan ja työelämän) näkökulmasta ammattiosaamisen näytöt tuovat mukanaan erilaisia etuja. Esimerkiksi opiskelijan näkökulmasta ammattiosaamisen näytöt mm. tuovat opiskeluun tavoitteellisuutta, yksilöllistävät opiskelua ja helpottavat työllistymistä. Opettajan kannalta näytöt monipuolistavat opiskelijan arviointia ja arviointimenetelmiä, auttavat opettajia ylläpitämään ammattitaitoa sekä antavat koulutuksen järjestäjille välineitä itsearviointiin ja tietoa koulutuksen kehittämisen pohjaksi. Työelämä taas puolestaan voi näyttöjen kautta vaikuttaa siihen, millaisia työntekijöitä alalle valmistuu ja varmistaa alalle valmistuvien työntekijöiden ammatillisen osaamisen ja koulutuksen työelämävastaavuus sekä am-

matillisen koulutuksen tasalaatuisuus eri oppilaitoksissa (Ammattiosaamisen näytöt käyttöön - opas 2006, 7-8).

Työssäoppimisen kautta useat opiskelijat löytävät myös tulevan työpaikkansa valmistumisen jälkeen. Virtasen, Tynjälän & Valkosen (2005) tutkimuksessa neljäsosa kyselyyn vastanneesta valmistumisvaiheessa olevasta ammatillisen toisen asteen opiskelijasta kertoi työllistyvänsä työssäoppimispaikkaansa.

Työssäoppimisen ja näyttöjen yhteydessä tapahtuva arviointi sinänsä koetaan positiivisena asiana. Työpaikkaohjaajan arviointiosaamisesta ei kuitenkaan olla varmoja:

”Haasteena on näyttöjen arviointi, on ohjattava niin opettajat kuin opiskelijat ja erityisesti työpaikkaohjaajat arvioimaan näyttöjä. Pelkään, että käytännössä opettaja mahdollisesti osaa eritellä näytön arvioinnissa eri näkökulmista suoritusta ja työpaikkaohjaaja sanoo vain että ”hyvinhän se meni”, tai päinvastoin vaatii mahdottomasti oppilaalta eikä osaa nähdä kuinka pienessä ajassa (siis 3 vuotta) opiskelija on edistynyt. Haasteena näyttöjen järjestämipaikkojen hankinta ja työelämän paneutuminen näyttöihin.”

Vehviläisen tutkimuksessa (Vehviläinen 2004b, 33) opettajien kokemuksista, asenteista ja ennako-odotuksista ammattiosaamisen näyttöjä kohtaan lähes kaikki (92 %) opettajat arvelivat näyttöjen kehittävän ammattitaidon arviointia sekä opiskelijan itsearviointia. Monet opettajat uskoivat näyttöjen lisäävän myös työelämän ja oppilaitosten yksimielisyyttä arviointikriteereistä, oppimista ohjaavaa arviointia ja kehittävän oppimisprosessin arviointia. Sen sijaan arvioinnin todenmukaisuuden ja tasapuolisuuden lisääntymiseen opettajat eivät uskoneet.

Pääasiassa opettajat kokevat ammatti-osaamisen näyttöjen olevan hyvä asia. Niiden uskotaan monipuolistavan arviointia sekä suuntaavan arviointia suurempiin kokonaisuuksiin, osaamisen arviointiin todellisissa työtehtävissä, tekemisen arviointiin ja työelämälähtöisyyden lisäämiseen. Silti vastakkaisiakin mielipiteitä esiintyi:

”Arviointi on muuttunut enemmän pikkutietojen arvioinniksi ja kokonaisvaltainen opiskelijan arviointi on jäänyt vähemmälle. Näyttöjen arviointi on hölmö keksintö ainakin nuorisoasteen koulutuksessa, koska oppiminen tapahtuu pitkällä aikavälillä ja näytöissä katsotaan varsin pieniä osioita.”

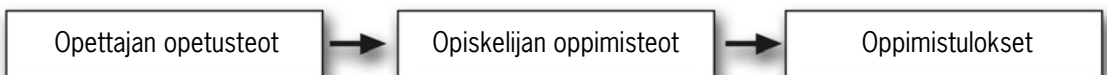
Opetuksen laadun arviointi

Yksi laatu- ja arviointityön peruskysymyksistä on, mistä tiedetään, että toiminta on laadukasta?¹ Mistä opettaja tietää opetuksensa laadun? Ja mitä ylipäänsä on laadukas opetus? Karjalaisen (2005) mukaan opiskelija voi oppia ilman opettajaa/opettajasta huolimatta, mutta peruslähtökohtana on, että laadukkaana opetuksen avulla opiskelija oppii nopeammin, tehokkaammin ja syväisemmin kuin ilman opetusta (ks. myös Opetuksen jatkuva laadunvarmistusjärjestelmä Oulun yliopistossa 2005). Parhaimmat oppimistulokset tehdään yhdessä, ja opettajan tehtävänä on tuoda lisäarvoa oppimiseen. Opettajan tulisikin kyetä tekemään sellaisia opetustekoja, että hän saa opiskelijat motivoitumaan oppimistekoi-

hin (ks. kuvio 1). Opiskelijan on otettava vastuu omasta oppimisestaan. Vastuunottaminen helpottuu, mikäli opettaja saa opiskelijan mielenkiinnon heräämään opetettavaan aineeseen (Karjalainen 2005). Myös Ziehe (1991) puhuu opiskelijan mielenkiinnosta ja asiasisältöjen liittymisestä opiskelijan elämään ”kosketavuuden pedagogiikassaan”. Ziehen mukaan opiskelu tuottaa huonon tuloksen, jos asiat eivät kosketa opiskelijaa.

Ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen ja ammattikorkeakoulun opettajilta kysyttiin, miten he tunnistavat oman opetuksensa laadun. Ja mitä keinoja heillä on käytettävissään tunnistamiseen? Ylivoimaisesti yleisin keino on kerätä opiskelijapalautetta. Oppimistulokset kertovat opetuksen laadusta eli siitä, miten hyvin opiskelijat ovat oppineet kurssin asiat. Opettajat arvioivat myös itse omaa opetustaan: *”...Omatunto. Kyllä se kertoo, jos tuntinsa tekee huonosti. Samoin opiskelija.”*

Opiskelijapalautetta kerätään eri tavalla; suullisesti, kirjallisesti, virallisesti, epävirallisesti. Palautteen pohjalta opetusta muutetaan ja kehitetään. Palautteen kerääminen ei välttämättä kuitenkaan ole säännöllistä tai systemaattista. ”Keräilen oppilailta silloin tällöin palautetta”. Kaikki vastanneet eivät myöskään pitäneet asetettua kysymystä relevanttina. Tosin vastaajalla heräsi samalla kysymys, mikä loppujen lopuksi on opetuksen laatua. Asia ei ehkä sittenkään ollut niin itsestään selvä.



Kuvio 1. Oppimistulokset yhteistyönä (ks. Karjalainen 2005).

¹Ks. esim. Uppsala University's Quality Enhancement programme 2002.

”Olen ammattitaitoinen opettaja! Minusta jokaisen ammattinsa osaavan opettajan (työntekijän) työ on laadukasta. Kysymyksen esittäjälle voisi esittää vastakysymyksen, tarkoittaako hän kvantitatiivista tai kvalitatiivista laatua. Mikä on sitten laatua...”

Palautetta kerätään paljon työelämässä. Opetuksen laatu todentuu viime kädessä vasta työelämässä, kun konkretisoi- tuu 1) millaisiin tehtäviin valmistuneet sijoittuvat työelämässä, 2) millaisiksi työnantajat arvioivat palkkaamiensa opiskelijoiden osaamisen ja 3) kuinka hyvin tai huonosti valmistuneet katsovat hankkimansa koulutuksen/osaamisen vastaavan työtehtäviään ja työelämän tarpeita (ks. esim. Paakki 1996). Opettajat toteavatkin muun muassa:

”Laatua ei määrittele opettaja, vaan opiskelijan osaaminen työelämässä. Opettajan ja työelämän arvioinnit voivat kohdistua hyvin eri asioihin”.

Yhtenä tärkeänä opetuksen laadun mittarina pidetään juuri opiskelijoiden työllistymistä. Monilla opettajilla on tiiviit yhteydet työelämään (etenkin toisella asteella) ja palautetta kerätään myös entisiltä opiskelijoilta.

Opetuksen laadun arviointi näyttääkin liian usein päättyvän siihen, kun opiskelija valmistuu. Systemaattiset uraseurannat ja palaute rekrytointipäätöksiä tehneiltä työnantajilta liittyy olennaisena osana laadunvarmistukseen, vaikka näin ei välttämättä aina mielletäkään (ks. Järvinen 2004, 13). Kuten Harvey (2002, 102) toteaa, työnantaja määrittää hakijan kyvykkyyden ja mahdollisesti muuttaa työllistymiskyvyn työllistymiseksi. Koulutusorganisaation tehtävänä on antaa opiskelijalle mahdollisimman hyvät edellytykset

työllistyä (työllistymiskyky) ja menestyä työelämässä.

Jotkut kyselyyn vastanneista opettajista arvioivat oman opetuksensa laatua pyytämällä palautetta toisilta kollegoilta (esim. näyttämällä opetusmateriaaliaan) ja benchmarkkaamalla muita laitoksia (esim. seuraamalla, mitä ja miten muualla samaa oppiainetta opetetaan). Muiden kollegojen arviointiavun käyttäminen ei kuitenkaan näytä olevan yleistä ja tämä lienee hyvin tyypillistä opettajan työssä. Mielikuva yksin luokkahuoneen sisällä puurtavasta opettajasta pitää valitettavan usein vielä paikkansa. Opettajat pitävät opetuksensa laadun mittareina myös sitä, että he käyttävät monipuolisesti erilaisia menetelmiä ja yksilöllistävät opetustaan sekä päivittävät jatkuvasti omaa opetustaan, kouluttavat ja kehittävät itseään. Oma innostuneisuus opetettavista aineista mainitaan yhdeksi laadun takeeksi. Toisaalta myös oma jaksaminen ja selviytymisen nousevat esille.

”En ole lainkaan vakuuttunut oman opetukseni laadusta! Jotta jaksaa opettajana, on yritettävä selviytyä opetuksesta inhimillisesti niin, että opiskelijoiden kanssa on mielekästä työskennellä.”

Jatkuvan itsensä kehittämisen sijaan painopiste näyttääkin välillä olevan omassa selviytymisessä. Mutta niin aktiivista kehittämistä kuin selviytymistäkin auttaa mielekäs työskentelyilmapiiri.

Laatu on ihmisten luomaa ja siitä syystä sitä voidaan myös muuttaa, tosin pitkäkestoisen ja tavoitteellisen kehittämistyön seurauksena. Keskinertaisesta laadusta on mahdollista kehittää hyvää ja valitettavasti myös toisinpäin. Ennen muuta kehittämistyö perustuu opettajien asiantuntijuudelle ja heidän kyvyilleen motivoitua

yhä uudestaan, vuosi toisensa jälkeen opetuksen kehittämiseen (Lämsä 2003, 96). Opettajien jaksaminen ja hyvinvointi on keskeinen laadunvarmistuksen elementti. Lienee selvää, että mielellään töihin tulevat opettajat tekevät laadukkaampaa työtä kuin vastahankaan töihin tulevat. Sama pätee opiskelijoihin. Opetuksen laadun kehittäminen on kyselyyn vastanneiden mukaan työlästä: ”ainaista kokeilua ja sopivien opetusmenetelmien etsimistä”.

Osa opettajista tunnistaa opetuksensa laadukkuuden opiskelijoiden oivalluksista ja ahaa-elämyksistä. Laadukkaan opetuksen tulos näkyy, kun opiskelijat sisäistävät opetettavat asiat ja osaavat myös soveltaa niitä käytännössä. Myös miellyttävä, motivoiva ilmapiiri luokkahuoneessa kertoo siitä, että opetuksessa ollaan ”oikealla tiellä”. Osa opettajista arvioikin oman opetuksensa laadukkuuden siitä näkökulmasta, miten opiskelijat viihtyvät ja osa siitä, miten opiskelijat motivoituvat oppimiseen. Kyse ei ole välttämättä lainkaan samasta asiasta – viihtyminen/tyytyväisyys ei takaa oppimista, mutta toki yleensä edesauttaa sitä.

Vastaajat tarkastelevat opetuksen laatua yllättävänkin erilaisista näkökulmista. Yksi opettajista tunnistaa oman opetuksensa laadukkuuden vertaamalla omia saavutuksiaan muiden kanssa. ”Vertaan muiden vastaavien opettajien saavutuksia omiini”. Keiden ”saavutuksista” tässä on kysymys? Toki lähtökohtana on, että hyvät oppimistulokset tehdään yhdessä, mutta lopulliset saavutukset lienevät kuitenkin opiskelijan. Opiskelijan oppimisessa näkyy koulutusorganisaation toiminnan tulos.

Seuraavassa on yhden opettajan oivallinen näkemys oman opetuksensa laadukkuudesta. Hän nimenomaan pyrkii teke-

mään sellaisia opetustekoja, jotka motivoivat opiskelijoita työskentelemään ja tekemään oppimistekoja (vrt. Karjalainen 2005):

”En tiedä oikeastaan mistään, oppivatko opiskelijat minun vuokseni vai minusta huolimatta. En pysty arvioimaan, mikä osa opiskelijoiden osaamisesta on tarjoamani opetuksen vaikutusta ja mikä ei. Omalla kohdalla ainoa käyttökelpoinen kriteeri on se, miten opiskelijat suhtautuvat opiskeluun: onko heidän asenteensa opettamiani asioita kohtaan myönteinen, työskentelevätkö he tosissaan ja kekevatko he oppiaineeni opiskelun mielekkääksi vai turhauttavaksi?”

Lähteet

Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. 2001. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Helsinki: Opetushallitus.

Ammattiosaamisen näytöt käyttöön -opas. 2006. Helsinki: Opetushallitus.

Bruhn, K. 1964. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsinki: Otava.

Harvey, L. 2001. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education* 7 (2), 97 – 109.

Järvinen, M-R. 2004. Laadunvarmistusta Lahden ammattikorkeakoulussa ja vähän muuallakin. Teoksessa P.Pulkkinen, J.Mikkonen & I.Henriksson (toim.) *Yksi maakunta, monta näkökulmaa II*. Artikkeleita Päijät-Hämeestä. Päijät-Hämeen liitto A 147.2004, 10-14.

Karjalainen, A. 2005. Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. Opetuksen kehittämisyksikkö. Oulun yliopisto.

Koulutus ja tutkimus 2003-2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.

Kinnunen, E. & Halmevu, T. (toim.) 2003. Opiskelijan arvioinnin opas ammatilliseen koulutukseen. Helsinki: Opetushallitus.

Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmien muistioita ja selvityksiä 2004:6. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>.

Lämsä, A-M. 2003. Työyhteisö laatua luomassa. Teoksessa A. Kauppi & T. Huttula (toim.) Laatu ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2003:7. Helsinki: Edita, 96-108.

Muutos ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteisiin (luvut 4 Opiskelijan arviointi ja 6 Opetussuunnitelma). Määräys 30.9.2005 M 32/011/2005. Opetushallitus. http://www.edu.fi/julkaisut/maarakset/ops/opisk_arv_luv46_05_b5_netti.pdf

Opetuksen jatkuva laadunvarmistusjärjestelmä Oulun yliopistossa. 2005. Manuaali laitoksille. Oulun yliopisto. Opetus- ja opiskelijapalvelut.

Paakki, J. 1996. Akateemisen tuotteen laatu ja prosessin kypsyyt. Yliopisto 1996:7.

Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Helsinki: Opetusministeriö.

Räkköläinen, M. 2005. Kansallisen näyttöpe-

rusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin - Arviointikokeilusta kohti käytäntöä. Opetushallituksen julkaisuja. Arviointi 3/2005. Helsinki: Opetushallitus.

Suursalmi, P. 2003. Kolmikantaperiaatteen toteutuminen ammatillisen peruskoulutuksen näytöissä. Helsinki: Opetushallitus.

Uppsala University's Quality Enhancement programme 2002.

Vehviläinen, J. 2004a. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutukset ammatillisen koulutuksen laatuun. Helsinki: Opetushallitus.

Vehviläinen, J. 2004b. Ammattiosaamisen näytöt - kokemuksia, asenteita ja ennako-odotuksia. Helsinki: Opetushallitus.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana Helsingin kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2005.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoris. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.



Katsaus akateemiseen kasvatustieteelliseen ammattikorkeakoulututkimukseen

Kari Salo

Yliopettaja

Seinäjoen ammattikorkeakoulu

kari.salo@seamk.fi

Mervi Friman

Tutkija, projektipäällikkö, KT

Hämeen ammattikorkeakoulu

mervi.friman@hamk.fi

Tiivistelmä

Katsauksessa tiivistetään ammattikorkeakouluihin kohdistuneiden 33 kasvatustieteen väitöskirjatutkimustulosten pohjalta näkymä ammattikorkeakouluja koskevan kasvatustieteellisen tutkimuksen nykytilasta Suomessa. Kymmenen vuotta täyttävä ammattikorkeakoulujärjestelmä on yhä dynaamisesti kehittyvä järjestelmä. Tutkimuksissa olivat edustettuna kaikki kasvatustieteen perinteiset teemat kuten oppiminen, opetus ja opettajuus. Muina yleisinä teemoina tutkimuksissa esiintyi-

vät ammattikorkeakoulujen järjestelmäreformi ja uudet organisaatiot sekä niiden rooli ja tehtävät koulutusjärjestelmän ja innovaatiojärjestelmän osina. Kokonaisuudessaan ammattikorkeakoulututkimuksesta piiryy esiin omaa profiiliaan etsivä koulutusinstituutio ja sen koulutusorganisaatioiden tärkeimmät sidosryhmät sekä toimijoiden tahto selkeyttää omaa, uutta toimintakenttäänsä. Rivien välistä ovat luettavissa myös oikeutuksen ja itseyttä hakeminen keskellä suurta työmäärää. Akateemisina ammattikorkeakouluväitöskirjatutkimuksina tarkastellut tutkimukset olivat korostuneesti kvalitatiivisia menetelmiltään ja ne suuntautuivat kaikki kotimaan markkinoille. Yhtä lu-

kuun ottamatta yksinomaan suomenkielisinä monografiaväitöksinä ne poikkeavat esitysmuodoltaan kansainvälisten ja tieteellisten artikkelien esittämisen trendistä.

Johdanto

Opijajärjestelmän pohjalta rakennut ammattikorkeakoulu ja suomalainen korkeakoulutuksen duaalimalli ovat koskettaneet ammatillisen koulutuksen kenttää monin tavoin. Kurtakon ja Mutkan (1996) mukaan ammattikorkeakoulu-uudistuksen argumentaatio myötäili tuon ajan poliittisia, työmarkkinoiden sekä työ- ja elinkeinoelämän pyrkimyksiä:

- ylioppilassuma ja ammatillisen koulutuksen vetovoimattomuus
- koulutusjärjestelmämme yhteismitattomuus erityisesti EU-maiden kanssa
- eurooppalaisille työmarkkinoille kelpoisten ammattilaisten tarpeen kasvu
- kansallisen kilpailuaseman parantaminen
- korkeakoulututkintojen kalleus yliopistossa
- yliopistojen tehottomuus kouluttajina
- korkeakoulun tuoman vetovoiman lisääntyminen ammattikorkeakoulun sijaintipaikkakunnilla
- oppilaitosten ja opettajien statuksen nousu.

Korkeakoulutuksen duaalimallin ylitäminen on yksittäisten tutkijoiden näkökulmasta katsoen yksinkertaista ja luontevaa. Kiinnostuksen suuntaaminen omaan työhön oman tieteenalan tutkimuksen lähtökohdista on osoittautunut kiinnostavaksi työnsisällöksi niin yksilöille kuin ammattikorkeakoulujen työorganisaatioillekin. Ammattikorkeakouluja koskevaa tutkimusta tekivät 1990-luvun alkupuolella

liopistotutkijat, mutta vuosikymmenen lopulta lähtien ammattikorkeakoulujen omien toimijoiden osuus julkaisutoiminnassa lisääntyi.

Kasvatustieteen tutkimusyhteisöt Suomessa

Ammattikorkeakoulutukseen kohdentuva tutkimus on hakenut paikkaansa kasvatustieteiden tieteenalan sisällä. Väitöskirjoja on tehty niin yleisen kasvatustieteen alueella esim. Helsingin yliopistoon kuin Tampereen yliopistoon ammattikasvatuksen tieteenalalle ja Jyväskylän yliopiston aikuiskasvatuksen tieteenalalle. Kansainvälisessä kontekstissa korkeakoulututkimuksen viitekehystenä on higher education -tutkimus, joka on voimakkaasti keskittynyt tiedekorkeakoulutukseen (mm. IMHE, EAIR). Oma paikka ovat ammattikorkeakoulutuksen tutkijat hakeneet myös tutkimuksen toimijakentässä, jossa toimii seuroja ja muita tutkijayhteisöjä. Seuraavassa on lueteltu seurat ja niiden tavoitteet.

Suomen kasvatustieteellisen seuran tarkoituksena on edistää kasvatustieteellistä tutkimusta ja lisätä siihen kohdistuvaa harrastusta (<http://www.kasvatus.net/index.html>). Korkeakoulututkimuksen seuran tavoitteena on sitä vastoin edistää korkeakouluihin kohdistuvaa laaja-alaista ja monitieteistä tutkimusta sekä parantaa alan tutkijoiden, hallintoihmistien ja muiden korkeakoulujen ja korkeakoulutuksen kehittämisestä kiinnostuneiden tahojen yhteydenpitoa. Seuran tavoitteena on koota Suomeen laaja ja monitieteinen korkeakouluihin kohdistuva tutkimus- ja kehittämistyö yhteiseen toimintaan ja keskustelufoorumi (<http://ktl.jyu.fi/ktl/cherif/>).

Pedaforum -verkoston tavoitteena on ylläpitää valtakunnallista yliopistopedagogiikan yhteistyö- ja asiantuntijaverkostoa, tutkimuspohjaisen opetuksen kehittäminen ja pedagogisen asiantuntijuuden jakaminen sekä yhteistyön lisääminen yliopistojen, yksiköiden, tutkijaopettajien ja opiskelijoiden kesken (https://tammi.oulu.fi/pls/pedaforum/pedaforum.pf_idea).

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura (ATS) on alan tutkijoiden ja käytännön koulutustyötä tekevien valtakunnallinen järjestö. Seura ylläpitää ja kehittää aikuiskasvatuksen alueella tehtävästä tutkimus- ja kehittämistyöstä kiinnostuneiden verkostoa. ATS on alan tutkijoille ja opiskelijoille sekä käytännön koulutustyötä tekeville tarkoitettu järjestö (<http://www.helsinki.fi/jarj/ats/>).

Lisäksi on Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU, joka määrittelee tehtävänsä seuraavasti: OTTU ry on v. 1992 perustettu tieteellinen seura, joka toimii ammattikasvatuksesta ja ammatillisesta koulutuksesta kiinnostuneiden asiantuntijoiden ammatillisen kasvun ja tiedonvälityksen kanavana sekä heidän keskustelujensa ja pohdintojensa foorumina. OTTU määrittelee tavoitteikseen seuraavat: edistää ammatillista koulutusta ja tutkimusta, edistää yhteydenpitoa ammatillisen koulutuksen tutkijoiden kesken, luoda yhteyksiä koulutuksen, hallinnon, elinkeinoelämän ja yhteiskunnan jäsenten välille, perehdyttää jäsenistöään tutkimusten tuloksiin ja saavutuksiin, edistää jäsentensä ammatillista kasvua sekä edistää kansainvälistymistä (<http://www.ottu.fi>).

Vaikka yhteisöjä oli olemassa, tunsivat ammattikorkeakoulutuksen tutkijat tarvetta oman tutkijayhteisön luomiseen. Vuodesta 2002 on toiminut Ammattikor-

keakoulujen kehittäjäverkoston, KeVer-verkosto. Sen, tavoitteena on tukea ja vahvistaa ammattikorkeakoulua koskevaa tutkimusta, edistää tutkijoiden ja toimijoiden keskeistä vuorovaikutusta sekä käynnistää yhteisiä tutkimus- ja kehittämishankkeita. KeVerin muodostavat tutkimuksen tekijät ja siitä kiinnostuneet toimijat. Tutkijat edustavat eri tieteenaloja ja yhteisöjä, ja toimijat ovat ammattikorkeakoulujen ja työelämän tutkimusorientoituneita kehittäjiä (www.kever.hamk.fi).

Katsauksen tehtävä

Tässä katsauksessa tarkastelemme ammattikorkeakoulujärjestelmään kohdentuneita kasvatustieteiden alalle tehtyjä väitöskirjoja vuosilta 1997 - 2004. Olemme rajanneet tässä katsauksessa tarkastelun kasvatustieteen väitöskirjatutkimuksiin, vaikka ammattikorkeakoulutukseen kohdentuvaa tutkimusta tehdään myös muilla tieteenaloilla. Tämän katsauksen ulkopuolelle jääneisiin väitöskirjoihin (mm. hoito- ja hallintotieteet) on tarkoitus tehdä katsaus myöhemmin. Kiinnostuksemme kohdistui seuraaviin asioihin: tutkija ja tämän sukupuoli, tutkimuksen julkaisuvuosi, yliopisto, tutkimuksen kohdejoukko, kohteina olleiden ammattikorkeakoulujen lukumäärä ja toimialat, tutkimusmenetelmät ja tutkitut ilmiöt.

Mielenkiintomme asiaan motivoituu kolmea eri tietä. Ensinnäkin kokonaisnäkyminen kasvatustieteen yliopistoyksiköiden hallinnoimasta korkeimman tason akateemisesta väitöskirjatutkimuksesta kiinnostaa sekä kasvatustieteellisesti että tiedepoliittisesti orientoituneita tutkijoita ja hallintovirkamiehiä. Toiseksi kasvatustieteen jäsentämisestä ammattikorkeakoulujen toiminnasta tulee esiin eräänlainen kokonaisnäkyminen luotettavalla ja kattavuu-

den arvioinnin mahdollistavalla tavalla. Tutkimusten kokonaisuuden tarkastelu tuo esiin mm. millaisia tutkimusaineistoja ja -menetelmiä tutkimuksissa on käytetty sekä miten eri ammattikorkeakoulun koulutusalat ovat edustettuina tutkimuksissa. Lisäksi katsauksellisuus tuo esiin toivoaksemme ns. tutkimuksellisia aukkoja ja korosteita, jotka tukevat sekä kasvatustieteellistä että muutakin ammattikorkeakoulukskeistä tutkimusta jatkossa.

Ammattikorkeakoulutuksesta tehdyt kasvatustieteiden alan väitöskirjat

Väitöskirjalista on muodostettu käyttäen elektronista tiedonhankintaa (Linda). Hakukomentona oli ensimmäisessä vaiheessa diss* (dissertation thesis ym.) ja ammattikorkeakoulu*. Haun tuloksena tuli luonnollisesti myös muita kuin kasvatustieteen alalla tehtyjä väitöskirjoja. Tämän jälkeen poimitiin

tiin joukosta kasvatustieteen alan väitöskirjat.

Lista täydentyi jatkossa, kun tutustuttiin saadun luettelon väitöskirjojen lähdeluetteloihin. Kartoitus lähetettiin kommentoitavaksi Kever-verkoston jäsenistölle, jolloin tietoomme tuli lisää yksi väitöskirja. Lisäksi kolmelta väitöskirjan tekijältä kysyttiin, katsoivatko he tutkimuksensa kuuluvan joukkoon vai oliko tutkittava ilmiö ensisijaisesti muu kuin ammattikorkeakoulu. Laaditun tutkimusaineiston tavoitteena on ollut muodostaa kokonaisuotanta ajanjaksolta.

Kasvatustieteen väitöskirjoista koostuva aineistoluettelo etenee vuosittain ja vuoden sisällä järjestys on sukunimen mukainen aakosjärjestys (taulukko 1). Asiasanat on poimitu sellaisenaan kirjastojen tietokannoista.

Taulukko 1. Tutkimusaineisto.

Tutkija/ sp/yliopisto	koulutus- ala	aineiston- tuottajat	aineiston keruu	aineiston käsittely	tutkimuksen avainsanat
1997					
Honkonen, R., M, Tay	tekniikka-liikenne	opiskelijat 222	kyselyt, haastattelut	kvalitatiivinen	identiteetti, elämäkerrat, diskurssianalyysi, insinöörikoulutus, opiskelijat, ammatillinen sosiaalisuus, ammattikorkeakoulutus, keskeyttäminen
Kolehmainen, S. , M, Tay	useita	opettajat	asiakirjat kyselyt (64), haastattelut (30)	triangulaatio	ammattikorkeakoulureformi, koulutusmuutos, koulun kehittäminen, innovaatio, innovaatioiden diffuusio, innovaatioilmapiiri, innovaatiotoiminnan edellytykset, implementointi
Mäkelä, V. , M, TaY	useita	opettajat, opiskelijat, esimiehet	kyselyt (112 opettajaa, 334 opiskelijaa), opettajien ja es- miesten haas- tattelut (103)	triangulaatio, pääasiassa kvantitatiivinen	opettajat, ammattikorkeakoulu, jatkokoulutus, täydennyskoulutus, opettajankoulutus, koulutuksen tuloksellisuus, ammattikorkeakoulun opettajien lisäkoulutus, ammatillinen uusiutuminen, opettajan valmiudet, opiskelijan opiskelukokemukset
1999					
Könnilä, P. , N, Tay	sosiaali-terveys	opiskelijat, valmistuneet, opettajat, har- joittelunohjaajat	haastattelut (82), kyselyt (206)	kvalitatiivinen	sote-alan ammattikorkeakoulutus, sote-alan työ, sote-alan ammatillisuus, työelämäyhteydet, muutosten hallinta, muutosorientaatio, työyhteisön kehittäminen

Tutkija/ sp/yliopisto	koulutus- ala	aineiston- tuottajat	aineiston keruu	aineiston käsittely	tutkimuksen avainsanat
Lambert, P. , N, HY	opettajan- koulutus	opettajaopiskeli- jat, sote-alan opiskelijat, työelämän edustajat	kuvanauhat haastattelut, oppimistehtävät	kvalitatiivinen	opettajankoulutus, rajanylitys, transfer, innovatiivinen oppiminen
Oksanen, J. , M, Tay	poliisit	hallinnon ja suun- nittelun avain- henkilöt	asiakirjat, haastattelut	kvalitatiivinen	poliisi, poliisiammattikorkeakoulu. profes- sio. professionalisaatio. päällystökoulu- tus
2000					
Airola, A. , N, Joy	hallinto-kauppa (BBA)	opiskelijat (157)	lomakkeet, suulliset testit	triangulaatio	foreign language learning, English for specific purposes, English oral profi- ciency, testing oral skills. learning strate- gies, BBA studies
Kotila, H. , M, HY	sosiaali-terveys	opiskelijat (10)	haastattelut	kvalitatiivinen	opetussuunnitelma, ammattikorkeakoulu, opetussuunnitelma-arviointi, opiskelijat- ammattikorkeakoulut
Mäki, M. , N, Tay	kaikki alat	opetus- henkilöstö (140)	haastattelut, kysely	triangulaatio	arviointi, ammattikorkeakoulut, itsearviointi, laatu, laatu järjestelmät, laatu työ, ilma- piiri
Raudaskoski, L. , N, JY	8 ammattikor- keakoulua	ammattikorkea- koulujen johto	asiakirjat (toimilupahake- mukset)	kvalitatiivinen	ammattikorkeakoulut, koulutuspolitiikka, kasvatusfilosofia, arvot, korkeakoulupeda- gogiikka, postmoderni, sisällönanalyysi
2001					
Salminen, H. , N, HY	ammattikorkea- kouluinstituutio	hallinnon ja suun- nittelun avain- henkilöt	asiakirjat, haastattelut	kvalitatiivinen	koulutus-uudistukset, ammattikorkeakou- lut, koulutussuunnittelu, koulutuspolitiikka, koulutusjärjestelmät-uudistukset, opetus- hallinto-päätöksenteko
Sirkka, K. A. , M, TuY	sosiaali-terveys	aikuisopiskelijat	kysely (30 suoma- laista, 79 unkarilaista)	kvalitatiivinen	aikuiskoulutus, sairaanhoitajatutkinto, it- seohjautuvuus, ammatillinen kasvu, koulu- tustarpeet, oppimisympäristö, sairaanhoi- tajan ammatti, monimuoto-opetus
Vesala, P. , N, LY	hallinto-kauppa	opiskelijat, opet- tajat, toimek- siantajayritykset	vapaat tekstit lomakkeet, keskustelut	kvalitatiivinen	ammattikorkeakoulu, koulutus, postmo- derni, oppivuus, oppiva organisaatio, or- ganisaatio-oppiminen, toimintatutkimus, liiketalous-opetus-ammattikorkeakoulut, kehittäminen
Vesterinen, P. , N, JY	sosiaali-terveys	opiskelijat 12 (tark.)	case-study	kvalitatiivinen	projektioppiminen, kvalitikaatiovaatimuk- set, työelämätaidot, ammattikorkeakoulu- pedagogiikka, ohjaus, projektioppiminen, fenomenografia
2002					
Antikainen, P., M, Tay	ammattikorkea- kouluinstituutio	hallinnon toimijat	asiakirjat	triangulaatio	valta, prosessitodellisuuden tulkinta ja muutoksen hallinta, riippuvuus, vaihtosu- hde, nollasummapelit, positiivisummekonflik- ti, vuorovaikutus power with, power over, valta energiana (mahdollistamisena) ja antienergiana (hankaloittavana)
Koistinen, P. , N, HY	sosiaali-terveys	opiskelijat, opettajat	päiväkirjat, ko- kouskeskustelut	kvalitatiivinen	kokemus, koulutus, kulttuuri, ohjattu har- joittelu, sosiaali- ja terveysala

Tutkija/ sp/yliopisto	koulutus- ala	aineiston- tuottajat	aineiston keruu	aineiston käsitely	tutkimuksen avainsanat
Lerkkanen, J., M, JY	useita	opiskelijat	mittaukset	kvantitatiivinen	ammattikorkeakoulu, opiskelijat, ammatinvalinta, uranvalinta, urasuunnittelu
Penttinen, M. , N, Joy	hallinto-kauppa (BBA)	opiskelijat (suomalaiset ja ulkomaalaiset), opettajat, yritysten edustajat	testit, kyselyt, haastattelut	triangulaatio	kielenkäyttötilanteet, yritysten kielitarpeet, viestijäkuva, suullinen kielitaito, lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät taidot, kansainvälistyminen, kielitiede, viestintä, opetus, koulutus
Toikka, M. , N, Tay	useita	osastonjohtajat, palveluyksiköiden päälliköt, rehtorit, johto-ryhmä	haastattelut, asiakirjat	kvalitatiivinen	ammattikorkeakoulu, arviointi, strategiat, korkeakouluhallinto, strateginen johtaminen, oppiminen
Uosukainen, L. , N, Joy	sosiaali-terveys	opiskelijat, opettajat, asiantuntijat	haastattelut, kyselyt	kvalitatiivinen	terveyden edistäminen, hyvän elämän edistäminen, terveydenhoitajakoulutus, kehittämistutkimus, Delfi-menetelmä, 6x3x5-menetelmä, käsitekarttatekniikka
Vesterinen, M.-L. , N, JY	hallinto-kauppa	opiskelijat 36 opettajat 20 työpaikkaohjaajat 36	haastattelut, kyselyt	kvalitatiivinen	ammatit, ammattikorkeakoulu, asiantuntijuus, harjoittelu, työssäoppiminen
2003					
Havukainen, P. , N, HY	sosiaali-terveys	opiskelijat 18	esseevastaukset	kvalitatiivinen	terveydenhuoltoala, terveydenhuoltohenkilöstö, hoitotyö, koulutus, oppiminen, ammattikorkeakoulu, essee
Herranen, J., N, Joy	sosiaali-terveys, kauppa-hallinto, tekniikka-liikenne	opettajat 15 opiskelijat 140	haastattelut, asiakirjatekstit	kvalitatiivinen	ammattikorkeakoulu, opettajat, opiskelijat, diskurssi, organisaatio, muutos
Kilpiläinen, S., M, LY	sosiaali-terveys	opiskelijat 142	tekstit	kvalitatiivinen	opetus ja ohjaus, tutkimuksellisen ja ammatillisen toiminnan luonne, terveydenhuoltoala, tutkimus, ohjaus, opinto-ohjaus, koulutus, professiot, terveystieteet
Nikander, L. , N, Tay	useita	koulutusohjelma- johtajat ja esimiehet 74	tekstit	kvalitatiivinen	ammattikorkeakoulu, asiantuntijaorganisaatiot, johtajuus, työyhteisöt, johtaminen, johtajat, esimiehet
Rissanen, R. , N, Tay	hallinto-kauppa	opiskelijat, työelämän edustajat 19	haastattelut	kvalitatiivinen	opinnytykset, ammattikorkeakoulu, tradenomit, ammattitaito, työelämä. yhteistyö, fenomenografia, opinnytykset-ammattikorkeakoulu, työelämä-kehittäminen- opinnytykset, oppimisprosessi, tutkimus- ja kehittämistoiminta, asiantuntijuus, opinnytykset-työelämä- lähtöisyys, tutkiva työote
Vuorimaa, V. , M, JY	tekniikka-liikenne	opiskelijat 47	oppimis- päiväkirjat	kvalitatiivinen	verkko-opetus, verkko-opiskelu, taitojen oppiminen, ongelmakeskeinen opiskelu, tietotekniikka, tietokonetaidot, ongelmanratkaisutaidot, informaatiolukutaito, osaanminen, opiskeluympäristö,

Tutkija/ sp./yliopisto	koulutus- ala	aineiston- tuottajat	aineiston keruu	aineiston käsitteily	tutkimuksen avainsanat
2004					
Auvinen, P. , M, Joy	useita	opettajat (16), hallinto (10), työelämän edustajat (7)	haastattelut	kvalitatiivinen	ammattikorkeakoulut, opettajan osaamis- vaatimukset, ammatillinen opettajankoulu- tus, korkeakoulutus, organisaatiouudistus
Friman, M. , N, JY	tekniikka-liikenne, kulttuuri, luonnon- vara	opiskelijat	haastattelut, tekstit	kvalitatiivinen	ammattietikka, etiikka, asiantuntijuus, opetus, ammattikorkeakoulut, opiskelijat, ammattikorkeakoulut-asiantuntijat, am- mattikorkeakoulut-ammattietikka, ammat- tikorkeakoulut-asiantuntijuus
Kaaresvirta, P. , N, Oy	sosiaali-terveys	opiskelijat 13	haastattelut & oppimispäiväkir- jat	kvalitatiivinen	oppiminen, itseohjautuvuus, ammatillinen kehitys, opiskelijat, ammattikorkeakoulut, työelämä, työssäoppiminen, sosiaaliala, terveydenhuoltoala, opiskelijat-kokemuk- set-työssäoppiminen, itseohjautuvuus-op- piminen-kokemukset, ammattikorkeakou- lut-opiskelijat-työssäoppiminen, fenome- nologinen tutkimus
Luukkainen, O. , M, Tay	opettajan- koulutus	asiantuntijat, sidosryhmät, opettajat, opet- tajankouluttajat, asiakirjat	haastattelut, kyselyt	kvalitatiivinen	opettajuus, opettajat, opettajankoulutus, tulevaisuus, koulutustarve, professiot, tulevaisuudentutkimus
Ora-Hyytiäi- nen, E. , N, Tay	sosiaali-terveys	opiskelijat 171	kirjoitelmat	kvalitatiivinen	sairaanhoitajaksi kehittyminen, amatillinen kasvu, ammattikorkeakoulutuksen kehittäminen, sairaanhoitajat-opiskelijat, ammattikorkea- koulut-opiskelijat, opiskelijat, sairaanhoi- tajat, ammattikorkeakoulutmat ammatillinen kehitys, ohjaus, ammatti-identiteetti
Tiilikkala, L. , N, JY	opettajan- koulutus	opettajat ja hallinto- virkamiehet 27	haastattelut	kvalitatiivinen	ammattikasvatus, ammattikoulutus, opettajat, tutorointi, tutorit

Väitöskirjojen paikantuminen ja ajoittuminen

Eniten väitöskirjoja eli kaksitoista kappaletta, on tehty Tampereen yliopistoon. Tampereen yliopiston yhteydessä toimii Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja siellä on ainoa tämän alan professuuri. Jyväskylän yliopistoon on tehty seitsemän väitöskirjaa, joista osa yleisen kasvatustieteen ja osa aikuiskasvatuksen tieteenaloille. Helsinkiin ja Joensuuhun on kumpaiseenkin tehty viisi väitöskirjaa, Lappiin kaksi ja Ouluun sekä Turkuun yksi väitöskirja (taulukko 2, s.78).

Kasvatustieteellisen ammattikorkeakoulututkimuksen tutkijoista 21 on naisia ja 12 miehiä. Verrannossa vuoden 2004 ammattikorkeakoulujen opettajien sukupuolijakaumaan tutkijoissa naisten osuus korostuu: tutkijoista naisia on 64 % ja opettajista 56 % vuoden 2004 tilastoihin perustuen (Amkota -tietokanta, 2005).

Kohdentuminen eri koulutusaloille

Sosiaali- ja terveysalalla on tehty selkeästi eniten tutkimusta (10), kun kookonaan syrjään omana tutkimuskohteenaan ovat jääneet humanistinen ja ope-

Taulukko 2. Väitöskirjatutkimusten paikantuminen ja ajoittuminen.

	Tampere	Helsinki	Oulu	Joensuu	Jyväskylä	Lappi	Turku	Yht.
1997	3							3
1998								-
1999	2	1						3
2000	1	1		1	1			4
2001		1			1	1	1	4
2002	2	1		2	2			7
2003	2	1		1	1	1		6
2004	2		1	1	2			6
Yht.	12	5	1	5	7	2	1	33

tusala, luonnonvara-ala sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousala. Viiden tutkimuksen kohteena oli hallinnon ja kaupan ala ja kahden tutkimuksessa keskityttiin tekniikan ja liikenteen alalle. Kymmenessä tutkimuksessa oli mukana useampia koulutusaloja. Koulutuslaluokituksen ulkopuolelle jää yksi poliisikoulutusta käsittelevä tutkimus ja kolme opettajankoulutusta koskevaa tutkimusta. Muut tutkimukset ovat keskittyneet joko insinööritietosolle tai opettajuuteen.

Tutkimusaineistot

Tutkimusaineistot olivat kauttaaltaan tutkijan itsensä hankkimia. Yleisellä tasolla aineistojen kokojen voidaan todeta olevan tieteellisesti päteviä suhteessa käytettyihin menetelmiin. Tutkimusraporteissa aineistojen kuvaukset olivat kokonaisuudessaan esitetty opinäytteille tyypilliseen ja ansiokkaaseen tapaan.

Yhteensä 21 tutkimuksessa eli selvästi useimmin tutkimusaineistot olivat peräisin opiskelijoilta. Tavallisimmin informantteina toimivat tavalliset tutkinto-opiskelijat. Opiskelijoihin kohdistuneista

tutkimuksista kahdessa oli huomio kohdentunut ulkomaalaisiin opiskelijoihin. Tutkimuksellista huomiota olivat saaneet myös valmistuneet opiskelijat ja aikuisopiskelijat. Lisäksi aineistoissa oli hyödynnetty opettajien (12 tutkimusta) ja ammattikorkeakoulun hallinnon asiantuntijoiden ja esimiesten (10 tutkimusta) näkemyksiä ammattikorkeakouluilmioista. Ammattikorkeakoulun sidosryhmien (10 tutkimusta) osuus informanteista oli melko suuri. Muiden henkilöiden ryhmä koostui asiantuntijoista ja avainhenkilöistä, kuten yritysten ja johtoryhmien edustajista sekä harjoittelunohjaajista. Tampereen (8/12) ja Joensuun (3/5) yliopistoissa tehdyissä tutkimuksissa hallinnollisten toimijoiden osuus informantteina oli korostunut.

Tekstuaalisia lähteitä erilaisten asiakirjojen muodossa oli käytetty varsinaisena tutkimusaineistona yhteensä kahdeksassa tutkimuksessa, joista viisi oli toteutettu Tampereen yliopistossa. Osittain kiinnostus asiakirjoihin selittyy ammattikorkeakoulu järjestelmän syntyvaiheeseen, josta muodostui toimilupahakemuksia ja arviointidokumentteja kätevästi tutkijoiden saataville.

Tutkimusmenetelmät

Kokonaisuudessaan kasvatustieteen väitöskirjatutkimusten aineistojen tutkimus- ja analysointimenetelmiä tarkasteltiin kvalitatiivinen, kvantitatiivinen ja triangulaatio -jaottelun pohjalta. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien osuus oli huomattavan korostunut (25/33). Triangulaatiota hyödynnettiin yhteensä kuudessa tutkimuksessa ja vain yksi tutkimuksista oli menetelmällisesti puhtaasti kvantitatiivinen.

Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien osalta selvästi yleisimmin tutkijat olivat tehneet haastatteluja (20). Lisäksi kvalitatiivisissa tutkimuksissa oli hyödynnetty oppimispäiväkirjoja, kirjoitelmia, kyselyjä, tekstejä ja kuvanauhoja. Kvantitatiiviset tutkimukset olivat oppimista ja opinto-ohjausta tutkivia mittauksia. Yhden menetelmän tutkimuksia oli 14 kappaletta, joten suurimmassa osassa tutkimuksia oli hyödynnetty useampia tutkimusmenetelmiä. Kahta erilaista tutkimusmenetelmää oli hyödynnetty yhteensä 14 tutkimuksessa ja kolmea menetelmää 4 tutkimuksessa. Triangulaatioiden erilaisista kombinaa-

tioista yleisimmin oli hyödynnetty haastattelujen ja kyselyjen sekä haastattelujen ja tekstianalyyseiden yhdistämistä.

Tutkittujen ilmiöiden kasvatustieteellinen ja ammattikorkeakoulutuksellinen osuvuus

Kokonaisuudessaan tutkitut ilmiöt jakaantuivat melko laajalle kasvatustieteen spektrille hyödyntäen soveltavan tieteenalan rajoja (taulukko 3). Kolmen yleisimmän ryhmän määrälliset erot olivat hyvin pienet. Kasvatustieteen perusilmiöiden eli koulutuksen (11 tutkimusta) ja oppimisen (9 tutkimusta) tutkimuksen volyymeiden väliin sijoittui itse ammattikorkeakoulujärjestelmään kohdentunut tutkimus (10 tutkimusta). Ammattikorkeakoulun opettajuuden tutkimus erottautui selvästi olemassa olevana, mutta lukumääräisesti vähäisempänä tutkimussuuntauksena.

Kasvatustieteen tutkimusten kohteena olevien ilmiöiden suhde ammattikorkeakoulujen tehtäviin on kiinnostavaa esimerkiksi siksi, että lakiteksti painottaa selkeästi tutkimus- ja kehittämistoiminnan

Taulukko 3. Tutkittujen ilmiöiden kasvatustieteellinen osuvuus.

Ammattikorkeakoulutus ja opetus (sosiaali- ja terveysala, ohjaus, lisäkoulutus, toimintaperusta, monimuotokoulutus, opetussuunnitelma, kansainvälisyys)	11
Oppiminen, kokemukset ja opiskelu (terveysala, työelämänprojektit, harjoittelujaksot, opetussuunnitelma, innovatiivisuus, yhteistyö, kasvu, englanti, opinnäytetyö, oppivuus, osaaminen, projektioppiminen)	9
Ammattikorkeakoulu (reformi, aluekehittäminen, diskursiivinen tila, opiskelijan elämän osana, innovaatiot, laatu, johtajuus, poliisi, strategia, korkeakoulupolitiikka)	10
Opettaminen ja opettajuus (etiikka, muutokset)	3

osalta niiden korkeakouluopetusta palvelevaa funktiota (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, Ammattikorkeakoulujen tehtävät 4 §). Toisaalta ammattikorkeakoulun T&K-toiminnan tulee olla myös työelämää ja aluekehitystä tukevaa sekä alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa. Lain kirjainten ja sanojen semanttiset erot palvelevan, tukevan ja huomiointamisen osalta jätetään tässä kuitenkin huomiotta ja seuraavassa tutkimuksia tarkastellaan korkeakouluopetusta koostusti opetuksen ja oppimisen sekä opettajuuden otsakkeiden alla.

Ammattikorkeakoulujärjestelmän synnyn myötä opetuksen laatua tuli ensinnäkin parantaa. Tämä käy esiin tutkimus huomion kiinnittämisestä yhä koulutusjärjestelmän vetovoimaisuuteen, tutkintojen rakenteeseen ja laskennallisuuteen sekä järjestelmän laatuun ja tehokkuuteen liittyen. Kaikki väitöskirjat sisälsivät ammattikorkeakoulun opetuksen kehittämisen tavoitteita joko suoranaisesti tai välillisesti, esimerkiksi oppimisen tutkimisen kautta. Eräs tyypillinen piirre tällaisista yhteisöllisistä lähestymistavoista oli koko ammattikorkeakoululle tai sen jollekin koulutusajalle tai ihmisryhmälle identiteettiä etsivät ja vahvistavat tutkimukset. Koko koulutusinstituution tarkasteluja kasvatussosiologian näkökulmasta ei aineisto kuitenkaan sisältänyt lainkaan.

Havaittavissa olevia korkeakouluopetuksen pedagogisia muutoksia ovat olleet mm. lähiopetuksen väheneminen ja opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja verkkooppimisen lisääntyminen (Kotila 2003). Samat tekijät kuin ammatillisissa käytännöissä olivat löydettävissä trendeinä korkeakouluopetuksesta myös tieteellisen tutkimuksen osalta. Vaikka opiskelijat olivat usein tutkimusten kohdehenkilöitä, ei oppimiseen ammattikorkeakouluissa tutki-

muksissa osoitettu yleisellä tasolla juuriin kiinnostusta. Sitä vastoin tutkimuksen orientoituvat näiltä olisin ammattikorkeakoulujen erityispiirteistä käsin eli työssäoppimisen, opinnäytetöiden ja ammatillisuuden kautta.

Käytännössä opettajat ovat tehneet ammattikorkeakouluissa suurimman työn sen kehittämiseksi nykyiseen muotoon. Mutta miten toisenlaista ammattikorkeakoulun opettajuus sitten on aikaisempaan opisto-opettajuuteen verrattuna tai tiedekorkeakoulujen opettajuuteen verrattuna? Opettajuuden kannalta ammattikorkeakoulu-uudistus osui muillakin koulutustasoilla ilmenneeseen ns. uuden opettajuuden aikalaisilmioon, joka voidaan yksinkertaistaa opettajan roolin laajenemiseen. Ammattikorkeakouluopetuksen laadun kohottaminen edellytti opiskelua ja kehittämistyötä erityisesti sen opettajilta. Etenkin ammattikorkeakouluprojektin alussa ”teoriaa ja käytäntöä” ja ”tiivis työelämäyhteistyö” lupaukset ja hokemat kohdentuivat realisoitavaksi juuri opettajien toimesta. Uutta sisältöä opettajan työhön on ollut ammattikorkeakouluissa tarjolla sekä työn sisäisillä että ulkoisilla rajapinnoilla.

Tutkimusten kohdentuminen ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoimintoihin sekä alueelliseen vaikuttavuuteen

Ammattikorkeakoulujen omaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa on ”pihtisynnytetty” niin poliittisesti, hallinnollisesti kuin käytännöllisestikin. Ensimmäisen ammattikorkeakoululain kahdeksannen luvun erinäisissä säännöksissä todetaan: ”Ammattikorkeakoulu voi sille määrätyn koulutustehtävän rajoissa harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa ja työelämää tukevaa tutkimus-

ja kehitystyötä.” (Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995, Tutkimus- ja kehitystyö 25§). Tämä aiheutti aikanaan laajan vastarinnan akateemisen tutkimuksen instituutioissa, mutta yritysveltoiset tutkimusorganisaatiot eivät kantaa asiaan juuri ottaneet. Järjestysluvultaan toisessa ammattikorkeakoulu laissa (2003) tutkimus- ja kehittämistoiminta on jo suurempi osa ammattikorkeakoulun yhteiskunnallista tehtävää (ks. edellä). Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaa luonnehtii integroivat tavoitteet, sillä niiden soveltavan tutkimus- ja kehitystyön tulee palvella niin ammattikorkeakouluopetusta kuin työelämää kuin aluekehitystäkin huomioiden alueen elinkeinorakenteen. Kasvatustieteen näkökulmasta laki on erityisen mielenkiintoinen, sillä soveltavan tutkimus- ja kehitystyön harjoittamisen eräänä lähtökohdista on itse ammattikorkeakouluopetus.

Useat katsauksen kohteena olleista väitöskirjatutkimuksista ovat oletettavasti tulleet perustelluiksi niiden tekijöiden osalta ammattikorkeakouluopetusta palvelevana sekä työelämää ja aluekehitystä tukevana ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavana soveltavana tutkimus- ja kehitystyönä (vrt. Ammattikorkeakoulu laki 2003). Ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittymisen ja kehittämisen kasvatustieteellinen tutkimus on kiinnostunut uuden koulutusjärjestelmän kehitysprosessista ja sen lähtökohdista sekä vaikutuksista hyvin erilaisiin yksittäisiin seikkoihin. Sekä ammattikorkeakoulutuksen että opiskelun ja oppimisen tutkimus haajaantuivat hyvin moniin suuntiin ja sisälisivät keskenään päällekkäisiä elementtejä. Pedagogisen yhteisön tutkimuksissa sitä vastoin korostui mm. johtamisen näkökulma.

Opettajuutta ammattikorkeakoulu-kontekstissa on tutkittu erittäin vähän akateemisen kasvatustieteen korkeimmalla tasolla. Toisaalta Auvisen (2004) aineisto sisälsi myös opettajan työn muutoksien tutkimusta painopisteen ollessa kuitenkin ammattikorkeakoulu-uudistuksessa. Luukkaisen (2004) ja Tiilikalan (2004) väitöskirjat eivät keskity opettajuuteen ammattikorkeakoulussa, vaikka mainintoja ammattikorkeakouluopettajuudesta niistä molemmista löytyykin.

Kasvatustieteellisessä akateemisessa ammattikorkeakoulututkimuksessa suora alueellisen vaikuttavuuden näkökulma puuttuu täysin, joka on täysin ymmärrettävää, sillä alueellinen vaikuttavuus ei ole kasvatustieteen tehtävä. Välillisesti erilaiset alueellisen vaikuttavuuden näkökulmat olivat sitä vastoin esillä useissakin väitöskirjatutkimuksissa. Eräässä muodossa tämä esiintyi siten, että tutkimukset kohdentuivat usein aineiston keruultaan omaa ammattikorkeakouluun (alue huomioiva näkökulma) tai omalle erityisalalle (työelämän ja elinkeinorakenteen huomioiva näkökulma). Alueellisen vaikuttavuuden näkökulma tuotiin esiin useissa eri muodoissa tutkimuksissa, sillä ammattikorkeakoulut palvelevat alueidensa kehitystä etenkin alueen elinkeinorakenteen ja työelämän välityksellä. Ainoastaan Auvisen (2004) tutkimuksessa aluekehittäminen oli nostettu tutkimuksen nimeen.

Aluepolitiikan läpäisemässä ammattikorkeakoulureformissa oppilaitokset organisoitiin uudelleen, samoin kuin myöhemmin esimerkiksi ammattikorkeakoulujen asema alueellisessa innovaatiojärjestelmissä on kehittynyt lähinnä alueellista lähtökohdista käsin hyvin erilaisiksi. Tutkimusaineistona toimineissa tutkimuksissa näkökulma alueelliseen vaikut-

tavuuteen oli pääosin ammattikorkeakoulureformissa tai joissain yksittäisissä ilmiöissä, jotka tulkittiin olevan siihen olennaisessa suhteessa. Nykyisessä yhteiskuntamuodossa eli tietoyhteiskunnassa korkea-asteen koulutuksen strategia ja organisointi Suomessa on erittäin tärkeä ja laajavaikutteinen alueellinen tekijä. Ammattikorkeakoulut ovat tärkeitä suomalaisen innovaatiojärjestelmäkokonaisuuden osia.

Pohdinta

Katsauksen perusteella väitöskirjatutkimus ei ole tieteellisesti ambitioituunutta siinä mielessä, että sen ensisijaisena lukijakuntana olisi tavoiteltu kansainvälistä alan tutkijakollegiota. Tutkimukset ovat sitä vastoin suuntautuneet yksinomaan kotimaiselle yleisölle. Useissa tapauksissa tutkimuksilla on sisällöllisesti hyvin tiivis suhde omaan ammattikorkeakoulun opettajan, tutkijan tai hallintovirkamiehen työympäristöön. Tällöin niihin liittyy usein myös ”oman” itsen, ammattikorkeakoulun, toimialan tai työskentelyyksikön konkreettisia soveltavan tutkimuksen tavoitteita – ammattikorkeakoulutyylisiin. Nämä seikat pienentävät yleisöä entisestään. Opinnäytemäisyys ja oma-kohtaisuus korostuvat kasvatustieteen, kuten esimerkiksi myös yhteiskuntatieteen, väitöskirjatutkimuksissa perinteisestikin, koska tutkija tekee tavallisesti työtään näillä tieteenaloilla melko itsenäisesti ja usein yksin.

Aineiston perusteella akateemisen kasvatustieteellisen väitöskirjatutkimuksen voidaan todeta olevan vinoutunutta tai korostunutta useallakin eri tavalla. Muutamaan lauseeseen puristettuna kuva ilmiöstä kärjistyy, mutta kokonaisuus voi jäädä mieleen paremmin. Ammattikor-

keakouluihin kohdentunutta kasvatustieteellistä akateemista väitöskirjatutkimusta Suomessa harrastavat ovat pääasiassa naisia, jotka olivat suuntautuneet tutkimaan kasvatusalan perinteisiä teemoja koulutusta ja oppimista sekä ajankohtaisteemanä ammattikorkeakoulureformia. Informantteina tutkijat suosivat oman koulutusalan ja ammattikorkeakoulunsa opiskelijoita ja tutkimusmenetelmänä kvalitatiivisesti toteutettua haastattelua. Väitöskirjatutkimuksen julkaiseminen tapahtuu myös perinteisesti, yksin, suomeksi ja yliopiston sarjassa.

Lähteet

- Airola, A. 2000. Towards internationalisation: English oral proficiency in BBA studies at North Carelian Polytechnic. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 55.
- Antikainen, P. 2002. Korkeakoulupoliittista vallankäyttöä oppimassa: tapausesimerkinä ammattikorkeakoulujen vakinaistamis- ja laajentumisprosessi vuosina 1995-2000. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 897.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100.
- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 234.
- Havukainen, P. 2003. Terveysalan opiskelijoiden hoitotyön oppiminen esseevastausten perusteella arvioituna. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 186.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 85.
- Honkonen, R. 1997. Best or second best

choice? Polytechnic education in the lives of engineering students. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 546.

<http://ktl.jyu.fi/ktl/cherif/>
(Luettu 20.7.2005).

https://tammi oulu.fi/pls/pedaforum/pedaforum.pf_idea (Luettu 20.7.2005).

<http://www.eair.nl/> (Luettu 20.7.2005).

<http://www.helsinki.fi/jari/ats/>
(Luettu 20.7.2005).

<http://www.kasvatus.net/index.html>
(Luettu 20.7.2005).

http://www.oecd.org/department/0,2688,en_2649_34525_1_1_1_1_1,00.html
(Luettu 20.7.2005).

<http://www.ottu.fi/> (Luettu 20.7.2005).

www.kever.hamk.fi (Luettu 20.7.2005).

Kaarevirta, P. 2004. Oppiminen työelämäprojekteissa. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Kilpiläinen, S. 2003. Odotetaan käytäntöä ja saadaan teoriaa. Tutkimus Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun terveysalan opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista opetuksista ja ohjauksesta vuosina 1995-1997 ja 2000-2001. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 59.

Koistinen, P. 2002. Kulttuurien yhteentörmäyksestä sopeutumiseen ja uudenlaiseen ymmärtämiseen: sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemuksia harjoittelujaksolta virolaisissa hoitokodeissa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 235.

Kolehmainen, S. 1997. Innovaatioiden diffuusio ammattikorkeakoulureformissa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 543.

Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetus suunnitelmasta.

Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 214.

Kotila, H. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita.

Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 646.

Lambert, P. 1999. Rajaviiva katoaa. Innovatiivista oppimista ammatillisen opettajankoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä. Helsingin ammattikorkeakoulu. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset 1.

Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeapintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vain suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986.

Mäkelä, V. 1997. Opettajien lisäkoulutuksen tuloksellisuus opettajien, esimiesten ja opiskelijoiden arvioimana. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 578.

Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiiretikijät ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 743.

Nikander, L. 2003. ”Hyvää mieltä ja yhteistyötä”. Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 3.

Oksanen, J. 1999. Poliisistako professio koulutusjärjestelmää muuttamalla?: poliisiammattikorkeakoulun tulo Suomeen osana päällystökoulutuksen uudistamista. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 671.

Ora-Hyytiäinen, E. 2004. Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakoulupöskelijän kasvu ja kehittyminen ammattiin. Tam-

pereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1032.

Penttinen, M. 2002. Needs for teaching and learning English in BBA studies as perceived by students, teachers and companies: North Carelian Polytechnic in an international perspective. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 75.

Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulujen toimintaperustaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 166.

Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opin- näytetyö oppimisen kontekstina. Fenomeno- grafisia näkökulmia tradenomin opin- näytetyöhön. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 970.

Salminen, H. 2001. Suomalainen ammatti- korkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessi- na. Koulutussuunnittelu valtion näkökulmasta. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiede- politiikan osasto.

Sirkka, K. A. 2001. Sairaanhoidajasta sairaan- hoitajaksi: korkea-asteen tutkintoon johtava moni- muutokoulutus itseohjatun ammatillisen kasvun ja kehityksen välineenä Suomessa ja Unkarissa. Scripta lingua Fennica edita 172.

Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suo- malaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 236.

Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strategi- nen johtaminen ammattikorkeakoulussa. Tapaus- tutkimus Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampe- rensis 873.

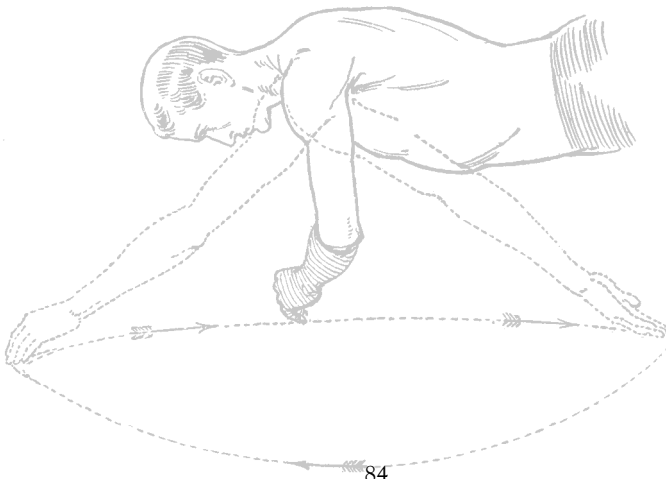
Uosukainen, L. 2002. Promotion of the good life: development of a curriculum for public health nurses. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteel- lisiä julkaisuja 72.

Vesala, P. 2001. Oppivuus ammattikorkea- koulussa: liiketoimintasuunnitelmaopintojakson kehittäminen toimintatutkimuksena. Lapin yli- opisto. Acta Universitatis Lapponiensis 40.

Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoit- telu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammatti- korkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Re- search 196.

Vesterinen, P. 2001. Projektio opiskelu- ja oppi- minen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopis- to. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 189.

Vuorimaa, V. 2003. Tiedon taidot verkko- opiskelu- ympäristössä: tietotekniikan perusosaami- nen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammatti- korkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 21.



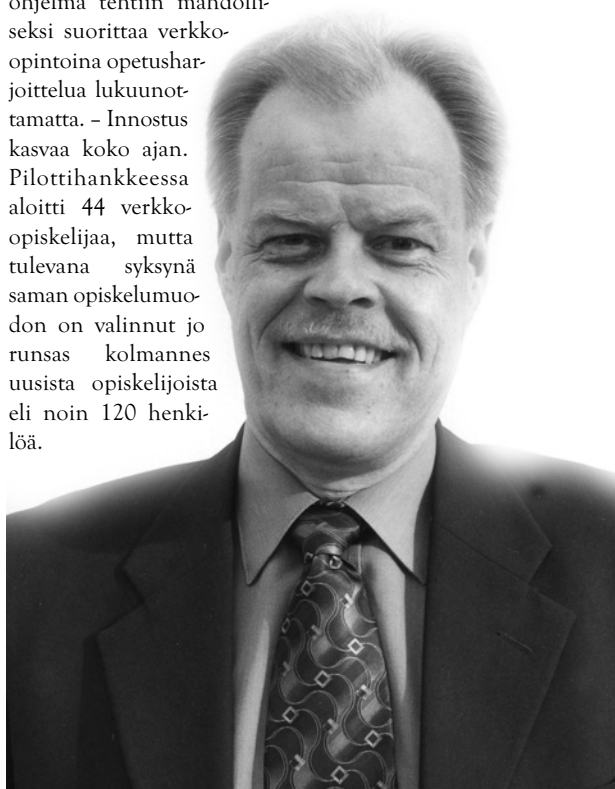
HAMK:n ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja Olli Luukkainen:

”Millä tavalla ammatillisessa koulutuksessa turvataan lähivuosina tasa-arvoinen oppimismahdollisuus maan kaikissa osissa?”

Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja, kasvatustieteen tohtori Olli Luukkainen on huolissaan ammatillisessa peruskoulutuksessa työskentelevien opettajien riittävydestä viiden lähivuoden aikana tapahtuvan eläköitymisen jälkeen. Hänen huoltaan lisää kelpoisuutta vailla olevien opettajien määrä samassa ammattiryhmässä.

– Kun maassa tapahtuu voimakkaita muuttoliikkeitä kasvu- ja oppimiskeskuksiin samalla, kun kouluverkot muuttuvat rajusti ja ikäluokat pienenevät, millä tavalla voidaan turvata tasa-arvoinen oppimismahdollisuus maan kaikissa osissa?

Olli Luukkainen on toiminut elokuusta 2004 HAMK:n ammatillisen opettajakorkeakoulun johtajana. Talossa aloitettiin viime syksynä urauurtava hanke, kun opettajien koulutusohjelma tehtiin mahdolliseksi suorittaa verkko-opintoina opetusharjoittelua lukuunottamatta. – Innostus kasvaa koko ajan. Pilottihankkeessa aloitti 44 verkko-opiskelijaa, mutta tulevana syksynä saman opiskelumoodon on valinnut jo runsas kolmannes uusista opiskelijoista eli noin 120 henkilöä.



Luukkainen on valmistunut luokanopettajaksi keväällä 1980. Hän on työskennellyt erilaisissa opettajankoulutus-tehtävissä yli 20 vuoden ajan. 1990-luvun loppupuolella hän siirtyi Hämeenlinnan normaalikoulun rehtorin tehtävistä opetushallitukseen vetämään siihen asti laajinta Suomessa toteutettua opettajankoulutuksen ennakointihanketta (OPEPRO).

Luukkainen rekrytoitiin Kuntaliiton Opetus- ja kulttuuriryksikköön erityisasiantuntijaksi 2000-luvun alussa. Hänen vastuualueenaan olivat opetus-alaa koskevat opettajien perus- ja täydennyskoulutuskysymykset. Kiinnostus opetustyön kehittämistä kohtaan johti lopulta väitöskirjan valmistumiseen keväällä 2004.

- OPEPRO-hankkeessa ennakoitiin opettajatarpeita sekä peruskoulun, lukion että ammatillisen koulutuksen osalta. Työhön sisältyi myös aikuiskoulutuksen näkökulma. Samalla pyrittiin arvioimaan myös koulutussisällöllisiä tarpeita perus- ja täydennyskoulutuksen osalta, Luukkainen kertoo.

Hankkeen tähtäin oli vuodessa 2010. OPEPRO:n jälkeen ilmestyneet opettajatarvetyöryhmän muistiot ja opetushallituksen selvitykset ovat olleet kyseisen hankkeen tulosten kanssa samansuuntaisia ja toisiaan tukevia. Opettajankoulutusta onkin tällä vuosikymmenellä pyritty nostamaan sekä määrällisesti että laadullisesti.

Luukkaista huolestuttaa, että ammatillisessa peruskoulutuksessa on tällä hetkellä 90-luvun lopun tapaan noin neljäsosa opettajista kelpoisuutta vailla olevia. Luonnonvara-alalla tilanne näyttää entistäkin huonommalta.

- Viiden lähivuoden aikana tapahtuu ammattiryhmässä suuri eläköityminen. Tekniikan ja liikenteen alan opettajat ovat keskimääräistä iäkkäämpiä ja eläköityminen siellä on vieläkin mittaavampaa. Löytyykö heidän tilalleen riittävästi uusia opettajia?

Suorittavan työn pako ja osaamisen haasteet

Luukkainen pitää tilannetta vaikeimpana maan reuna-alueilla, Itä-Suomessa, Kainuussa ja Pohjois-Suomessa. Tähän asti näillä alueilla on vallinnut opettajien pätevyden näkökulmasta eteläistä Suomea parempi tilanne. Kasvu- ja osaamiskeskusten veto-voima ulottuu luonnollisesti myös päteviin ammatillisiin opettajiin.

- Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ongelma toistuu aaltoliikkeen tavoin. Aikuiskoulutuskeskuksissa on pätevien opettajien tarvetta pyritty kohentamaan erilaisilla projekteilla ja tukiohjelmilla, mutta näyttää siltä, että näin taloihin saatu nuorempi opettajajoukko hakeutuu ennen pitkää säännönmukaisesti joko ammattikorkeakouluihin tai ammatilliseen peruskoulutukseen.

- Näistä asioista puhuttaessa täytyy ottaa kuitenkin huomioon, että muodollista kelpoisuutta vailla olevien opettajien määrään tilastoissa vaikuttavat aina myös oppilaitoksissa sijaisina toimivat henkilöt.

Luukkaisen mielestä ammatillisen opettajankoulutuksen määriä tulisi hienoisesti nostaa nykyistä tasoa suuremmiksi. Sen lisäksi on erittäin tärkeää, että opettajatarvetta kuten myös opettajien täydennyskoulutuksen tarpeita tulee jatkuvasti seurata ja selvittää. Jos-

kus hankittu substanssiosaaminen ei nopeasti muuttuvassa maailmassa riitä enää pitkälle.

- Suomalainen kilpailutekijä on selkainen asiantuntijuus, jossa toistavasta tiedosta päästään uudistavaan tietoon. Tarvitsemme osaajia, jotka pystyvät ymmärtämään teoreettisesti, mitä käytännössä tehdään. Koulutuksen tulisi ohjata ihmisiä uudenlaisiin kombinaatioihin, sillä suorittava työ näyttää pakenevan koko Euroopassa.

Luukkaisen väitöskirjatutkimuksessa opettajat esittivät mielipiteenään, että opettajan työssä tulisi lisätä yhteisöllisyyttä ja tekemistä yhdessä. Tämän lisäksi tulisi ottaa huomioon, että varsinkin aikuisopiskelijat ammatillisessa koulutuksessa hallitsevat monia työhön liittyviä asioita paremmin kuin opettaja.

- Oppimisympäristöt muuttuvat koko ajan, sillä oppimista tapahtuu hyvin paljon muuallakin kuin koulussa tai oppilaitoksessa. Kansainväliset ja kansalliset koulutuslinjaukset tai hallinnonalan kehittämissuunnitelmat kertovat vahvasti siitä, että meidän on tunnistettava ja tunnustettava myös muualta hankittu osaaminen.

Jotta oppilaitoksella olisi riittävän tiivis sidos ympäröivään yhteiskuntaan erilaisten ilmiöiden tunnistamiseksi ja analysoimiseksi, on vahvistettava yhteistyötä kotien ja kollegoiden lisäksi koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Kysymyksen tulevat erityisesti työelämän erilaiset kumppanit, mutta myös vaikkapa lääkärit, sosiaalityöntekijät ja perheyöntekijät. Opettajan asiantuntijuus ja toimintatapa muuttuvat verkostoituneiksi, jolloin hän kasvaa kollegiaaliseksi toimijaksi.

- Tämä murros tulee olemaan ehkä suurimpia alalla, sillä opettajan työ on mitä suurimmassa määrin asiantuntijaammatti.

Markku Tasala



- Amatillisen koulutuksen kaikilla tasoilla on kapeita spesiaalitehtäviä, jotka muuttuvat tieteenalalla tai ammattityössä tapahtuvien muutosten vuoksi. Näihin tehtäviin kouluttaminen veisi meiltä vuosia, minkä vuoksi on välttämätöntä kääntyä yhä enemmän työelämän puoleen hakiessamme tällaista asiantuntijaa, Olli Luukkainen kuvailee tämän päivän koulutushaasteita.

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



K O U L U T U K S E N T U T K I M U S L A I T O S
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KIRJAT

Matti Vesa Volanen

FILOTEKNIA JA KYSYMYS SIVISTÄVÄSTÄ TYÖSTÄ

2006. 115 s. 23 e. Tilauskoodi D077

Anna Raija Nummenmaa, Jouni Välijärvi
(toim.)

OPETTAJAN TYÖ JA OPPIMINEN

2006. 287 s. 28 e. 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 e. Tilauskoodi D075

Nematollah Azizi, Johanna Lasonen

EDUCATION, TRAINING AND THE ECONOMY

Preparing Young People for a Changing
Labour Market

2006. 196 s. 26 e. Tilauskoodi D074

Eeva Kallio

KASVATUS HAJOAVASSA AJASSA

Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen
mahdollisuudet

2005. 65 s. 21 e. Tilauskoodi D071

SARJAJULKAISUT

Merja Karjalainen, Helena Kasurinen
(toim.)

OHJAUKSEN TOIMINTAKULTTUURIN MUUTOS ALUEELLISESSA YHTEIS- TYÖSSÄ

Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittä-
mishankkeen raportti

2006. 205 s. 25 e. Tilauskoodi G031

Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.)

TOWARDS GOOD PRACTICES FOR PRACTICE-ORIENTED ASSESSMENT IN EUROPEAN VOCATIONAL EDUCATION

2006. 68 s. 21 e. Tilauskoodi G030

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari
Valkonen

OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISOHJELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI 2005

Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja
seuranta 1998–2005

2006. 200 s. 25 e. Tilauskoodi G029

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari
Valkonen

OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISOHJELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI 2005

Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuran-
ta 2002–2005

2006. 269 s. 27 e. Tilauskoodi G028



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Maarit Virolainen

OSAAMISTA RAKENTAMASSA

Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä

2006. 131 s. 23 e. Tilauskoodi G027

Kati Mäkitalo

INTERACTION IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS

How to Support Collaborative Activities in Higher Education Settings

2006. 97 s. 22 e. Tilauskoodi T018

Matti Taajamo

ULKOMAISET OPISKELIJAT SUOMESSA

Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta

2005. 145 s. 24 e. Tilauskoodi T016

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULU JA YLIOPISTO YKSILÖLLISTEN KOULUTUSTAVOITTEIDEN TOTEUTTAJINA

2005. 149 s. 24 e. Tilauskoodi G025

Päivi Tynjälä, Pentti Nikkanen, Matti Vesa Volanen, Sakari Valkonen

TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA JA TYÖYHTEISÖJEN OPPIMINEN

Taitava Keski-Suomi -tutkimus. OSA II

2005. 318 s. 30 e. Tilauskoodi G024

Päivi Tynjälä, Anne Virtanen, Sakari Valkonen

TYÖSSÄOPPIMINEN KESKI-SUOMESSA

Taitava Keski-Suomi -tutkimus. OSA I

2005. 359 s. 30 e. Tilauskoodi G023

Matti Vesa Volanen

OPISKELEVA POHJOINEN KESKI-SUOMI

Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen

2005. 56 s. 20 e. Tilauskoodi G022

Marja-Leena Stenström, Kati Laine, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUT VÄYLÄNÄ TYÖELÄMÄÄN

Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot

2005. 150 s. 23 e. Tilauskoodi G021

Ellen Piesanen

YLIOPISTO-OPISKELIJAKSI VAIHTOEHTOISIN POLUIN

Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä

2005. 133 s. 22 e. Tilauskoodi G020

Matti Vesa Volanen

OPISKELEVA JYVÄSKYLÄN SEUTU

Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen

2004. 108 s. 22 e. Tilauskoodi G019

TILAUKSET

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35 (Opinkivi)

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. 014 260 3220

Fax. 014 260 3241

S-posti: ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

<http://www.ktl-julkaisukauppa.fi/>

Hyvää työtä.

Asiantuntijuutta ja
tehokasta palvelua.

VARMA
ELÄKKEIDEN TURVAAJA

www.varma.fi



SAVONLINNAN OPPERAJUHLAT

29.6. – 28.7.2007

Savonlinnan Oopperajuhlien 40-vuotista taivalta juhlistaa Olli Kortekankaan säveltämä Isän tyttö, joka on Oopperajuhlien ja Eduskunnan tilausteos, päärooleissa vuoden taiteilija Monica Groop ja Tommi Hakala. Juhlakesän toinen uutuusooppera on Lucia di Lammermoor. Kausi huipentuu Bolshoi-oopperan vierailuun. Lasten oopperaviikolla ohjelmistossa suosittu Koirien Kalevala ja Hui kauhistus tuttuine koirahahmoineen.

DONIZETTI: LUCIA DI LAMMERMOOR

29.6., 2.7., 4.7., 6.7. & 11.7.

BIZET: CARMEN →

30.6., 3.7., 5.7., 9.7., 14.7., 18.7. & 20.7.

OLLI KORTEKANGAS: ISÄN TYTTÖ

7.7., 10.7., 12.7. & 17.7.

← VERDI: MACBETH

13.7., 16.7., 19.7. & 21.7.

LASTENOOPERAT:

JAAKKO KUUSISTO: KOIRIEN KALEVALA

8.7., 9.7., 12.7. & 13.7.

JUKKA LINKOLA: HUI KAUHISTUS

10.7., 11.7. & 14.7.

Bolshoi-oopperan vierailuesitykset:

MUSORGSKI: BORIS GODUNOV

24.7., 26.7. & 28.7.

LEONID DESJATNIKOV: ROSENTHALIN LAPSET

25.7. & 27.7.

Kesän oopperatarjontaa täydentävät konsertit,
mm. italialaistenori **Fabio Armiliato** 8.7.

Lisätiedot:



SAVONLINNAN OPPERAJUHLAT

Olavinkatu 27, 57130 Savonlinna

Puhelin (015) 47 67 50, faksi (015) 47 67 540

www.operafestival.fi

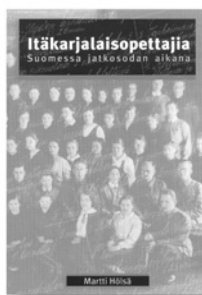


OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT



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

4 €

 kpl


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

10 €

 kpl


10 €

 kpl


4 €
2nroa (99)

 kpl


10 €
4nroa (00)

 kpl


15 €
4nroa (01)

 kpl


15 €
4nroa (02)

 kpl


20 €
4nroa (03)

 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.



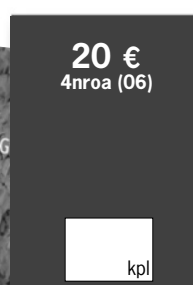
20 €
4nroa (04)

AMMATTIKASVATUKSEN AIKAKAUSKIRJA 4/2004

 kpl


20 €
4nroa (05)

1/05 englanninkielinen versio • 7 €/lehti

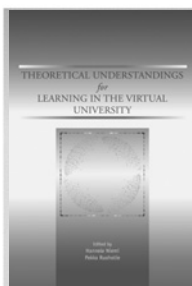
 kpl


20 €
4nroa (06)

 kpl


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

4 €

 kpl


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

25 €

 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 Willman, 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, suomalaisen koulutukseen, jonka keskiössä hän on ollut kolme vuosikymmentä eli suomalaisen koulun kiihkeimmät kehittymisen vuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluja ja -analyysiä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mika Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

25 € kpl

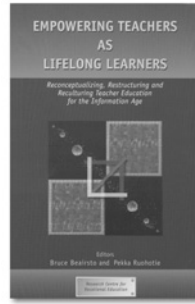
Karthago on Markku Tasalan kirjoittama kirja työstä, oppimisesta ja työpaikkakiusaamisesta. Työpaikkakiusaamisesta tai henkisestä väkivallasta työyhteisöissä on maassamme keskusteltu julkisesti varsin lyhyen aikaa. Aihe nousi otsikoihin koulukiusaamisesta käydyn polemiikin vanavedessä 1990-luvun alkupuolella. 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.



20 € kpl



Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama Ammattikasvatustieteen filosofia on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus. Lähtökohtana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatustieteen filosofiaan



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

20 € kpl

Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksi esittelee monipuolisesti ja havainnollisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteitä kummasakin 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.

20 € kpl

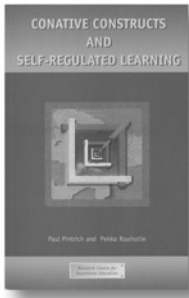


Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus on säätiön toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näättä, Lauri Rauhala ja Veli-Matti Värrö. Kirjan tehtävänä on antaa opetuslalla työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista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

7 € kpl

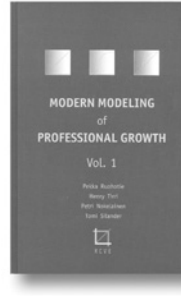
kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua. Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammatillaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammatillaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteen filosofisena 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



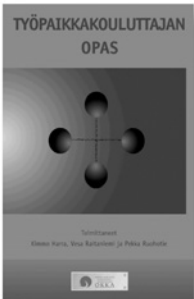
Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning Paul R. Pintrich (Michiganin yliopisto) ja Pekka Ruohotie (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsia, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itsesäätelyssä.

20 €

 kpl


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

25 €

 kpl


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

8 €

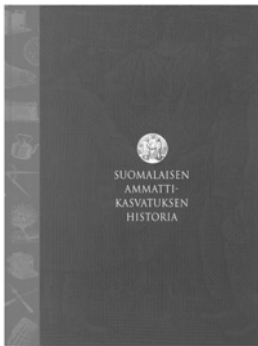
 kpl


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.

25 €

 kpl

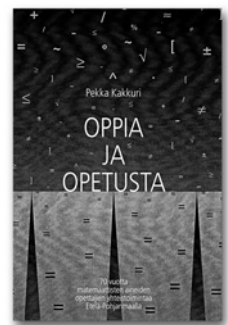
Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM Anneli Rajaniemi. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja Markku Tasala on haastatellut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



25 €

 kpl

Pekka Kakkurin kirjoittama Oppia ja opetusta, 70 vuotta matemaattisten aineiden opettajien yhteistoimintaa Etelä-Pohjanmaalla on ensimmäinen laaja-alainen tutkimus oppikoulunopettajien kerhotoiminnasta maassamme. Seinäjoen kauppala-alueen 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 peruskoulunuudistuksineen ja uusine matemaattisten kouluaineiden opetukseen liittyvine virtauksineen on vaikuttanut sen toimintaan. Kehittyvä ammattiyhdistysliike on ryydittänyt sitä vuosien saatossa.



17 €

 kpl


Esa Poikelan toimittama professori Annikki Järvisen juhlakirja 'Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatustieteellinen esittely 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 organisoinnista työpaikoilla, työelämäälähtöisen koulutuksen suunnittelusta tai inhimillisten resurssien kehittämisestä työorganisaatioissa.

20 €

 kpl

20 € kpl

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



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 opin- näytetöiden pohjalta. Kirja myös paljastaa, miten monipuolista 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.



Mediakasvatuksen professori Tapio Varkisen toimittamassa kirjassa 'Uusrenessanssijättelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen' mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta. Kirjan artikkelit valottavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen,

arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suomessa ja kansainvälisellä tasolla.

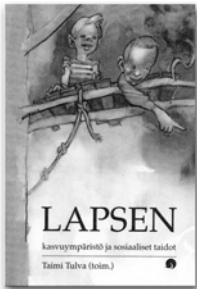
20 € kpl

Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. Terttu Pykälän kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen.



Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammattilaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuosittelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

25 € 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.

syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

20 € kpl

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, Rautatieäisenkatu 6 00520 Helsinki.

Nimi _____

Osoite _____

Email _____

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

OHJEITA KIRJOITTAJILLE

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioita 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 2006 teemat:

1. Ajankohtaisia teemoja ammattikasvatuksesta
2. Näytöt, arvioiteja ja itsearviointia
3. Opinto-ohjaus
4. Ammatillinen toinen aste

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskauden alkua sähköpostilla** osoitteella taina.lunden@oaj.fi. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa. Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). **Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa.**

4. Kirjoitusten pituus

Kirjoitusten pituus on korkeintaan **30000 merkkiä** eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu **1,5-rivinvälillä, fonttikoolla 12 ja ilman ase- tuksia** (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvähdolla). Muiden kuin artikkelien ja katsausten enimmäispituus on neljä liuskaa. On toivottavaa, että kirjoittajat kiinnittävät **huomiota tekstin- sä luettavuuteen** niin, että se olisi laajemmal- tikin koko lukijakunnan ymmärrettävissä.

5. Lähdeviitteet

Tekstissä lähdeviitteet merkitään sulkuihin seuraavasti: (Ruohotie 1996, 15-21), (Nikkanen & Lyttinen 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 opettajakoulu- tus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettava 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 juokse- vasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). **Taulukoiden, kuvien ja kuvien tulee olla painovalmiita.** Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

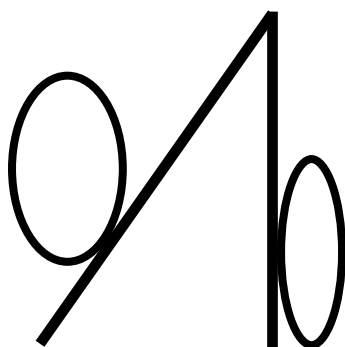
7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arvioitsijoille nimettömänä. Referee-kierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeisteltä versio lähetetään OKKA-säätiölle paperiversiona sekä levykkeellä (PC).

8. Ehdot

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

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

